



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 2. VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ
DÜZEYLERİ İLE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ: KARS VE BURSA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel SARI

BURSA

2020



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 2. VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ
DÜZEYLERİ İLE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ: KARS VE BURSA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel SARI

Danışman

Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.


Sibel SARI

28/08/2020



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:28.08.2020

Tez Başlığı / Konusu: İlkokul 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Kars Ve Bursa Örneği

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 146 sayfalık kısmına ilişkin, 10/08/2020 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


Sibel SARI

28.08.2020

Adı Soyadı: Sibel SARI
Öğrenci No: 801634007
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü: Y. Lisans Doktora



Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Kars ve Bursa Örneği” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Sibel SARI

Danışman

Doç. Dr. Görül Onur SEZER

Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 801634007 numaralı Sibel SARI'NIN hazırladığı "İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Kars ve Bursa Örneği" konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 28/08/2020 günü 17.00 - 18.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav
Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Gönül Onur Sezer
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır
Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ömür Sadioğlu
Bursa Uludağ Üniversitesi

28/08/2020

Önsöz

Bu araştırma ilkokul 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Hem uzak bir köyde müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmak hem de tez sürecimi devam ettirmek benim için zor bir süreç olsa da, bu süreçte desteğini hiç esirgemeyen, her seferinde kendime olan inancımı bana geri kazandıran, enerjisiyle bana bu zorlu süreci tamamlayabilme gücü veren, deneyimleriyle ve sevgi dolu kalbiyle bana her zaman yol gösteren, örnek olan, pes etmemeyi öğreten değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER'e bütün kalbimle sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Öğrenciniz olduğum için kendimi her zaman şanslı hissettim. İyi ki varsınız.

Hem lisans hem de yüksek lisans derslerimde bilgi ve deneyimleriyle gelişimime önemli katkıları bulunan, bizlere değerli olduğumuzu hissettiren, kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Asude BİLGİN'e, Prof. Dr. Aynur OKSAL'a, Prof. Dr. Hülya KARTAL'a teşekkür ediyorum.

Sevgisini, ilgisini ve bana olan güvenini her zaman hissettiğim, her zaman yanımda olduğuna inandığım, sevgi dolu tavsiyeleriyle içimi ısıtan, bana en zorlu durumlara bile sabırla yaklaşabilmeyi öğreten, her dersinde bizi farklı dünyalara götüren değerli hocam Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan ve bana her zaman güvenen, inanan, her türlü desteği gösteren, ilgisini, şefkatini asla esirgemeyen, bana her zaman 'iyi insan' olmayı öğütleyen, beni en iyi şekilde yetiştiren canım anneciğime ve biricik babacığuma sonsuz teşekkür ediyorum.

Sibel SARI

Özet

Yazar	: Sibel Sarı
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Temel Eğitim
Bilim Dalı	: Sınıf Öğretmenliği
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans
Sayfa Sayısı	: xvi+105 sayfa
Mezuniyet Tarihi	: 28.08.2020
Tez	: İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Kars ve Bursa Örneği
Danışmanı	: Doç. Dr. Gönül Onur Sezer

İLKOKUL 2. VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ: KARS VE BURSA ÖRNEĞİ

İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programının amaçları arasında yer alan ve temel eğitim sürecinde kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler; bireyin çevresindekiler ile iyi ilişkiler kurabilmesinde, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk alabilmesinde, haklarını doğru şekilde kullanabilmesinde ve yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmesinde büyük rol oynar. Öğrencilerin sosyal yaşamlarında gerekli olan sosyal becerilerin kazandırılması toplumsal yaşamın düzeni ve gelişimi için oldukça önemlidir. Bu durumdan hareketle ilkokul öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmada; ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Ayrıca ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının, öğrencinin cinsiyetine ve sınıf düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumlarına, yaşadıkları illere, ailenin sosyo-ekonomik koşullarına, okullarının konumuna göre değişip değişmediği belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin incelenmesinde iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi, Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post-

hoc test olarak Mann Whitney U testi kullanılmış, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Buna göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri arttıkça sosyal beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, Hayat Bilgisi, ilkokul.



Abstract

Author : Sibel SARI
University : Bursa Uludag University
Field : Basic Education
Branch : Primary School Teacher Education
Degree Awarded : Master's Degree
Page Number : xvi+105 pages
Degree Date : 28.08.2020
Thesis : Examining the social skill levels of 2nd and 3rd grade primary school students and their attitudes towards Life Science course: The case of Kars and Bursa
Supervisor : Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

EXAMINING THE SOCIAL SKILL LEVELS OF 2ND AND 3RD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS LIFE SCIENCE COURSE: THE CASE OF KARS AND BURSA

Social skills which are among the objectives of primary school life science curriculum and which are tried to be gained in basic education process; it plays an important role in establishing good relations with the people around them, obeying social rules, taking responsibility, exercising their rights correctly, and helping people in need. Gaining the social skills necessary for students' social lives is very important for the order and development of social life. Therefore, it is important to investigate the social skill levels of primary school students and their attitudes towards Life Science course. In this study; social skill levels of primary and secondary school students and their attitudes towards Life Science course will be examined. In addition, it will be tried to examine whether social skill levels of 2nd and 3rd grade students and their attitudes towards Life Science course change according to gender and grade level of the students, the socio-economic conditions of the family and the location of their school.

In the progress of data collection and data analysis descriptive statistics were used. Collected data were analyzed with the usage of SPSS 20.0 software. During the data analysis, Mann Whitney U test used for comparison of two groups, for groups more than two Kruskal Wallis H used for the comparison, in case Kruskal Wallis H test results showed meaningful

results, Mann Whitney U test used as post-hoc test, correlation and regression analysis in order to understand from which group the difference comes from.

As a result of the research, it was determined that there is a significant relationship between the attitudes of primary school 2nd and 3rd grade students towards life studies lesson and their social skill levels ($p < 0.05$). Accordingly, it can be said that as the attitude levels of students towards life studies lesson increase, their social skill levels also increase.

Keywords: Social skills, life science, primary school.



İçindekiler

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
1.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Araştırmanın Tanımları.....	8
2. BÖLÜM: LİTERATÜR	9
2.1.Hayat Bilgisi Dersi Tanımı	9
2.2.Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı	10
2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Konusu	12
2.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi.....	13
2.4.1. Dünyada Hayat Bilgisi Dersi.....	13
2.4.2. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi	14
2.5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	18
2.6.Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Üniteler	20

2.7. Sosyal Beceri Tanımı.....	21
2.8. Sosyal Gelişim Kuramları.....	27
2.8.1. Julian Rotter'in sosyal öğrenme teorisi	27
2.8.2. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi	28
2.8.3. Erikson'un psikososyal gelişim teorisi.....	30
2.8.4. Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı.....	34
2.8.5. Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı	36
2.8.6. John Bowlby'in bağlanma kuramı	36
2.9.Sosyal Beceri Kapsamı	38
2.9.1.Arkadaşlık	38
2.9.2.Duygular.....	40
2.9.3.Benlik saygısı	40
2.9.4.Müzakere/Uzlaşma	42
2.9.5.Uyuşmazlık Çözümü	43
2.9.6.Öfkeyi Kontrol Etmek.....	44
2.10.İlgili Araştırmalar.....	45
2.10.1.Hayat Bilgisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	44
2.10.2.Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	48
3. BÖLÜM: YÖNTEM	53
3.1.Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	55
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	56

4.1. Demografik Bulgular	56
4.2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İle Sosyal Beceri Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	63
4.3. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	64
4.4. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Öğrencilerin Okullarının Buldukları İllere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	65
4.5. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	66
4.6. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	66
4.7. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Okulların Konumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	67
4.8. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Anne Babalarının Birlikte/Ayrı Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	68
4.9. Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	69
4.10. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	70
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	73
5.1.Tartışma	73
5.2.Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
Ekler	93
Ek 1: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	94
Ek 2: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni.....	95
Ek 3: Sosyal Beceri Ölçeği İzni.....	95
Ek 4: Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni Yazısı.....	96

Ek 5: Veli Onam Formu	97
Ek 6: Kişisel Bilgi Formu.....	98
Ek 7: Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği	99
Ek 8: Sosyal Beceri Ölçeği.....	100
ÖZ GEÇMİŞ	101



Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Hayat Bilgisi Dersinin Üniteleri Ve Kazanım Sayıları	21
2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Yönelik Dağılımlar	56
3. Öğrencilerin Okudukları İllere Yönelik Dağılımlar	56
4. Öğrencilerin Sınıflarına Yönelik Dağılımlar	57
5. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Yönelik Dağılımlar	57
6. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Yönelik Dağılımlar	57
7. Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Yönelik Dağılımlar	58
8. Öğrencilerin Okullarının Konumlarına Yönelik Dağılımlar	59
9. Öğrencilerin Anne Baba Durumlarına Yönelik Dağılımlar	60
10. Annelerin Yaşlarına Yönelik Dağılımlar	60
11. Annelerin Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımlar	61
12. Annelerin Çalışma Durumlarına Yönelik Dağılımlar	61
13. Babaların Yaşlarına Yönelik Dağılımlar	62
14. Babaların Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımlar	62
15. Babaların Çalışma Durumlarına Yönelik Dağılımlar	63
16. Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İle Sosyal Beceri Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	63
17. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları	64

18. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Öğrencilerin Okullarının Buldukları İllere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları.....	65
19. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları ...	66
20. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları	66
21. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Okulların Konumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin "Kruskall Wallis H Testi" Sonuçları.....	67
22. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Anne Babaların Birlikte/Ayrı Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları	68
23. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin "Kruskall Wallis H Testi" Sonuçları	69
24. Sosyal Beceri Düzeyi Ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	70
25. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon).....	71
26. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki Regrasyon Analizi Sonuçları	72

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı 11
2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı 20



1. Bölüm

Giriş

Sosyalleşme, kişilerin ortak bir sosyal grubun benimsenmiş kurallarına, değer yargılarına, geçmişle olan bağlantılarına ve davranışlarına uyum sağlama ve içselleştirme sürecidir. Çocukların sosyalleşmeye nasıl katılacağını ve toplum tarafından ne şekilde kabul edileceğini öğrenme dereceleri, gelişim düzeyleri ve gelecekteki yaşamları için önemli sonuçlar doğurmaktadır. Çocukların öğrendiği sosyal kodlar, yalnızca dünyanın ulus-devletlerine ve bölgelerine değil, aynı zamanda daha büyük toplumlardaki tarihi dönemlere ve sosyal gruplara da özgüdür (Güçlü, 2016).

Sosyo-tarihsel bağlam hem çocukların toplum içindeki yerleri hem de toplumda üzerlerine düşen sosyal görevlerine göre çocukların sosyalleşmesinin kritik bir boyutudur. Bununla birlikte, sosyal kategoriler, özellikle okul ve kariyer çevresinde, farklı sosyal kurallar ve beklentilerle ilişkilidir. Toplum içerisinde tecrübeleri, kültürel yapıları, değer yargıları, yaşama bakış açıları ve yaşamdan beklentileri, eğitim geçmişleri, ilgi ve ihtiyaçları gibi birçok noktaları birbirinden farklı olan insanlar yaşamaktadır (Gürdoğan Bayır, 2015).

Çocukların gelişiminde büyük role sahip olan sosyalleşme, çocukların sosyal hayata yönelme sürecini kapsamaktadır. Sosyalleşme, zamanla, sosyal bağlamda, diğerleriyle anlamlı bir iletişim kurmanın yanı sıra, çeşitli sosyal gruplarla oluşturulan belirli sonuçlara yol açar. Sosyal ortamda çocuğun sosyalleşmesini sağlayan en mühim etmen; çocukların aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından oluşturulan kültürel bağlamdır. Empati, grup etkinliklerine katılım, birbirlerine yardım etme, başkalarıyla iletişim kurma, bir konuyu görüşebilme, problem çözme gibi bireyin çevresiyle ilişkisini artıran sosyal beceriler, hedef odaklı özel yöntemlerdir (Greca & Harrgson, 2005).

Çocuk sosyal gereklilikleri yerine getirmeye çoğu zaman itiraz eder. Sosyal beceriler akademik başarı, genel refah, uygunluk, zihinsel sağlık ve sosyal başarı için çok önemlidir. Sosyal ilişkileri düzelten her türlü sosyal beceri eğitiminin iyi oluş düzeyinde artışa neden olduğu bilinmektedir. Sosyal beceri eğitimi, sonrasında sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesini sağlayacağından hayati önem taşımaktadır (Güçlü, 2016).

Öğrencilerin, arkadaşları tarafından kabul görmesi, kendini ifade edebilmesi, ailesi ve çevresindeki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, özgüven kazanması, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde öğrencilere sosyal davranışlar kazandırmak, uygun davrandıklarında onları desteklemek ve onları motive etmek bulunmaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2006). Çocuklar tüm yaşlarda birbirinden farklı özellikler göstermektedir (Kılıç & Güngör Aytar, 2017). Okul öncesi dönemi ile çocuklar akranlarıyla iletişim kurmaya ve sosyal becerileri öğrenmeye başlamaktadır. Çocukların sosyal becerilerinin gelişimi açısından okul öncesi eğitimi almış olmaları önemlidir. Okul öncesi eğitim ile kazanılan sosyal beceriler ilerleyen dönemlerde sosyal ilişkiler kurmada öğrencilere kolaylık sağlayacaktır (Kılıç & Güngör Aytar, 2017). İlkokula gelindiğinde de öğrencilere sosyal becerileri kazandırmak için çaba sarf edilmeye devam edilmektedir. Çünkü bu becerilerin kazanılması, bütün hayatı boyunca öğrencinin, akademik başarısında, sosyal ilişkilerinde, sosyal uyumunda etkili olacaktır (Çubukçu & Gültekin, 2006).

1.1. Problem Durumu

Okul döneminin ilk yıllarında alınan Hayat Bilgisi eğitimi kişinin sosyal ve duygusal gelişiminde büyük rol oynamaktadır (Ekinci Işık, 2007). Bir insanın sosyal bir varlık olabilmesi için başka insanlara ve başkalarının da ona ihtiyacı olduğu bilinmektedir. Doğum ile başlayan ve yaşam boyu süren bu süreçte, kişi diğer insanlardan etkilenmektedir. Bu

bağlamda sosyalleşme kaçınılmaz olarak kendiliğinden gerçekleşmektedir. Başarılı sosyalleşme için de sosyal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir başka deyişle, sosyalleşmiş bireylerin sosyal becerileri uygun ve düzenli kullanmaları beklenmektedir (Gülay & Akman, 2009). Sosyal beceriler, başkalarıyla etkileşimi başlatmak ve sürdürmek için gereken öğrenilmiş davranışlardan oluşmaktadır (Westwood, 2007).

Sosyal beceriler; kişilerarası iletişimde sosyal destek kaybı olmadan, bireyin olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularını uygun şekilde ifade etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sergin & Giverts, 2003). Sosyal ve psikolojik gelişimin önemli unsurları olan sosyal becerileri gösteremeyen çocuklar, karşılaştıkları sorunları çözmede güçlük çekmektedirler. Sosyal becerileri gösteremeyen çocuklar, problemlerini çözerken sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçenek görebilmektedirler. Bu nedenle sıklıkla uygunsuz davranışlar kullanırlar (Bacanlı & Erdoğan, 2003). Bu bilgilerden hareketle sosyal becerilerini tam anlamıyla geliştirebilen çocukların, kişilerarası ilişkilerini güçlendirecekleri ve okul başarılarını kolaylaştıracak sosyal seçimler yapma yeteneğine sahip olabilecekleri söylenebilir.

İlkokul dönemi, çocuklara evden çıktıklarında ve okul ortamına girdiklerinde akranlarıyla etkileşim içinde yaşamayı öğretmek, akademik beceriler kazanmak için önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk kendini ve duygularını nasıl ifade etmesi gerektiğini, soru sormayı, başkalarını dinlemeyi, öfkeyle baş etmeyi, stresle baş etmeyi ve bir problemle karşılaştığında akademik problemleri çözmeyi öğrenir (Akkök, 2003).

İlkokul bir, iki ve üçüncü sınıf seviyesindeki öğrencileri kapsayan Hayat Bilgisi dersi çocuklara kendilerini, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanıtmayı amaçlayan, (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009) sosyal ve doğa bilimlerine dayanmaktadır (Baysal, 2006). Bu dersin; Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerini çocuğun gelişim düzeyine göre birleştirerek

en temel biçimde oluşturduğu ve mümkün olduğunca hayata yönelik ve diğer alanlarla da ilişkisi olan bir ders olduğunu söylemek mümkündür (Baysal, 2006; Kabapınar, 2009). Hayat Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi dersleri; sağlık, güvenlik, biyoloji ve fizik gibi bilimlerin en basitleştirilmiş halidirler (Kabapınar, 2009). Hayat Bilgisi dersini, çocukların sadece toplum ve doğa hakkında bilgiler öğrendiği bir ders olarak görmek doğru olmaz. Bu ders aynı zamanda çocukların resmi öğrenim hayatlarının ilk dersleri arasında yer aldığı için de önemlidir. Bu derste çocuklar kendi öğrenme yollarını öğrenirken ayrıca sosyal ve doğal bilgilerini öğrenme fırsatına sahiptirler. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin öğrenme stillerini tanımalarını sağlayacak içeriklerin ve öğrenme ortamlarının hazırlanması açısından çok önemli bir derstir (Bektaş, 2013).

Sosyal beceri ve Hayat Bilgisi dersinin öneminden hareketle yola çıkılan bu araştırmada ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmayacağının araştırılması incelenmeye değer bulunmuş ve bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Literatürde, okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar her seviyede normal gelişime sahip veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili sosyal beceriler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmen adayları, öğretmenler ve idareciler gibi yetişkinleri içeren çalışmalar da vardır. Bu çalışmalarda, araştırmacı kapsamında birçok farklı sosyal beceri için nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

1.2.Araştırma Soruları

İlkokul 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli etmenlere yönelik araştırma kapsamına alınan sorular şunlardır:

1-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ne düzeydedir?

2-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

3-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

4-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

6-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

7-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin eğitim aldığı okulun bulunduğu ile göre farklılık göstermekte midir?

8-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

9-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?

10-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

11-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

12-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

13-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

14-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

15-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin eğitim aldığı okulun konumuna göre farklılık göstermekte midir?

16-İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik sahip oldukları tutumları öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

17- Öğrencilerin sınıfları ile sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

18- Öğrencilerin cinsiyetleri ile sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

19- Öğrencilerin okullarının buldukları iller ile sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

20- Öğrencilerin anne babalarının birlikte olma durumları ile sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programının amaçları arasında yer alan ve temel eğitim sürecinde kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler; bireyin çevresindekiler ile iyi ilişkiler kurabilmesinde, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk alabilmesinde, haklarını doğru şekilde kullanabilmesinde, yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmesinde büyük rol oynar (Gülay & Akman, 2009). Öğrencilerin sosyal yaşamlarında gerekli olan sosyal becerilerin kazandırılması toplumsal yaşamın düzeni ve gelişimi için oldukça önemlidir. Bu durumdan hareketle ilkokul öğrencilerinin sahip oldukları sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi

dersine yönelik tutumlarının hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu araştırmada; ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının, öğrencilerin demografik özelliklerine göre değişip değişmediği incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal becerileri olan çocuklar arkadaş bulmakta zorluk çekmezler, akranları arasında popülerdirler ve insanlarla daha iyi geçinirler, sosyal oldukları için sosyal aktivitelere ve akran gruplarına kolayca katılabilirler, saldırgan davranış sergilemezler, aynı zamanda işbirlikçidirler ve kendilerine güvenirlere, iletişim yetenekleri vardır, konuşmacıya müdahale etmeden etkili bir şekilde dinlerler (Gülay & Akman, 2009). Güçlü insan ilişkileri vardır, sosyal kararlar vermede başarılıdır, diğer insanlara zarar vermeden öfkelerini uygun bir şekilde gösterirler ve soğukkanlılıkla karşılarlar, empati konusunda başarılı, çevrelerine uyum sağlayabilen, çatışmalardan uzak durmayı ve sosyal sorunları etkili bir şekilde çözmeyi başarırlar (Gülay & Akman, 2009). Sosyal beceriler, arkadaşlıklar, yakın ilişkiler ve mutlulukla ilgilidirler (Gülay & Akman, 2009).

Sosyal beceri düzeyleri ilkokuldan itibaren büyük önem taşımakta ve ilkokullarda sosyal becerilerin kazandırılmasında en etkili dersin Hayat Bilgisi dersi olduğu düşünülmektedir. Hayat Bilgisi dersi, özellikle beceri öğretiminde eğitim uygulamalarını daha etkin ve grup odaklı düzenlemek için büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının, öğrencinin demografik özelliklerine göre değişip değişmediği ve aralarındaki ilişkinin hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Benzer

çalışmaların artması ile sahadaki uygulamaya yönelik çalışmaların planlanmasına katkı sağlayacaktır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin anket sorularına dürüst, yansız ve içtenlikle cevap verecekleri varsayılmaktadır.
- Araştırmanın veri toplama aracı olan ölçeklerin amaç için gerekli bilgileri ortaya koyacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara verecekleri yanıtların güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ve Kars ili Merkez ve Susuz ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda eğitim gören ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Tanımları

Hayat Bilgisi: “Öğrencilerin içinden geldikleri toplumun ve doğal çevrenin onlarla ilgili olan tüm yönlerinin gerçek ortamdaki doğallığı içinde ele alındığı ve onların gelişim düzeylerine uygun şekilde düzenlendiği, ilgilerine ve ihtiyaçlarına hitap eden bir derstir” (Bektaş, 2007).

Sosyal Beceri: “Bireylerin sosyal etkileşimleri sırasındaki gözlenebilir davranışlardır” (Shepherd, 1983).

2. Bölüm

Literatür

2.1.Hayat Bilgisi Dersi Tanımı

Yaşam, anne karnından kişinin hayatının son bulmasına dek bir öğrenme döngüsündedir. Öğrenmenin sistematik ve programatik olarak gerçekleştiği birincil yer okuldur. Sosyal bir popülasyon olan kişilerin sosyalleşmesi gerek okul hayatında gerekse sosyal yaşamda Hayat Bilgisi adıyla gerçekleştirilir (Bektaş, 2001).

Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi, ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda okutulur. Bu dönemde çocuklar için bireyler vakalar ve olaylar yoktur, bu dönemde çocuklar hayatı bir bütün olarak algırlar (Sönmez, 1999). Çevrelerinde yaşanan olayları bir bütün olarak görmeye başlarlar. İlkokul döneminde, Türk eğitim sistemindeki dersler Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri olarak ayrılmamış, hem bunların hem sanatın hem çağdaş düşünce ve değerlerin bir arada olduğu “Hayat Bilgisi” dersi düzenlenmiş ve uygulamaya alınmıştır (Sönmez, 1999).

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun yaşamı öğrenme ve keşfetme sürecinde öncelikli adımlar atmasını ve yaşama adaptasyon sürecinde ilk bilgiyle donatılmasını sağlamayı amaçlayan bir derstir (Topses, Güçlü, Yel, Çakmak, Köksal & Albayrak, 2001). Hayat Bilgisi dersi, doğal ve sosyal yaşam ile bu sürecin sonunda elde edilen hayata dair önemli bilgilerle bağlanma süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1998).

Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin toplumda ileriye düşünerek, olaylara karşı daha hazırlıklı bir eğitimle uyum sağlaması, çocukta meydana gelen doğal ve sosyal olaylar hakkında merak uyandırmak ve onu daha sonraki eğitim sürecine hazırlamak adına önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Temur, 2004). Aile yaşamına uyum, sosyal yaşama uyum, eğitimin en önemli amaçlarındandır. Buna göre ise Hayat Bilgisi dersi, bireyin yaşadığı sosyal

çevreyi incelemeyi, çevre hakkında sorular sormayı, doğal ve sosyal yaşam için gerekli beceri ve davranışları öğretmeyi ilke edinmiştir (Özdemir, 1998).

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin yaşadıkları ortamdaki doğal ve sosyal hayatta var olan varlıkları incelemelerini ve bu konudaki meraklarını gidermelerini ve ortak vizyon ve anlama özelliklerine uygun olarak çevredeki doğal yaşamın canlı ve canlı olmayan varlıklarının bir bütün olarak incelenmesini sağlamaktadır (Güçlü, 2001).

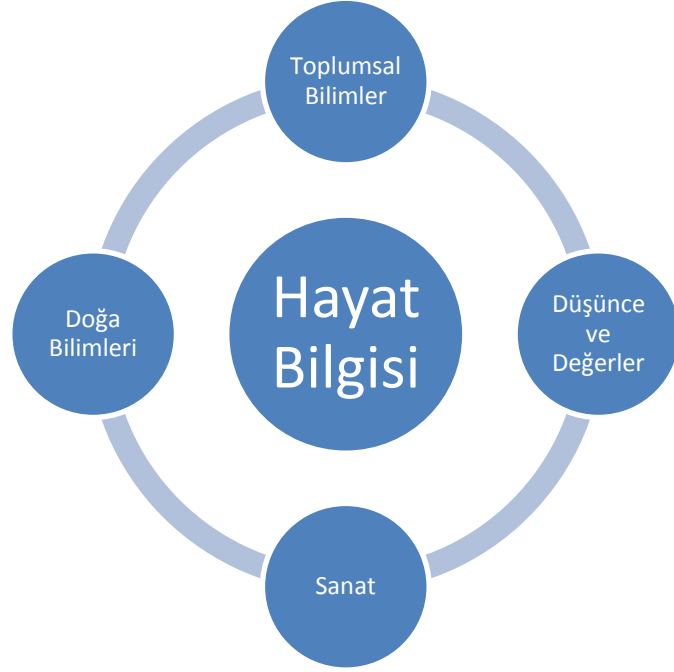
2.2.Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı

Gestalt psikolojisine dayalı olarak kurulmuş olan Hayat Bilgisi dersi, ilkokulun ilk üç yılında okuyan öğrencilerin, dünyayı bir bütün olarak algıladıkları ve yorumladıkları inancıyla bir bütün olarak öğrencilere sunulmaları gerektiğini göstermektedir (Güven & Kaymakçı, 2016). Çocukların Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimlere dayalı olgu ve olayları ayrı dersler altında anlayamadıkları görülmüş; bu sebeple Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri ile ilgili konu ve kavramların birlikte ele alınabileceği “Hayat Bilgisi” dersi ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2001).

Türkiye ve Almanya da Sosyal Bilimler konularının öğretimiyle ilgili öğrenciler için uygun olan dönem ilkokul dönemi olarak belirlenip, Hayat Bilgisi dersi adı altında Sosyal Bilimler konu ve kazanımları öğrenci seviyesine indirgenirken, diğer ülkelerde de başka yaklaşımlar benimsenmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilkokul çocuklarına, Sosyal Bilgiler'e benzer şekilde Yaşam Bilimleri adlı bir ders sunulmaktadır (Kabapınar, 2009). Öte yandan, İngiltere'de, Tarih, Vatandaşlık ve Coğrafya gibi daha ayırık dersler ilkokul düzeyinde öğretilir (Kabapınar, 2009).

Sönmez (1999) Hayat Bilgisi dersinin kapsamını Şekil 1'deki şema ile açıklamaktadır:

Şekil 1

Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı

Kaynak: (Sönmez,1999)

Okula yeni başlayan bir çocuğun gelişimi, çoğunlukla dünyaya duyduğu ilginin yoğunluğuyla ilişkili görülmektedir (Güven & Kaymakçı, 2016). Hayat Bilgisi dersinin özelliği göz önünde bulundurularak, çocuğun hayal dünyasından gerçek dünyasına gözlem, inceleme, gezi, deney vb. yöntemler çizilmeli ve bu yöntemlere ek olarak, verilecek örnekler somut olmalı ve çeşitli etkinliklerin derse dâhil edilmesi gerekmektedir. Çocuğun sevdiği temsili faaliyetlerle ilgi alanlarını karşılayabilmek için yardım edilmelidir. Canlandırma olaylarının yöntemi Hayat Bilgisi dersinde sıkça belirtilmiştir. Bu nedenle, çocuk, bir iş yaparak, nesnenin kendisiyle karşılaşarak kendi hayal gücünün dünyasından, yetişkinlerin dünyasına yönlendirilir (Özdemir Topaloğlu, 2013).

2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Konusu

Hayat Bilgisi dersi doğal, toplumsal bilimlerle, çağdaş düşünce ve değerleri içerirken, doğal, sanatsal ve düşünsel olgu ve değerlerin tümünün değil, bunların bir bileşkesine ve çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine uygun olanları saptar (Özçetin, 2001). Bayram (2005) Hayat Bilgisi dersinin konusunu şu cümlelerle açıklamıştır: *“İlkokul okulları birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersin de çocuğun çevresine etkin ve uyumlu olmasını sağlayacak biçimde yetişmesi beklenmektedir. Ayrıca doğal, beşerî, sosyal bilimlerle ilgili ilke ve beceriler eğitim-öğretim programlarında yer alır”*. Hayat Bilgisi dersi yaşamda var olan her şeyi içeriğinde bulundurmakta ve ders içeriği oluşturulurken davranış bilimlerinden faydalanılmaktadır (Bayram, 2005).

Öğrencilerin hayata hazırlanmasını kolaylaştırmayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersinde öğrenci, yakın (somut) çevresinden uzak (soyut) çevresine, somut alandan ilerici soyut alana kadar bilgi, duygu ve eylem açısından genişleme gücü kazanır ve bu sayede kendini, sosyal çevresini ve yaşamını incelemeyi, tanımayı öğrenir (Güven & Kaymakçı, 2016). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocuğa, yaşadığı doğal ve sosyal çevreye uyum sağlama becerileri kazandırmaktır. Temel bilgilere, doğal ve sosyal yaşam bilgilerine ek olarak, öğrencilere edindikleri bilgileri günlük yaşantılarında kullanabilecek ve yeni durumlara ayak uydurabilecek birtakım beceriler gerekmektedir. Hayat Bilgisi dersi, diğer derslerin merkezinde yer almakta ve oldukça deneysel özellikler taşımaktadır. Eğitimin ilk yıllarından itibaren Hayat Bilgisi dersi çocuğun, sosyal ve kültürel gelişimine katkı sağlamaktadır (Bayram, 2005). Eğitim döneminde yer alacak diğer dersler ve bunlara tabi olan bilgi, bilim ve teknoloji disiplinleri, bu dersin içeriğine dayalı olarak geliştirilecek ve dağıtılacak bununla birlikte bilim ve sanat disiplinlerinin ana çekirdeği olacaktır. (Tanrıverdi, Polat & Apak, 2005).

2.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi

2.4.1. Dünyada Hayat Bilgisi Dersi

Yaşam araştırmalarının başlangıç tarihi olmasa da düşüncenin temellerinin Platon'a ait olduğu söylenebilir. Platon öğrencinin nesneyi görmesini ve kullanmasını kısacası deneyimlemesini istemesine rağmen, Aristoteles öğretimin gerçek hayattan başlayarak genel bilgilere erişiminin, yaşamın daha kolay öğrenilmesini sağlayacağını düşünmektedir. François Rabelais (1494-1553) ilköğretimde Hayat Bilgisi dersini önemli bir unsur olarak kabul etmiştir. Bununla birlikte, Johann Amos Comenius, 1658 yılında, OrbicPictus adlı eserinde “eşya dersi” doktrini ile Hayat Bilgisi dersinin önemini vurgulamıştır (Bektaş, 2009).

Azerbaycan’da Hayat Bilgisi dersi ilk kez 2004-2005 yılında programa dahil edilmiş ve ilköğretim 4. sınıfa kadar okutulmaya başlanmıştır (Sadıgov, 2010). İlköğretim 4. sınıfa kadar okutulan Hayat Bilgisi derslerinde coğrafi bilgiler öğretilerek öğrencilerin daha sonraki sınıflarda görecekları bağımsız coğrafya derslerini daha kolay öğrenmeleri amaçlanmıştır ve Hayat Bilgisi dersinin önemli olduğu görüşü veli, öğretmen ve öğrenciler tarafından desteklenmiştir (Sadıgov, 2010).

Ülkemizdeki Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin Almanya, Avusturya ve Rusya gibi ülkelerde “Eşya Terapisi”, “Yaşam ve Yurt” adı altında öğretildiği söylenebilir (Bektaş, 2009). Friedrich Herbart (1776-1841), toplu öğretimin kurucusudur. Aynı zamanda, öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşmesi için ilgi duymaları gerektiğini belirtir. “Okulun hayatın kendisi olduğunu” belirten J. Dewey (1859-1952), öğretimin pekiştirilmesini sağlamıştır. J. Dewey’in öğretim yaklaşımı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında da benzer ilişkiler gözlenmiştir (Akt. Güçlü, 2001). Genel olarak bakıldığında bir çok ülkenin (Almanya, Avusturya, Rusya, Azerbaycan gibi) eğitim sistemleri doğrultusunda öğrencileri

hayata hazırlamayı ve birtakım becerileri kazandırmayı amaçlayan, ülkemizdeki Hayat Bilgisi dersine benzer özelliklerde dersleri programlarına dahil ettikleri görülmektedir.

2.4.2. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi

Osmanlı İmparatorluğu'ndan önce, Hayat Bilgisine karşılık gelecek bir ders ismi ile karşılanmamıştır. İslam öncesi Türklerde genellikle cinsiyet ayrımcılığı olmayan büyük bir çocuk sevgisi vardır. Çocukların eğitiminde onur önemli bir yere sahiptir, ritüellere göre sosyal hayata sokulmak isteyen çocukların dürüst, yürekli, bilgili ve iyi bir savaşçı olmaları gerekir (Akyüz, 2014).

İslamiyet’in kabulü Türkler’in tüm eğitim anlayışını değiştirmiştir. Osmanlı döneminde eğitim genellikle dini bir görev olarak görülmüştür. Okulun giderleri bağlı oldukları vakıflar tarafından karşılanırken, ilkokul hizmetlerini sıbyan okulları vermektedir. Batı’da modernleşme hareketinin başlaması ile bu dönemde önemli eğitim kurumları açılmış ve medreseler önemli kişilikleri yetiştirmiştir. Hayat Bilgisi dersinin Osmanlı Dönemi 1869’lu yıllara dayandığı ve Cumhuriyet Dönemi’nde de programlarda bulunduğu görülmektedir (Karaca, 2008).

1926 yılına kadar ilkokullarda Doğa Muayene, Tarım ve Hijyen, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabakat-ı Ahlâkiye ve Malûmat-ı Vataniye dersleri yapılmıştır. 1926’dan sonra 1930, 1932, 1936, 1948, 1968, 1989 ve 1993, 1995, 1998 ve 2005 ve 2018 yıllarında öğretim programları düzenlenmiştir (MEB).

1926 ilkokul programında derslerin isimlerinin yanı sıra amaçları ve konuların işlenişi sırasında dikkat edilecek noktalar da yer almıştır. 1948 ve 1968 programına göre, Hayat Bilgisi dersi bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersi olarak görülmüştür (Şahin, 2009). 1968 Hayat Bilgisi programında 1948’e göre taşıtlar ve kazalardan korunma, yılbaşı kutlamaları, yılbaşını nasıl geçirdik, tatil alışkanlıklarımızın farklılaşması, deniz, plaj, yüzmeye,

posta, mektup, postacı, sağlığını nasıl koruyalım, askerlik gibi yeni konular yer almıştır (Şahin, 2009).

1936 programında, Hayat Bilgisi dersinin birinci ve ikinci aşamaları birbirleriyle bağlantılı olarak hazırlanmıştır (Güçlü, 2001). 1936 öğretim programında, her dersin amacı ve öğretmenin ders sırasında dikkate alacağı önemli noktalar açıklanmıştır (Şahin, 2009). Eski programdaki eksiklikler ve alfabenin kabulü 1936 programını gerekli kılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra yapılan değişiklikleri daha da sosyalleştirmek için 1926 programına dayalı yeni bir program tanıtılmıştır. Bu bağlamda 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi 4. sınıf grup dersleri için bağlantı görevi görmüştür (Güçlü, 2001).

1939 yılında köy okullarının ihtiyaçları doğrultusunda ayrı bir program uygulanmış ve “Tarım İşleri” bölümü Hayat Bilgisi dersine dâhil edilmiştir (Yıldız, 2009). 1948'de hazırlanan programla, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıftaki tüm dersler Hayat Bilgisi dersinin bir parçası olarak kabul edilmiştir (Şahin, 2009). Gözlem, yaşam, iş ve deney kursu olarak kabul edilen Hayat Bilgisi dersi merkeze alınmıştır (Yolcu, 2014). 1948 programı ile geçmiş yıllarda hazırlanan programlara ilaveler eklenmiş ve ders içerikleri arttırılmıştır (Şahin, 2009). 1926-1936 Hayat Bilgisi dersinde 4-7 ünite varken, bu sayı 1948 programında 30'a yükselmiştir. Tüm derslerin Hayat Bilgisi dersi ile koordineli bir ilişki kuracağı ve köy, şehir programlarının birleştirileceği belirtilmiştir (Yıldız, 2009). 20 yıl boyunca yürürlükte olan 1948 programında bilgi transferi ön planda tutularak, dersin amaçları; grup içerisinde sosyal, kişisel, insan ilişkileri ve ekonomik yaşam açısından bireyleri hayata hazırlamak olarak düzenlenmiştir (Şahin, 2009).

1968 Hayat Bilgisi programı, ulusal duyarlılık kazandıracak ve geliştirecek konulara odaklanmıştır. Ayrıca öğrencilerden gelişimlerine göre tutum, davranış, bilgi ve alışkanlık kazanmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencinin aktif ve çevreyle uyumlu olması ve bilgiyi

uygun şekilde kullanması amaçlanmıştır (Akbaba 2004). Bu programla öğrencilerin yakın çevreyi tanıma becerilerini geliştirebilecekleri, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını öğrenecekleri, insanların birbirleriyle ilişkilerini anlayarak ekonomik ve daha iyi yaşam fikirleri ve yetenekleri kazanacakları düşünülmüştür (Türkyılmaz, 2011). 1998 Hayat bilgisi programı, en uzun süre uygulanan 1968 programına değinilerek yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Programın hedefleri genel olarak 26 maddede verilmiştir. Bu hedefler ayrıca ilk ve ulusal eğitimin genel hedeflerini de destekleyerek, her sınıf seviyesi için ayrı özel hedefler belirlenmiştir (Şahin, 2009). Birimler halinde planlanan konular ve her sınıfta ele alınacak amaç ve davranışlar yer almıştır. Sınıflar ilerledikçe kapsam ve içerik genişletilerek birimler oluşturulmuştur (Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000). 1998 yılında, 1968 programından farklı olarak, Hayat Bilgisi dersinde, farklı konular dâhil edilmiştir (Şahin, 2009). Tekrar hazırlanan Hayat Bilgisi dersinde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiş ve çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılımları ve öğrenmeyi kendileri yapmaları hedeflenmiştir (MEB, 2008).

2005 yılında Hayat Bilgisi dersi öğretim programında “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç öğrenme alanı belirlenmiştir. Bu üç öğrenme alanı ve “Okul Heyecanı”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temalarında kazanılması istenen bilgi, beceri ve tutumlar kazanım olarak ifade edilmiştir (MEB, 2009).

2009 yılına gelindiğinde derse dair mevcut beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, bilişim teknolojilerini kullanma, özyönetim, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakların etkin kullanımı, güvenlik ve koruma sağlama, temel kavramları tanıma, bilim ve temel kavramlar olarak belirlenmiştir (MEB, 2009). 2009 Hayat Bilgisi programında yer alan

kazanımlar bireye yaşamı boyunca fayda sağlayacak bilgi ve becerilerinden oluşturulmuştur (Tay & Baş, 2015).

2015 Hayat Bilgisi dersinde ilkokulun ilk üç sınıfında "Ben ve Okulum", "Ailem ve Evim", "Sağlıklı Yaşam", "Güvenli Yaşam", "Ülkemi Seviyorum" ve "Doğa ve Çevre" olmak üzere altı ünite ders programına girmiştir (Tay & Baş, 2015). Bu programdaki temel yaşam becerileri; 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, özyönetim, sağlığın korunması, problem çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi olarak belirlenmiştir (MEB, 2015). Programda yer alan değerler 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).

Öğrenciye birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan 2017 Hayat Bilgisi dersi programının genel amaçları doğrultusunda, öğrencilerden 24 temel yaşam becerisi kazanmaları istenmiştir (MEB, 2017). 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, özyönetim, sağlığın korunması, problem çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi, sorumluluk bilinci olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu programda öğrencilere kazandırılmak istenen değerler 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 değerleri olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017).

2018 yılında ise, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olan yaşam becerileri dahil edilmiştir. Bu temel yaşam becerileri; " *mekan algısı, ulusal ve kültürel değerlerin tanınması, özyönetim, sağlığın korunması, problem çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi*" olarak belirlenmiştir. Bu programda yer alan değerler; adil olmak, arkadaşlık, doğruluk, öz kontrol, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri olmuştur (MEB, 2018). 2018 Hayat Bilgisi programında, ünite temelli bir yaklaşım benimsenmiş ve "Okulumuzdaki Yaşam", her üç sınıf düzeyi için aynı adı taşıyan, "Evimizdeki Yaşam", "Sağlıklı Yaşam", "Güvenli Yaşam", "Ülkemizdeki Yaşam" "Doğada Yaşam" başlığı ile altı adet ünite yer almıştır (MEB, 2018).

2.5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri temelinde hazırlanmıştır (Baysal, 2006). Programın temel amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendilerini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadıkları toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştırma, üretim ve ülkelerini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009).

Hayat Bilgisi Dersi Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir (MEB, 2009). Program, ilkokul, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını, bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini, öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içermektedir (MEB, 2009). Hayat Bilgisi ders programının vizyonu, bu derse ayrılan zamanın büyük çoğunluğu için, öğrencilerin aktif olarak gerçekleştireceği

aktiviteler ve öğretmenlerin bilgi aktarıcı olmak yerine sadece rehberlik edici bir rol oynayacağı şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2009). Hayat bilgisi ders programları ile öğrenmeyi seven, kendisiyle barışık, sosyal çevresini ve doğasını, kendisini, milletini, anavatanını ve doğasını tanıyarak, koruyarak ve geliştirerek, günlük yaşamın gerektirdiği temel bilgileri, yaşam becerilerini ve gerekli donanımları kazanan, mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2009).

İlkokul öğrencilerine birey, toplum ve doğa bağlamında temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan "*2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*" çerçevesinde;

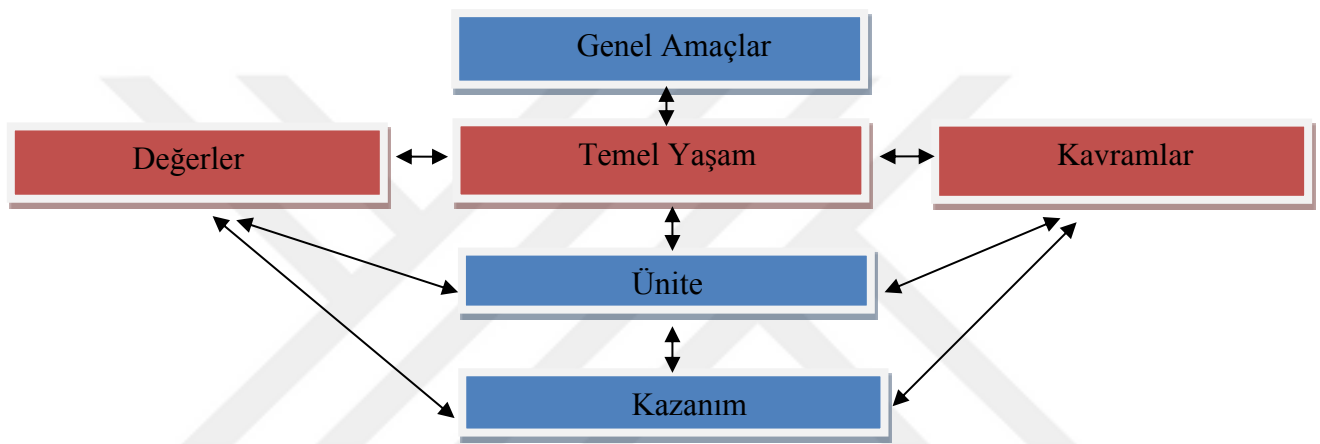
- Kendisini ve çevresini tanıtmak;
- Aile ve toplumun temel değerlerini açıklamak;
- Ulusal, manevi ve insani değerleri açıklamak
- Kişisel gelişimi sağlayabilmek için yapılması gerekenlere farkındalık kazandırmak;
- Kişisel bakım becerilerini geliştirmek;
- Sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürmenin bilincini kazandırmak;
- Sosyal katılım becerilerini kazandırmak;
- Zaman ve mekân algılama yeteneğini kazandırmak;
- Kaynakları verimli kullanma yeteneğini geliştirmek;
- Öğrenmeyi öğrenme yeteneği kazandırmak;
- Temel bilimsel süreç becerilerini kazandırmak;
- Ülkesini seven ve tarihsel ve kültürel değerlerini canlı tutmaya istekli hale getirmek;
- Doğaya ve çevreye duyarlı;

- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amaca uygun kullanan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Öğrenme aktivitelerinin planlanmasında ve öğretim araç-gereçlerinin hazırlanmasında, tüm amaçlar için elde edilen kazanımların bütünlük içinde değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2018).

Şekil 2

Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı



Kaynak: (MEB,2018)

Ünite temelli yaklaşıma dayalı olarak, derslerde var olan tüm üniteler aynı olacak şekilde isimlendirilmiştir (MEB,2018).

2.6.Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Üniteler

İlkokul öğrencilerinin; okulu ve işleyişi tanımak, kurallara uymak, okul içerisinde ve evde başkalarıyla iletişim kurabilmek, kişisel bakım ve temizlik işlerine bakmak, sağlığı korumak için alınacak önlemleri tanımak, güvenlik kurallarına uymak, Atatürk'ü tanımak, ulusal ve dini bayramları öğrenmek, yakın çevredeki bitki ve hayvanların, mevsimlerin özelliklerini bilmek ve geri dönüşümün farkında olmak gibi birtakım bilgi, beceri ve değerlere sahip olması beklenmektedir (MEB,2018).

Tablo 1

Hayat Bilgisi dersinin üniteleri ve kazanım sayıları

Ünite Adı	1.sınıf	2. sınıf	3. sınıf
Okulumuzda Hayat	17	11	10
Evimizde Hayat	7	9	8
Sağlıklı Hayat	7	7	5
Güvenli Hayat	7	6	7
Ülkemizde Hayat	7	8	9
Doğada Hayat	8	9	6

Kaynak: (MEB,2018)

2.7. Sosyal Beceri Tanımı

Sosyalleşme genel olarak “bir bireyin bir gruba katılmak için gereken tutum, davranış ve bilgiyi edindiği bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2006). Sosyalleşme, süreci kendi içerisinde ve bireyin iyi oluşu ile bağlantılı olarak değişiklik göstermektedir (Polat Unutkan, 1998). Sosyalleşme gruba yeni katılımın ardından uyum, ilişkiler ve örgüt içerisinde yer bulmaya yardımcı olan bir duyumsal süreci temsil etmektedir (Gülay & Akman, 2009).

Tipik bir sosyalleşme süreci, üç aşamayı içerir (Polat Unutkan, 1998).

1. Beklenti sosyalleşmesi: Bu aşama, gruba dâhil olmadan önceki süreci ifade eder. Gruba giriş öncesi edinilen bilgiler örgüt hakkındaki bilgileri içerir.
2. Karşılaşma: Gruba yeni katılan grup kurallarını ve ilkelerini öğrenmeye başlarlar.
3. Yerleşim: Gruba yeni katılanların örgüt içerisindeki yeri ve sosyal ilişkileri ile kendilerini rahat hissetmeye başlarlar.

Çocukların ve ergenlerin öğrendiği sosyal kodlar, yalnızca dünyanın ulus-devletlerine ve bölgelerine değil, aynı zamanda daha büyük toplumlardaki tarihi dönemlere ve sosyal gruplara da özgüdür (Gülay & Akman, 2009). Sosyalleşme teorisi çalışmaları, “daha geniş toplum” un etkisini vurgulama eğilimindeyken, bireyler genellikle baskın kültürün yanı sıra marjinalleşmiş alt kültürlerden eşzamanlı sosyalleşme baskıları yaşarlar (Greca & Harrgson, 2005).

Matson, Fee, Coe ve Smith (2000) sosyal becerileri, bağımsızlığı, kabul edilebilirliği ve istenilen yaşam kalitesini iyileştiren, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu beceriler önemlidir ve sosyal becerilerdeki düzenli performans ve yetersizlikler, psikolojik bozukluklar ve davranışsal problemlerle yakından ilişkilidir. Her ne kadar sosyal beceriler basit görünse de psikolojik yapılar ve kişilik, zekâ, dil, algı, değerlendirme, tutum ve davranış ile çevre arasındaki etkileşim gibi temel insan özelliklerinden etkilenirler (Betlow, 2005).

Başka bir tanımda sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, iddialılık, akranlar ve gruplarla etkileşimler ve öz-yönetim içeren karmaşık bir beceri koleksiyonu olarak kabul edilir (Loannis & Efrosini, 2008). Korinek ve Popp (1997) birçok tanımlamanın sözel ve sözel olmayan davranışlara işaret ettiğini ve bazı çalışmaların akranlar ve yetişkinlerle etkileşimlerinde kullanıldığında olumlu sosyal sonuçlara yol açtığını bulmuştur.

Sosyal süreçler, bireyin ilgili kurallara ve amaçlara dayanarak ve sosyal geri bildirimle yanıt olarak yetenekli davranış yaratma yeterliliğine işaret etmektedir. Yetenekli davranış yaratma yeterliliği, bireyin durumları denetlemesi ve diğer kişilerin tepkilerine yanıt olarak davranışını değiştirmesi gerektiğinin sonucuna varmasına katkı sağlamaktadır (Samancı & Diş, 2014).

Atashak, Baradaran ve Ahmadvand (2013), başkalarıyla başarılı ve uygun etkileşimlerde uygulanan ve bazı davranışları içeren sosyal becerilerin, sosyal algı ve muhakeme gibi bir sosyal temele ve bilişle sahip olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Cawthon, Caemmerer, Dickson, Ocuto ve Bond (2015), sosyal becerilerin karşılıklı ve pozitif ilişkilere başlama ve devam etme imkânı sağlamasının yanı sıra iletişim hedeflerine ulaşma yeteneği yarattığını da belirtmiştir.

Libermann, Derisi ve Mueser (1989), karşılıklı sosyal etkileşimi, her aşamada farklı becerilerin toplanmasını gerektiren bir aşama sürecine ayırmıştır. İletişimin ilk aşaması, kişilerarası davranışların yeterliliği durumuna bağlı olduğu durumlarda dikkat etmek ve sosyal bilgileri doğru anlamak için gereken becerileri içeren alıcı becerisini gerektirmektedir. Doğru sosyal davranışın oluşması, kişiyi etkili tepkilere götüren kişilerarası ve çevresel işaretlerin doğru tanınmasına bağlanmaktadır (Polat Unutkan, 1998). Kişilerarası karşılaşmalarda başarılı olmak için, ne elde edilmesi gerektiğini ve onu en iyi nasıl elde edebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Hedeflere ulaşmada etkili olan becerileri seçmek, problemleri düzenli ve organize bir şekilde çözme yeteneği gerektirmektedir (Sever, 2012).

Hargie, Saunders ve Dickson (1994) sosyal becerilerin özelliklerini şöyle vurgulamıştır: Birinci özellikte, sosyal davranışların hedeflendiği belirtilmiştir. İstenen sonuçları elde etmek için bu davranışlar kullanılacaktır. Bu nedenle, kazara veya kasıtsız davranışlardan farklı olarak, sosyal becerilerin hedefleri vardır. Becerikli sosyal davranışın ikinci özelliği, yeteneklerle ilgili olmasıdır. Sosyal becerilerin üçüncü özelliği, duruma uygunluğudur. Sosyal açıdan bakıldığında davranışlarını başkalarının beklentilerine uyacak şekilde değiştirebilecek bir kişi sosyal beceri konusunda artık bir uzmandır. Bu şekilde, yetenekli bir iletişime sahip olmak uygun ve verimli iletişim yöntemleri arasında doğru seçimleri yapabilme yeteneğine bağlıdır. Sosyal becerilerin dördüncü özelliği, bu becerilerin

ayrı davranışsal birimler olmasıdır. Sosyal becerileri olan bir kişi farklı ve uygun davranışlara sahip olabilir. Davranışsal performans şeklinde sosyal yetenekler sergiler. Bu nokta, yetenekli sosyal iletişimin bariz özelliklerinden biridir ve sosyal beceriler öğretilir. Sosyal becerilerin son özelliği, bireylerin bu beceriler üzerinde bilişsel kontrol sahibi olmalarıdır. Bu nedenle, sosyal becerileri olmayan bir kişi sosyal becerilerin temel unsurlarını öğrenmiş olabilir, ancak bu unsurları etkileşimlerinde kullanmak için gerekli entelektüel süreçlere sahip olmayabilir (Haase, 2005).

İyi sosyal beceriler, hayattaki başarılı işleyiş için kritik öneme sahiptir ve bu beceriler bize ne söyleyeceğimizi, nasıl iyi seçimler yapabileceğimizi, yaşadığımız olaylar karşısında nasıl davranacağımızı bilmemizi sağlayacaktır (Samancı & Diş, 2014). Çocukların iyi sosyal becerilere sahip olma dereceleri, akademik performanslarını, davranışlarını, sosyal ve aile ilişkilerini ve ders dışı etkinliklere katılımlarını etkilerken okul ortamının kalitesi ve okul güvenliği ile de bağlantılı olduğu görülmektedir (Alat, 2015).

Çocukların çoğu yetişkinler ve akranları ile günlük etkileşimlerinde olumlu beceriler edinirken, eğitimciler ve ebeveynlerin çocuğun bu gündelik öğrenmesini doğrudan ve dolaylı bir öğretimle güçlendirmeleri önem taşımaktadır. Çocukların gelişimine veya güvenliğine zarar verebilecek davranışları ne zaman ve nerede aldıklarının bilinmesi gerekmektedir. Geçmişte, çocuklara önemli kişilerarası becerileri ve çatışma çözme becerilerini öğretmek için yalnızca ailelere güvenilmiştir. Ancak, aile hayatındaki olumsuz etkilerin ve taleplerin artması, okulların bu sosyal öğrenme sürecini kolaylaştırmak için ebeveynlerle ortak olmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum, sosyal becerilerin olumlu bir okul ortamının sürdürülmesinde ve okul şiddetinin azaltılmasında oynadığı kritik rol göz önüne alındığında, bugün özellikle geçerli görülmüştür (Greca & Harrgson, 2005).

Etkili sosyal beceri programları davranışsal / sosyal öğrenme yaklaşımı ve yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran adımları kullanan bir öğretim süreci olarak iki temel unsurdan oluşmuştur (Güçlü, 2016). Öğretmenler ve ebeveynler, uygun sosyal davranışları öğretmek ve pekiştirmek için doğal olarak meydana gelen davranışların veya olayların kullanıldığı tesadüfi öğrenmeden faydalanabilmektedir. İyi bir seçim yapabilecekleri durumlar geliştirmek isteyen çocuklarla çalışırken ise kasıtlı olarak doğru şeyi yapmalarını sağlamak gerekli olabilmektedir (Alat, 2015).

Okul ya da ev ortamı, bir çocuğun iyi sosyal becerileri öğrenme ve gerçekleştirme yeteneğini etkileyebilmektedir. Bir çocuk belirli bir beceriyi göstermekte zorluk çekiyorsa, öncelikle çocuğun bu beceriyi uygun bir şekilde edinmesinde neye müdahale edilmesi gerektiğini belirlemek için çevreyi değerlendirmenin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin, bir öğrenci günün başında güvenilmez olabilir, çünkü öğretmenin sınıfa gelmek, paltoları asmak vb. için daha ilgi çekici ve kendine özgü rutinler oluşturması gerekmektedir. Bu rutinler sırasında öğrencinin ilgisi dağılacaktır. Bunun gibi çevresel engellere değinmek, o çevredeki bütün çocuklara da fayda sağlayacaktır (Greca & Harrgson, 2005).

Bazı çocuklar, engelli olma gibi bireysel faktörlerden dolayı daha yoğun, kişiselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duymaktadır (Yaban & Yüksel,2006). Bu müdahaleler, belirli bir zorluk yaşayan çocukları veya daha önce davranış sorunları için risk altında olduğu tespit edilenleri hedeflemektedir (Yaban & Yüksel,2006). Örneğin, araştırmalar, hafif engelli çocukların, yetersiz sosyal beceriler sergileme eğiliminde olduğunu ve bu tür engelli olmayan öğrencilere göre daha fazla sorunlu davranış sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Yaban & Yüksel,2006).

Sosyal beceri eğitimi şu deneyimleri kapsamaktadır (Özçep, 2007):

- İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmanın yanı sıra istenen davranışı kolaylaştırmaya odaklanmak.
- Modelleme, koçluk ve rol oynama yoluyla uygun davranışların öğrenilmesini, performansını, genelleştirilmesini ve sürdürülmesini vurgulamak.
- Öğrencilere anında performans geri bildirimini sağlamaya çalışmak.
- Öncelikli olarak olumlu stratejiler uygulamak ve yalnızca olumlu yaklaşım başarısız olursa ve davranış ciddi ve / veya tehlikeli nitelikte ise cezalandırma stratejileri eklemek.
- Öğrencileri, yeni becerileri çoklu, gerçek yaşam durumlarına yaymaya teşvik etmek için farklı gruplar ve bireylerle çok çeşitli ortamlarda eğitim ve uygulama olanakları sağlamak.
- Daha yoğun müdahalelere ihtiyaç duyan çocukları ve aynı zamanda öğretime yönelik hedef becerileri tanımlamak için, davranışların fonksiyonel değerlendirmelerini içeren değerlendirme stratejileri kullanmak.
- Belirli bir durumda uygun bir davranışın sıklığını artırarak sosyal becerileri geliştirmeye çalışmak ve doğal olarak ortaya çıkan nedenleri ve sonuçları ele almak için “normal” ortamlarda gerçekleştirmek.
- Sosyal beceri eğitim programlarını planlarken, okullardaki hem müdahalelerin geliştirilmesine hem de seçilmesine yardımcı olan ve müdahalelere önemli katılımcılar olarak ebeveynleri ve diğer bakıcıları dahil etmek (Ebeveynler ve bakıcılar, ortamlar genelinde genellemeyi daha da geliştirmek için okulda öğretilen becerileri güçlendirmeye yardımcı olabilir.)

- 9 yaşın altındaki çocuklar da dahil olmak üzere, sıklıkla gruptan dışlanma korkusuyla sessiz kaldığı için gözden kaçırılan çocuklar da dahil tüm yaş gruplarına odaklanmak.
- “Her bedene uygun tek beden” yaklaşımından kaçınarak ve müdahaleyi bireysel veya özel grup ihtiyaçlarını karşılayabilmek için uyarlamak.

Risk altındaki öğrencilere yönelik gerçekleştirilen müdahale davranışları çocuğun belirli beceri ve açıklarının bireysel değerlendirmesine dayanır. Seçilmiş müdahaleler, mevcut davranış problemlerinin daha ciddi problemlere dönüşmesini önlemeyi amaçlamaktadır (Özçep, 2007).

2.8. Sosyal Gelişim Kuramları

Sosyal gelişim süreci, Julian Rotter ve Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, psikososyal gelişim teorisi, psikoseksüel gelişim teorisi, ekolojik sistem teorisi ve bağlanma teorisi ile açıklanmaktadır (Rotter, 1954).

2.8.1. Julian Rotter'in sosyal öğrenme teorisi

Julian Rotter, ilk kez 1947'de sosyal öğrenmeyi bir teori olarak geliştirmiştir. Rotter'e (1954) göre, davranışlarımızın çoğu öznel deneyimlerin sonucu değil, sosyal deneyimlerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, insanların kendi hayatlarına ilişkin durumları kontrol etme konusundaki kendi veya diğer güçleri hakkındaki algıları, bu durumların kontrol odakları hakkında bilgi verir. Sosyal öğrenme kuramı içinde geliştirilen kontrol odağı kavramı, kişinin ya da dış kuvvetlerin etkisinde olup olmadığına dair ödül ve cezanın beklentileri olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1954, 1966).

Rotter'e göre, kontrol odağı ikiye ayrılmaktadır (Rotter, 1954):

İç Kontrol Odağı:

- Bu bireyler daha fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklıdırlar,

- Akademik eğitimde başarılıdır,
- Kendi hayatlarını kontrol ettiklerine inanırlar,
- Olayların davranışlarıyla ilgili olduğunu düşünen bireyler rahatsız edici olayları değiştirmede daha kalıcı ve davranışları için daha fazla sorumluluk üstlenirler,
- Sosyal ilişkileri ve özgüvenleri oldukça gelişmiştir.

Dış Kontrol Odağı:

- Bu bireyler yeteneklerinin ve davranışlarının çok az değişebileceğini düşünürler,
- Pek çok şeyi şans, kader ve şans gibi faktörlerle ilişkilendirirler,
- Dış denetime odaklanan bireylerin özgüvenleri düşüktür ve sosyal ilişkileri iç kontrol odağına sahip bireylerle karşılaştırıldığında fazla gelişmemiştir.
- Bu tür bireyler daha az girişimcidir.
- Başka bir deyişle, “Ne yaparsam yapayım, beklentim gerçekleşmeyecek” diye düşünür (Greca & Harrgson, 2005).

2.8.2. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi

Bandura'ya göre, öğrenmenin önemli bir kısmı diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek gerçekleşmektedir (Gizir ve Baran, 2003). Bandura bu görüşü 1965 yılında yaptığı bir deneyle açıklamaya çalışmıştır. Bu deneyde toplam 66 anaokulu öğrencisi, 33 kız, 33 erkek, her biri 22 çocuktan oluşan üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki çocuklar, Bobo adlı bir bebeğe şiddet gösteren yetişkini güçlendiren bir film izlerken; ikinci gruptaki çocuklar, saldırganın cezalandırıldığı bir film, üçüncü grup ise modelin aynı anda güçlendirilmediği ve cezalandırılmadığı bir filmi izlemiştir. Film izleyen üç gruba Bobo'ya benzer bir bebek verilerek grupların ona karşı tutumu incelenmiştir. Deney sonunda, olumsuz

davranışları pekiştirilmiş yetişkini izleyen çocukların da benzer davranışlar gösterdiği, cezalandırılmış yetişkinleri izleyen çocukların olumsuz davranışlarının çok düşük olduğu, olumsuz davranışı pekiştirilmeyen ve cezalandırılmayan yetişkinleri izleyen çocukların saldırganlık davranışlarının birinci ve ikinci grupta olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Bandura, bireylerin davranışlarının diğer insanların yaşamlarını etkilediğini ifade etmiştir. Zira ilk gruptaki saldırganlığın yoğunlaşması yanlış davranan yetişkini izleyen çocukların benzer davranışları sergilemesine sebep olmuştur. Diğer grupta, yetişkinin ceza alması, onu izleyen diğer çocukların benzer davranışlarda bulunmasını engellemiştir (Senemoğlu, 2004).

Bandura'ya göre, gözlemsel öğrenme süreci dört aşamaya ayrılmıştır. Bunlar:

- **Dikkat Süreci:** Gözlemle öğrenmenin ilk adımı modele dikkat etmektir. Buradaki dikkat, model davranış modelinin doğru izlenmesini ve algılanmasını sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2011). Model davranışının özellikleri veya sonuçları örneklemeyi etkileyecektir. Örneğin, ebeveynlerinden birinin şiddet davranışını gözlemleyen çocuklar bu davranışı kazanıp kardeşlerine ve akranlarına karşı gösterebilmektedir (Gizir & Baran, 2003).
- **Geri Çağırma Süreci:** Gözlem sonucu elde edilen bilgilerin kullanımı, gözlemciye model davranışını hatırlayana bağlıdır. Bu aşamada gözlemlenen bilgiler sembolize edilir, kodlanır ve bellekte saklanır (Hoy & Woolfolk, 1993). Elde edilen görsel bilgiler sözel bilgilere dönüştürülür. Kısacası, bu süreçte, gözlemci bellekte bulunan bilgiyi sembolik ya da sözlü olarak zihinsel olarak tekrarlamalı ya da uygulamalıdır (Bandura, 1977, 1986).
- **Dönüşüm süreci:** Bu aşama, öğrenilenlerin performansa dönüşümünü belirler. Öğrenme, bir birey gözlemledikten sonra davranış sergilediğinde ortaya çıkar (Yeşilyaprak, 2011). Bandura, kişinin fiziksel özelliklerinin uygun olduğunu

ve öğrendiklerini performansa dönüştürmek için yeterince arzu ve başarının olabileceğine inandığını ve bu aşamada yapılan zihinsel tekrarların daha doğru davranışlara yol açtığını belirtmiştir (Woolfolk, 1993).

- Motivasyon Süreci: Bandura'ya göre, yaşam kazanmak için takviyeye gerek yoktur. Biri yalnızca başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenebilmektedir (Hergenhahn, 1988). Modelin davranışı güçlendirilirse, gözlemci aynı davranışı göstermek isteyecektir. Model davranışın sonunda cezalandırılırsa, gözlemci aynı davranışı tekrar etmemeye özen gösterecektir (Yeşilyaprak, 2011). Ayrıca, Bandura, pekiştirmenin işlevinin bireyi modelden öğrenilenleri kullanmaya motive etmek olduğunu belirtmiştir (Senemoğlu, 2004).

2.8.3. Erikson'un psikososyal gelişim teorisi

Farklı kültürlerde çocuk yetiştirme stilleri üzerine çalışan Erikson, çocuğun kişilik gelişiminde kültür ve çevrenin önemine değinmiştir. Erikson, sosyal ilişkilerin ve sosyal faktörlerin çocuğun kişiliğini büyük ölçüde etkilediğini savunmaktadır (Krow, Kaminsky & Podell, 1997). Erikson'a (1980) göre, insanların yaşamlarında "sekiz kritik dönem" ve bu sekiz dönemin her birinde baş edilmesi gereken bir kriz veya çatışma durumu vardır. Bireylerin krizleri veya çatışmaları olumlu bir şekilde aşmaları için sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları önemlidir. Bir dönemdeki kriz tam olarak çözülemezse, kişi o dönemde takılıp kalmasa bile, bu kriz çözülene kadar sorunlar yaratır (Miller, 1983). Sağlıklı kişilik gelişimi için başarılı bir şekilde çözülmesi gereken krizler ve bu dönemlerin özellikleri aşağıda listelenmiştir:

Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yıl): Bu yaş aralığında çevre ile ilişkinin niteliği çocuğun temel güven duygusunu etkiler. Bu dönemde bebekler, edindikleri temel duygulara güvenebilir veya güvenemezler (Senemoğlu, 2004).

Bireyselliğe Karşı Utanç ve Şüphe (1-3 Yıl): 1-3 yıl, çoğu çocuk yürümekte ve diğer bireylerle etkileşime girdikleri ölçüde konuşmaktadır. Çocuklar tamamen yetişkinlerden etkilenmek istemedikleri için çevrelerini kontrol etmek ve güçlerini kanıtlamak isterler (Senemoğlu, 2004).

Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-6 Yaş): Bu dönemde çocuğun 3-6 yaşları kapsayan dil ve motor gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili olmasına izin verir. Sürekli olarak azarlanan veya merakının önüne geçen bir çocuk, doğal olarak hem suçluluk duygusu geliştirir hem de davranışlarının bu dönemde ve daha sonra yaşamda yanlış olduğunu düşünür. Bununla birlikte, tüm eylemlerin onaylanması, ahlaki gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, yapılması gereken ve yapılmaması gereken davranışlara duyarlı olmak, çocuklara gerekli açıklamaları yapmak ve iddialılığı desteklemek için gereklidir (Gage & Berliner, 1988).

Başarısızlığa Karşı Utanç Duygusu (6-12 Yaş): Erikson'a göre, çocuk, çocuk gelişim sürecinin ilk döneminde kendisine verilmiş olduğu kişi olduğuna, ikinci döneminde hayal ettiklerine sahip olan kişi olduğuna yoğunlaşır. Çocuğun kendisini okul hayatıyla birlikte genişleyen bir sosyal ortamda bulduğu ilkökul yıllarına denk gelen dönemde ise arkadaşlar ve öğretmenler çocuk üzerinde daha fazla etkiye sahipken, ebeveynin etkisi azalmıştır (Senemoğlu, 2004). Bu dönemde çocuklar, öğrenmeye, planlamaya ve işe ulaşmaya ve iş birliğine dikkat ederler. Başarı hissini yaşayan çocuk, kendine karşı olumlu bir tavır ve sıkı çalışma hissini yaşayacağı yeteneklere sahip olacaktır. Artan bir akademik özgüven duygusu gelecekteki başarının kapısını açacaktır. Azim, sabır ve olumlu sonuçlara ulaşmak gibi

akademik durumlar çabaları ve kazanımları takdir edilen çocuklarda geliştiğinden, öğretmenlerin her çocuğun kendi düzeyindeki sorumluluğunu alarak başarı zevkini yaşamasını sağlamalıdır. Aksi halde, olumsuz eleştirilen ve davranışları desteklenmeyen çocuklar aşağılık duyguları geliştirebilir (Çimen, 2000; Erden & Akman, 2001; Senemoğlu, 2004).

Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Kargaşası (12-18 Yıl): Bu dönem, ergenlerin hızlı bir fizyolojik değişime uğradığı dönemdir. Aynı zamanda, gelecekteki eğitim ve kariyer hakkında karar vermek gibi durumlar, genç kişiyi psikososyal kimliği ve kim olduğum sorusu hakkında düşünmeye zorlar. Ergenlerin bu şekilde cevaplanması gereken birçok soru olacaktır (Senemoğlu, 2004):

“Ben çocuk muyum, yetişkin miyim?”

“Bir gün baba mı anne mi olacağım?”,

“Başarılı mı başarısız mıyım?” vb.

Tüm bu soruları açıklığa kavuşturmak için, ebeveynler ve öğretmenler ergenlere yetişkinler gibi davranmalı ve onlarla arkadaş ve sevgiyle arkadaş olabilmelidir. Bu süreçte ergenlerin olumlu algılarına sahip olmak için çevrede iyi bir örnek olabilecek yetişkinlere sahip olmak çok önemlidir. Zira bu dönemdeki ergenler, akran gruplarının, akranlarının isteği üzerine anti-sosyal davranış gösterebildiklerini görmezden gelmektedir (Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2000). Erikson’a göre, pozitif bir kimlik edinen ergenler, kendine güvenen bir birey olarak başarılı bir yaşam sürdürürler. Aksi halde rol karmaşıklığı krizi, daha sonra yaşam boyu çözülünceye kadar devam edecektir (Senemoğlu, 2004).

Arkadaşlık Kazanmaya Karşı Yalnız Olmak (18-28 Yıl): Önceki dönemde sağlıklı bir kimlik kazanan birey, bu dönemde başarılı arkadaşlık ilişkileri geliştirir. Karşı cinsle etkileşimlerde, aşk ve arkadaşlık önem kazanır. Bu arkadaşlık sürecinde, arkadaşlık iki yönlü

ilgiden daha önemlidir. Bu dönemde krizi olumlu bir şekilde çözebilen kişi de aynı şekilde sevgi ve güven duyar. Bu sebeple genç yetişkinlik döneminde kişinin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve diğer insanlara önemli sorumluluklar düşmektedir (Senemoğlu, 2004).

Üretkenliğe Karşı Duraklama (28-65 yıl): Bu dönem orta yetişkinlik dönemidir. Birey önceki aşamaları sağlıklı bir şekilde tamamladıysa, bu dönemde üretken ve yaratıcıdır. Birisi, topluma yararlı hizmetler sunabildiği, gelecek kuşaklara rehberlik edebileceği ve yardımcı olabileceği sürece üretkendir. Bütün bunları yapamayan bireyler, çalışmadıklarını düşünerek durgunluk hissi yaşayabilir (Senemoğlu, 2004). Erikson'a (1980) göre, çevrelerine karşı duyarsız davranabilirler. Gerçekçi olmayan ilişkiler kurar, bencil davranır ve çıkarlarına öncelik verir. Herhangi bir ilerleme veya ilerleme kaydetmedikleri için üzgün olabilirler. Ayrıca bu dönemde krizin başarılı bir şekilde üstesinden gelinememesi sıkıntı yaratmakta, kendisini eksik olarak görmekte ve başkalarının arkasında kalmamak için fazla düşünmeye çalışmaktadır (Onur, 1997). Bu dönemde krizin üstesinden gelmek için, önemli sorumluluklar yakın çevreye düşer. Kişinin topluluğun içinde canlı tutulması gerekir, çalışması ve duygularının canlı tutulması, aile içinde çalışma ve çalışma hayatının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi önemlidir (Senemoğlu, 2004).

Öz Bütünlüğe Karşı Umutsuzluk (65 Yaş ve Üstü): Önceki yedi dönemin kendisine uygun rolü verdiği birey, bu aşamada öz-bütünlüğe sahiptir. Arzu ettiği hayatı yaşayarak yaşlandığını düşünür ve kendisini takdir eder. Bununla birlikte, kimliği için uygun bir rol almayan ve toplum için faydalı çalışmalar yapamayan kişi, yaşlılığında huzurlu olamaz ve kalitesiz ve boşa uğramış bir yaşam sürdüğünü düşünür. Ayrıca, ölmekten ve umutsuzluğa kapılmaktan korkar (Slavin, 1984).

Sonuç olarak, Erikson erken çocukluk döneminde anne-baba ve çocuk ilişkilerinin karakter gelişimi üzerindeki etkilerini ve yerlerinin önemini vurgulamıştır. Psikososyal

gelişim teorisinden elde edilmesi beklenen bir diğer önemli sonuç, yetişkinlerin, ilkokul yıllarında çocuğun kişilik gelişimi üzerinde önemli bir faktör olduğunun farkına varmasıdır. Hem erken çocukluk hem de gelecekteki süreçlerde yaşanan sosyal çevre etkilenir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenleri, utanç veya suçluluk yerine girişimci duyguları geliştirmek için görevlerini yerine getirebilmek için ebeveynlere rehberlik edebilmelidir.

2.8.4. Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı

Psikososyal gelişimin iç ve dış unsurları, bireyin sosyal gelişimini oluşturur (Freud, 1915). Freud kişiliği psikoseksüel gelişimin beş aşamasında inceler. Gelişimin bu aşamalarındaki karmaşıklıkların çözülmemesi, bazı eksikliklere yol açabilir ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada aşırı davranışlar kişilik yapısını olumsuz yönde etkiler (Yeşilyaprak, 2011). Bu gelişim aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

Oral Dönem: Doğumdan sonraki ilk yıl. Çocuk için ilk zevk merkezi ağız bölgesidir. Çünkü emme, çiğneme, zevk gibi ısırma eylemleri çocuğa verir. Freud'a göre, dış dünyadaki temel güven duygusu, yeterince bakım gören ve beslenen çocuklarda görülürken, bebeğin fazla emzirilmesi veya erken emzirilmesi bu döneme yol açar. Sonuç olarak, bu tür bireyler sinirlilik, huzursuzluk, kendi başlarına hareket edememe ve karmaşık bir duygusal yapı yaşarlar. Yine, bu kişilerde karamsarlık, abartılı iyimserlik ve bencillik gibi çelişkili davranışlar görülebilir (Freud, 1905; Aydın, 2010).

Anal Dönem: Bu aşama, birinci yılın sonu ile üçüncü yılın başlangıcı arasında gerçekleşir. Bu dönemde tuvalet eğitimi çok önemlidir. Çünkü tuvalet eğitimi ile çocuğun ilk sosyalleşme süreci çatışıyor. Aslında, çocuk ondan ne beklendiğini öğrenir. Tuvalet eğitiminde ebeveyn tutumu çok önemlidir. Eğer bu evrenin sorunlarının sağlıklı bir şekilde üstesinden gelinemezse, gelecekte, geleceği benimseme ve yenilik, bağınazlık, abartılı titizlik, ayak sesleri, ısrırganlık, uyumluluk ve sağlıklı eğitim gibi istenmeyen davranışların ortaya

çıktığı açıktır. Kendi kendine hareketlilik, saldırganlık, istikrar ve işbirliği gibi yeteneklerin kazanılmasını kolaylaştırır. (Freud, 1905; Winnicott, 1998).

Fallik Dönem: Bu aşama Freud için özel bir öneme sahiptir. Çünkü bu dönemde kız çocukları babaya, erkek çocukları da annelere çekici gelir. Ebeveynlerin kişilik özellikleri çocuklar tarafından kazanılır. Yine çocuklar ahlaki standartları benimsemeye başlar. Olumlu kimlik kazanımı, ebeveynlerin doğru tutum ve yaklaşımlarına bağlıdır. Bu aşamada sorun yaşayan insanlarda saldırgan davranışlar, suçluluk duygusu ve mutlu olmama duyguları görülür (Aydın, 2010b; Yeşilyaprak, 2011).

Gizil Dönem: Erkekler için 6-13 ve kızlar için 6-11 yaşları arasında görülen evrenin adıdır. Bu süre zarfında, ebeveynleri ve diğer yetişkinleriyle özdeşleşmeye çalışan çocuklar, sosyal ve entelektüel beceriler kazanmakla ilgilenmektedir. Ayrıca, kişiliğin sosyal dokusunu meslektaşları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle iletişim kurarak oluşturur. Sosyal becerilerin kazanılması süreci, bu süreçte mutlu ve sağlıklı bir şekilde hayatta kalan çocuklar için kolaydır. Aynı zamanda bir özerklik duygusunun gelişimine katkıda bulunur. Merakı ve ilgisi yeterince tatmin edilemeyen çocuklarda endişeli, içe dönük, güvensiz kişilik yapısı gelişir. Bu çocuklar, zorluklardan kaçınma ve özgüven eksikliği gibi davranışsal problemler göstermektedir (Aydın, 2010b; Yeşilyaprak, 2011).

Genital Dönem: Ergenlikle başlayan bu dönem, genç yetişkinlik yıllarını içerir. Bu aşamada kazanılması gereken kritik davranışlardan biri de sosyal olgunluğun kazanılmasıdır. Bu dönemde ergenlerin her zamankinden daha fazla yetişkinlerin desteğine ihtiyacı var. Hızlı fiziksel gelişim ve çevrenin artan talepleri nedeniyle, ergenler çoğunlukla rol çatışmaları ve gergin durumlara neden olmaktadır. Bu dönemde sağlıklı olan ergenler pozitif ve değerli karşılıklı ilişkiler kurarken, aynı aşamada olumsuzluk yaşayanlar saldırgan, kırgın ve sürekli bir düşünce yapısı kazanırlar (Aydın, 2010; Yeşilyaprak, 2011).

2.8.5. Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi'nde çocuğun çevresi sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun gelişiminde toplumun etkili olduğunu iddia eden bu teoriye göre, birçok kurum ve çevre doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Buldu, 2013; Alat, 2015).

Bu teoriye göre çeşitli sistemler vardır. Bu sistemler ayrıca birbirlerini de etkiler. Ayrıca, sistemin her bir bileşeni bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Gülay & Akman, 2009).

Bu sistemler aşağıda açıklanmaktadır:

Küçük Sistem: Bu sistemin unsurları bireyin ailesi, komşuları, akranları, okulu ve onlarla yüz yüze etkileşimidir (Gülay & Akman, 2009).

Orta Sistem: İki veya daha fazla küçük sistem elemanı arasındaki etkileşimler orta sistemde gerçekleşir. Aile ve arkadaş grupları, aile ve öğretmen etkileşimleri, okul yönetimi ve öğretmen ilişkileri vb. bu katmanda yer almaktadır (Gülay & Akman, 2009).

Dış sistem: Sosyal deneyimlerin bireyi nasıl etkilediğini gösteren bir sistemdir. Ebeveynlerin çalışma ortamı ve arkadaşları, okul, aile dernekleri vb. dış sistemin bileşenleridir (Muss, 1996).

Büyük sistem: Kültürün bileşenleri olan gelenekleri, gelenekleri, gelenekleri, değerleri, yasaları, bireysel davranışları ve tutumları içerir (Gülay & Akman, 2009).

2.8.6. John Bowlby'in bağlanma kuramı

John Bowlby, bağlanma teorisinin savunucusudur. Bu teori Freud'un psikanalitik teorisinden etkilenmiştir (Bretherton, 1992). Bowlby'e (1999) göre bağlanma, birey ile duygusal bağlanma ile kendisine en yakın bulunduğu ilişki arasındaki ilişkidir. Bağlanma sistemi sayesinde bebek anne veya annenin yerine geçen kişiye yakındır ve olası dış

tehlikelere karşı korunur. Bağlama sisteminin temel amacı, bakıcıya yakınlığı korumaktır. Böylece bebek güvenli bir ortamda büyür (Bowlby, 1999). Anne veya halefi bebeğin güvende hissetmesini sağlar, zaman içinde ve zamanında sevgiyle ihtiyaçlarını karşılar ve onunla zaman geçirirse, bebek kendini sevmeye layık bulur ve onaylandığını anlar. Kendisiyle ilgilenenleri güvenilir insanlar olarak görmekte ve dış çevreyi olumlu bir yer olarak görmektedir (Bowlby, 1999). Başka bir deyişle, güvenli bağlanma, kendine ve başkalarına karşı temel bir güven gelişimi sağlamaktadır (Pialege, Gerlsma & Schaap, 2000). Aksi takdirde, hayatın en erken evrelerinde güvence altına alınamayan bebek gelecekteki yaşamda yakın ilişkiler kurmakta zorlanacaktır. Erken dönemde bakıcılarla olumsuz deneyimler sonucu güvensiz bağlanma gelişen bireyler yakın ilişkilerinde problem yaşarlar ve stresli durumlarda sağlıksız tepkiler verirler. Kısacası, Bowlby için bağlanma insan hayatı için kritik öneme sahiptir. Çünkü bağlanma sadece bebeğin hayatta kalması için gerekli değil aynı zamanda sosyal gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır (Richters & Waters, 1991). Bu teoriye göre bağlanma dört aşamada gelişir (Diehl ve diğerleri, 1998; Gülay & Akman,2009).

1. Aşama (Doğum-6. hafta): Bu süre zarfında, bebekler temel ihtiyaçlardan dolayı anne veya bakıcı ile yakın ilişki içerisinde. Yabancı biriyle kaldıklarında üzülmezler ve onu ilgilenen kişiden ayırt edemezler.

2. Aşama (6 hafta – 8 ay): Bu aşamada, bebekler yakın çevrelerine ve yabancı insanlara farklı davranmaya başlar. Tanımadıkları insanlarla tanıştıklarında önlem alırlar ve annelerine daha yakınlaşırlar.

3. Aşama (8-24 ay): Anne ya da yerini alan kişi odadan çıktığında, bebekler ayrılmadan korkarlar. Bağlanma bir güven duygusu sağladığından, anne veya bakıcı onun için güvenli bir bölge haline gelir.

4. Aşama (24 aylık ve üstü): Son aşama birkaç yıl sürer. Bağlanma yoluyla çocuğun temel ve öz yeterliliği vardır ve sosyal-duygusal gelişim alanı bağlanmadan etkilenir.

2.9.Sosyal Beceri Kapsamı

2.9.1.Arkadaşlık

Hemen her yaşta arkadaş sahibi olmak zihinsel sağlığı ve refahı destekler. Arkadaşlık, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için de çok önemlidir. Arkadaşlıklar sayesinde çocuklar başkalarıyla nasıl ilişki kurulacağını öğrenir. Birbirlerine nasıl iyi arkadaş olunacağını öğretirken sosyal beceriler geliştirirler. Çoğu çocuk arkadaş olmak ister. Arkadaşları olan çocukların, kendilerine güvenebilecekleri ve okulda arkadaşsız olanlara göre daha iyi performans gösterebilecekleri daha muhtemeldir. Çocuklar arkadaş edinme ya da onlarla iletişim kurma konusunda güçlük çekince, genellikle kendilerini yalnız ve mutsuz hissederler. Başkaları tarafından reddedilmiş hissetmek ciddi sıkıntılara yol açabilir (Sever, 2012).

Hayat bilgisi programı 3. sınıf 1. ünite kazanımları arasında arkadaşların davranışlarının çocuğun kendisini nasıl etkilediği ve arkadaşlık sürecinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda içerik yer almaktadır. Bu içeriğe göre öğrenci Hayat Bilgisi dersi dahilinde “iyi arkadaş” konu anlatımı üzerine okuma çalışmaları yapar ve ardından aşağıdaki örnek sorularla konuyu pekiştirir (MEB):

- İyi bir arkadaş seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?
- İyi bir arkadaşta bulunması gereken özellikler nelerdir?
- Arkadaşta bulunan olumsuz davranışlar nelerdir?
- Olumsuz kişisel özellikler nelerdir?
- Olumlu kişisel özellikler nelerdir?

Böylece öğrencilerin arkadaşlık becerisi kazanması ve arkadaş edinme sürecini doğru olarak yönlendirmesi beklenir. Olumlu arkadaşlık becerileri öğrenmek, çocuklara sosyal olarak yardımcı olabilir, böylece daha mutlu ve daha güvende hissedebilirler. Arkadaşlık becerilerini kazanan çocuklar aşağıdaki olumlamları yaşamaya başlayacaktır (Sever, 2012):

- Bir çatışma durumunda, öğrenci tartışmayı çözebilecekleri yolları tartışacak ve beyin fırtınası yapacaktır.
- Bir çatışma durumu olduğunda, öğrenci “Ben böyle hissediyorum.” ifadesi kullanarak duygularını tanımlayacak ve ifade edecektir.
- Öğrenci tartışma ve akranlarla iletişim için uygun çeşitli başlıklar başlatacaktır.
- Öğrenci uygun sorular sorarak, akranlarla etkileşim / tartışma başlatacaktır.
- Öğrenci, iletişim arızalarını gidermek için netleştirme isteyecektir.
- Grup halinde iş birliği içinde çalışırken, öğrenci etkili bir dinleme ortamı sağlamak için barınma talep edecektir.
- Öğrenci, sosyal durumlarda işitmede zorluk yaşayacak ve iletişim ortaklarının dinleme ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceklerini açıklayacaktır.
- Öğrenci, öğretmenler ve akranlarla birlikte uygun dikkat çekme stratejileri sergileyecek ve rol modelleyecektir.
- Öğrenci, akran / arkadaşlarla olan iletişim alışverişlerinde sırayla almayı (akran sırasına katılır ve kendi sırasını bekler) kullanacaktır.
- Akranlarla sosyal etkileşim için bir fırsat / durum (örneğin, öğle yemeği, tatil) sunulduğunda, öğrenci akranla bir konuşma başlatıp sürdürecektir.

- Bir grup sosyal durumuna katılma fırsatı (sunumda oyun oynama) sunulduğunda, öğrenci etkinliğe katılmak için öğrenilmiş bir strateji veya kelime öbeği kullanacaktır.

2.9.2.Duygular

Duyguların anlaşılması ve düzenlenmesi, bireyin yaşamının birçok alanı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Örneğin, duygular, bireyin öz saygısı, öz kavramı ve öz kimliği gibi kimliğinin belirli yönlerini ve özelliklerini etkiler ve başkalarıyla ilişkilerin kurulmasını da şart koşar. Duygu bilgisi bu nedenle sosyal yeterliliğin önemli bir bileşenidir. Batı toplumlarındaki çocukların büyük çoğunluğunun tecrübe ve etkileşimle keşfettiği birçok nüansı ve karmaşıklığı içerir. Genel olarak, çocuklar duyguların ne olduğu ve nasıl yönetileceği hakkında çok sınırlı bir açık talimat alırlar (Aydın,2005).

İlkokul 1. sınıf “Okulumuzda Hayat” teması kazanımları arasında duyguların fark edilmesi kapsamında çocuklar, okulla ilgili olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerini geliştirir, duygularını fark ederek kendisini tanıır ve ifade eder. Çocukların çoğunun temel sosyal becerileri kullandığı doğru olsa da açık öğretim yoluyla gelişecek olan sosyal yeterlilik ve duygusal düzenlemeyle ilgili birçok sorun vardır. Bu nedenle, bu alanda çalışan profesyonellerin çocuklarda daha fazla sosyal uyum sağlamak için net kılavuzlar sağlama konusunda endişeleri bulunmaktadır ve bu durum duygu anlama, sosyal yeterliliği artıran eğitim programlarının tasarlanmasına ve uygulanmasına yol açmıştır (Aydın,2005).

2.9.3.Benlik saygısı

Bireysel iletişim becerileri, aile üyelerinin, akrabaların ve arkadaşların iletişim deneyimlerine bağlı olarak gelişir. İlişki eksikliği iletişimin başarısız olmasına yol açar ve bireysel istek ve isteklerini yerine getiremezler (Alat, 2015). Benlik saygısı kazanıldığı durumlarda çocukta şu kazanımlar gözlenir (Sever, 2012):

- Öğrenci iyi olduğu şeyleri söyleyecektir.
- Öğrenci, kendisi hakkında sevdiği özelliği belirtir.
- Bir arkadaşın güçlü yönlerini belirleyecektir.
- Öğrenci, bir arkadaşına, bir arkadaşının sahip olduğu güçle ilgili bir iltifat verecektir (ör. İyi bir dinleyici olmanızı seviyorum).
- Öğrenci, iyi bir arkadaş / arkadaşlık kuran üç niteliği veya niteliği belirleyecek ve neden önemli olduklarını açıklayacaktır.
- Öğrenci, iyi arkadaş güvenilmez arkadaşlarını ayırt edebilecektir.
- Öğrenci, ulaşmak istedikleri kısa / uzun vadeli hedefi listeleyecektir.
- Öğrenci öz kontrol stratejilerini kullanma ihtiyacını belirleyecektir (derin nefes alma, sayma, zaman aşımı, duyguları belirtme).

Sosyal becerilerin kazanılması, sosyal gelişimin, sosyal ilişkilerin oluşumu, sosyal etkileşimin yanı sıra ruh sağlığı kalitesidir (Teodoro ve ark. 2005). Sosyal beceriler, başkalarıyla etkili etkileşimi, sosyal belirtileri algılamayı ve bunlara yanıt vermeyi kullanan, bireylere özel duruma uygun uygulama, kişisel çatışmalardan kaçınma ve basit ve karmaşık durumlarla tutarlılık sağlayan davranışlardır. Sosyal beceriler, başkalarıyla etkili bir ilişki kurmak ve onlardan kabul almak için gerekli becerilerden oluşur (Hallinger, 1980). Benlik saygısı, bireyi olumsuz baskı olaylarından koruyan zihinsel baskılara karşı bir korumadır.

Benlik saygısı olan kişi, zihinsel organizasyonun olumsuz ve heyecan verici olumsuz etkilerini yaşadığımız dış baskı olayları ve tehditleriyle karşılaşabilir (Kohn, 2004).

Koppereshmit'in bakış açısına göre, özgüven gelişimi, kişinin bireysel yaşamdaki saygılı davranış düzeyinin yanı sıra yaşamdaki başarısının tarihinin saygılı davranışlarından etkilenmekte ve bu çabalar için, öğrencinin özsaygı seviyesini yükseltmek için hazırlanmak zorundadır (Greca & Harrgson, 2005).

Benlik saygısı bireyin kendine güven, kendini algılama, kişisel motivasyon, istek ve kararlar üzerinde geliştirdiği bir inanç ve tutumdur (Bal, 2006). Benlik saygısı; sosyal benlik saygısı, ailenin benlik saygısı ve akademik benlik saygısı olarak sınıflandırılmıştır (Bal, 2006). Sosyal benlik saygısı, toplumdaki tercihler, menfaatler, görevler ve iddialar hakkındaki bireysel görüş ve tutumu ifade eder. Ailenin benlik saygısı, aile ile ilgili duyguları, ilişkileri ve beklentileri hakkında bireysel yargı olarak adlandırılır (Bal, 2006). Akademik benlik saygısı, bir bireyin akademik ilişkiler, akranlar, öğretmen ve okul üzerinde geliştirdiği yargı ve tutumla ilgilidir (Bal, 2006).

İlkokulun ilk yıllarında Hayat Bilgisi dersinde, kişisel saygınlık, özyönetim, çatışma çözme, karar verme vb. kişiliğin farklı yönlerini etkileyebilecek alanlarda bireysel gelişimi sağlama çabaları kişisel ve sosyal rehberlik alanında önemli bir yere sahiptir (Tuğrul, 2005). Hayat Bilgisi dersi kişisel nitelikler kapsamında çocuk kendi duygularını fark edecek, kişisel bakımlarını yapmayı öğrenecek, kendi farkındalığının bilincinde olacak, geçmişini öğrenecek, kendisiyle barışık olacak, etik değerleri, görev ve sorumluluklarını, kurallarının gerekliliğini bilecek, hata yapabilme olasılığını kabul edecek, kendi eşyalarını daha itinalı kullanacak, yaşı büyüdükçe değişimini inceleyecek ve şahsının ve arkadaşlarını değerli olduğunu bilecektir.

2.9.4.Müzakere / Uzlaşma

Müzakere, insanın olduğu her yerde kaçınılmazdır. İki veya iki grup bir araya geldiği andan itibaren fikirler, değerler, inançlar ve menfaatler çelişmeye başlar. Resmi olmayan ilişkilerin yanı sıra resmi ilişkiler için de durum bu şekildedir (Zengin, 2008).

Hayat Bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı benimsenerek öğrencilerin bilgi edinmesinin yanı sıra, beceri eğitimi de vurgulanmaktadır. Öğrencilerin müzakere alanındaki yeni durumları takip etmelerine yardımcı olacak yaşam becerileri ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri uzlaşmalar, Hayat Bilgisi dersine dâhil

edilir. Hayat Bilgisi eğitim programları sosyal beceri öğretimini gerçekleştirmek ve geliştirmek için tasarlanmıştır (MEB,2017).

2.9.5.Uyuşmazlık Çözümü

Etkili iletişim, eleştirel düşünme, empati, sosyal problemlerin değerlendirilmesi gibi becerilere sahip bireylerin soru sorma becerileri nesnelidir. Bireylerin objektif değerlendirmeler ışığında izlediği yollar barışçıldır. Problemleri barışçıl bir şekilde çözmek için bireylerin de uyuşmazlık çözme becerisine sahip olmaları gerekir. Çünkü toplumlarda yaşanan sorunların temeli, bireylerin ve çatışmalarının farklı ilgi alanları, istekleri ve ihtiyaçlarıdır. Bu bağlamda, ortaya çıkan uyuşmazlıkların yapıcı bir şekilde ele alınması ve çözülmesi önemlidir (Aydın,2005).

Uyuşmazlık kaçınılmazdır, çünkü insanlar gruplar halinde yaşamaktadır. Aynı zamanda, bilimin gelişimi ve teknolojinin yayılması hem yüz yüze hem de uluslararası olarak uyuşmazlıklara neden olmaktadır (Aydın,2005). Bu bağlamda, gruplar arası iletişim, aile ve küresel toplum derslerinden biri olan Hayat Bilgisi dersinde uyuşmazlık ve çözüm önerileri tartışılmalıdır (Merryfield & Remy, 1995).

Hayat Bilgisi dersi, hayata dayalı, disiplinler arası bir derstir. Bununla birlikte uyuşmazlık, dayanışma, çeşitlilik ve değerler Hayat Bilgisi programının ana bileşenleridir (Sunal & Haas, 2002). Demokrasi sürecinin bir gereği olarak, çatışma çözme becerileri Hayat Bilgisi ile bütünleştirilmelidir. Çünkü çatışma demokrasinin bir parçasıdır ve öğrenciler çatışmayı öğrenmek için bir fırsat olarak görmelidir (Thompson, 1999). Demokrasi eğitimi Hayat Bilgisi dersinde verilmektedir. Buna göre, öğrencilere kazandırılması gereken özgür düşünme, eşitlik ve insan haklarına katılım gibi yapıcı uyuşmazlıkların çözümünde gerekli olan değerler Hayat Bilgisi dersine dâhil edilmelidir. Eleştirel düşünme ve Hayat Bilgisi dersine katılım gibi etkinlikler çocuk yaştan başlayarak uyuşmazlık çözme becerilerinin

geliştirilmesine katkı sağlayarak toplumun büyük bir bölümünü önemli açıdan etkileyeceği düşünülmektedir.

2.9.6.Öfkeyi Kontrol Etmek

Öfke, bireylerin olumsuz durumlar karşısında doğal olarak verdikleri sağlıklı bir tepkidir. Ancak öfkenin saldırganlığa dönüşmesi sakıncalıdır. Sağlıklı dışsallaştırılmış öfke maksatlardır, genellikle sosyal olarak kabul edilebilir ve uzun vadede birçok kez fayda sağlaması olasıdır. Yapıcı öfke olarak kullanıldığında zihinsel ve fiziksel güç verdiği ifade edilmiştir (Baltaş & Baltaş, 2004).

Hayat Bilgisi dersi ile öğrenciler duygu yönetimini öğrenirken, öfkesini denetleyebilmeyi ve öfkeyi denetleme yollarını öğrenerek gerektiğinde kullanabilecektir. Öğrencilerin 1. sınıf “Benim eşsiz yuvam” teması ile öfke, sinirlilik vb. davranışları kontrol edebilme becerisi geliştirmeleri, “Dün, bugün, yarın” teması ile öfke, kızgınlık gibi duygularını daha kontrollü ifade etmeleri beklenmektedir. 2. sınıf “Benim eşsiz yuvam” teması ile öfke, kızgınlık vb. duygularını kontrol edebilme, “Dün, bugün, yarın” teması ile de öfke, kızgınlık gibi duygularını daha kontrollü ifade etmelerini sağlamak hedeflenmiştir. 3. sınıf “Okul heyecanım” teması ile de öfke, kızgınlık vb. duygularını kontrol etmeyi öğrenmeleri hedeflenmiştir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Hayat Bilgisi ve Sosyal Beceri ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1.Hayat Bilgisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Dündar, (2003). “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığa etkisi” isimli çalışması sonucunda, deney grubu ile kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları,

öğrenme paketleri ile öğretilen dersler arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Uğur (2006) çalışmasında, 2005 Hayat Bilgisi öğretim programının değerlere, tutumlara ve becerilere dayanan, gözlemlenebilir ve ölçülebilir kazanımları içerdiğini, programdaki becerilerin geliştirilebilir ve etkinliklerle elde edilebilir olduğunu, beceri ve kazanımların kişisel nitelikler, değerler ve ara alanlarla da gerçekleştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Programda yer alan becerilere yönelik kazanım sayılarının ise bağlı olduğu temalara ve sınıflara göre yeterli olmadığını tespit etmiştir.

Kabapınar (2007) 1998 yılı ile 2004 yılı aralığında öğretim programlarına göre yazılmış Hayat Bilgisi dersi kitapları ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki sosyal olay ve değerlerin nasıl sunulduğunu karşılaştırmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için iki farklı programa dayalı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ait kitapları kullanmıştır. İki farklı öğrenme yaklaşımına dayanarak yazılmış ders kitaplarındaki sosyal olayların, durumların, sorunların ve değerlerin gösteriminin söylemleri karşılaştırılmıştır. Bu derslerin sunum formları ders kitaplarından alınan örneklerle şekillendirilmiştir. Bu örnekler, sosyal olayların sunumu ile bu iki farklı öğretim yaklaşımına göre yazılan ders kitaplarındaki değerlerin arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. İnceleme sonuçlarına göre çok sayıda davranış ve değer aynı başlık altında ve çok yüzeysel olarak verildiği görülmüştür. Ders kitaplarında gösterilen sosyal ortamların, yaşam gerçekliğinden kopuk olduğu bulunmuştur. 2004 öğretim programına göre hazırlanan kitaplarda, örnek olay incelemesiyle değerlerin verildiği görülmektedir. Öğretici bir tarzın dayatılması yerine, öğrenciden onu olay çevresinde keşfetmesi istenmiştir.

Baysal (2008) “2005 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmasında 2005 yılı ilkökuller Hayat

Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma bulgularına göre; öğretmenler genelde olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre demografik özelliklere bakıldığında anlamlı fark bulunmamıştır.

Bodur (2010), “İlkokul İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasında, ilkokul Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erışı ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda bağlamsal eleştirel düşünme öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve sınıfta eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Kılıç Özün (2010). “Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi” isimli çalışmasının sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı için tutumlarında bir değişiklik olmadığı anlaşılmıştır. Tutum ön test son test puanlarında son test lehine anlamlı farklılık olması nedeniyle deney grubu öğrencilerinin tutumlarının arttığı açıklanmıştır.

Turan’ın (2012), “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları” adlı çalışmasının sonuçlarına göre Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünmeyi kazandırmak için en sık kullanılan yöntemin, “düz anlatım”; teknik, “soru-cevap”; etkinlikler, “akıl yürütme ve problemlere çözüm bulmaya dayalı” etkinliklerdir. Öğretmenlerin materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirirken “kısa cevaplı soruları”

çok sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünmeyi kazandırmada öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunun ise “velilerin ilgisizliği” olduğu tespit edilmiştir.

Yaşaroğlu'nun (2013) çalışmasında 33 kazanımı bulunan “Okul Heyecanım” temasında 15 kazanımın; 37 kazanımı olan “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 9 ve “Dün, Bugün, Yarın” temasında ise 24 kazanımdan 7 kazanımın değerler ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bütün kazanımlarda en fazla “sorumluluk” değerine en az ise “barış”, “şiddetsiz hayat” ve “ahlak” değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Kazanımlara arkadaşlık, cömertlik, sebat, cesaret, şükran, iyimserlik, paylaşım, alçakgönüllülük, şefkat ve samimiyet değerlerinin dâhil olmadığı görülüyor.

Kurşun (2013), “Hayat Bilgisi Dersi Programının Araştırma Becerilerine Ulaşılabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının amacı 2005 Hayat Bilgisi Dersi Programının, öğretmenlerin görüşlerine göre araştırma becerilerine erişilebilirliğini tespit etmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler Hayat Bilgisi dersinde araştırma becerisi kazanma konusunda nitel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Hayat Bilgisi dersinde araştırma becerisi kazanmadaki sorunlar ve sınırlamalar; çevresel faktörler, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre imkânsızlık olarak açıklanmıştır.

Kahrıman'ın (2014), “İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri ve Değer Algıları Üzerine Etkisi” isimli çalışmasının bulgularında öğrencilerin sosyal değerlerinin ve iletişim becerileri puanlarının ortalamalarının, drama yönteminde etkili olduğu düşüncesini desteklediği tespit edilmiştir.

Kılıç (2015)'in, “Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları” isimli çalışmasının amacı etkili öğrenme

uygulamalarının öğrencilerin yaşam becerilerinin özyönetim becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Çalışma sonucunda, derste etkili öğrenme yöntem ve teknikleri ile özyönetim becerilerinin geliştirildiği ve öğrencilerin derste eğlenceli zaman geçirdiği görülmüştür.

Polat (2018) “1 ve 2. Sınıfta Hayat Bilgisi Dersini Gören Çocukların Karar Verme Becerilerinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının amacı öğrencilerin yaşam bilimleri dersinin üçüncü yılında velilerin karar verme becerilerini değerlendirmektir. Araştırma, betimsel araştırmanın tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin karar verme becerileri, cinsiyet, aile ve gidilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2.10.2. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Oden ve Asher (1977), üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin arkadaşlık kurma becerilerinin üzerinde yapılan yönlendirmeleri araştırmışlardır. Çalışmalarını kontrol ve deney grubu olarak yürüten araştırmacılar, grubun birinde arkadaşlık kurmaya ilişkin sosyal beceriler hakkında bir yetişkin talimatlar vermiş, diğer grupta ise sadece sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla akranlarla oyunlar oynatılmıştır. Çalışma sonucuna göre, sosyometrik ölçümlerle yönlendirme yapılan grubun, arkadaşları ile oyun oynayan gruba göre sosyometrik açıdan yükselme gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Verduyn (1990), sosyal etkileşimdeki zorlukları belirlemek için 10-13 yaşları arasındaki 365 öğrenciyle bir tarama çalışması yapmıştır. Bu anketten sonra, sosyal beceri eğitiminin 34'ü deneysel ve kontrol grubu olan çocukların davranışları ve sosyal statüleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 12 haftalık grup çalışması deney grubuna uygulandıktan sonra, sosyal beceri eğitimine katılan çocuklarda sosyal aktivite ve özgüvende bir artış ve davranış problemlerinde bir azalma olduğu görülmüştür.

Bauminger (2002) 7-8 yaş arası ilkokul çocuklarında sosyal beceri eğitiminin sosyal etkileşim üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu eğitimin içeriği bilişsel davranışsal müdahalelerin etkinliğine odaklanmakta ve sosyal etkileşim, duygusal bilgi ve problem çözme üzerine odaklanmaktadır. Araştırmanın örneklemini ilkokul birinci ve ikinci sınıflarda toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Eğitimin sonucunu değerlendirmek için değerlendirme formu, sosyal beceriler ve problem çözme ölçekleri kullanılmıştır. Eğitim sonucunda eğitim alan çocukların daha çok göz teması kurdukları, deneyimlerini paylaştıkları ve arkadaşlarına daha fazla ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Sosyal beceri eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini ve olumlu sosyal davranışları arttırdığı görülmüştür. Çocukların bu eğitimden sonra olumlu sosyal iletişim kurmaya daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Problem çözümede, soruna karşı daha fazla çözüm ürettikleri ve daha az anti sosyal davranışlara yöneldikleri açıklanmıştır (Akt. Özçep, 2007).

Martin (2003) araştırmasında, ilkokul sosyal beceri programındaki programı karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemden sosyal beceri eğitimine başlamanın sosyal becerileri ve akran kabulünü artıracakları görülmüştür.

Kara (2003), öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri algıları; öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim derecesi, kıdem, sınıf düzeyi devlet veya özel okuldaki çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sosyal beceri algıları ise yaş, cinsiyet, devlet veya özel okul, ebeveyn eğitimi ve sosyoekonomik seviye değişkenlerine göre önemli farklılıklar göstermiş sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin sosyal beceri algılarında, ailenin ve öğretmenin etkili kişi olduğu açıklanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin algılarına göre sosyal beceri kazanmada etkili faktörler;

öğretmenler, aile, arkadaşlar, televizyon, kitaplar, okul alanı, bireysel ve toplu etkinlikler, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri olarak belirlenmiştir.

Çubukçu ve Gültekin (2006) ilkokulda öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerle ilgili yürüttükleri çalışmada ilkokul sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerinin de öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden en çok puan verdiği sosyal beceri alanlarının ilişki kurma ve sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerisi, planlama ve problem çözme becerileri, öz kontrol becerileri, stresle başa çıkma ve duygu becerileri olduğunu tespit etmişlerdir.

Öztürk (2008), çalışmasında okulöncesi eğitim alan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçeği puanlarını anlamlı olarak yüksek bulmuştur. Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçeklerinin puan ortalamalarında cinsiyet değişkeninde farklılaşmaya yol açmazken, kardeş değişkeni farklılaşmaya yol açmıştır. Okul öncesi eğitime katılmayan, bir yıl boyunca okul öncesi eğitime devam eden ve iki yıl veya daha fazla devam eden değişkene göre, temel sosyal ve bilişsel beceriler alt ölçeklerinde okul öncesi eğitime iki yıl devam edenlerin puanları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

McGrath ve Francey (2009) tarafından tasarlanan, Friendly Children, Friendly Classes, 5-12 yaşları arasında başarılı bir sınıf ve oyun etkileşimi sağlamak için önemli olan 21 sosyal beceriyi öğretmek için tasarlanmıştır. Normal gelişim göstermeyen öğrencilerin yanı sıra normal gelişim özelliklerine sahip öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanan program, eğlenceli öğrenmenin etkili olacağı düşüncesiyle öğrencilere doğrudan uygulama imkânı sunmayı amaçlamaktadır. Program ayrıca oyunlar, grup görevleri ve etkinlikler dâhil olmak üzere hem küçük hem de büyük gruplar için geçerli bir yapıya sahiptir.

Kabasakal ve Çelik (2010) dördüncü ve beşinci sınıfa giden çocuklara sosyal beceri eğitimi uygulamış ve sosyal adaptasyon becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sosyal beceri eğitim programının, akran ilişkilerine dayanarak sosyal davranışları ve okula adaptasyonu arttırdığı ve öğretmenlerin sosyal davranışları arttırmayı tercih ettiği belirlenmiştir.

Forster (2010), ilkokul başlangıcındaki sosyal yeterliliğin birinci sınıfın sonunda akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada tartışılan sosyal yeterlilik kavramı iki beceri grubuna ayrılmıştır; öğrenme becerileri ve kişilerarası sosyal beceriler her iki grubun akademik başarıya etkisi ayrı ayrı incelenmiştir. Sonuç olarak, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından öğrenmeye ilişkin sosyal becerileri desteklenen çocukların önemli bir iyileşme yaşadığı tespit edilmiştir.

Berry ve O'Connor'un (2010), yaptıkları araştırmada çocukların okulun açıldığı ilk dönemden son döneme kadar sosyal gelişim açısından düzenli bir gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yüksek içsel davranış problemi olan çocukların sosyal becerilerinin diğer çocuklardan daha düşük olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkisi yüksek olan çocukların diğerlerinden daha yüksek gelişme gösterdiği açıklanmıştır.

Kandır ve Orçan (2011), sosyal uyum ve beceriler ile 5-6 yaş çocukların erken öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda erken öğrenme becerisi puanı ile sosyal uyum ve beceri puanı arasında pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Bwayo (2014) "İlkokul öğrencilerinin yaşam becerileri gelişimi: Uganda'daki ilkokul öğrencilerinin gelişimi durum değerlendirmesi örneği" isimli çalışmasında katılımcıların yaşam becerilerine değer verdiği, ancak yaşam becerilerinin tanımının aileler ve eğitimciler arasında net olmadığını açıklamıştır. Ailelerin akademik ve profesyonel yaşam becerilerine

değer verdiği görölmektedir. Ek olarak, araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yaşam becerilerini geliştirmek, derslerdeki yaşam becerileri içeriği hakkında daha fazla netlik sağlamak ve öğretmenler ile aileler arasında paylaşılan yaşam becerilerinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Dere Çiftçi (2016), aileler ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişki ve çocuğun yaşına, cinsiyetine göre çocukta görölen davranış sorunları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşları ve cinsiyetleri bakımından, 5-6 yaş grupları arasında, ailelerinin çocuklarıyla olan ilişkisinin pozitif ilişki ve çatışma boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. 6 yaşındaki çocukların sosyal beceriler bakımından daha sosyal, kızların ise erkeklere göre daha sosyal olduğu görölmüştür.

3. Bölüm

Yöntem

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, sebep-sonuç ilişkisine yönelik ipuçlarına ulaşmak ve iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalardır (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kars/Susuz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Bursa/Osmangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda eğitim alan 2. ve 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise bu ilçelerde yer alan okullarda ilkokula devam eden 581 2. ve 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme, araştırmacının ilgilenilen evrenin özelliklerini belirleyip bu özelliklere uygun bireylere ulaşmasını hedeflemektedir (Aypay, 2015).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yapılan diğer çalışmalar (Coşkun,2011; Yurdakavuştu,2012) incelenerek ve uzman görüşü alınarak kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceriler yönünden gelişimini ölçmek amacı ile Kocayörük (2000) tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Zayımoğlu ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen Hayat

Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Paket of Social Science) 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu: Form araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak ve konu ile ilgili çeşitli ilişkilendirmeler yapabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesinde literatür taraması ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Form öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu gibi sorularla başlamış ve devamında öğrencinin okulunun konumu, anne ve babasının yaşları, anne ve babasının eğitim durumları, anne ve babasının çalışma durumlarının da öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak forma eklenmiştir.

3.3.2.Sosyal Beceri Ölçeği: Kocayörük (2000) tarafından ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekten alınan puanlar 20-80 arasındadır. Sosyal beceri ölçeği 4'lü likert tipinde (Hiç, Bazen, Genellikle Uygun, Tamamen Uygun) bir ölçektir. Ölçeğin yüksek puanı, bireyin sosyal beceri gelişiminin olumlu olduğunu göstermektedir. Kocayörük (2000) ölçeğin iç tutarlılığını belirleyen Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliği için beş uzmana danışılmış ve ölçeğin istenen sosyal beceri davranışlarını ölçtüğü görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Zayımoğlu ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği 3'lü likert tipinde (Evet, Kısmen, Hayır) bir ölçektir. Ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,906 olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testi sonucunda 2431,319 belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.747 olarak hesaplanmış ve ölçeğin ilkökul düzeyinde okuyan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılabilceği

görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı belirlenen okullarda ölçek uygulaması yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğünden ve okul müdürlüklerinden gerekli izinler alınarak öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle iletişime geçilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde ölçek uygulamaları yapılarak toplanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş ve gönüllülük göstermeyen öğrencilere ölçek uygulanmamıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Paket of Social Science) 20.0 paket programı ile bilgisayar ortamında istatistiksel çözümler yapılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin frekansları yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar olarak sunulmuştur. Ölçeklerden toplanan verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda her iki ölçekte veri dağılımının normal olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Veriler normal dağılım göstermediği için değişkenlerin incelenmesinde non- parametrik testler kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post-hoc test olarak Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca iki ölçekten alınan puanlar ile korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

4. Bölüm

Bulgular

4.1. Demografik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Kars ve Bursa ilinde ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile hazırlanan demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar gösterilecektir.

Tablo 2

Katılımcıların cinsiyetlerine yönelik dağılımlar

Cinsiyet	f	%
Kız	321	55.2
Erkek	260	44.8
Toplam	581	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan 581 öğrenciden %55.2’sinin kız ve %44.8’inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun kız olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin okudukları illere yönelik dağılımlar

İller	f	%
Kars	278	48.0
Bursa	303	52.0
Toplam	581	100

Tablo 3’te öğrencilerin okudukları illere ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde 581 öğrenciden 278’inin (%48) Kars’ta okuduğu ve 303’ünün

(%52) de Bursa'da okuduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğunun Bursa'dan araştırmaya katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin sınıflarına yönelik dağılımlar

Sınıf Düzeyi	f	%
2. Sınıf	266	45.8
3. Sınıf	315	54.2
Toplam	581	100

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına ilişkin dağılımlar incelenmiştir. Bu dağılımlara göre toplam 581 öğrenciden 266'sının yani %45.8'inin 2. sınıfta okuduğu ve 315'inin yani %54.2'sinin 3. sınıfta okuduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğunun 3. sınıfta okudukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına yönelik dağılımlar

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	f	%
Alan	501	86.3
Almayan	80	13.7
Toplam	581	100

Tablo 5'te araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğrencilerin 501'inin yani %86.3'ünün okul öncesi eğitim aldıkları ve 80'inin yani %13.7'sinin okul öncesi eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin kardeş sayılarına yönelik dağılımlar

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeş yok	52	9.0
1	202	34.7
2	150	25.8
3	120	20.6
4	41	6.9
5	10	1.7
6	4	.7
8	3	.5
	581	100

Tablo 6’da araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin 581’sinin kardeş sayılarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Öğrencilerin 52’sinin (%9) kardeşi olmadığı, 202’sinin (%34.7) bir, 150’sinin (%25.8) iki, 120’sinin (%20.6) üç, 41’inin (%6.9) dört, 10’unun (%1.7) beş, 4’ünün (%0.7) altı ve 3’ünün (%0.5) sekiz kardeşi olduğu belirlenmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun kardeş sayısının bir, iki ve üç civarında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin kaçınıcı çocuk olduklarına yönelik dağılımlar

Kaçınıcı Çocuk Olduğu	f	%
1	247	42.4
2	223	38.4

3	71	12.2
4	25	4.4
5	8	1.4
6	3	.5
7	2	.3
8	2	.3
	581	100

Tablo 7’de araştırmaya katılan 581 2. ve 3. sınıf öğrencisinin kaçınıcı çocuk olduklarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Öğrencilerin 247’sinin (%42.4) birinci, 223’ünün (%38.4) ikinci, 71’inin (%12.2) üçüncü, 25’inin (%4.4) dördüncü, 8’inin (%1.4) beşinci, 3’ünün (%0.5) altıncı, 2’sinin (%0.3) yedinci ve 2’sinin (%0.3) sekizinci çocuk oldukları belirlenmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun birinci veya ikinci çocuk oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin okullarının konumlarına yönelik dağılımlar

Okulun Bulunduğu Konum	f	%
İl	291	50.1
İlçe	214	36.9
Köy	76	13.1
	581	100

Tablo 8’de 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okudukları okulların konumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre 581 öğrenciden 291’ünün yani %50.1’inin okulunun ilde olduğu, 214’ünün yani %36.9’unun ilçede ve 76’sının yani %13.1’inin okulunun köyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğunun okulunun ilde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin anne baba durumlarına yönelik dağılımlar

Anne ile Babanın Durumu	f	%
Birlikte	559	96.3
Ayrı	22	3.7
	581	100

Tablo 9’da 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin anne baba durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğrencilerin ailelerinin 559’unun yani %96.3’ünün anne babalarının birlikte ve 22’sinin yani %3.7’sinin ise anne babalarının ayrı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre öğrencilerin çoğunluğunun anne babalarının birlikte olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Annelerin yaşlarına yönelik dağılımlar

Anne Yaşı	f	%
20’den küçük	7	1.2
20-25 Arası	18	3.1
26-30 Arası	100	16.9
31-35 Arası	195	32.5
36-40 Arası	176	29.4
40’tan büyük	85	14.3
	581	100

Tablo 10’da araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin annelerinin yaşlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğrenci annelerinin 195’inin yani %32.5’inin yaşlarının 31-35 arası, 176’sının yani %29.4’ünün yaşlarının 36-40 arası, 100’ünün yani %16.9’unun yaşlarının 26-30 arası, 85’inin yani %14.3’ünün yaşlarının 40’tan büyük, 18’inin yani %3.1’inin yaşlarının 20-25 arası ve 7’sinin yani %1.2’sinin yaşının 20’den küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre annelerin çoğunluğunun yaşlarının 31-35 yaşları arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11

Annelerin eğitim durumlarına yönelik dağılımlar

Anne Eğitim Seviyesi	f	%
İlkokul	155	26.8
Ortaokul	93	15.9
Lise	197	33.8
Ön Lisans	45	7.8
Lisans	79	13.6
Lisansüstü	12	2.2
	581	100

Tablo 11’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerinin 197’sinin (%33.8) lise mezunu, 155’inin (%26.8) ilkokul mezunu, 93’ünün (%15.9) ortaokul mezunu, 79’unun (%13.6) lisans mezunu, 45’inin (%7.8) ön lisans mezunu olduğu ve 12’sinin (%2.2) lisansüstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre annelerin çoğunluğunun Lise mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12

Annelerin çalışma durumlarına yönelik dağılımlar

Anne Çalışma Durumu	f	%
Çalışan	241	41.5
Çalışmayan	340	58.5
Toplam	581	100

Tablo 12’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre 581 öğrencinin annelerinden

241'inin yani %41.5'inin çalıştığı ve 340'mın yani %58.5'inin çalışmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bilgilere göre annelerin çoğunluğunun çalışmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13

Babaların yaşlarına yönelik dağılımlar

Baba Yaşı	f	%
20'den küçük	3	.5
20-25 Arası	3	.5
26-30 Arası	25	4.4
31-35 Arası	122	21.0
36-40 Arası	229	39.3
40'tan büyük	199	34.2
Toplam	581	100

Tablo 13'te araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin babalarının yaşlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre babalarının 229'unun (%39.3) yaşlarının 36-40 arası, 199'unun (%34.2) yaşlarının 40'tan büyük, 122'sinin (%21) yaşlarının 31-35 arası, 25'inin (%4.4) yaşlarının 26-30 arası, 3'ünün (%0.5) yaşlarının 20'den küçük ve 3'ünün (%0.5) yaşlarının 20-25 arası olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre babaların çoğunluğunun yaşlarının 36-40 yaşları arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14

Babaların eğitim durumlarına yönelik dağılımlar

Baba Eğitim Seviyesi	f	%
İlkokul	120	20.7
Ortaokul	67	11.6
Lise	226	38.9
Ön Lisans	56	9.6
Lisans	88	15.0
Lisansüstü	24	4.1
Toplam	581	100

Tablo 14'te araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğrenci babalarının

226'sının (%38.9) lise mezunu, 120'sinin (%20.7) ilkokul mezunu, 88'inin (%15) lisans mezunu, 67'sinin (%11.6) ortaokul mezunu, 56'sının (%9.6) ön lisans mezunu olduğu ve 24'ünün (%4.1) lisansüstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre babaların çoğunluğunun lise mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15

Babaların çalışma durumlarına yönelik dağılımlar

Baba Çalışma Durumu	f	%
Çalışan	535	92.2
Çalışmayan	46	7.8
Toplam	581	100

Tablo 15'te araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin babalarının çalışma durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğrenci babalarının 535'inin (%92.2) çalıştığı ve 46'ünün (%7.8) çalışmadığı anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre babaların çoğunluğunun çalıştığı anlaşılmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İle Sosyal Beceri Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Tablo 16

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği ile sosyal beceri düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistik sonuçları

	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği	581	35.0	109.0	65,142	10,515
Sosyal beceri düzeyleri ölçeği	581	15.0	44.0	22,506	3,202

Tablo 16’da araştırmada kullanılan Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Sosyal Beceri Düzeyi Ölçeğine öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenerek tanımlayıcı istatistikleri elde edilmiştir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde ölçekten aldıkları maksimum değer 109 ve minimum değer 35 olarak görölmektedir. Ölçekten alınan ortalama değer ise 65 olarak elde edilmiştir. Bu değer göz önüne alındığında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu olmadığı söylenebilir.

Benzer şekilde öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyi Ölçeği’nden aldıkları puanlar incelendiğinde ölçekten aldıkları maksimum değer 44 ve minimum değer 15 olarak görölmektedir. Ölçekten alınan ortalama değer ise 22 olarak elde edilmiştir. Bu değer göz önüne alındığında öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin de orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 17

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin "Mann Whitney U Testi" sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama Sıra Sayıları	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sosyal Beceri Düzeyleri	Kız	286	272.64	27415.000	52840.000	-2.874	.004*
	Erkek	225	234.84				
Hayat Bilgisi Tutumları	Kız	293	249.77	30112.000	73183.000	-2.734	.006*
	Erkek	238	285.98				

Tablo 17’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlılık değerleri ($p < 0.05$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Öğrencilerin Okullarının Buldukları İllere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 18

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun öğrencilerin okullarının buldukları illere göre farklılaşma durumuna ilişkin "Mann Whitney U testi" sonuçları

Değişken	İl	N	Ortalama Sıra Sayıları	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sosyal Beceri Düzeyleri	Kars	228	269.85	28647.500	68268.500	-2.054	.040*
	Bursa	281	242.95				
Hayat Bilgisi Tutumları	Kars	253	242.49	29220.000	61351.000	-3.278	.001*
	Bursa	276	285.63				

Tablo 18’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumunun öğrencilerin okullarının buldukları illere göre farklılaşma durumunun incelenmesi amacı ile parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlılık değerleri ($p < 0,05$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda öğrencilerin Kars veya Bursa’da okuyor olmaları sosyal beceri

düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde Kars'ta okuyan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu, Bursa'da okuyan öğrencilerin de Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının Kars'ta okuyan öğrencilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 19

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin "Mann Whitney U Testi" sonuçları

Değişken	Sınıf	N	Ortalama Sıra Sayıları	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sosyal Beceri Düzeyleri	2. Sınıf	215	265.44	29791.000	73747.000	-1.232	.218
	3. Sınıf	296	249.15				
Hayat Bilgisi Tutumları	2. Sınıf	232	258.46	32935.000	59963.000	-1.008	.313
	3. Sınıf	299	271.85				

Tablo 19'da araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde farklılık bulunmamaktadır.

4.6. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 20

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin uygulanan "Mann Whitney U Testi" sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	N	Ortalama Sıra Sayıları	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sosyal Beceri Düzeyleri	Almış	441	261.95				
	Almamış	66	200.90	11048.500	13259.500	-3.159	.002*
Hayat Bilgisi Tutumları	Almış	459	262.08				
	Almamış	67	273.23	14724.500	120294,500	-.567	.571

Tablo 20’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasının incelenmesi amacı ile parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi tutumları için anlamlılık değeri ($p>0.05$) olarak ve sosyal beceri düzeyi için anlamlılık değeri ($p<0.05$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının sosyal beceri düzeyleri üzerinde farklılığa neden olduğu görülürken Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha iyi derecede olduğu anlaşılmaktadır.

4.7. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Okulların Konumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 21

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun okulların konumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin "Kruskall Wallis H Testi" sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Sosyal Beceri Düzeyleri	İl	255	269.62		
	İlçe	182	243.54	14.806	2
	Köy	63	193.22		.001*

Hayat Bilgisi	İl	255	269.62	1.659	2	.436
	İlçe	182	243.54			
Tutumları	Köy	63	193.22			

Tablo 21’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumunun okulların konumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi amacı ile parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi tutumları için anlamlılık değeri ($p>0.05$) olarak tespit edilirken sosyal beceri düzeyi için anlamlılık değeri ($p<0.05$) olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin okullarının konumunun farklı olmasının sosyal beceri düzeyleri üzerinde farklılığa neden olduğu ancak Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Bu bilgilere göre okulları ilde olan öğrencilerin okulları ilçe veya köyde olan öğrencilere göre sosyal beceri düzeylerinin daha iyi derecede olduğu anlaşılmaktadır.

4.8. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Anne Babalarının Birlikte/Ayrı Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 22

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun anne babalarının birlikte/ayrı olma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin "Mann Whitney U Testi" sonuçları

Değişken	Anne Babalarının Birlikte/Ayrı Olma Durumu	N	Ortalama Sıra Sayıları	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
----------	--	---	------------------------	----------------	------------	---	------------------------

Sosyal Beceri Düzeyleri	Birlikte	490	254.82	2295.500	2400.500	-2.113	.035*
	Ayrı	14	171.46				
Hayat Bilgisi Tutumları	Birlikte	503	260.08	4062.000	130818.000	-1.477	.140
	Ayrı	20	310.40				

Tablo 22’de araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumunun anne babalarının birlikte/ayrı olma durumuna göre farklılaşmasının incelenmesi amacı ile parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi tutumları için anlamlılık değeri ($p>0.05$) olarak tespit edilirken sosyal beceri düzeyi için anlamlılık değeri ($p<0.05$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin anne babalarının birlikte veya ayrı olmaları sosyal beceri düzeyleri üzerinde farklılığa neden olduğu ancak Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Bu bilgilere göre anne babaları birlikte olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne babaları ayrı olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.9. Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 23

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun anne eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin "Kruskall Wallis H Testi" sonuçları

	Öğrenim Durumu	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Sosyal Beceri Düzeyleri	İlkokul	130	228.75			
	Ortaokul	76	234.01	4.588	5	.468
	Lise	161	258.34			

	Ön Lisans	42	257.08			
	Lisans	71	259.73			
	Lisansüstü	12	243.75			
	İlkokul	135	227.41			
Hayat Bilgisi	Ortaokul	82	271.34			
Dersine	Lise	168	253.86			
Yönelik	Ön Lisans	39	249.85	7.998	5	.156
Tutum	Lisans	70	279.76			
	Lisansüstü	11	258.00			
Toplam		505				

Tablo 23'te araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumunun anne eğitim durumuna göre farklılaşmasının incelenmesi amacı ile parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlılık değerleri ($p>0.05$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının farklı olması öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır şeklinde yorumlanabilmektedir.

4.10. Sosyal Beceri Düzeyi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumun Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 24

Sosyal beceri düzeyi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumun baba eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

	Öğrenim Durumu	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Sosyal Beceri	İlkokul	99	205.06	20.005	5	.001*

Düzeyleyri	Ortaokul	56	218.09			
	Lise	197	256.13			
	Ön Lisans	50	274.84			
	Lisans	75	289.31			
	Lisansüstü	19	255.00			
	İlkokul	99	249.21			
	Ortaokul	56	263.00			
Hayat Bilgisi	Lise	197	253.69	2.378	5	.795
Dersine	Ön Lisans	50	277.10			
Yönelik	Lisans	75	248.70			
Tutum	Lisansüstü	19	282.98			
Toplam		496				

Tablo 24'te araştırmaya katılan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile sosyal beceri düzeyleyri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında farklılığa neden olup olmadığına ilişkin Kruskall Wallis H testinin sonuçları yer almaktadır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi tutumları için anlamlılık değeri ($p\alpha=0.05$) olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının farklı olması sosyal beceri düzeyleyri üzerinde farklılığa neden olduğu görölürken Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25

Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile sosyal beceri düzeyleyri arasındaki ilişki (korelasyon)

		Sosyal Beceri Düzeyleri	Hayat Bilgisi
Sosyal Beceri Düzeyleri	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	-.299** .000
Hayat Bilgisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.299** .000	1

Tablo 25’de öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve sosyal beceri düzeyleri tutumları arasındaki korelasyonun incelenmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucuna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersi tutumları arasında negatif yönde zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 26

Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	T	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Sabit)	88.794	3.505		25.335	.000
	Hayat Bilgisi	-1.056	.155	-.299	-6.813	.000

Tablo 26’da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve sosyal beceri düzeyleri tutumları arasındaki ilişki regresyon analizi ile de incelenmiştir. Bu analiz sonucuna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersi tutumları arasında negatif yönde zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu araştırmada ilkokul 2. ve 3. Sınıfa giden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki ve öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu, sınıf düzeyi, okulunun bulunduğu konum, okul öncesi eğitim alma durumu, annenin eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne-babanın birlikte/ayrı olma durumları etkenlerinde fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Cinsiyet farklılıkları etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kız veya erkek olmaları sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde farklılığa neden olduğu ve kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Tutkun (2012) da yaptığı çalışmada kız çocuklarının sosyal becerilerini erkek çocuklarına göre yüksek bulunmuştur. Bülbül (2008) çalışmasında, 4 yaş kız çocuklarının iş birliği, kendini ifade, özdenetim sosyal beceri alt ölçeklerinden aldığı puanların erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ancak Hansa Bilek (2011), okul öncesi çocukların ev ve okul arasındaki sosyal beceri düzeylerini karşılaştıran ve sosyal beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından inceleyen çalışmasında, dört ilkokulda okul öncesi çocuklardaki sosyal becerilere cinsiyet etkisini anlamlı bulmamıştır. Tiryaki (2018), çalışmasında 3. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığını saptarken Sağlam (2000) çalışmasında, ortaokulda sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum kazandırmadaki rolünde cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine

farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aycan ve Çalık ise (2003) çalışmalarında, ilkokulda kız öğrencilerin demokratik tutumlarının erkek öğrencilere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Okulun bulunduğu ilin etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Kars veya Bursa'da okuyor olmaları sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Kars'ta öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin Bursa'da öğrenim gören öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu, buna karşın Bursa'da okuyan öğrencilerin de Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının Kars'ta okuyan öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin iki şehir arasındaki sosyo-kültürel farklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sınıf düzeylerinin etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin 2. sınıf veya 3. sınıfta okuyor olmaları sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Uzunkol ve Yılmaz (2018) yaptıkları çalışmada 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri arasında farklılık saptamış, alternatif çözümler üretme konusunda 3. sınıf öğrencileri lehine, uygun çözümü seçme ve seçilen çözümün sonuçlarını tahmin edebilme basamağında ise 4. sınıf öğrencileri lehine bir farklılık elde etmişlerdir. Yaban ve Yükselen (2007), korunmaya muhtaç 7-11 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında büyük yaşlardaki çocukların, problemleri çözme konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlar ve yaş ilerledikçe bilişsel boyuttaki gelişme ile çocuklarda da problem çözme becerisinin geliştiğini desteklemiştir. 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yaptığımız çalışmada farklılık çıkmamasının sebebi ise 2. ve 3. sınıf seviyelerinin gelişimsel olarak birbirine benzer özellikler gösteren yaş gruplarını içermesine bağlanabilmektedir.

Okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının sosyal beceri düzeyleri üzerinde farklılığa neden olduğu görülürken Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Arslan da (2016), çalışmasında öğrencilerin genel sosyal beceri puanları arasında okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin genel sosyal beceri puanlarını, eğitim almayanların genel sosyal beceri puanlarından daha yüksek bulmuştur. Tanrıoğen (2014), çocukların okulöncesi eğitim almasının sosyal becerilerini etkilediğini saptamıştır. Erbay (2008), okul öncesi eğitim alan birinci sınıf öğrencilerin, almayan birinci sınıf öğrencilerine göre sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirlemiştir. Özbek (2003) de, ilkokul birinci sınıftaki okul öncesi eğitim alan ve eğitim almayan çocukların sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne göre incelediği araştırma bulgularına göre; öğretmenler, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla başa çıkma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimini koruma becerileri” okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha fazla gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekinci Vural da (2006) çalışmasında, okul öncesi eğitimde 6 yaşındaki çocukların dinleme becerileri, kişisel kontrol becerileri, sözlü izah becerileri ve etkin dinleme becerileri gibi temel sosyal becerileri desteklemek ve geliştirmek için evde ebeveynlerin verdiği ev ödevlerinin uygulanmasıyla uygulanan program sonucunda sosyal becerilerde iyileşme olduğu sonucuna varmıştır.

Okul konumu farklılıklarının etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okullarının konumunun farklı olması sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu görülürken Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Elde edilen bilgiler; okulları ilde olan öğrencilerin, okulları ilçe veya köyde olan öğrencilere göre sosyal beceri düzeylerinin daha iyi derecede olduğunu göstermektedir. Uzunkol ve Yılmaz (2018) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun konumuna göre sosyal problem çözme becerilerine ilişkin karşılaştırma yapmışlar ve il, ilçe merkezindeki çocuklara göre köylerde yer alan okullarda öğrenim gören çocukların daha az sayıda çözüm ürettikleri,

uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirme boyutunda daha az puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucu köylerin daha küçük yerleşim yerleri olması nedeniyle, burada yaşayan çocukların daha az insanla yakın sosyal etkileşim kurmalarına, bu sebeple de daha az sosyal problemle karşılaşılıyor olmalarına bağlamışlardır. İl ve ilçe merkezi ile köylerdeki sosyo-ekonomik durum düşünüldüğünde sosyo-ekonomik durumun sosyal beceriyi etkilediği söylenebilmektedir. Araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir.

Anne-Baba birlikte/ayrı olma durumlarının etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin anne babalarının birlikte veya ayrı olmaları öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde farklılığa neden olduğu görülürken Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Buna göre anne babaları birlikte olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne babaları ayrı olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın Yener Öztürk (2014), sosyal becerilerin anne- baba birliktelik durumu değişkenlerine göre sosyal becerilerin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği, Hansa Bilek (2011), çocuğun ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinde anne ve babanın birliktelik durumları arasında farkın anlamlılık göstermediği sonucunu tespit etmiştir. Pırtık (2013) çalışması ise çelişmektedir, anne babalarının birlikte veya ayrı olmaları durumuna göre çocukların sosyal becerilerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Aile içi parçalanma genellikle çocukların güvenlik duygularını tehdit eder, buna ekonomik durumdaki değişimler ve diğer ebeveyni kaybetme korkusu da eklenirse bu güvensizlik duygusu daha da büyür (Pırtık, 2013). Aile içerisinde oluşan sorunların çocukların psikolojik durumları üzerindeki olumsuz etkilerine bağlı olarak sosyal yaşantıları ve sosyal becerilerini de olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Anne eğitim durumunun etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının farklı olması öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Buna karşın Arslan (2016), çalışmasında

öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre genel sosyal beceri puan ortalamaları farklılığı anlamlı bulunmuştur. Tiryaki (2018) çalışmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine karşı tutumlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşırken Ural ve Sağlam (2011) çalışmalarında, anne eğitim durumunun ilkokul öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Baba Eğitim durumunun etkisi: Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının farklı olması sosyal beceri düzeyleri üzerinde farklılığa neden olduğu görülürken Hayat Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Arslan (2016), çalışmasında öğrencilerin genel sosyal beceriler puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Dervişoğlu (2007) yaptığı araştırmayla, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının annelerinin ve babalarının eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, annelerinin ve babalarının eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerinin yükseldiğini belirlemiştir. Tiryaki (2018) çalışmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine karşı tutumunda baba eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşırken Şimşek (2011) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin demokratik tutumlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

5.2.Öneriler

Bu araştırmada Kars ve Bursa illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda öğrenim görmekte olan 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde ileride yapılacak araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

1. Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin derse yönelik tutum ve sosyal beceri düzeylerini destekleyici şekilde planlanıp işlenebilir.

2. Hayat Bilgisi programı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen ve yönetici işbirliği yapabilir.
3. Hayat Bilgisi dersi programı ve uygulamaları günümüz değişkenlerine uygun olarak yeniden düzenlenebilir.
4. Aile içi iletişim değişkenleri incelenerek sosyal beceri düzeyi ile ilişkileri arasında çalışmalar yapılabilir.
5. İlkokul 2. ve 3. Sınıf öğrencileri ile daha büyük sınıflar arasında Hayat Bilgisi dersine yönelik ortak çalışmalar yapılarak sosyal beceri düzeyleri artırılabilir.



KAYNAKÇA

- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, cilt. 5, sayı. 54–55.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi* (Öğretmen el kitabı). Ankara: Özgür.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Alat, K. (2015). *Ailelerle Etkili Ortaklıklar Oluşturmak*, H. Z. İnan ve T. İnan (Editörler). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. Ankara: Nobel, ss. 206-233.
- Arslan A. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Atashak, M., Baradaran, B., & Ahmadvand M.A. (2013). The Effect of Educational Computer Games on Students' Social Skill and Their Educational Achievement. *Journal of Technology of Education*, 7(4), 297-305.
- Aycan, N. & Çalık, D. (2003). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa İli Örneği. C.B.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19–29
- Aydın, A. (2010a). *Eğitim psikolojisi*. (11. Baskı). İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2010b). *Gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. & Erdoğan Filiz, E. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri (KUYEB), *Uluslararası ve Hakemli Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-379.

- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, Ö. & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (2004), *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32: 283-98.
- Bayram, H. (2005). *1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri, Eğitimde Yansımalar VIII: İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu 14-16 Kasım 2005* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 446-457, Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.
- Baysal, E. D. (2008). *2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, Türkiye.
- Baysal, N. Z. (2006). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım*. C. Öztürk, (Ed.), *Hayat Bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir yaklaşım* (ss. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Berry, D. & O'Connor, E. 2010. Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Betlow, M. (2005). The effect of social skills intervention on the emotional intelligence of children with limited social skills. *Unpublished thesis Hall University*.
- Bektaş, M. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zeka Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Öğrencilerin Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Bektaş, M. (2009). *Hayat Bilgisi Dersinin Dünyü Bugünü*. S. Ögülmüş (Edit.). İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı. Ankara, Pegem A Yayıncılık, s. 14-28.
- Bektaş, Ö. (2001). *Hayat Bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bretherton, I. (1992). *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*, *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bowlby, J. (1999). *Attachment and Loss*. *Journal of Psychological*, 1 (2), 172-73.
- Buldu, M. (2013). *Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi: Tarihsel Yaklaşımlar ve Araştırmalar*, B. Akman, (Editör). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim - Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. Ankara: Nobel, s.14-33.
- Bülbül, N.E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bwayo, J. K. W. (2014). *Primary school pupils' life skills development the case for primary school pupils development in Uganda*. Doktora tezi, Kyambogo Üniversitesi.

Cawthon, S. W., Caemmerer, J. M., Dickson, D. M., Ocuto, O. L., Ge, J., & Bond, M. P.

(2015). Social Skills as a Predictor of Postsecondary Outcomes for Individuals Who Are Deaf, *Applied Developmental Science*, 19(1), 19-30.

Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Çevik Büyükaşahin, G. & Atıcı, M. (2009). Lise 3.Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6 (1), 339- 352.

Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Psiko-sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Bilig*, 37, 155-174.

Dere Çiftçi, H. (2016). Study of the relationship between 5-6 year-old pre-school children's social skills and behavior problems considering their relations with their parents, *International Journal of Social Science*, 42, 171–191.

Dervişoğlu, C. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diehl, M., Elnick, A.B., Bourbeau, L.S. & Labouvie, V.G. (1998). Adult Attachment Styles: Their Relations Family Context and Personality. *J. Pers Soc. Psychol*, 74 (2), 1656-1669.

Dündar, Ş. (2003). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığa Etkisi*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci Işık, D. (2007). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme.* (9.basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and The Life Cycle.* New York: Norton.
- Freud, S. (1915). *Instincts and Their Vicissitudes in Standard Edition.* (vol.14). New York.
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality.* The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works, *Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis*, 1974, London, 123-246.
- Forster, H.C. (2010). *Beyond the ABC's and 123's: The effect of social competence on early academic achievement,* Master Thesis, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University, Washington D.C.
- Gage, N. L. & D. C. Berliner (1988). *Educational Psychology.* (4. Baskı). Boston: Houghton Mifflin.

- Güçlü, N. (2001). *Hayat Bilgisi ders kitabının tasarımı*. (Editör: Küçükahmet, L.). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve Çocukluğun Sosyolojisi Bağlamında Çocuk Hakları. *Sosyoloji Dergisi Armağan Sayısı*, 1(22).
- Gizir, Z. & Baran, G. (2003). Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118-133.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Güven, S. & Kaymakçı, S. (2016). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Haase, V.G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 39(2) 239-246.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication* (3rd edition). New York and London: Routledge.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hergenhahn, B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning*. (3. Baskı). New Jersey: PrenticeHall.

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372.
<http://dx.doi.org/10.1086/461729> 'dan alınmıştır.
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). *The effects of social skills" training on elementary school students" social adjustment*. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (2.baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Kahrıman, 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*. (Yayınlanmış Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kandır, A. & Orçan, M. (2011). *Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Kara, E. (2003). *Öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karaca, N. H. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2005 Hayat Bilgisi ders programında yer alan becerileri uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kılıç Özün, S. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kılıç, K.M. & Güngör Aytar, F.A. (2017). Erken Çocuklukta Sosyal Becerilere Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisi, Sosyal Becerilerle Mizaç Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42 (191), 185-204.
- Krow, T.K., Kaminsky, S. & Podell, D. M. (1997). *Educational Psychology*. Chicago, Brown and Benchmark Publishers.
- Kohn, A. (2004) *The truth about self-esteem*, Phi Delta Kappan, 272-282.
- Korinek, L. & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 41(4), 148-152.
- Kurşun, A. (2013). *Hayat Bilgisi dersi programının araştırma becerilerine ulaşabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Liberman, R. P., Derisi, W. J., & Mueser, K. T. (1989). *Social Skill Training for Psychiatric Patients*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Loannis, A., & Efrosini, K. (2008). *Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities*. *Research in developmental disabilities*, 29, 1-10.
- Martin, J.L. (2003). *Effectiveness of a preschool social skills program and comparison to a similar primary school program*. Unpublished Master's Thesis, California State University.
- Matson, J. L., Fee, V. E., Coe, D. A. & Smith, D. (2000). A social skills program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 428-433.

- McGrath, H. & Francey, S. (2009) Friendly Kids Friendly Classroom,
<https://www.kidsmatter.edu.au/primary/programs/friendly-kids-friendlyclassrooms>‘dan alınmıştır.
- Merryfield, M. M. & Remy, R. C. (1995). *Teaching about international conflict and peace*.
 Suny Press.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu*.
<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/20102011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf>. ‘den alınmıştır.
- MEB. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi (1 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*.
<http://docplayer.biz.tr/31159359-T-c-milli-egitim-bakanligi.html>. ‘dan alınmıştır.
- MEB. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi (1. 2. ve 3. sınıflar) öğretim programı*.
<https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/HayatBilgisi.pdf>. ‘dan alınmıştır.
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>. ‘dan alınmıştır.
- MEB. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi (1-3. Sınıflar) öğretim programı*. M. Vural (Yeniden tasarımı), *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim klavuzları 1-5*. sınıflar içinde (s. 287-377). Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Miller, P. H. (1983). *Theories of Development Psychology*. San Fransisco, W.H. Freeman and Co.
- Muss, E. (1996). *Theories of Adolescence* (Çev: Beyazyürek, F.). New York: McGrawHill Companies.
- Oden, S. & Asher, S. R. (1977). *Coaching children in social skills for friendship making*.
 Child Development, 48(2), 495-506.

- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi yetişkinlik- yaşlılık- ölüm*. (4. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçetin, A. (2001). *1998 İlköğretim Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özçep, C. (2007). *İlköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkisine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat Bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pialege, S., Gerlsma, C. & Schaap, C. (2000). Insecure Attachment as a Risk Factor for Psychopathology: The Role of Stresful Events. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 296-302.

- Polat, H. (2018). The decision-making skills of the children who have taken 1st and 2nd grade life sciences courses as evaluated by their parents. *World Journal of Education*, 8(3), 107-117.
- Polat Unutkan, Ö. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Richters, J. & Waters, E. (1991). *Attachment and Socialization: The Positiveside of Social Influence*, In: M. Lewis and S. Feinman (Eds.). *Social Influences and Socialization In Infancy*. New York, Plenum Press, pp. 185-214.
- Rotter, J. B. (1954). *Sosyal Öğrenme ve Klinik Psikoloji*. New York: Prentice- Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal and External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sadıgov, İ. (2010). Azerbaycan'da ilköğretimde Hayat Bilgisi ve Tabiatşünaslig derslerinde coğrafya konularının önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 82-92.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Samancı, O. & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2): 573-590.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sergin, C. & Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. J. O. Grene ve B. R. Burleson (Eds.) *Handbook of communication and social interaction skills içinde*. Lawrence Erlbaum Associates
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyatı*. Ankara: Tudem.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1998). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn ve Bacon
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 2(8), 402-410.
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Demokratik Kazanımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 188- 202.
- Tanrıverdi, B., Polat, S. & Apak, Ö., (2005), *Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 406-419, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.
- Tanrıögen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tay, B. & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.

- Temur, H. (2004). *Çoklu zekâ kuramını temel alan etkinliklerin Hayat Bilgisi dersinde öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarıyla Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki*, (Yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi*. (Ş. Layıkel, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H., Albayrak, F. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğrul U. (2005). *İlköğretim 1., 2. Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Uğur, T. (2006). *2005 İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ural, S. N. & Sağlam, H. S. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 161- 180.
- Uzunkol, E. & Özdemir Yılmaz, E. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 8(4), 351-363.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for with special needs strategies for the regular classroom*. Newyork: Taylor &Francis e-Library.
- Winnicott, D.W. (1998). *Oyun ve Gerçeklik* (çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Verduyn, C. M., Lord, W & Forrest, G. C. (1990). Social Skills Training in Schools: An Evaluation Studdy. *Journal of Adolescence*, 13, 3-16.
- Yaban, E. H. & Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 18(1), 49-67.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yener Öztürk, P. (2014). *Okul öncesi eğitim alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Gelişim-Öğrenme- Öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Yıldız, S, Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) Günümüze (2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının “Çevre Eğitimi” Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ekler

Ek 1: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı

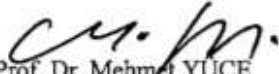
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
30 Kasım 2018

OTURUM SAYISI
2018-10

KARAR NO 2: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Sibel SARI'nın "İlkokul 2. ve 3.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi; Kars ve Bursa Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Sibel SARI'nın "İlkokul 2. ve 3.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi; Kars ve Bursa Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurusuza ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Mehmet YÜCE
Kurul Başkanı


Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye


Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

(Katılmadı)
Prof. Dr. Kemal SEZEN
Üye

(Katılmadı)
Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye


Prof. Dr. Gülşay GÖĞÜŞ
Üye

(Katılmadı)
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 2: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni



Ek 3: Sosyal Beceri Ölçeği İzni



Ek 4: Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.801753
Konu : Tez Önerisi

11.01.2019

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Bursa Uludağ Üniversitesinin, Genel Müdürlüğümüzde 27/12/2018 tarihinde ve 24787425 sayıda işlem gören yazısı.
sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Sibel SARI'nın "İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez başvurusu hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez önerisi Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgesi kapsamında incelenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim kurumları Yönetmeliğinin İlçme ve değerlendirilmesinin genel esasları bölümünün 20. maddesi gereği;

Madde 20- (1) İlköğretim Kurumlarında öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

(2) İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin başarıları; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Kamede "çok iyi", "iyi", "geliştirilmeli" şeklinde gösterilir, ilkokul 2. ve 3. sınıflarda sınav yapılamayacağından **Tutum Ölçeği/Sosyal Beceri Ölçeğinin 19. Sorusu uygun görülmemiş olmakla birlikte;**

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin (**doğum yeri, vb**) gizliliği hususuna dikkat edilerek araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda yürütülmesinde her hangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ek 5: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğumuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Kars ve Bursa Örneği" adıyla, 05-01-05.12.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırmaya uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Anket uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında aynlabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Sibel San

İletişim bilgileri :Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl. Sınıf Eğitim ABD.

05512401792 sibelsari08@gmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numarah öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 6: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli, bu form öğrencinin sosyal beceri düzeyi ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumunun incelenmesi amacıyla yapılacak olan çalışma için kullanılacak olup, bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Şimdiden teşekkür ederim.

Sibel SARI

Öğrencinin bilgileri:

Bulunduğu il : KARS () BURSA ()

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Sınıf düzeyi: 2. Sınıf () 3. Sınıf ()

Okul öncesi eğitimi: Var () Yok ()

Kardeş sayısı:.....

Kaçıncı çocuk:.....

Okulun konumu : İl () İlçe () Köy ()

Anne-Baba: Birlikte () Ayrı ()

Annenin Bilgileri:

Yaş aralığı: 20'den küçük () 20-25 arası () 26-30 arası () 31-35 arası ()
36-40 arası () 40'dan büyük ()

Eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()

Çalışma Durumu: Evet () Hayır ()

Babanın Bilgileri:

Yaş aralığı: 20'den küçük () 20-25 arası () 26-30 arası () 31-35 arası ()
36-40 arası () 40'dan büyük ()

Eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()

Çalışma Durumu: Evet () Hayır ()

Ek 7: Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci;

Aşağıdaki her bir cümleyi okuduktan sonra sana en uygun olan seçeneği işaretleyin. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Bu bir sınav değildir. Kesinlikle isminizi bu kâğıda yazmayın. Lütfen, her cümleyi baştan sona okuduktan sonra;

- Evet
- Kısmen
- Hayır

Seçeneklerinden yalnızca birini (X) işareti koyarak işaretleyin.

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1. Sınıfınız: 2. Sınıf () 3. Sınıf ()
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2. BÖLÜM: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum İfadeleri



	Evet	Kısmen	Hayır
1. Hayat Bilgisi dersinde ülkemizi tanırız.	()	()	()
2. Hayat Bilgisi dersi neşe verir.	()	()	()
3. Hayat Bilgisi dersi günlük hayatımızı kolaylaştırır.	()	()	()
4. Hayat Bilgisi dersi sorumluluk kazandırır.	()	()	()
5. Hayat Bilgisi dersi kolaydır.	()	()	()
6. Hayat Bilgisi dersini eğlenceli bulmuyorum.	()	()	()
7. Hayat Bilgisi dersi yardımlaşma ve dayanışmayı öğretir.	()	()	()
8. Hayat Bilgisi dersi sorunlarımı çözmeyi öğretir.	()	()	()
9. Hayat Bilgisi dersinde araştırma yapmak hoşuma gider.	()	()	()
10. Hayat Bilgisi dersindeki bazı konular beni üzer.	()	()	()
11. Hayat Bilgisi dersinde mutlu olurum.	()	()	()
12. Hayat Bilgisi dersi sayesinde ülkemi severim.	()	()	()
13. Hayat Bilgisi dersinde sıkılırım.	()	()	()
14. Hayat Bilgisi dersinde kendimi rahat hissedirim.	()	()	()
15. Hayat Bilgisi ödevlerimi zevkle yaparım.	()	()	()



Ek 8: Sosyal Beceri Ölçeği



SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Hiç	Bazen	Genellikle Uygun	Tamamen Uygun
1-Grup içinde konuşmak istediğimde, izin alırım.				
2-Grup içinde rahatlıkla konuşurum.				
3-Sınıfta yeni gelen bir arkadaşın yanına gidip onunla tanışırım.				
4-Hoşlandığım insanlarla yakınlık kurarım.				
5-Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.				
6-Arkadaşlarımdan hatalı yönlerini kendilerine söyler ve uyarırım.				
7-Gerektiğinde teşekkür etmeyi ihmal etmem.				
8-Ortamdan ayrılırken iyi günler demeyi unutmam.				
9-Grup içinde birtakım görevler alırım.				
10-Kırdığım ve üzdüğüm kişilerin gönlünü alırım.				
11-Derste anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.				
12-Doğru bildiğim konuları her yerde savunurum.				
13-Gördüğüm aksaklıkları ilgili kişilere bildiririm.				
14-Grup içinde yapılacak faaliyetlere ilişkin önerilerde bulunurum.				
15-Problemlerimi kendim halledemediğimde yardım isterim.				
16-İlgi duyduğum sosyal faaliyetlere katılırım.				
17-Birbirlerini tanımayan arkadaşlarımla tanıştırırım.				
18-Anlatılanları dikkatle dinlerim.				
19-Sınavdan iyi not alan arkadaşlarımla tebrik ederim.				
20-Derslerimi bitirince eğlenecek bir şeyler bulurum.				



ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : BURSA – 1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	: 2007	2011	Osmangazi Lisesi
Ön Lisans	: 2014	2016	Anadolu Üniversitesi AÖF/Adalet
Lisans	: 2012	2013	Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
	2013	2016	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Yatay Geçiş Programı)
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	: İngilizce- Çok Az		

Çalıştığı Kurumlar	: Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	1. 2015-2017	Özel Çağdaş Öncü Okulları
	2. 2017-Devam Ediyor	Kars/Susuz/Aksu İlkokulu

Katıldığı Bilimsel Toplantılar:

Onur Sezer, G., Sarı, S. (2017). “Öğretmen Adaylarının Toplumsal Değerleri Algılama Tutumları ile Değerler Eğitimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” (Sözlü Bildiri), IV. International Eurasian Educational Research Congress/ EJERCongress 2017, Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

Sadioğlu, Ö., Sarı, S. (2017). “İki Ülke Bazında Kaynaştırma Eğitimleri Karşılaştırması: ABD- TÜRKİYE” (Sözlü Bildiri), IV. International Eurasian Educational Research Congress/ EJERCongress 2017, Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

Yayınlanan Makaleler:

Sarı, S., Onur Sezer, G. (2017). “Öğretmen Adaylarının Toplumsal Değerleri Algılama Tutumları ile Değerler Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:5, Sayı:51, Ağustos 2017, s. 569-581.

28/08/2020



Sibel SARI