

T.C.  
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE EĞLENME DÜZEYİNİN  
İNANÇ, TUTUM VE ÖĞRET MEN-ÖĞRENCİ YAKINLIK  
DEĞİŞKENLERİYLE İNCELENMESİ

İlker SEÇKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2023

©2023-İlker SEÇKİN

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE EĞLENME DÜZEYİNİN**  
**İNANÇ, TUTUM VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ YAKINLIK**  
**DEĞİŞKENLERİYLE İNCELENMESİ**

**INVESTIGATING THE LEVEL OF ENJOYMENT IN LIFE**  
**SCIENCE COURSE WITH THE VARIABLES OF BELIEF,**  
**ATTITUDE AND TEACHER-STUDENT CLOSENESS**

**İlker SEÇKİN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Bayram TAY**

**KIRŞEHİR-2023**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İlker SEÇKİN tarafından hazırlanan “*Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyinin İnanç, Tutum ve Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Değişkenleriyle İncelenmesi*” adlı tez çalışması 01/12/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....

Prof. Dr. Bayram TAY

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Murat BAŞ

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



01/12/2023

İlker SEÇKİN

## ÖZET

# HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE EĞLENME DÜZEYİNİN İNANÇ, TUTUM VE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ YAKINLIK DEĞİŞKENLERİYLE İNCELENMESİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: İlker SEÇKİN

Danışman: Prof. Dr. Bayram TAY

2023– XVII+112

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Bayram TAY

Dr. Öğr. Üyesi Murat BAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN

Hayat bilgisi dersi öğrencilere gündelik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olası sorunlarla başa çıkmaları için çözüm stratejileri üretmelerine olanak sağlayan bir ders olarak tanımlanabilir. Bu ders, öğrencilere yakın çevresinden başlayarak doğal ve toplumsal çevresine uyumu için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırması bakımından önemlidir. Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde istenen özellikleri edinebilmesinde birçok unsurun etkisi vardır. Öğrencilerin derste eğlenme, derse yönelik tutum ve inançları ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri bunlardan bazılarıdır. Söz konusu bu özellikler hakkında elde edilecek bilgiler, hayat bilgisi dersinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde etkisi olabilecektir. Bundan dolayı bu araştırmanın temel amacı, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri değişkenleri ile ilişkisini belirlemektir.

Nicel araştırma paradigmasının işe koşulduğu bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda 2. ve 3. sınıf öğrenim gören 175323 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden oluşmak üzere iki örneklem grubu oluşturulmuştur. Örneklem grupları, çok aşamalı küme örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. İlk aşamada maksimum çeşitlilik örnekleme oluşturabilmek için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İkinci aşamada her tabakayı temsil eden okullar içerisinde rastgele ikişer okul seçilmiştir. Üçüncü aşamada ölçüt örnekleme yöntemi benimsenerek 416 öğrenciye ulaşılmıştır. Birinci örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenleri (12) ise araştırmanın ikinci örneklem grubunda yer almıştır. Veriler "Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme", "Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği", "Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği" ve "Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği"nin öğretmen-öğrenci yakınlık maddeleri kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde; pearson korelasyon tekniği,

çoklu doğrusal regresyon analizi, çoklu regresyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi, betimsel istatistikler, tek örneklem t-testi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi ve LSD testi, Hayes aracılık testi, Sobel testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri olumlu düzeyde yüksektir. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır. Eğlenme ile inanç ve tutum düzeyleri arasında orta, eğlenme ile öğretmen-öğrenci yakınlık arasında düşük düzeyde ilişki vardır. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki, tutum ve inanç ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyinde öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin etkisi olduğu, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerini anlamlı olarak yordadığı, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, aracı değişkenler olan hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık ile birlikte modele dâhil edildiğinde; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaya devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aracı değişkenlerden hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordarken, öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamamaktadır. Hayat bilgisi dersine yönelik tutumun kısmi aracı olduğu, öğretmen-öğrenci yakınlık değişkeninin aracı değişken olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat bilgisi, tutum, inanç, eğlenme, öğretmen-öğrenci yakınlığı

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS REGARDING THE LIFE STUDY COURSE**

**M.Sc. Thesis**

**Preparer: İlker SEÇKİN**

**Advisor: Prof. Dr. Bayram TAY**

**2023– XVII+112**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences**

**Basic Education**

**Class Education Science**

**Jury**

**Prof. Dr. Bayram TAY**

**Asst. Prof. Dr. Murat BAŞ**

**Asst. Prof. Dr. Neşe UYGUN**

Life sciences course can be defined as a course that enables students to produce solution strategies to cope with possible problems they may encounter in their daily lives. This course is important in terms of providing students with the basic knowledge and skills necessary for their adaptation to their natural and social environment starting from their immediate surroundings. Many factors have an effect on the ability of students to acquire the desired characteristics in the life sciences course. Some of these factors are enjoyment of the course, their attitudes and beliefs towards the course, and the level of teacher-student intimacy. The information to be obtained about these characteristics may have an effect on the learning and teaching of life sciences course. Therefore, the main purpose of this study is to determine the relationship between primary school students' level of having fun in life sciences course and the variables of beliefs, attitudes and teacher-student closeness levels towards life sciences course.

This study, in which the quantitative research paradigm is employed, is a relational survey model. The population of the study consisted of 175,323 students studying 2nd and 3rd grade in primary schools affiliated to Ankara Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. Within the scope of the research, two sample groups were formed, consisting of teachers and students. The sample groups were determined by multi-stage cluster sampling method. In the first stage, stratified sampling method was used to create maximum diversity sampling. In the second stage, two schools were randomly selected from the schools representing each stratum. In the third stage, 416 students were reached by adopting the criterion sampling method. The classroom teachers (12) of the first sample group were included in the second sample group of the study. The data were collected by using "Determining the Level of Fun in Life Sciences Course", "Life Sciences Course Belief Scale", "Life Sciences Course Attitude Scale" and teacher-student



closeness items of "Teacher-Student Relationship Scale". Pearson correlation technique, multiple linear regression analysis, multiple regression analysis, hierarchical regression analysis, descriptive statistics, one sample t-test, independent groups t-test, one-way analysis of variance, Scheffe test, LSD test, Hayes mediation test, Sobel test were used to analyse the collected data. The results of the research are as follows:

That primary school students have fun in life sciences course, belief and attitude levels towards life sciences course and teacher-student closeness levels are positively high. There are positive and significant relationships between primary school students' levels of having fun in life studies course and their attitudes towards life studies course, belief levels towards life studies course and teacher-student closeness levels. There is a medium level relationship between having fun and belief and attitude levels, and a low-level relationship between having fun and teacher-student closeness. There is a positive, significant and medium level relationship between primary school students' attitudes towards life sciences course and their beliefs towards life sciences course, and there is a positive, significant and low-level relationship between attitudes and beliefs and teacher-student closeness levels. It is concluded that the level of belief towards life sciences course has an effect on the level of having fun in life sciences course of primary school students, the level of belief towards life sciences course significantly predicts the level of attitude towards life sciences course and teacher-student closeness, and when the belief towards life sciences course is included in the model together with the mediating variables of attitude towards life sciences course and teacher-student closeness, the level of belief towards life sciences course continues to predict the level of having fun in life sciences course in a significant way. Among the mediating variables, the level of attitude towards life science course significantly predicted the level of having fun in life sciences course, while the level of teacher-student closeness did not significantly predict the level of having fun in life sciences course. It was established that attitude towards life sciences course was a partial mediator and teacher-student closeness variable was not a mediator variable.

**Keywords:** Life sciences, attitude, belief, fun, teacher-student closeness

## ÖN SÖZ

Hayat Bilgisi dersi insan hayatının mihenk taşlarından biridir. Öğrencilere toplumsal ve kültürel değerleri kazandırmayı hedefleyen bir ders olarak etkili vatandaş yetiştirmede önemli bir role sahiptir. İşte tam da bu noktada yaşamın kendisidir. Hayat Bilgisi dersi, kültürel mirasın öğrencilere aktarılması ve onların toplumsal bilinçle donatılmasını sağlama bakımından önemli bir platform sunmaktadır.

Hayat bilgisi dersi ilkokul öğrencilerinin ailede başlayan hayata hazırlık serüveninin devamı niteliğindedir. Kişilerin sosyal hayatın içerisinde muhtemelen karşılaşılabilecek imkânlarının en fazla olduğu olay ve olgulara karşı onları hazırlamak gibi önemli bir görevi de üstlenmektedir. Bu kapsamda programın genel amaçları doğrultusunda; kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması, aile ve toplumun temel değerlerine sahip olması, milli, manevi ve inasani değerleri yaşantısına dönüştürmesini, kişisel gelişimi için yapması gerekenleri bilmesini, kişisel bakım becerilerini kazanmasını, yaşamını güvenli ve sağlıklı devam ettirmesini, sosyalleşmesini, zaman ve mekanı algılamasını, kaynakları verimli kullanmasını, öğrenmeyi öğrenme becerisini, temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanmasını, ülkesini seven, tarihi ve kültürel değerleri yaşatmayı bilen, doğaya ve çevreye karşı duyarlı, bilgi ve teknolojilerini amacına uygun kullanabilmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünü araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları; ikinci bölümünü kavramsal açıklamalar ve ilgili literatür; üçüncü bölümünü araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi; dördüncü bölümünü bulgular ve bunlara dayalı yorumlar, beşinci bölümünü ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen tartışma ve öneriler oluşturmaktadır.

Örnek davranışları ve bilgisiyle öğrencilerine ışık tutan; çalışkanlığıyla hayatımda her zaman örnek alacağım kıymetli bir eğitimci ve çalışmalarımda beni motive eden, bana sabırla yol gösteren, önerileri sayesinde bu tezi tamamlama sürecini benim için verimli ve değerli bir deneyim haline getiren, öğrencisi olmaktan gurur; kendisi ile çalışmaktan onur duyduğum ve uzun yıllar desteğini hiç esirgemeyen, gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitim hayatımda her güçlükte yanımda olan çok kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Bayram TAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez savunmamın jürisinde yer alarak beni onurlandıran hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN'a, değerli görüş ve önerileriyle akademik desteklerini, tecrübelerini benden esirgemeyen; varlığını hep hissettiğim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat BAŞ'a çok teşekkür ederim.

Tezin başından sonuna kadar benimle canla başla çalışan, desteğini hiç esirgemeyen eşim Sevim ŞEÇKİN'e, çocuklarım Eymen ve Egemen SEÇKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim ve yaşamım boyunca beni hep destekleyen annem Cennet ATAK ve ablam İlkur ATALAY'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tüm çalışmam boyunca yanımda olan, destek veren kardeşim Davut SÜS'e ayrıca bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeğini esirgemeyen, zaman ayırıp bilgilerini paylaşan kıymetli meslektaşlarıma ve eğitim hayatım boyunca beni yetiştiren, üzerimde emeği bulunan tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin tamamlanması, akademik yolculuğum için çok kıymetlidir. Bu başarıda katkısı olan herkese minnettarım. Temennim araştırmanın, ilgili alanda faydalı bilgiler sunmuş olması ve gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturmasıdır.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
BÖLÜM I .....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	6
1.2.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....	11
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	13
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI .....	13
1.5. TANIMLAR.....	13
BÖLÜM II.....	15
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR .....	15
2.1. HAYAT BİLGİSİ DERSİ.....	15
2.2. İLKOKUL ÇOCUKLARININ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ.....	20
2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar .....	21
2.2.1.1. Tutum .....	22
2.2.1.2. İnanç .....	23
2.2.1.3. Öğretmen–Öğrenci Yakınlığı.....	25
2.2.1.4 Eğlenme.....	27

<b>2.3. PLANLANMIŞ DAVRANIŞ TEORİSİ.....</b>	<b>28</b>
2.3.1. Davranışa Yönelik Kişinin Tutumu.....	31
2.3.2. Davranışa Yönelik Toplumun Tutumu.....	32
2.3.3. Özyetkinlik (Davranış Kontrolü).....	32
2.3.3.1. Tutum .....	32
2.3.3.2. Öznel Normlar .....	33
2.3.3.3. Algılanan Davranış Kontrolü .....	34
2.3.3.4. Ahlaki Sorumluluk .....	34
2.3.3.5. Niyet .....	34
<b>2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>35</b>
2.4.1. Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme .....	35
2.4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Tutum .....	37
2.4.3. Hayat Bilgisi Dersi İnanç.....	42
2.4.4. Öğretmen–Öğrenci Yakınlığı .....	46
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>52</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARACI .....</b>	<b>57</b>
3.3.1. Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği .....	57
3.3.2. Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği .....	58
3.3.3. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği .....	58
3.3.4. Öğretmen–Öğrenci Yakınlığı .....	58
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>59</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....</b>	<b>59</b>
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>63</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI ÖLÇEKLERDEKİ</b>	
<b>DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR .....</b>	<b>63</b>
4.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri .....	63
4.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç Düzeyleri .....	63

4.1.3. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri.....	64
4.1.4. İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeyleri.....	64
4.1.5. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Durumu.....	65
4.1.6. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okudukları Sınıfa Göre Durumu .....	65
4.1.7. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Durumu.....	66
4.1.8. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Sürelerine Göre Durumu.....	68
4.1.9. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Durumu.....	70
4.1.10. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Durumu .....	72
<b>4.2. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR.....</b>	<b>74</b>
4.2.1. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Betimsel İstatistikler.....	74
4.2.2. Değişkenlerin Aracılık Etkileri.....	75
4.2.3. Değişkenlerin Etkileşim Etkileri.....	78
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>79</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI ÖLÇEKLERDEKİ DÜZEYLERİNE AİT SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>79</b>
5.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri.....	79
5.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç Düzeyleri .....	80
5.1.3 İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri.....	81
5.1.4 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeyleri.....	83

<b>5.2. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT SONUÇ VE TARTIŞMA</b>	<b>84</b>
.....	
5.2.1 Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	84
5.2.2 Değişkenlerin Aracılık Etkileri.....	86
5.2.3. Değişkenlerin Etkileşim Etkileri.....	88
<b>5.3. ÖNERİLER.....</b>	<b>90</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>91</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>106</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>112</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.1.</b> Hayat Bilgisi Dersi Tanımları .....	17
<b>Tablo 1.2.</b> Gerekçelendirilmiş Davranış Teorisinin Türkçe Çevirileri .....	28
<b>Tablo 3.1.</b> İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	54
<b>Tablo 3.2.</b> İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	54
<b>Tablo 3.3.</b> İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Bazında Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı .....	55
<b>Tablo 3.4.</b> İlkokul Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı.....	55
<b>Tablo 3.5.</b> İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı .....	56
<b>Tablo 3.6.</b> İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı .....	56
<b>Tablo 3.7.</b> İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı .....	56
<b>Tablo 3.8.</b> Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	57
<b>Tablo 4.1.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri.....	63
<b>Tablo 4.2.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç Düzeyleri .....	63
<b>Tablo 4.3.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri .....	64
<b>Tablo 4.4.</b> İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeyleri .....	64
<b>Tablo 4.5.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Durumu .....	65
<b>Tablo 4.6.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okudukları Sınıfa Durumu .....	66
<b>Tablo 4.7.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzeye Ait Betimsel İstatistikler .....	66
<b>Tablo 4.8.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık	



Düzelelerinin Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzeye Ait Tek Yönlü Varyans Analizi .....	67
<b>Tablo 4.9.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler.....	68
<b>Tablo 4.10.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Sürelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi .....	69
<b>Tablo 4.11.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Ait Betimsel İstatistikler .....	70
<b>Tablo 4.12.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.....	71
<b>Tablo 4.13.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Ait Betimsel İstatistikler .....	72
<b>Tablo 4.14.</b> İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.....	73
<b>Tablo 4.15.</b> Yordayıcı Değişkenler ve Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Arasındaki Korelasyon Değerleri, Değişkenlerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	74
<b>Tablo 4.16.</b> Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç ve Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Değişkenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkide Aracı Değişken (Mediation) Olarak Kullanıldığı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	76

<b>Tablo 4.17.</b> Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Değişkenlerinin Etkileşim Değişkeni (Moderation) Olarak Kullanıldığı Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	78
--	----



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Test edilen model tasarımı .....	10
Şekil 2.1. Planlanmış davranış teorisi çekirdek modeli (Ajzen,1985) .....	31
Şekil 3.1. Test edilen model tasarımı .....	53
Şekil 3.2. Test edilen modelin birinci adımı .....	61
Şekil 3.3. Test edilen modelin ikinci ve üçüncü adımı .....	62
Şekil 4.1. Hayat bilgisi dersine yönelik inancın hayat bilgisi dersinde eğlenmeye etkisinde hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin aracı etkisi .....	77

## KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamalarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>Bkz</b>	Bakınız
<b>çev.</b>	Çeviren
<b>CFA</b>	The common femoral artery
<b>DFA</b>	The deep femoral artery
<b>DKE</b>	Derse katılım envanteri
<b>ed.</b>	Editör
<b>EFA</b>	Exploratory factor analyses
<b>KGI</b>	Kapsam geçerlik indeksi
<b>KGO</b>	Kapsam geçerlik oranı
<b>KGÖ</b>	Kapsam geçerlik ölçütü
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>M.Ö.</b>	Millattan Önce
<b>ÖYDÖ</b>	Öğretmen yakınlık davranışları ölçeği
<b>PDT</b>	Planlanmış Davranış Teorisi
<b>s.</b>	Sayfa
<b>ss.</b>	Sayfa aralığı
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences
<b>STRS</b>	Student–Teacher Relationship Scale
<b>STRS-SF</b>	Student–Teacher Relationship Scale–Short Form
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TTKB</b>	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

İnsanın var oluşu ile oluşmaya başlayan insana ait tarih konusunda birçok eser yazılmış ve bu eserlerde insanlık tarihine farklı bakış açılarıyla yaklaşmıştır. Bu yaklaşımlarda merkeze alınan olaylar değişse de bunların insan tarihine olan etkisi boyutunun ana tema olma özelliği değişmemiştir. Ele alınan olayların insan tarihinin seyrini değiştirdiği ve büyük etkiler ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. McNeill'e (2003) göre insanlık tarihi, ilk büyük dönüm noktasına yiyecek üretimine geçilmesiyle ulaşmıştır ve bu insan nüfusunun çoğalmasına olanak sağlayarak uygarlıkların yükselmesinde temel oluşturmuştur. Yine ona göre insanlık tarihinin ikinci büyük dönüm noktasına ulaştığı yer, uygar toplum denilen becerikli ve karmaşık toplulukların ortaya çıkmasıdır. Uygar toplum denilen becerikli ve karmaşık toplulukların ortaya çıkması bireysel ve toplumsal gereksinimleri farklılaştırdığına işaret etmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan bireysel ve toplumsal gereksinimlerden biri, insanın belli amaçlar bağlamında eğitim alması ya da eğitilmesidir. Toplumlar tarihsel süreç içerisinde farklılaşan bu gereksinimleri geçmişten günümüze formal ve informal olarak karşılamak amacıyla kuşaklararası bir eğitim döngüsü içine girdiği söylenebilir. Eğitim tarihi incelendiğinde M.Ö. 3200 yılında Sümerlerin yazıyı bulmasıyla eğitimin ilk sistematik temelleri atıldığı görülmektedir. İlerleyen süreçler de ise belirli toplulukların farklılaşan okul anlayışı farklı boyutlar ve amaçlar doğrultusunda tarihsel süreç içerisinde kendine yer edinmiştir. Örneğin, Mısır'da var olan prens okulları firavun çocuklarına, kraliyet ailesi üyelerine, soyluların ve yüksek dereceli memurların çocuklarına eğitim verilmiştir. Bu okullar Eski Mısır eğitiminin en iyi verildiği yerler olarak tarihteki yerini almıştır. Bu tarihsel sürecin ilk 2000 yıllarına kadar sadece okuma ve yazma eğitiminin ön plana çıktığı görülse de farklı toplumlar tarafından matematik, geometri, astronomi, felsefe ve din eğitimi gibi spesifik alanlarda eğitimin verildiği görülmüştür. İlk zamanlarda eğitim hizmetlerinin verildiği yerler olarak tapınaklar, kiliseler ve medreseler kullanılmış ve süreç içerisinde okul kavramı oluşmuştur. Okul ile birlikte formal eğitim anlayışının yaygınlaştığı anlaşılmaktadır. Nitekim okulların formalleşmesiyle birlikte bireyselleşen ya da küçük toplulukların beklentilerini karşılayacak bir içerikten çok, ulusların ve devletlerin beklentilere karşılayacak bir anlayışla içerikler oluşturulmuştur. Bu anlayış günümüzde de devam etmekte ve bu amaç doğrultusunda dersler ve içerikleri zenginleşmiş, okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise, yüksekokul ve üniversite gibi eğitim kademeleri oluşturulmuştur. Bu anlamda eğitimin ilk

kademesini teşkil eden okulöncesi ve ilkokulun, bu sistem içerisindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Okulöncesi eğitimin dünya genelinde yaygınlık durumunun istenen düzeyde olmaması ilkokulun önemini bir kat daha artırdığı görülebilir. İlkokulun genel amacını da oluşturan eğitimin ana amacı ilkokul derslerinden biri olan hayat bilgisi dersi ile hayata geçirilebilmektedir. Bireyleri yaşama hazırlama, hayat boyu karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümü için ihtiyaç duyacağı problem çözme becerisi bu anlamda hayat bilgisi dersi kapsamında verildiği söylenebilir. Hayata hazırlama, yaşama hazırlama gibi temel amaca hizmet etmesi amaçlanan hayat bilgisi dersinin bu açıdan gerek program içerisinde gerek ise toplum nezninde önemi oldukça açıktır. Bilişsel ve devinimsel becerilerin kazandırılması yanında duyuşsal olarak da hayata hazırlayan bir ders olarak hayat bilgisi dersi, bireye yaşadığı toplumun bir parçası olarak kendini kabullendirmesi adına oldukça önemlidir.

Yaşadığı toplumun bir üyesi olma özelliği kazandırmak adına bir başka ifade ile etkili bir vatandaş yapmak adına eğitim bireye toplumun beklentilerinin karşılanacağı yetkinlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim bu işlevi yerine getirmede öğretim programlarından yararlanır. Söz konusu özelliklerin birlikte verildiği derslerin başında hayat bilgisi dersi gelmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze değin öğrencilerin gelişim özelliklerine önem verilmektedir. Bu bağlamda ders içerikleri ve öğretim programları sürekli geliştirilmeye çalışılmaktadır (Şahin, 2009). Avcı ve Kayabaşı'na (2018) göre hayat bilgisi dersi, bireyi toplumsal hayata, çevresine, ailesine uyumlu olarak bir birey olarak yetiştirilmek ve toplumsal değerleri aktarmada bir aracı olarak nitelenmektedir.

Hayat bilgisi dersinin amaçlarından biri de tanımlardan da anlaşılacağı gibi bireyi içerisinde bulunduğu sosyal ortama hazırlamaktır denilebilir. Bu hazırlık yapılırken sosyal beceriler, temel yaşam becerileri, iletişim ve buna benzer pek çok faktör ele alınmalıdır. Ders öğrenci merkeze alınarak işlenmekte, bu durum disiplinler arası ve sosyal bilimlerle ilişkilendirilerek yapılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencileri bir üst öğrenime donanımlı olarak hazırlamak gibi bir görevi de bulunmaktadır (Tay ve Baş, 2016). Hayat bilgisi dersinde istendik özelliklerin kazandırılabilmesinde ya da kazanılabilmesinde birçok unsurun etkisi olduğu söylenebilir. Bunlar genel olarak öğretmen, öğrenci, öğretim programları, veli, bina vs. olabilir. Genel bir bakış açısıyla bu unsurların öğrenme ortamında bir araya geldiği ve birlikte işe koşulmalarının önemli olduğu söylenebilir. Öğrenme yaşantılarında öğrencinin derse yönelik tutumu, inanç düzeyi, öğretmenle olan

ilişkileri etkili olmaktadır (Kazu ve Koç-Akran, 2018; Yeşilgöz Şengün, 2023; Ünlü, 2022). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin edinmeleri beklenen özelliklere istendik düzeyde erişimi onların hayat bilgisine derse yönelik tutumu, inanç ve derste eğlenme düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlıkları ile ilgili olabilir.

Tutum kavramı, sosyal bilimlerin ilgi alanına giren birçok kavram gibi kesin bir tanımlaması yapılamamıştır. Yapılan tanımlara bakıldığında her tanımın tutumun farklı bir yönüne atıfta buldukları görülmektedir (Tavşancıl, 2018). Baysal (1981) tutumu, bireyin etrafında canlı veya cansız varlıklar tarafından gerçekleşen, olay ve olgulara karşı gösterdiği bir tepki, ön eğilim olarak ifade etmektedir. Bu eğilim için kişinin doğrudan doğruya sürecin içerisinde olmasına gerek yoktur. Başka bir tanımlamada tutum, öğrencilerin bir tetikleyici ile sergiledikleri olumlu ve olumsuz anlamdaki davranışlardır (Pesen, Odabaş ve Bindak, 2000). Can (2020) ise tutumu, bir olay ya da olgu karşısında bireyin yaşanan durum ile ilgili duygu, düşünce ve davranışları aracılığıyla göstermiş olduğu sistematik tepki olarak tanımlamıştır. Bireylerin sergiledikleri tutumu duygusal, zihinsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşenin oluşturduğu ve bu bileşenler arasında ise genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (Arıcı, 2006; Baş, Tertemiz ve Tay 2021). Bu anlamda bireyin bir konu hakkındaki düşünceleri zihinsel öge, ona karşı olumlu yaklaşması gerekiyor ise duygusal öge ve eğer birey o konuya karşı olumlu davranışlar sergilemesi gerekiyor ise davranışsal öge olarak belirtilmektedir (İnceoğlu, 2004). Bu anlamda tutumun üç bileşeni de düşünüldüğünde çalışma sürecinde elde edilecek veriler ile sunacağı katkı nedeniyle çalışmanın amacına hizmet edeceği düşünülmektedir.

İnanç kavramı ile tutum kavramı yapılan akademik çalışmalarda iç içe geçmiş olduğu görülmüştür. Öyleki inancın bir çeşit tutum olduğundan bahsedilmektedir (Pehkonen ve Pietila, 2003). Smith (1968) tutumu, “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” şeklinde tanımlamaktadır. Başka araştırmacıların ise tutum ve inancı zıt kavramlar olarak tanımladıkları görülmektedir (Basserear, 1989). Bu çerçevede Turan vd. (2008) ise tutumu inançtan farklı olarak “Bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı” olarak tanımlamaktadır. İnanç, bilgi ile yakın etkileşim halinde olan, değişime açık hem öznel ve duygusal hem de bilişsel bir özellik gösteren çok boyutlu bir yapıdır. Bu yarı mantıksal yapı duyuşsal alanda kendine yer bulmaktadır.

Öğretmen-öğrenci yakınlığı, eğitim sürecinin en önemli başlıklarından biri olarak ele almak doğru olacaktır. Bu ilişkinin, olumlu yönde olması zamanla gelişmesine ve kuvvetlenmesine yol açabilmektedir. Bu kuvvetli bağ öğrencinin akademik başarısına ve gelişimine pozitif katkı sağlamaktadır.

Öğretmen-öğrenci yakınlığı, öğrencilere güven ve destek sağlar. Öğrenciler, kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda daha rahat öğrenirler. Öğretmenlerin öğrencilere desteği, onların başarıya ulaşma motivasyonunu artırır ve özgüvenlerini geliştirir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve onlara uygun rehberlik sağlamak için yakın ilişki kurarak öğrencilerin akademik başarısını destekler. Öğretmen-öğrenci yakınlığı, öğrencilerin akademik başarıları ve gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Güven, destek, iletişim, motivasyon, bağlılık, sosyal ve duygusal gelişim gibi faktörler, bu yakınlığın sağladığı faydalardan sadece bazılarıdır. Eğitim sisteminde, öğretmenlerin öğrencilerle yakın ve pozitif ilişkiler kurmaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Bu, öğrencilerin başarılarını ve potansiyellerini daha iyi bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlar ve eğitim sürecinde olumlu bir ortam yaratır.

Okul, öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra eğlence ve rekreatif aktivitelerin sunulduğu bir ortamdır. Çağdaş eğitimde bilgiyi öğrenme sorumluluğu ve bilgiyi öğrenirken uygulanan yöntem öğrencinin öğrenmeden alacağı hazla doğru orantılıdır. Bilgi, ancak bu biçimde edinilirse anlamlı ve kalıcı olmaktadır. Her ne kadar öğrencinin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal özellikler, etkili öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen özelliklerden olsa da öğrenme biçimi ve öğrenme ortamındaki öğrencinin durumu da en az kişisel özellikler kadar önemlidir. Bunlar öğrenmeye yönelik isteği, tutumu, motivasyonu vb. duyuşsal özellikleri de etkili öğretme-öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesine oldukça önemlidir. Eğitim ve gelişim birbirinden ayrılamaz bütünsel bir süreçtir. Sadece akademik gelişmenin önemsendiği bir ortamda birey duygusal, sosyal, ahlaki vb. yönlerinin kısıtlı kalmasına yol açacaktır. Eğitimin yalnızca bilme/düşünce için değil, hissetme/duygu ve yapma/eylem için de verildiği (MEB, 2018) tüm derslere yönelik olan öğretim programlarında ortaya konmuştur. Öncelikle ilkokul çağındaki bireylerin dikkatlerini uzun süre sürdüremeyecekleri bir gerçektir. Bu açıdan öğrencilerin eğlenerek ve olaya dahil olarak öğrenme ortamları daha çok anlam ifade etmektedir.



## 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Günümüzde eğitimin insanlığın var oluşu ile başladığı ve süre gelen bir süreç olduğu kabul gören bir görüştür. Bu süreç formal ve informal olarak sürmektedir. Nitekim formal olarak süregelen bu süreç içerisinde en önemli ayağın ilkokul olduğu söylenebilir. İlkokulun, plan ve program dahilinde öğrenmenin ilk temellerinin atıldığı bir vizyon görevi yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte ilkokul döneminin, öğrencilerin derslere karşı tutum ve inançlarının ilk gelişmeye başladığı dönem olduğu çıkarımında bulunulabilir. Genel anlamda eğitimin en önemli faktörlerden ikisinin öğrenci ve öğretmen olduğu düşünüldüğünde okulda geçirilen zamanın çocuğun bir gününün önemli bir boyutunu kapsadığı görülmektedir (Yurdakul, Kanaatkar, İrtegün, Çalbay ve Yildirim, 2023; Pektaş, Yaşar ve Can, 2023). Günümüzde çocukların oyun oynamak ve sosyalleşmek için okul ortamları dışında, güvenli ve kontrollü ortamlara sahip olmadıkları, günün büyük bir bölümünü evde ve teknolojik araçlarla geçirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda okulun çocuğa sunacağı güvenli ve kontrollü ortamlardaki etkinliklerle hem öğrenmesine hem sosyalleşmesine hem de oyun oynamak ve eğlenmek gibi farklı ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olması beklenmektedir (Sarı ve Aktürk, 2022). Beklenen ihtiyaçların karşılanmasında okulun sahip olduğu olanakların, personelin, öğretmenlerin, öğretim programlarının etkisi kaçınılmazdır. Okulun sahip olduğu olanakların yeterliliği, personelin görevini tam olarak yerine yetirmesi, öğretmenlerin donanımı ve öğretim programlarının niteliği, öğrencilerin istedik özelliklerle donatılmasının yanında onların okul ile ilgili olumlu tutumlar geliştirmesine, okula ve onunla ilgili özelliklere inanç oluşturmaya ve okulda eğlenmelerine olanak sağlayabilir.

Hayat bilgisi dersinin, ilkokullarda mihver ders olma özelliğinin yanında çocukların eğitim süreçlerinde karşılaşacakları birçok dersin alt yapısını da oluşturuyor olması bakımından önemli olduğu ve hayat bilgisi dersinde gelişecek birçok özelliğin bütün okul yaşamını etkileyeceği söylenebilir (Ginesar, 2022). Bu bağlamda çocukların hayat bilgisi dersinde eğlenme durumlarının ne düzeyde olduğu, bu düzeyin derse yönelik tutum, inanç ve öğretmen öğrenci yakınlık düzeyi ile ilişkisi olup olmadığı, yine eğlenme düzeyinde derse yönelik tutum, inanç ve öğretmen öğrenci yakınlık düzeyinin yordayıcılığı bir problem olarak düşünülmüştür.

Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Bireyin hem kendisini hem de yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıyarak ona uyum sağlaması için tasarlanmış bir derstir (MEB, 2018). Sönmez'e (1999) göre hayat bilgisi dersi doğal,

toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi bireye topluma uyum sağlayan, sanata duyarlı, çağdaş düşünebilen, doğaya ve değerlere saygılı bireyler kazandırılmasını amaçladığı söylenebilir.

Tüm bu söylemler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma ile okul ortamlarında öğrencilerin derse yönelik tutum, derse yönelik inanç ve öğretmen öğrenci yakınlığının, hayat bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeylerine olan etkisi araştırılarak, birbirleri ile aralarında olan ilişki ve yordama değerleri incelenmiştir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfındaki ders programlarında yer alan mihver bir derstir. Dersin temeli “hayat” ve “bilgi” değişkenleri üzerine oturtulmuş olup bir yandan sosyal bilimlere bir yandan da fen bilimlerine dayanmaktadır (Gülyüz, 2008). Aytuna (1949) hayat bilgisi dersini; çocuğun okula gelmeden önce başladığına değinmiş ve evde, aile ortamında ve yaşadığı gezip dolaştığı çevrelerde gerek kendi kendine gerekse diğer kişilerin yardımları sonucu edindiği deneyimleri kontrol edebilen, tamamlayan ve bireye yeni-gerçek bilgiler kazandıran bir ders olduğunu betimlemiştir. Literatürde hayat bilgisi dersi ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülebilir. Yapılan çalışmalarda hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç ile hayat bilgisi dersinde eğlenme konularının da araştırıldığı görülmektedir. Bu konu alanlarındaki çalışmalar ölçek geliştirme ile sınırlandırıldığında; Akyürek Tay, Öztürk, Ergül ve Tay (2023), Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun (2015), Oker ve Tay (2020), Demirtaş Şenel ve Buluç (2023), Sarıkaya ve Özgöl (2017) ve Uluçınar, Gündoğan ve Akar (2020) tarafından yapılanlar örnek gösterilebilir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun (2015), Oker ve Tay (2020), Demirtaş Şenel ve Buluç (2023) hayat bilgisi dersine yönelik tutum, Sarıkaya ve Özgöl (2017) ise hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik tutum ölçekleri geliştirdikleri görülmektedir. Uluçınar, Gündoğan ve Akar (2020) hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini belirlemeye yönelik ölçek geliştirirken, Akyürek Tay, Öztürk, Ergül ve Tay (2023) ise hayat bilgisi dersine yönelik inançları belirleyebilecek bir ölçek geliştirmişlerdir. Hayat bilgisi ile ilgili literatür incelendiğinde hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç ile hayat bilgisi dersinde eğlenme konularının birlikte ele alındığı bir çalışmanın yer almadığı anlaşılmıştır. Çalışmanın bu boyutuyla önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisi incelenmek istenmiş ve bir model üzerinde çalışılmıştır. Model çalışması araştırmacıları planlanmış davranış teorisine götürmüş ve bu teori üzerinden kurgu yapılmıştır.

Sosyal psikoloji alanında araştırma yapan akademisyenler, tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamak için teori geliştirmeye çalışmışlardır. Alan yazın incelendiğinde bu anlamda en önemli teori, Fishbein ve Ajzen'in (1975) geliştirdiği gerekçelendirilmiş davranış teorisidir. Gerekçelendirilmiş davranış teorisi birçok sosyal bilimci tarafından sağlıktan spora, pazarlamadan psikoloji kadar birçok alanda uygulanmış ve davranışlar ve davranışsal niyetleri tahmin etme gücünün çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Notani, 1998; Manstead, 2001).

Gerekçelendirilmiş davranış teorisinin çizdiği çerçeveye bakılacak olursa tutum ve davranış ilişkisi ve bunun yanında da sosyal faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Bu teorisinin temel savı tutum ve davranışların birbiri ile uyumlu olması sonucunda aralarındaki ilişkininde güçlü olacağını ortaya koyacağıdır. Teori tutum davranışın tek açıklayıcısı olarak bulunmamakta, aracı bir değişken olarak tutumun niyet ile yordandığını savunmaktadır. Teoride tutumlar, subjektif normlarla beraber davranışa yönelik niyetleri açıklamakta ve niyet davranışın direkt tahmin edicisi olarak işaret edilmektedir. Ajzen tarafından gerekçelendirilmiş davranış teorisine, davranışı ve niyeti açıklayabilmek için algılanan davranışsal kontrol değişkeninin de ekleyerek planlanmış davranış teorisini oluşturmuştur ve bu anlamda bireyin tamamıyla kendi kontrolü altında olmayan davranışlarını açıklamaya çalışmak için geliştirildiği söylenebilir (Kocagöz, 2010).

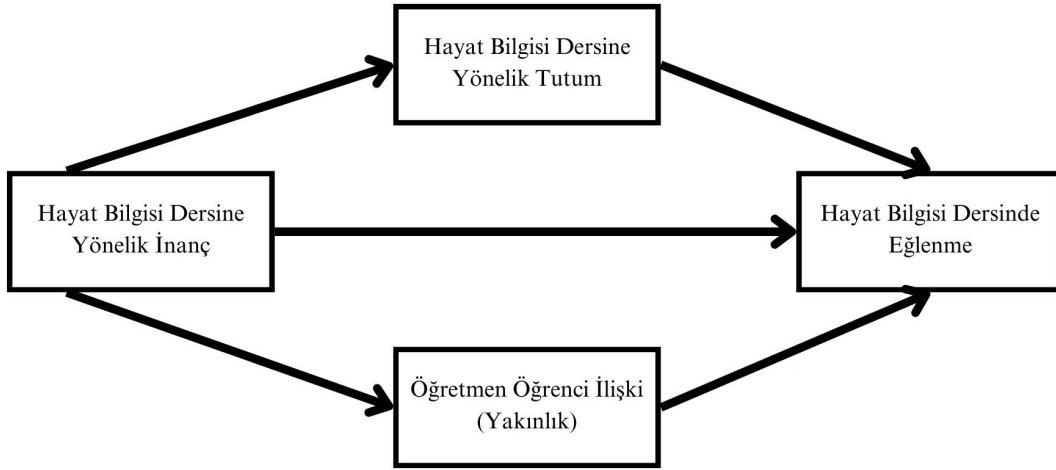
Gerekçelendirilmiş davranış modelinde kişinin davranışlarının tümünde iradenin olayın içerisinde olduğu varsayılmaktadır. Model irade ile oluşan davranışları açıklamakta ve tahmin etmekte önemli bir argümandır. Ajzen'e (2002) göre iradenin dışında gerçekleşen bazı davranışlarda vardır. Yine teori sahibine göre irade dışında gerçekleşen davranışların açıklanmasında ve ölçülmesinde gerekçelendirilmiş davranış teorisi yetersiz kalmaktadır. Kişinin kişisel özelliklerinden yetenek, gerekli bilgi ve beceriye sahip olup olmama gibi durumlar bireylerin davranışı gerçekleştirilmede kontrolleri dışında kalabilir (Kocagöz, 2010). Böylelikle geliştirilen planlanmış davranış teorisi hem irade sonucu ortaya çıkan hem de irade dışında davranışların ölçülmesinde kullanılabilir (Kim ve Han, 2010). Madden ve arkadaşları (1992) teoriler üzerinde bazı çalışmalarda bulunmuşlar ve gerekçelendirilmiş davranış teorisi ile planlanmış davranış teorisini karşılaştırmışlardır. Araştırmaları ve yaptıkları ölçümlerde gerekçelendirilmiş davranış teorisine algılanan davranışsal kontrolün eklenmesinin yerinde olduğunu, niyetin ve davranışın öngörülmesinde teoriye güç kattığını sonucuna varmışlardır.

Planlanmış davranış teorisi belirli bir bağlamda ortaya çıkan bireyin davranışlarını tahmin etmek ve bunlara açıklık kazandırmak için geliştirilmiştir. Ajzen'e (2006) göre planlanmış davranış teorisi çağımızda davranışları tahmin etmekte kullanılan en çok kabul gören psikolojik modellerden sayılmaktadır. Cohen ve Hanno'ya (1993) göre ise teori sosyal psikoloji tabanlı bir teori olmanın yanı sıra psikoloji dışında da birçok bilim alanının konuları arasına giren davranışları açıklamada yaygın olarak kullanılmaktadır. Teoriye göre davranışların ilk açıklayıcısını niyetlerimiz oluşturmaktadır. Niyetlerin ise davranışa yönelik tutumları, çevre faktörü ve algılanan davranışsal kontrol tarafından açıklanabileceğini ifade etmektedir. Planlanmış davranış teorisine göre temelde üç etmenin davranışı tetiklediğini öne sürülmektedir. Bu etmenler; bireysel tutum, bireylerin öznel normları ve algılanan davranış kontrolüdür.

Hayat bilgisi dersi çerçevesinde oluşturulmaya çalışılan modelde davranış, hayat bilgisi dersinde eğlenme olarak belirlenmiştir. Eğlenme insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Glasser (1999) bireyin davranışlarını yönlendiren beş temel ihtiyaç olduğunu, bunlardan büyük ölçüde fizyolojik olduğunu düşündüğü hayatta kalma dışında sevmeye ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlenmenin psikolojik ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda eğlenme bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmakta ve bu ihtiyacın karşılanması gerekmektedir. İlkokul öğrencilerinin sadece evinde ve sokağında değil okulda da bu ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Çocuk okulda eğlenme isteğinde olacaktır bir başka deyişle çocuk okulda eğlenmek isteyecek ve eğlenme davranışına yönelecektir. Bu kapsamda düşünüldüğünde çocuk, eğlenme davranışına yönelik olarak, temel ihtiyaç olması bakımından doğal bir eğlenme niyetindedir. Söz konusu niyetin davranışa dönüşebilmesinde planlanmış davranış teorisinde ifade edilen davranışa yönelik tutuma bir başka ifade ile bireysel tutuma ihtiyaç vardır. Bu çalışmada oluşturulan modelde hayat bilgisine yönelik tutum, hayat bilgisi dersinde eğlenme davranışının temelinde yatan niyetin kaynağını oluşturmaktadır. Niyetin, çevre faktörü ve algılanan davranışsal kontrolü yani bireylerin öznel normları ve algılanan davranış kontrolü ise öğretmen-öğrenci yakınlığı olarak düşünülmüştür. Öğretmen-öğrenci yakınlığı; öğrenci-öğretmen arasındaki olumlu iletişim şeklidir (Mehrabian, 1969). Öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı saygı ve sevgi tesis ettiği sınıflarda, üretkenliğin arttığı, disiplin ile ilgili problemlerin azaldığı, eğitimsel hedeflere ulaşmanın kolaylaştığı belirtilmektedir (Açıkgöz, 1996). Bu bağlamda gerçekleşecek olan öğretmen-öğrenci yakınlığının kaynağının öğretmen olduğu iddia edilebilir. Bir başka deyişle öğretmen-öğrenci yakınlığının ortaya çıkabilmesi için ilk

adımları öğretmenin atması beklenebilir. Gorham (1988), öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmen yakınlık davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Benzer bir ifade ile Ürgüplü (2006) öğrenci ile kurulan iletişim ve ilişki sayesinde öğrenci öğretmenini rol model alır. Öğrenci ile kurulan olumlu ilişki öğretmenin ve öğrencinin hem başarısını hem de verimliliğini artırır. Sonuç itibarıyla öğretmenin, öğrenci ile iletişimin gelişimi üzerinde önemli bir rolü vardır. Bir öğretmenin öğrencisiyle iletişimde öğrencilere yönelik sözel ya da sözsüz olumlu davranışları öğretmen yakınlık davranışları (Geçer ve Deryakulu, 2004) olarak betimlenmektedir. Geçer ve Deryakulu'na (2004) göre öğretmen yakınlığının, farklı ülkelerde öğrencilerin başarılarını, tutumlarını ve güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmen-öğrenci yakınlığı araştırmada eğlenmeyi açıklayan ve yordayan bir değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmada kurulan modelde bir başka değişken hayat bilgisine yönelik inançtır. Pehkonen ve Pietila (2003) inancın bir çeşit tutum olduğundan bahsetmektedir. İnanç, bilgi ile yakın etkileşim halinde olan, değişime açık hem öznel ve duygusal hem de bilişsel bir özellik gösteren çok boyutlu bir yapıdır. Bu yarı mantıksal yapı duyuşsal alanda kendine yer bulmaktadır. Tutum ise bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrıdır (Turan vd., 2008). Bu bağlamda inanç, tutum ile yakından ilgili ve onun bir üst boyutudur denilebilir. İncanın, tutumu da içine alan daha geniş bir kavram olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi dersi çerçevesinde ele alındığında hayat bilgisine yönelik inanç hem hayat bilgisi desine yönelik tutum hem de öğretmen-öğrenci yakınlığı ile yakından ilişkilidir. Başka bir ifade ile hayat bilgisi desine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlığı, hayat bilgisine yönelik inanç ile ilişkilidir. Bu bakış açısından hareketle hayat bilgisi dersine yönelik inanç, hayat bilgisi dersinde eğlenmenin bir yordayıcısı ve etkileyicisi olarak düşünülebilir. Nitekim bu çalışmada hayat bilgisine yönelik inanç hem doğrudan hem de hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin aracı etkisiyle hayat bilgisi dersinde eğlenmenin yordayıcısı ve etkileyeni olarak modele dahil edilmiştir. Araştırmada test edilen model Şekil 1.1'de sunulmuştur.



*Şekil 1.1. Test edilen model tasarımı*

Şekil 1.1'e göre bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi davranış olarak ele alınmış ve bu davranışın ortaya çıkmasında etkisi olduğu (yordadığı) düşünülen hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi davranışın kaynağı olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya dahil edilen öğretmen-öğrenci yakınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Koomen, Verschueren, Mi-Young ve Neuharth-Pritchett (2011), Schooten, Jak ve Pianta (2012), Ogelmana ve Seven (2014) ve Settanni, Longobard, Sclavo, Fraire ve Prino (2015) tarafından ölçek geliştirme ya da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili çalışmaların yapıldığı, Demirtaş-Zorbaz, Özer, Gençtanırım Kurt ve Ergene (2016) tarafından da öğretmen-öğrenci ilişki ölçeğinin Türkçe'ye uyarlandığı bir ölçek çalışmasının olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe literatürde ilkokul düzeyinde öğretmen-öğrenci ilişki düzeyinin ölçek geliştirme ya da düzey belirleme bağlamında incelenmediği görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen bu değişkenin incelenmesi hayat bilgisi literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Söz konusu çalışmanın alana birçok katkısı olması da beklenmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde hayat bilgisi dersine ilişkin farklı değişkenlerin etkileri farklı boyutlarda ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan bu çalışmanın katma değeri alan yazında yer alan çalışmalardan farklı olarak birden çok değişkenin bir arada ele alınması, açıklanması, birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi ve oluşturulan modelin test edilmesidir. Böylece çalışma hayat bilgisi ile ilgili yapılacak başka çalışmalara da kaynak oluşturması umulmaktadır. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde bu araştırmanın temel amacı, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik özelliklerinin (eğlenme, inanç, tutum, öğretmen-öğrenci yakınlık) incelenmesi, açıklanması, birbiri ile ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda araştırmada,

öğrencilerin hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin düzeyi, belirlenen bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzey, kitap okuma süresi, anne ve baba eğitim durumu) göre bağımlı değişkenlerin (eğlenme, inanç, tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık) durumu, oluşturulan modeldeki yordama ve etki düzeyleri incelenmiştir.

### **1.2.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Bu çalışmada aşağıda verilen problemlere ve bu problemlerin kapsamına giren alt problemlere cevap aranmıştır.

#### **Problem Cümlesi**

İlkokul öğrencilerinin, öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin, hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyinin ve hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerine etkisi nedir?

#### **Alt Problemler**

1. İlkokul öğrencilerinin;

1.1. hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri nedir?

1.2. hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri nedir?

1.3. hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?

1.4. öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri nedir?

1.5. hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.6. hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri okudukları sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.7. hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.8. hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.9. hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

2. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri değişkenlerinin birbiri ile ilişkisi anlamlı mıdır?

3. Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

4. Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

5. Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

6. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

7. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

8. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

9. Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri aracılığı ile hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

10. Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri aracılığı ile hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

11. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini yordamada öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi ile öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri arasındaki etkileşim etkisi anlamlı mıdır?



12. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini yordamada öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi ile öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki etkileşim etkisi anlamlı mıdır?

13. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini yordamada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ile öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki etkileşim etkisi anlamlı mıdır?

14. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini yordamada öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ile öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki etkileşim etkisi anlamlı mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu çalışma;

1. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı,
2. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler,
3. Çalışmaya katılan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin öğretmenleri ile sınırlıdır.

### **1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

1. Araştırmaya katılan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara istekli ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmada yer alan öğretmenlerin, veri toplama aracındaki maddelere istekli ve objektif olarak cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

### **1.5. TANIMLAR**

**Hayat Bilgisi:** Çocuğun kendini bilmesi ve tanıması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersidir (Tay, 2017). Bu çalışmada hayat bilgisi dersi ilkökul 2 ve 3. sınıfta okutulan ve bu dersle ilgili eğlenme, inanç ve tutum ile öğretmen-öğrenci yakınlığı çerçevesinde ele alınmıştır.

**İlkokul Öğrencisi:** İlkokul, öğrencileri, gelecek eğitim kurumuna ve hayata hazırlayan planlı bir eğitim basamağı (Bilgin, 2013). Bu basamakta eğitim gören bireylere ilkokul öğrencisi diye tanımlanır. Bu çalışmada ilkokul kademesindeki 2. ve 3. sınıfa devam eden öğrenciler ilkokul öğrencisi olarak betimlenmiştir.

**Eğlenme:** Eğlenmenin günlük dilde kullanılan ilk anlamı “neşeli, hoşça vakit geçirmek”tir (TDK). Bu çalışmada eğlenme; deneyim yoluyla organize edilmiş, bireyin ilişkili olduğu hayat bilgisi dersinden öğrencilerin keyif alması olarak tanımlanmıştır.

**İnanç:** Fowler (2004), en genel anlamda inancı bireylerin yaşama yönelik ana motivasyonlarının bir parçası olarak değerlendirir. Bu çalışmada inanç; bireyin hayat bilgisi dersine karşı geliştirdiği inanç düzeyi olarak tanımlanmaktadır.

**Tutum:** Kağıtçıbaşı'na (1999) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. Bu çalışmada tutum; deneyim yoluyla organize edilmiş, bireyin ilişkili olduğu hayat bilgisi dersine hazır olma durumu olarak tanımlanmaktadır.

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; hayat bilgisi dersi, ilkokul çocuklarının gelişim özellikleri, planlanmış davranış teorisi, tutum, inanç ve eğlence ile ilgili alanyazından kavramsal bir çerçeveye oluşturulmuştur.

#### 2.1. HAYAT BİLGİSİ DERSİ

Varlık felsefesinde düşünen bir varlık olarak tanımlanan insanı diğer varlıklardan ayıran özelliği insanın evrim süresi boyunca dilini değiştirmesi, konuşmaya başlaması, dünyayı kavrayabilmesi ve bu nedenle kavramsal düşünebilmesidir. Nitekim varlık ve insan felsefesi üzerine araştırma yapmış bilim insanları; insanı, sırasıyla olmuş bitmiş olanlar, şu anda olup bitenler, daha sonraki zaman diliminde olup bitecekler karşısında sürekli kimi tutumların içine giren, kimi kestirmelerde bulunan ya da bulunmak isteyen, bu tür eylem biçimlerini bir arada sergileyen bir varlık olarak tanımlamaktadır (Schelling, 1989). Benzer bir düşünce olarak Wein (1965) geçmişten günümüze ortaya atılan antropolojik kuramların insan varlık felsefesini anlamakta yetersiz kaldığını insanı anlamak için insanın yapıyla ve edimsel çoğunluğunun da ortaya konulması gerektiğini savunmaktadır. Bu amaçla insanı odağa alıp onun hem bireysel hem de toplumsal yaşamındaki ortak edimlerini kazanmasını tartışmak esastır. Felsefecilerin bu tartışmaları sürerken insanı toplumların bu olgular içerisinde yaşama hazırlamak için kullandıkları en modern sistem ise eğitimidir. Bu çıkarım Aristoteles'in "Bütün insanlar doğal olarak bilmek ister" (Aristoteles, 1996) sözü ile kanıtıyor olabilir. Nitekim eğitim sistemi içerisinde çocuğun hayatı öğrenmesi ve toplumsal ve sosyal yaşam becerilerini kazanmasını da hayat bilgisi dersi ile başlamaktadır. Bu anlamda hayat bilgisi dersini tanımlamak ve tüm boyutları ile alan yazında tartışmak yerinde olacaktır.

Hayat bilgisi dersi öğrencilere gündelik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olası sorunlarla başa çıkmaları için çözüm stratejileri üretmelerine olanak sağlayan bir ders olarak tanımlanabilir. Bu ders, öğrencilere toplumsal ilişkiler, sağlık ve güvenlik gibi konularda temel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar (Akhan, Babaev ve Yalçın 2019). Hayat bilgisi dersi, öğrencinin formal eğitim yoluyla temel yaşam beceri kazanmasını ve ait olduğu doğal ve sosyal çevreye uyum sağlamasını amaçlayan bir derstir (Aladağ, 2016). Bu ders, çocuğun yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasını sağlayarak çeşitli açılardan gelişmesine, var olan bilgilerini sistemleştirmesine bir zemin oluşturur (Akınoğlu, 2002).

Hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfındaki ders programlarında yer alan mihver bir derstir. Dersin temeli “hayat” ve “bilgi” değişkenleri üzerine oturtulmuş olup bir yandan sosyal bilimlere bir yandan da fen bilimlerine dayanmaktadır (Güleryüz, 2008). Aytuna (1949) ise hayat bilgisi dersini çocuğun okula gelmeden önce başladığına değinmiş ve evde, aile ortamında ve yaşadığı gezip dolaştığı çevrelerde gerek kendi kendine gerekse diğer kişilerin yardımları sonucu edindiği deneyimleri kontrol edebilen, tamamlayan ve bireye yeni-gerçek bilgiler kazandıran bir derstir şeklinde tanımlamaktadır. Nitekim bu tanımdan yola çıkarak hayat bilgisi dersi ile öğrencilere gelecekte başarılı ve gerek toplumsal gerek ise bireysel sorumluluk alabilecek bireyler olabilmeleri için gerekli olan tüm yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlandığını söyleyebiliriz. Alanyazına bakıldığında hayat bilgisi dersinin, bu alanda çalışan eğitimciler tarafından farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Binbaşoğlu (2003), hayat bilgisi dersine ilişkin “çocuğun kendi toplumsal ve kültürel çevresini incelemesini sağlamak, bu çevre hakkında doğru ve işlevsel bilgiler edinmek, var olan sorunları çözmeye gerekli olan becerileri kazandırmak amacıyla düzenlenen bir derstir” şeklinde tanımlamaktadır. Sönmez (2010) ise hayat bilgisini “doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu süreçte elde edilen dirik bilgiler” olarak ifade ederken, Akınoğlu (2002), “çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum göstermesine aracılık eden ilk ders” olarak tanımlamaktadır. Gültekin’e (2015) göre hayat bilgisi dersi, “çocuklara gelişim özelliklerine uygun yaşamla ilgili temel beceri ve alışkanlıkları kazandırarak çok yönlü gelişmelerini sağlayan toplu öğretim yaklaşımına göre oluşturulmuş bir yaşam dersidir.” Karabağ (2009) ise hayat bilgisi dersini, “çocuğun özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitli disiplinlerin birleşiminden oluşturulmuş, çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak onu hem sonraki eğitim basamağına hem de yaşama hazırlayan bir öğretim programı olarak tanımlamaktadır.” Benzer şekilde Sağlam (2015) da Hayat Bilgisini “iyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla doğa bilimleri ve sosyal bilimler konularının kaynaştırılarak bir bütün halinde ele alan ve bunları öğrencilere sunan ilkokul dersidir” şeklinde tanımlamaktadır. Şimşek (2014) ise hayat bilgisini, “bütüncül bir anlayışla birçok alandan derlenen bilgi, beceri, tutum ve değerler çocuklara aktarılmasını sağlayan ders” olarak ifade etmektedir. Yapılan alan yazın taramasında hayat bilgisi dersine yönelik birçok tanımlamaya rastlanmaktadır. Yapılan tanımlara bütünsel olarak ele alındığında aslında hayat bilgisi dersi için genel bir tanımlama yapmak yerinde olacaktır. Tablo 1.1. incelendiğinde yapılan tanımların kapsamı bilgi, beceri ve toplumsal uyum üzerine odaklandığı söylenebilir. Yapılan tanımların daha

çok hayat bilgisinin doğası gereği bireylere temel yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan ve toplumsal normlara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek üzerine odaklandığı görülse de bazı tanımlamaların bilgi, beceri ve toplumsal uyumun yanında bilimsellik, bütünsellik, tutum ve vatandaşlık normları üzerine durduğu da söylenebilir.

*Tablo 1.1. Hayat Bilgisi Dersi Tanımları*

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>	<b>Kapsam</b>
Binbaşoğlu (2003, s. 36)	“çocuğun kendi toplumsal ve kültürel çevresini incelemesini sağlamak, bu çevre hakkında doğru ve işlevsel bilgiler edinmek, var olan sorunları çözmeye gerekli olan becerileri kazandırmak amacıyla düzenlenen bir derstir”	Bilgi, beceri, toplum, kültür
Sönmez (2010, s. 2)	“doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu süreçte elde edilen dirik bilgiler”	Toplumsallık, dirik bilgi
Akınoğlu (2002, s. 2)	“çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum göstermesine aracılık eden ilk ders”	Toplumsal uyum, vatandaşlık
Gültekin (2015, s. 16)	“çocuklara gelişim özelliklerine uygun yaşamla ilgili temel beceri ve alışkanlıkları kazandırarak çok yönlü gelişmelerini sağlayan toplu öğretim yaklaşımına göre oluşturulmuş bir yaşam dersidir.”	Bilgi, beceri, tutum, bütünsellik
Karabağ (2009, s. 4)	“çocuğun özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitli disiplinlerin birleşiminden oluşturulmuş, çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak onu hem sonraki eğitim basamağına hem de yaşama hazırlayan bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır.”	Bütünsellik, bilgi, beceri
Sağlam (2015, s. 3)	“iyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla doğa bilimleri ve sosyal bilimler konularının kaynaştırılarak bir bütün halinde ele alan ve bunları öğrencilere sunan ilköğretim dersidir”	Toplumsal uyum, vatandaşlık, bütünsellik
Şimşek (2014, s. 3)	“bütüncül bir anlayışla birçok alandan derlenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin çocuklara aktarılmasını sağlayan ders”	Bilgi, beceri, tutum, değer, bütünsellik
Güleryüz (2008, s. 4)	“hayat ve bilgi değişkenleri üzerine oturtulmuş olup bir yandan sosyal bilimlere bir yandan da fen bilimlerine dayanmaktadır”	Yaşam, bilgi, bilimsellik
Akhan ve Babaev (2019)	“öğrencilere toplumsal ilişkiler, sağlık ve güvenlik gibi konularda temel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar”	Toplumsal uyum, bilgi, beceri
Aladağ (2016)	“öğrencinin formal eğitim yoluyla temel yaşam beceri kazanmasını ve ait olduğu doğal ve sosyal çevreye uyum sağlamasını amaçlayan bir derstir”	Çevresel uyum, toplumsal uyum, beceri

Tay (2017)

“çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersidir”

Bilgi, anlayış, beceri, tutum, değer, bütünsellik, yaşam, toplum, hayat, vatandaşlık

Alan yazında yapılan tanımlamalar incelendiğinde hayat bilgisi dersine genel bir tanım yapmak yerinde olacaktır. Hayat bilgisi dersi; bireyleri sosyolojik açıdan toplumsal ve sosyal normlara uyum sağlayacağı tutum ve değer edinimlerini kazandıran, yaşadığı toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, beceriler ile donatılan iyi birer vatandaş yetiştirmektedir.

Yapılan tanım ve tanımlardan yola çıkacak olursak hayat bilgisi dersinin doğasını anlamak için dersin özelliklerine odaklanmak yerinde olacaktır. Bunlardan bazıları;

Hayat bilgisi dersi çocuğa hayatın bilgisi sunarken, kapsamı içerisinde bulunan doğal – toplumsal bilimler ile sanat, düşünce ve değerlerden faydalanmaktadır. Dersin bir diğer özelliği ise bireyi toplumsal hayatın içerisine hazır hale getirmektir. Bahsedilen özellikler bireye kazandırılırken çocuğa görelilik, bilimsellik, aktüalite, somuttan soyuta ve hayatilik ilkeleri dersin vazgeçilmez özelliklerindedir. Ders vatandaşlık eğitim programının ilk aşaması iken sosyal bilgiler ve fen bilimleri başta olmak üzere birçok dersin temellerinin atıldığı bir ders olma özelliğini de bünyesinde barındırmaktadır (Tay, 2017).

Yukarıda sözü edilen ve alan yazınla tartışılan özellikler düşünüldüğünde hayat bilgisi dersinin kapsamının incelenmesi yerinde olacaktır.

Akinoğlu'na (2002) göre ise hayat bilgisi bireye eğitimin içerisinde iyi bir vatandaş ve yurttaş olmasına sağlamak bununla beraber sosyal çevrede uyum içerisinde hayatını sürdürebilmesi için aracılık eden ilk ders olmasından bahsederken kapsamının toplumsal düzen ve toplumsal birlikteliği sağlamak olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Karatekin'e (2016) göre hayat bilgisi dersi yapılan birçok tanıma bakıldığında ders bireyin günlük yaşantılarını etkileyecek, karşılaşılan problemleri çözümlenmelerine yardımcı olacak, çevresinde olup bitenleri ve kendisini tanıyabilecek çevresine her anlamda uyum sağlayabilecek, iyi ve etkin bir vatandaş olmaları için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve

değerleri içine alan, toplumsal olay ve olguları kapsayan ve çocuğun gelişim özelliklerine göre ele alan bir derstir.

Dersin kapsamı belirlenirken akademik araştırmalar ve tanımlara bakıldığında insan, doğa ve toplum olduğunu söyleyebiliriz. İnsan, doğa ve toplum kavramlarının temelinde ise karşımıza fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, düşünce ve değerler çıkmaktadır (Tay, 2017).

**Fen Bilimleri:** “Nedensellik yasasına dayanmaları, matematiksel kuruluşları, değerlendirme yapmayan genelleştirici yöntemleriyle kültür bilimlerinden ayrılan, doğa araştırmalarına yönelik bilimler” olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1998). Tanımdan hareketle Fen bilimleri çocuğun doğayı araştırmasına, tanımına yardımcı olacak ve onunla mücadele edebilecek hale gelmesi ile yaşama uyumunu da kolaylaştıracaktır. Bu bilimin temelinde doğa ve doğada meydana gelen olaylar yani doğa olayları olduğu için bireyin doğaya uyumu onu tanınması ile olacaktır. Eğitim hayatında bir program dahilinde çocuğa bu bilgilerin kazandırılmaya başlandığı ilk ders hayat bilgisi dersidir. Bu kazanımlar ne kadar etkili ve sağlam olursa bireyde o denli doğa sevgisini ve doğaya olan ilgisinin artacağı aşikârdır.

**Sosyal Bilimler:** İnsanla ilgili olan tüm olayları kapsamaktadır. Toplumsal bilimler diye de adlandırılan sosyal bilimler yıllar içerisinde farklı farklı felsefeler ve bilimsel anlayışlar çerçevesinde çeşitli isimler alarak çalışmalarda bulunulmuştur. Bu isimler sosyal bilimler, tarih-toplum bilimleri, kültür bilimleri, tin bilimleri, tarih bilimleri, insan bilimleridir (Tay, 2017). Sosyal bilimlerin birçok alanla ilgisi vardır. Bunlardan hayat bilgisi dersini etkileyen alanlardan başlıcaları tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, iletişim bilimleri vb sayabiliriz.

**Sanat:** İnsanoğlunun yaşamının her kesitinde var olan bir gerçekliktir. Öyle ki insanoğlu tarih öncesi çağlarda bilemağara duvarlarına resimler çizerek sanatsal eserler vermeye başlamışlardır. Zaman içerisinde gelişim doğrultusunda kilden eserler ortaya koymuşlar, mermeri taşı şekillendirmişlerdir. Kendilerini diğer insanlara ifade etmeye çalışmışlardır. Sanat ve sanat eserleri bireylere manevi doygunluk sağlamaktadır. Birbirlerini tanımlarını ve daha iyi anlamalarını olanak sunmaktadır.

**Düşünceler ve Değerler:** İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran başlıca özelliğinin düşünebilme kabiliyeti olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçekliktir. Düşüncenin tanımlarından da anlaşılacağı gibi ortak bir kaniya varılamamıştır. Fisher (1995)

düşünmeyi problemleri formüle etme, çözme, karar verme, anlam oluşturma gibi zihinsel faaliyetlerin bütünü şeklinde tanımlamaktadır. Bochenski'ye (1995) göre düşünme, tasarımların ve kavramların devinimidir. Cüceloğlu (1995) ise düşünmeyi, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da yola çıkarsak insanoğlunun yaşamı boyunca tüm kavramları, davranışları, becerileri, alışkanlıkları, değerleri ve tutumları düşüncelerinin bir sonucudur (Tay, 2017). Düşüncenin değerler ile ilişkisi ise adalet, doğruluk, merhamet, bilimsellik, misafirperverlik, dürüstlük, estetik, dayanışma, hoşgörü gibi özellikleri kazandırmaya çalışmasıdır.

## **2.2. İLKOKUL ÇOCUKLARININ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ**

Hayat bilgisi dersinin sahip olduğu yoğun kapsamın öğrencilere kazandırılmasında dikkate alınması gereken unsurlardan biri de öğrencilerin gelişim özellikleridir. Gelişim genel olarak sürekli, düzenli ve uyum içerisinde ilerlemeyi ifade etmektedir. Gelişim doğrudan ölçülemeyen, birçok karmaşık yapı ve işlevi bütüncül olarak ele alan karmaşık bir yapıdır. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar ve gözlemler çocukların belli gelişim dönemlerinde ortak olan eğitimleri ve davranışlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Yavuzer, 1994).

Bireyler içerisinde buldukları sosyal yapı ile etkileşim içerisinde gelişir ve bu etkileşimin sonucunda kendine özgü bir kişilik oluşturur. Buradan yola çıkarak kişinin bireysel özellikleri yaşantıları ile şekillenmekte olduğu söylenebilir. Bu etkileşim hayat boyu devam ettiği için bireyin gelişmesi ve öğrenme süreci yaşamı boyunca devam etmektedir (Başaran, 1982).

Bireylerin gereksinimleri gelişim dönemleri ve yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. İlkokul çağındaki çocukların gelişim dönemlerindeki gereksinimleri vaktinde ve yeteri düzeyde karşılanabildiği takdirde çocukların sağlıklı büyüyen ve gelişen bireyler olmalarının en temel şartıdır (Atay, 2009).

İlkokul çağındaki çocuklar eğitim ve öğretim açısından milli eğitimin temel amacı olan iyi bir yurttaş olması için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanarak öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecek yaşantısına hazırlanmalarında en önemli basamaklardan biri olarak görülmektedir. Eğitim hayatının tümünü etkileyecek temel davranışlar burada kazandırılmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, dikkat etme, konsantrasyon bunlardan başlıcalarıdır. Bu çağda kazanılan yahut kazanılamayan bu ve benzeri özellikler



eğitim hayatının tüm aşamasında kişiye olumlu veya olumsuz olarak geri bildirim olarak karşısına çıkması beklenmektedir.

Gelişim zelliklerinin de kişiden kişiye değişiklik gösterdiği unutulmamakla birlikte genel olarak bu yaş gurubu çocukların gelişimleri incelendiğinde bireyin ilkokul birinci sınıf çağında somut işlemler döneminde başlayıp soyut işlemler dönemine geçiş evresi olarak kabul görmektedir. Henüz soyut işlemler dönemine geçiş sağlanamadığı için davranışları, düşünceleri ve olayları algılamadaki tutumlarında hep benmerkezci düşünce biçimini kullanmaktadırlar. Mantıksal düşünme gelişmemiş bunun yerine sezgileri ile hareket etmektedir. İlkokul birinci sınıfta bulunan çocukların hareketlilik oranı diğer sınıflara göre çok daha yüksektir. Gelişim dönemleri ile alakalı olan bu konu çocukların dikkatlerini toplamalarında ve odaklanma sürelerini uzun tutmalarında dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ders süresi içerisinde sık sık ara vermek yerinde olacaktır. Psikomotor becerileri tam gelişmediği için ince ve hassas işler konusunda da çok mahir değillerdir. Kaba motor becerilerin yeterli olduğu koşmak, zıplamak, tırmanmak gibi hareketlerde çok rahat iken ince motor becerileri gerektiren makas kullanmak, kalem tutmak, ayakkabısını bağlamak gibi becerilerde zorlandıkları görülmektedir (Erden ve Akman, 1995).

İlkokul çocuklarının gelişim özelliklerinden hareketle öğrenme ve ğretim süreçleri farklılık göstermesi beklenebilir. Bu bağlamda genel olarak öğrencilerin özel olarak ilkokul ğrencilerinin öğrenmesini etkileyen çeşitli unsurlardan bahsedilebilir.

Davranışla doğrudan ilgisi olan öğrenme bireyin yaptığı her türlü hareketi ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak öğrenmenin doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemleyebildiğimiz her davranışını öğrenme olarak ifade edebiliriz. Yürüme, konuşma, tamir ve bakım işleri gibi tüm olaylar ve ortaya çıkarılmış ürünler öğrenmeyi doğrudan gözlemleyebileceğimiz olaylar iken, sorulara verilen cevaplar, bireyin konuşmaları gibi olaylar ise dolaylı yoldan gözlemlenebilen ğrenmelerdir (Tekin, 2004).

Öğrenmeyle ilgili bu karmaşık yapı incelendiğinde öğrenmeyi etkileyen unsurlara değinmek yerinde olacaktır.

### **2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar**

ğrenme sistematığı içerisinde beş faktörden bahsedilebilir. Bunlar. Öğrenen, ğrenme, öğrenilen, öğreten ve öğrenme ortamlarıdır. Bunlardan öğreten ve öğrenme

ortamları süreci doğrudan etkilemediği diğer üç faktöre etki ederek öğrenmeyi dolaylı yoldan etkilemektedir (Bacanlı, H.,2005).

**Öğrenen ile ilgili faktörler;** Öğrenme işlevinin tam olarak gerçekleşmesinde bireyin özelliklerini ifade etmektedir. Bunlar; hazırbulunuşluk, olgunlaşma (yaş, zeka), genel uyarılmış hali, güdü (motivasyon), eski yaşantılar ve dikkat olarak ifade edilebilir.

**Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler;** Öğrenmeye etki eden bir diğer faktörde öğrenmede kullanılan yöntemlerdir. Bunlar; öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, geri bildirim, öğrenenin aktif katılımı şeklinde ifade edilebilir.

**Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler;** Öğretmenin aktif olarak verimli olabilmesi için öğrenme materyalleri ile de doğrudan ilişki içerisinde olmalı gerek materyal geliştirebilmeli gerekse materyaller üzerinde öğrenmeye katkı sağlayacak değişiklikler yapabilmelidir. Bu materyallerin; algısal ayırt edebilirliği, anlamsal çağrışım yapabilmesi ve kavramsal gruplamalar yapabilmesi gerekmektedir (Seven, M. A. ve Engin, A. O. 2008).

Bu bağlamda üzerinde durulan konular arasında öğrencinin o derse karşı tutumu, ders içerisinde eğlenmesi, öğretmen ile aralarında oluşan yakınlığı ve derse inancı da etkili olması beklenmektedir.

### **2.2.1.1. Tutum**

Tutum konusu yıllardır araştırmacıların ilgi duyduğu bir konu olmuştur. Bunun birçok nedeni vardır. Sosyal ilişkilerden, pazarlama sektörüne kadar birçok alanda kişilerin tutumları önemlidir. İnsan davranışlarını öngörmekte tutumlarının önemi büyüktür. Bireyler yaşam alanları içerisinde her türlü meydana gelen olaya, içinde bulunduğu duruma ve karşılaştığı nesnelere yönelik sergileyecekleri davranışları sahip oldukları tutumlarıyla geliştirirler. Bu fikir birçok araştırmacı tarafından kabul görmektedir. Bireyin davranışlarının bir amacı vardır ve kişisel tercihlerinin yansıtmaktadır. Kişisel tercihlerine ise tutumları yön vermektedir. Öyle ki insanların davranışlarını tahmin etmek için kişinin tutumlarına bakmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Buradan yola çıkarsak insan davranışlarını değiştirmek istiyorsak tutumlarını değiştirmek yerinde olacaktır (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2015).

Smith (1968) tutumu, “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” şeklinde

tanımlamaktadır. Tanımların ışığında tutumun bireysel olduğu fakat doğrudan doğruya gözlemlenemediği, bireyin davranışlarından yola çıkarak bireye yüklenen bir kavram olduğundan bahsedilebilir. Tanımda bahsi geçen “psikolojik obje” kavramında, bahsedilen konu bir objenin bir birey için tutum objesi olurken başka bir birey için bu objenin anlam ifade etmemesidir. Aynı şekilde zaman içerisinde birey için tutum objesi olmayan bir nesne zaman içerisinde tutum nesnesi olarak nitelenebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bununla beraber tutumun duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan duygusal bileşen merkezi bileşen olup duygulardan oluşurken; bilişsel bileşen, bireyin tutumunun nesnesine (insan, grup vb.) ilişkin inançlarından oluşmaktadır.

Eğitiminin tanımı yapılırken istendik davranışları meydana getirme süreci diye ifade edilmektedir. İstendik bu davranışların kalıcı olması için bireyin değerleri, inancı, bilgisi, anlayışının da tutarlı bir biçimde değiştirilmesi gerekmektedir. Diğer adı geçen faktörler değişmediğinde istendik davranış kalıcı olmaz birey kendi menfaatleri doğrultusunda geçici davranış değişikliklerinde bulunur (Şimşek, 2009). Bu faktörlerden birisi olan tutum içinde sosyal bilimlerin ilgi alanına giren diğer birçok kavramı gibi bu kavramında da net ve kesin bir tanımlaması yapılamamıştır. Yapılan tanımlar incelendiğinde her bir tanımın tutumun farklı bir yönüne atıf yaptığı görülmüştür (Tavşancıl, 2018). Tutum, bireyin çevresindeki canlı veya cansız olan herhangi bir olay veya konuya karşı gösterdiği bir tepki ön eğilimidir. Tutumun içeriği, bir canlı, bir durum, bir düşünce, bir birey veya bireyler topluluğu olabileceği gibi, herhangi bir somut olmayan kavram da olabilmektedir. Herhangi bir konuda kişinin bir tutuma sahip olması için konuyla doğrudan muhatap olmasına ya da konu ile ilgili bir yaşanmışlıklarının olmasına gerek yoktur. Görerek, duyarak, başkalarının yaşanmışlıkları izleyip elde ettikleri bilgiler doğrultusunda da konuya ait insanlarda tutumlar oluşabilmektedir (Baysal, 1981). Tutumlar bireye özgüdür ve o bireyle anılırlar. Kişilerin tutumları doğrudan gözlenlenebilen ya da ölçülebilen bir kavram olmayıp kişilerin tutumlarını davranışa dönüştürmesi sonucu davranışın gözlemlenmesi ile ölçülebilmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006).

### **2.2.1.2. İnanç**

Yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde öne çıkan konu inanç ve tutumun iç içe ele alındığıdır, öyle ki inancın bir çeşit tutum olduğundan bahsedilmektedir (Pehkonen ve Pietila, 2003). Nelson (1992) aslında inancın, insan hayatının evrensel bir niteliği

olduğunu vurgularken, Fowler (2004) bir şeye veya birine inanan insanın inancının, beşerî açıdan var olmanın evrensel bir şart olduğundan bahseder. Ayrıca, davranışsal bileşenin ise duygu ve inançlara uygun bir şekilde davranma eğilimi olduğu ifade edilebilir. Kişi bir nesneye karşı olumsuz tutum içerisinde bulunurken aynı zamanda o nesneye karşı inancı da olumsuz yönde olmaktadır. Başka bir tanımda inancın yaşanmışlıklar sonucu ortaya çıkan zihinsel ve bilişsel yapılar olduğu ve davranışı yönlendirdiği şeklindedir (Sigel, 1985). Pajares (1992) ise düşünce ve eyleme rehberlik eden gerçekliğin zihinsel temsilleri olarak tanımlamaktadır. İnançlar kişisel ve değişime direnen, deneyimlerle şekillenen, bilişsel/duyuşsal temelleri olan, eylem ve uygulamaların oluştuğu yapılarıdır (Richardson, 1996). Uysal ve Kösemen (2013) inançların, kişinin duygu, düşünce, eylem ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu belirtmişlerdir. Goldin (2002) inancı, kişi tarafından doğru olduğu düşünülen, kişinin zihninde kodlanma yoluyla oluşturulmuş, kişinin kendine mahsus zihninde oluşturduğu yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede inanç ve tutum arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

İnanç ve tutumun, organik bir bağ ile birbirine bağlı olduğu ve bu bağın aralarındaki sebep sonuç ilişkisinden doğduğu söylenebilir. İnanç, bireyin bilişsel ve duyuşsal edinimleri ile oluşturduğu, duygu, düşünce ve eylemlerini yönlendiren, değişmeyen ya da değişmesi tutuma göre daha zor olan duygular bütünü olarak betimlenebilir. İnançlar, tutumun aksine bilgi, kanaat ve dini duyguların bir bütünü oluşturduğu psikolojik bir durumdur. Tutumun oluşmasında inancın, inancın oluşmasında tutumun etkisi olduğu yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır. Fakat inançlar, tutumu kapsayan bir şemsiye niteliğindedir. Örneğin din, bir inanış ve inançlar bütünüdür. Bu inanış ve inançlar, kişilerin din ile ilgili özelliklere, durumlara, nesnelere ve yaşantılara bakışını etkiler ve bununlarla ilgili tutumlarına yön verebilir. Kişinin din ile ilgili söz konusu özelliklere, durumlara, nesnelere ve yaşantılara karşı tutumu farklılaşsa da bu durum kişinin inancını değiştirmesi sonucunu ortaya çıkarmayabilir. Başka bir ifade ile tutum değişse de inanç değişmeyebilir. Fakat inanç değiştiğinde tutumun değişmesi daha olası olabilir. Nitekim din ile ilgili özelliklere, durumlara, nesnelere ve yaşantılara karşı tutum değişse de din değiştirmek yani inançlardan vazgeçmek çoğu zaman olası olmayabilir. Bu bağlamda inançlar, kişilerde değişmesi oldukça zor olan ilkeler haline geldiği düşünülebilir. İnsan psikolojisine bakıldığında zaman inançların psikolojinin vazgeçilmez bir etkeni olduğu, inanç sistemi zayıflayan bireylerin dış etkenlerin etkisi altında davranışlarında değişiklikler olabileceği alanyazında vurgulanmaktadır. Tutum ile

İlgili ilk çalışmaların Rosenberg ve Hovland (1960) tarafından yapıldığı bilinmektedir. Nitekim tutumla ilgili olarak ilk incelemelerin yapıldığı bu çalışmadan günümüze kadar insanların tutumla ilgili bir fikir sahibi olduğu buna karşın kavramsal olarak tutumu açıklamada oldukça zorlandıkları görülmektedir. Bu anlamda Northcraft (1994) tutum için “algılama dünyaya açılan kişisel bir pencere ise tutumlar kişiye açılan bir dünya penceresidir” şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

### 2.2.1.3. Öğretmen–Öğrenci Yakınlığı

Yakınlık kavramı Mehrabian (1969) tarafından “diğer bir kişi ile iletişimi ve sözel olmayan etkileşimi geliştiren davranışları” tanımlamak amacıyla geliştirilmiştir. Mehrabian’a (1969) göre öğretmen yakınlığı, öğrenci-öğretmen arasındaki olumlu iletişim şeklidir. Öğretmen-öğrenci yakınlığı iki yönlü gerçekleşmektedir. Bunlardan biri öğretmenin öğrenciye yakın olma durumu, diğeri ise öğrencinin öğretmene yakın olma durumudur. Öğretmenlerin öğrencileri ile yakınlık kurmasında onların sahip olduğu yeterlilikler ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üç yeterlik alanı şeklinde betimlenmektedir. Öğretmenlerin kendi alanlarının içeriğini, öğretim programını, hak ve yükümlülüklerini bilmeleri ve pedagojik bilgiye sahip olmaları onların mesleki bilgi boyutu ile ilgilidir. Mesleki beceri boyutu ise derslerini bir plan çerçevesinde yürütmeyi, farklı materyaller kullanmayı, öğretim becerilerini işe koşmayı, uygun yöntem-teknikleri kullanmayı ve hedeflere uygun ölçme değerlendirme yapmayı kapsamaktadır. Öğretmenin toplumun değerlerini gözetmesi, iş birliği içinde çalışması hem kendi gelişimini hem de öğrencilerinin gelişimini sağlaması da onların tutum ve değerler boyutunu oluşturmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Öğretmenin bu yetkinlikleri öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ashton ve Webb, 1986). Söz konusu yetkinliklerin açığa çıkması; öğretimi gerçekleştirme, öğrenciye bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırma, dersini öğretim ilkeri çerçevesinde uygun öğrenme ortamlarını oluşturma, dönüt, düzeltme ve pekiştireç verme, materyallerden yararlanma, sınıf yönetimini etkili kılma, strateji, yöntem ve teknikleri işe koşma, ölçme ve değerlendirmeyi geçerli ve güvenilir yapma, model olma, etkili iletişim kurma ile mümkündür. Bunların gerçekleştiği bir sınıfta öğretmen ile öğrenci ilişkisinin gelişmesi, birbirlerine yakınlık kazanmaları, sevgi ve saygının hâkim olması ve disiplin ile ilgili sıkıntıların da olmaması beklenebilir. Nitekim Açıkgöz (1996)

öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı saygı ve sevgi tesis ettiği sınıflarda, üretkenliğin arttığını, disiplin ile ilgili problemlerin azaldığını, eğitimsel hedeflere ulaşmanın kolaylaştığını belirtmektedir. Bu bağlamda gerçekleşecek olan öğretmen-öğrenci yakınlığının kaynağının öğretmen olduğu iddia edilebilir. Bir başka deyişle öğretmen-öğrenci yakınlığının ortaya çıkabilmesi için ilk adımları öğretmenin atması beklenebilir. Gorham (1988), öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmen yakınlık davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Benzer bir ifade ile Ürgüplü (2006) öğrenci ile kurulan iletişim ve ilişki sayesinde öğrenci öğretmenini rol model alır. Öğrenci ile kurulan olumlu ilişki öğretmenin ve öğrencinin hem başarısını hem de verimliliğini artırır. Sonuç itibarıyla öğretmenin, öğrenci ile iletişimin gelişimi üzerinde önemli bir rolü vardır.

Eğitim ile ilgili söylemlerde “sevilen öğretmen” ifadesi yer almaktadır. Öğretmen-öğrenci yakınlığını oluşturabilen öğretmen sevilen öğretmen olarak betimlenecektir. Gurbetoğlu ve Tomakin (2011) öğretmenin öğrenciyi olumlu etkileyecek davranışları ve iletişim becerisi öğrenme açısından sevilen öğretmenin önemini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Sevilen öğretmen olmak öğretmen-öğrenci yakınlığı ile ilgilidir ve bir öğretmenin öğrencisiyle iletişimde öğrencilere yönelik sözel ya da sözsüz olumlu davranışları öğretmen yakınlık davranışları (Geçer ve Deryakulu, 2004) olarak betimlenmektedir.

Edwards ve Edwards (2001) yakınlığı tipik iletişim kategorisi olarak “sözlü ya da sözsüz yakınlık” olarak ikiye ayırmaktadır. Christophel (1990) öğretmenlerin sözel yakınlık davranışları arasında öğrencilere isimleriyle hitap etme, öğrencilerin düşüncelerine sözel pekiştirmeyle karşılık verme; sözsüz yakınlık davranışları arasında ise öğrenci ile göz teması kurma, omzuna dokunma, gülümseme gibi davranışların ön plana çıktığını belirtmektedir.

Etkin bir öğretim sistemi içerisinde öğrencilerin her türlü sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeklik doğrultusunda yola çıkıldığında eğitim ortamlarında bu ihtiyaçların karşılanması noktasında ilk ve ağır görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen-öğrenci yakınlık derecesi ne denli yüksek ve sağlam temeller üzerine inşa edilirse okul iklimine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin günün belli bir zamanını belirli bir düzen içerisinde okullarda geçirdiklerinden bilgi, beceri ve deneyimlerinin büyük bir kısmını bu alanlarda kazanmaktadırlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin yakınlık açısından

incelendiğinde öğretmenin kendine yakın hissettiği öğrencilerin daha başarılı olacağı varsayılmaktadır.

Geçer ve Deryakulu'na (2004) göre öğretmen yakınlığının, farklı ülkelerde öğrencilerin başarılarını, tutumlarını ve güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yine Geçer ve Deryakulu'na (2004) göre öğrencilerin başarılı olmasında bilişsel davranışlar kadar duyuşsal davranışların da önemi büyüktür. Öğrencilerin kendilerine yakınlık gösteren öğretmenlerin derslerinde daha aktif olduğu ve bu dersleri daha çok sevdiği bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci yakınlığı, eğitim sürecinin önemli başlıklarından biri olarak ele almak doğru olacaktır. Bu ilişkinin, olumlu yönde olması zamanla gelişmesine ve kuvvetlenmesine yol açabilmektedir. Bu kuvvetli bağ öğrencinin akademik başarısının, derslere yönelik tutum ve inançlarının gelişimine pozitif katkı sağlayabilecektir.

#### **2.2.1.4 Eğlenme**

Eğitim sadece bilişsel değil duygusal ve eylemsel aktiviteleri kapsamaktadır (Uluçınar ve diğerleri, 2020). İlköğretimde öğrencilerin yaşı ve ihtiyaçları dikkate alındığında öğrenmenin eğlendirici unsurlarla desteklenmesi gereklidir. Bu yaştaki bireyler eğlenerek öğrenmeyi tercih ederler ve eğlenme düzeyi öğrenme düzeyini doğrudan etkiler (Batmaz, 2021). Derslerde eğlenme denilince, modern eğitim çağında okullar akademik başarıyı merkeze alan yerler olmaktan çok daha fazlasıdır. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra eğlence ve rekreatif aktivitelerin sunulduğu bir ortamdır. Çağdaş eğitimde bilgiyi öğrenme sorumluluğu ve bilgiyi öğrenirken uygulanan yöntem öğrencinin öğrenmeden alacağı hazla doğru orantılıdır. Bilgi, ancak bu biçimde edinilirse anlamlı ve kalıcı olmaktadır. Her ne kadar öğrencinin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal özellikler, etkili öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen özelliklerden olsa da öğrenme biçimi ve öğrenme ortamındaki öğrencinin durumu da en az kişisel özellikler kadar önemlidir. Bunlar öğrenmeye yönelik isteği, tutumu, motivasyonu vb. duyuşsal özellikleri de etkili öğretme-öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesinde oldukça önemlidir. Eğitim ve gelişim birbirinden ayrılamaz bütünsel bir süreçtir. Sadece akademik gelişimin önemsendiği bir ortamda birey duygusal, sosyal, ahlaki vb. yönlerinin kısıtlı kalmasına yol açacaktır. Eğitimin yalnızca bilme/düşünce için değil, hissetme/duygu ve yapma/eylem için de verildiği (MEB, 2018) tüm derslere yönelik olan öğretim programlarında ortaya konmuştur.

### 2.3. PLANLANMIŞ DAVRANIŞ TEORİSİ

İnsanlar gerek yaşadıkları coğrafyanın koşulları gerek ise içinde buldukları toplumların beklentileri ile uyum içerisinde sistematik bir gelişim içerisinde olurlar. Nitekim kişilerin kazandıkları bilgi beceri ve davranışlarda bu süreç içerisinde evrilmektedir. Sosyal psikoloji alanında araştırma yapan akademisyenler, tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamak için teori geliştirmeye çalışmışlardır. Alan yazın incelendiğinde bu anlamda en önemli teori, Fishbein ve Ajzen'in (1975) geliştirdiği gerekçelendirilmiş davranış teorisidir. Gerekçelendirilmiş davranış teorisi birçok sosyal bilimci tarafından sağlıktan spora, pazarlamadan psikolojiye kadar birçok alanda uygulanmış ve davranışlar ve davranışsal niyetleri tahmin etme gücünün çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Notani, 1998- Manstead, 2001). Gerekçelendirilmiş davranış teorisinin çizdiği çerçeveye bakılacak olursa tutum ve davranış ilişkisi ve bunun yanında da sosyal faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Bu teorinin temel savı tutum ve davranışların birbiri ile uyumlu olması sonucunda aralarındaki ilişkininde güçlü olacağını ortaya koyacağıdır. Teori tutum davranışın tek açıklayıcısı olarak bulunmamakta, aracı bir değişken olarak tutumun niyet ile yordandığını savunmaktadır. Teoride tutumlar, subjektif normlarla beraber davranışa yönelik niyetleri açıklamakta ve niyet davranışın direkt tahmin edicisi olarak işaret edilmektedir. Orijinal adı "The Theory of Reasoned Action" olan bu teori Türkçeye çeviren bazı akademisyenlerin tanımları Tablo 1.2'de verilmiştir. Tablo 1.2. incelendiğinde alan yazında yapılan çalışmalar planlanmış davranış teorisinin temelini oluşturan gerekçelendirilmiş davranış teorisi ile ilgili zamansal süreç içerisinde orijinal isminden bağımsız farklı şekillerde çevirisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada bu çevirilerden alan yazında en çok kabul gören Gerekçelendirilmiş Davranış Teorisi kavramı benimsenmiştir.

*Tablo 1.2. Gerekçelendirilmiş Davranış Teorisinin Türkçe Çevirileri*

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Yıldız (2006)	"Nedensel Davranış Teorisi" ve "Nedensel Hareket Teorisi"
Aykaç ve Diğerleri (2007)	"Nedenli Eylem Kuramı"
Turan ve Çolakoğlu (2008)	"Sebepli Faaliyetler Teorisi"
Şahin (2003)	"İnsan Davranışlarını Öngörüleme Kuramı"
Erten (2002)	"Düşünülmüş Eylem Teorisi"



Ajzen tarafından gerekçelendirilmiş davranış teorisine davranışı ve niyeti açıklayabilmek için algılanan davranışsal kontrol değişkeninin de ekleyerek **planlanmış davranış teorisi** ortaya çıkmıştır ve bu anlamda bireyin tamamıyla kendi kontrolü altında olmayan davranışlarını açıklamaya çalışmak için geliştirildiği söylenebilir (Kocagöz, 2010).

Gerekçelendirilmiş davranış modelinde kişinin davranışlarının tümünde iradenin olayın içerisinde olduğu varsayılmaktadır. Model irade ile oluşan davranışları açıklamakta ve tahmin etmekte önemli bir argümandır. Ajzen'e (2002) göre iradenin dışında gerçekleşen bazı davranışlarda vardır. Yine teori sahibine göre irade dışında gerçekleşen davranışların açıklanmasında ve ölçülmesinde gerekçelendirilmiş davranış teorisi yetersiz kalmaktadır. Kişinin kişisel özelliklerinden yetenek, gerekli bilgi ve beceriye sahip olup olmama gibi durumlar bireylerin davranışı gerçekleştirmede kontrolleri dışında kalabilir (Kocagöz, 2010). Böylelikle geliştirilen planlanmış davranış teorisi hem irade sonucu ortaya çıkan hem de irade dışında davranışların ölçülmesinde kullanılabilir (Kim ve Han, 2010). Madden ve diğerleri (1992) teoriler üzerinde bazı çalışmalarda bulunmuşlar ve gerekçelendirilmiş davranış teorisi ile planlanmış davranış teorisini karşılaştırmışlardır. Araştırmaları ve yaptıkları ölçümlerde gerekçelendirilmiş davranış teorisine algılanan davranışsal kontrolün eklenmesinin yerinde olduğunu, niyetin ve davranışın öngörülmesinde teoriye güç kattığını sonucuna varmışlardır.

Planlanmış davranış teorisi Ajzen tarafından 1980'li yıllarda yapmış olduğu çalışmalarla temelleri atılmaya başlanmış zaman içerisinde öngörülerini ve teori ilişkin değerlendirmeleri ile geliştirilerek günümüzde ki halini almıştır. Temelinde kişinin niyeti yatmaktadır. Bu niyetin davranışa yönelik tutumlardan, öznel normlardan ve algılanan davranışsal kontrollerden etkisi incelenmektedir. Daha sonra bu teori birçok araştırmacıya yol göstermiştir. İlk olarak Beck ve Ajzen (1991) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde uygulanmış, öğrencilerin sınavlarda kopya çekme niyetleri planlanmış davranış teorisi ile incelenmiş sonucunda teorini niyetleri yüksek derecede etkilerken, gerçek davranışın ortaya çıkmasında ise orta derecede başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Planlanmış davranış teorisi belirli bir bağlamda ortaya çıkan birey davranışlarını tahmin etmek ve bunlara açıklık kazandırmak için geliştirilmiştir. Ajzen'e (2006) göre planlanmış davranış teorisi çağımızda davranışları tahmin etmekte kullanılan en çok kabul gören psikolojik modellerden sayılmaktadır. Cohen ve Hanno'ya (1993) göre ise teori sosyal psikoloji tabanlı bir teori olmanın yanı sıra psikoloji dışında da birçok bilim alanının

konuları arasına giren davranışları açıklamada yaygın olarak kullanılmaktadır. Teoriye göre davranışların ilk açıklayıcısını niyetlerimiz oluşturmaktadır. Niyetlerin ise davranışa yönelik tutumları, çevre faktörü ve algılanan davranışsal kontrol tarafından açıklanabileceğini ifade etmektedir.

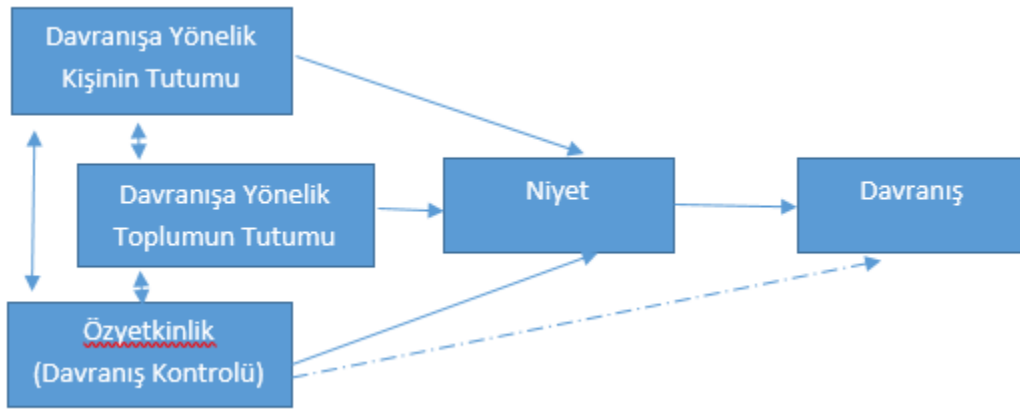
Bireyler günlük yaşantıları içerisinde pek çok davranışta bulunurlar. Bu davranışların kontrollü ve istemli olanlar, sosyal psikologların ilgisini fazlasıyla çektiği söylenebilir. Yani insanlar bu davranışları istemeleri halinde kolaylıklar ortaya koyabilirken, istememeleri halinde bu davranışlardan kaçınabilecekleri öngörülmektedir. Demokratik yaşamın mümkün olduğu toplumlarda insanlar istemeleri halinde istedikleri adaya oy kullanabilir, istediği haberi izleyebilir, istediği ibadethanede ibadetini yapabilirler. Dilemeleri halinde ise bunlardan kaçına da bilirler. Burada önemli olan ise bu davranışların birey tarafından kasıtlı girişimleri sonucu ortaya çıkmasıdır. Uygun zaman ve fırsat oluşana kadar bu niyet davranışsal bir eğilim olarak kişide zamanını beklemektedir. Birçok teori geliştiren akademisyenler (Fishbein ve Ajzen 1975; Triandis 1977) belirli bir eyleme yatkınlığı ona en yakın bağlantılı başka bir eğilimin, söz konusu davranışın niyeti olduğu konusunda görüş birliğine varmaktadır. Başka bir söylemle bireyler kestirilemeyen olaylar karşısında yapmak istedikleri davranışları sergilemektedirler. (Ajzen, 2006).

Planlanmış Davranış Teorisi (PDT), bireylerin davranışlarını açıklamak ve olası davranışlarını ise öngörebilmeyi hedefleyen bir davranış teorisidir (Mercan, 2015). Alan yazın tarandığında birçok disiplinin alanına giren birey davranışlarını ortaya koymak için oldukça sık kullanıldığı söylenebilir. (Cohen ve Hanno, 1993; Erten, 2002; Küçük, 2011; Nunkoo, & Ramkissoon, 2010). Bamberg'e (1996) göre PDT günümüzde en sık kullanılan sosyal psikoloji teorisidir. PDT'nin sosyal bilimlerde özellikle ise sosyal psikolojide birey davranışlarının anlaşılmasında en iyi sonuç veren ve ampirik olarak çok geniş alanlarda çalışılmış teori olduğunu tespit edilmiştir (Bamberg, 1996). Bu teori ilk defa Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından ortaya atılmıştır. Fakat daha sonraları bu teori Ajzen tarafından yeniden düzenlenmiştir.

Planlanmış davranış teorisine göre temelde üç etmenin davranışı tetiklediğini öne sürülmektedir. Bu etmenler; bireysel tutum, bireylerin öznel normları ve algılanan davranış kontrolü. Nitekim Planlanmış Davranış Teorisi'ne göre; kişi eğer davranışını olumlu olarak algılsa kişide o davranışın gerçekleştirilme olasılığı daha da yüksek olacaktır. Bu anlamda bireylerin hayranlık duyduğu, rol model aldığı ya da etkisi altında olduğu bireylerin, gerçekleşen bir davranışa karşı tutumu (öznel norm) olumlu ise bu olumlu

tutum kişiyi o davranışı gerçekleştirmeye motive edecektir ve eylem gerçekleşecektir. Bununla birlikte kişisel algılar da kişinin davranışı gerçekleştirmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Nunko ve Ramkissoon, 2010). Birey eğer davranışı gerçekleştirirken bunun kendi kontrolü altında olduğunu fark ediyorsa bu durumda bu davranışın gerçekleşmesi üzerinde olumlu bir tutumda sergilemiş olacaktır.

Ajzen (1991) teorisini insanların toplumsal davranışları belirli faktörlerin kontrolü altında olup belirli sebeplerden kaynaklanır ve planlanmış bir şekilde ortaya çıkan davranışlar olarak ifade etmektedir. Bu anlamda, planlanmış davranış teorisinde bireylerin davranışlarının altında yatan niyetlerinin oluşmasında; davranışa yönelik kişinin tutumu, toplumun bu davranışı nasıl değerlendireceği (sosyal baskı ya da mahalle baskısı) ve özyeterkinlik (davranış kontrolü) olmak üzere üç ana neden sayılabilir (Fishbein ve Ajzen, 1975).



*Şekil 2.1. Planlanmış Davranış Teorisi Çekirdek Modeli (Ajzen, 1985)*

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi davranış olarak ele alınmış ve bu davranışın ortaya çıkmasında etkisi olduğu (yordadığı) düşünülen hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi davranışın kaynağı olarak belirlenmiştir.

### **2.3.1. Davranışa Yönelik Kişinin Tutumu**

Kişi tarafından olumlu olarak nitelendirilen davranışın (kişinin tutumu), ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olacaktır. Davranışa yönelik tutumu, Teori modeline göre kişinin tutumunu “davranışsal inançlar” etkilemektedirler (Ajzen ve Fishbein, 1980). Tutum, kişinin herhangi bir şeye ya da kişiye karşı neler hissettiğini açıklamaktadır. Bireyin davranışa yönelik tutumunun kuvvetine bağlıdır. Tutum ne kadar kuvvetli ise davranışın ortaya çıkması o denli yüksek olacaktır (Frey ve diğerleri, 1993).

### **2.3.2. Davranışa Yönelik Toplumun Tutumu**

Kişinin toplum tarafından örnek alınan ya da beğenilen kişilerin davranışlarını rol model aldığı zaman toplum tarafından kabul göreceğini düşündüğünden bu davranışa yönelimi kolay olur. Diğer açıdan baktığımızda ise toplum tarafından beğenilmeyen, kabul göremeyen davranışlar bireyin bu davranışa karşı olan tutumunu olumsuz ise artırmakta, olumlu ise kontrol altına almaya çalışmaktadır. Teorinin bu ayağının kâr-zarar ilişki boyutunu ifade ettiğine vurgu yapılmıştır (Schwartz,1997).

### **2.3.3. Özyetkinlik (Davranış Kontrolü)**

Bu unsur ise gerekçelendirilmiş davranış teorisi ile planlanmış davranış teorisi arasındaki temel farkı oluşturmaktadır. Birey için ortaya konacak davranışın zorluk derecesini yansıtmaktadır. Birey kendisi için zor olacağını düşündüğü davranışları harekete geçirmekte daha az istekli olacaktır (Erten, 2002). Kişinin bir davranışı sergileyip sergilememekte yetenekleri ve imkânlarının açısından algılama biçimidir. Davranışı kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlere bağlıdır. Bu faktörler iç kontrol ve dış kontroller olarak ikiye ayrılır. İç kontroller kişinin bilgisi, kişisel yetersizlikler, bireyin yetenek ve duygularından oluşur. Dış kontroller ise kişiye verilen fırsat, başkaları ile bağları ve önüne çıkan engellerdir (Conner, 1993). Buradan da şu çıkarımda bulunmak doğru olacaktır, kişiye ne kadar iç ve dış kontroller olumlu yönde etkilerse o yönde davranışın ortaya çıkması yüksek olacaktır, bu faktörler ne kadar olumsuz yönde ise de davranışın baskılanması artacaktır.

Bu değişken gerçek kontrolü değil algılanan kontrolü ifade etmektedir. Algılanan kontrol ne kadar gerçekçi ise aynı oranda kişinin davranışsal kontrolüne yansıtacağı söylenmektedir (Notani, 1998). Natoni'ye (1998) göre de algılanan davranış kontrolünü ölçmek oldukça zordur. Ölçüm ile davranış arasında geçen zaman zarfında kişinin davranış kontrolü değişebilir, bu da yapılan tahminlerin zayıf olmasına nedendir.

Bunların yanı sıra planlanmış davranış teorisinin içerisinde yer alan bazı etmenler; davranışa yönelik; tutum, öznel normlar, algılanan davranışsal kontrol, ahlaki sorumluluk ve niyetten oluşmaktadır.

#### **2.3.3.1. Tutum**

İlk zamanlarda sosyal psikologlar, bireyin hareketlerini tahmin etmek için kişinin olay, nesne ya da kişiye yönelik tutumlarının önemli olduğunu kanaatindeyken, Festinger

(1964), yaptığı araştırmalarda kişinin tutumunun değiştirilse bile davranışının değişmeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Bunun sonucu olarak tutumun davranışları tam olarak açıklayamayacağı tezini savunmuştur. Bunun aksine İnceoğlu (2004), bireyin tüm davranışlarının altında tutumlarının var olduğunu söylemektedir.

Ajzen ve Fishbein (1977) tutumu renilmiş eğilim olarak tanımlamaktadır. Tutum hakkında bir çok araştırmacı farklı tanımlarda bulunmuşlardır. Tutum kavramı bir durum ya da objeye yönelik kişinin tarafından geliştirilen duygular bütünüdür (Thurstone ve Fishbein, 1967). Tutumun nasıl ortaya çıktığı oluşumu ve gelişimi hakkında birçok araştırmacı teori geliştirmiştir. Tutum psikoloji ile bağlantılı olarak, bireyin çevreden aldığı uyarı ve tepkilere karşı gözlemlenebilen bir eyleme geçme niyeti olarak ifade edilir (Knight ve Boster 2001). Yapılan araştırmalar davranış ile tutum arasında ilişkinin her zaman tutarlı olmadığını gz önüne sermektedir. Tutumların bu tutarsızlığının altında zaman, tutumun kuvveti, ulaşılabilirliği ve farkındalık gibi etmenlerin sonucunda eyleme dönüştüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Burada zaman kavramı tutumun davranışa dönüşürken geçen süreyi ifade etmektedir. Kimi tutumların davranışa dönüşmesi kısa zaman aralıklarında oluşurken kimi ise uzun zamanlar alabilir. Tutumun kuvveti ise tutum ne kadar kişide güçlü ise davranış o derece çabuk ortaya çıkmaktadır. Ulaşılabilirlik, bireyin belleğinde var olan ya da ilk karşılaştığı durumla alakalı oluşmaya başlayan bilgilerin bütününün zihinde ne kadar çabuk ulaşılabilirliği ile alakalı olup, bu süreci çabuk olması davranışı da hızlandıracaktır. Farkındalık ise kişinin karşılaşılan durumla alakalı n öğrenmelerin olması ve ulaşılabilirlikteki gibi bilginin zihne hızla çağrılmasını sağlayacaktır. Bireyler olumlu sonuçlanma olasılığı yüksek tutumları kabul ederken, sonucunun kötü olma olasılığı yüksek olan durumları reddeder (Taylor vd., 2007). Tutumlar davranışı açıklamada oldukça önemli bir yere sahip olmasına karşın birçok bileşeni olduğu anlaşılmaktadır. Teori davranışa yönelik tutumların davranışı açıklamada yetersiz kaldığını ve bu erevde teoriye öznel normları eklemeyi uygun görmüşlerdir.

### ***2.3.3.2. Öznel Normlar***

Davranışı sergileyen kişi için çevresinde onun için önem arz eden kişiler, kurum veya kuruluşların ondan beklediği davranışları öznel normlar olarak ifade edebiliriz. Kişi önem verdiği ve kabul gördüğü topluluk ve kişilerin ondan beklediği davranışı sergilemek için üzerinde bir baskı hisseder, buna sosyal baskı diyebilir (Fishbein ve Ajzen, 1975;

Ajzen 1985). Plotnik (1989) yapmış olduğu bir araştırma “sigara içmeye karşı olumsuz bir tutum içerisinde bulunan bir kişinin neden sigaraya içmeye başladığı nasıl açıklanabilir?” sorusuna cevap aramıştır. Gençlerin ilk başta sigara içmeye karşı olumsuz tutum içerisinde iken, arkadaş çevresinin baskısı ve onlardan etkilenmek suretiyle sigaraya başladıklarını gözlemlemiştir. Buradan da hareketle tekrar belirtmek gerekirse tutumlar tek başlarına davranışı etkilememekte davranışı açıklamak için öznel normlar gibi diğer faktörlerde devreye girmektedir.

### **2.3.3.3. Algılanan Davranış Kontrolü**

Kişinin bir davranışı sergileyip sergilememekte yetenekleri ve imkânlarının açısından algılama biçimidir. Davranışı kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlere bağlıdır. Bu faktörler iç kontrol ve dış kontroller olarak ikiye ayrılır. İç kontroller kişinin bilgisi, kişisel yetersizlikler, bireyin yetenek ve duygularından oluşur. Dış kontroller ise kişiye verilen fırsat, başkaları ile bağları ve önüne çıkan engellerdir (Conner, 1993). Buradan da şu çıkarımda bulunmak doğru olacaktır, kişiyi ne kadar iç ve dış kontroller olumlu yönde etkilerse o yönde davranışın ortaya çıkması yüksek olacaktır, bu faktörler ne kadar olumsuz yönde ise de davranışın baskılanması artacaktır.

Bu değişken gerçek kontrolü değil algılanan kontrolü ifade etmektedir. Algılanan kontrol ne kadar gerçekçi ise aynı oranda kişinin davranışsal kontrolüne yansıtacağı söylenmektedir (Notani, 1998).

### **2.3.3.4. Ahlaki Sorumluluk**

Planlanmış Davranış Teorisi'nin revize edilerek eklenmiş değişkendir. Kişinin sorumluluğunun olduğu ahlaki bir davranışına karşı kendine has duygularını yansıtması ile ilişkilidir (Beck ve Ajzen,1991). Yani ahlaki olarak sorumluluğunuz olduğu bir davranışın niyete üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışan bir değişkendir.

### **2.3.3.5. Niyet**

Ajzen'e (1991) göre kişinin davranışını etkileyen çeşitli faktörleri içeren, kişinin bir davranışı ortaya koymak için gösterdiği uğraşlar ve davranışı yapmaya yönelik istekleri ortaya koyan unsurun niyet olduğu ifade etmektedir. Niyetin davranıştan önce oluştuğunu, davranışa yönelik niyetin davranışı açıklama noktasında aracı bir etmen olarak değerlendirmektedir.

## 1.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.4.1. Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme

Uluçınar, Gündoğan ve Akar (2020) ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini belirlemeye yarayan geçerli ve güvenli bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, kesitsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Uşak ilinde öğrenim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Uşak ili merkez ilçedeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç ilkokulda öğrenim gören toplam 255 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu çalışma kapsamında geliştirilen Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin, ilkokul öğrencilerin bu derse yönelik başarılarını, tutumlarını ya da davranışlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesinde bir faktör ya da ara değişken olarak kullanılabilceğini söylemek mümkündür. Özellikle, öğrenci başarısında etkili motivasyon, ilgi ve dikkat gibi duyuşsal özelliklerle ilişkilerini istatistiksel manada ortaya çıkarılmasında ele alınabileceği düşünülmektedir. İkinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören ilkokul öğrencileri üzerinde geliştirilen bu ölçeğin bu seviyedeki diğer öğrenci gruplarında uygulanabileceği önerilmektedir.

Batmaz (2021), yaptığı araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasında ilişkiyi belirlemek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma tarama modellerinden ilişkişel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilde öğrenim gören ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. İl merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 310 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Uluçınar vd. (2020), geliştirdiği Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği ve Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun'un geliştirdikleri Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri hem ikinci sınıfta hem üçüncü sınıfta yüksek ve birbirlerine çok yakın sonuçlar vermiştir. Sınıf düzeylerine göre eğlenme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Özdemir (2023) yaptığı araştırmasında “artırılmış gerçeklik temelli uygulamaların 3. sınıf hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve eğlenme düzeyine etkisini” incelemiştir. Araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Sirtt il merkezinde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken başarı açısından farklı seviyelerde ve okullarda olmak üzere iki ilkokulda dört tane üçüncü sınıf şubesi seçilmiştir. Bu ilkokullardan biri yüksek başarı seviyesinde diğeri ise düşük başarı seviyesinde okul olarak nitelendirilmiştir. Bu okulların seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 10 hafta sürmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, öğrencilerin başarı, tutum ve eğlenme düzeylerinin kontrol edilebilmesini sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğrencilerin derslere olan ilgisini artırabileceği ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebileceği görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimdeki rolünün daha iyi anlaşılmasına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Maxim (2003) tarafından eğlence başlasın ilkokullarda dinamik sosyal bilgiler dersi başlıklı çalışmasında şimdiye kadar üstlenilen en ödüllendirici sosyal bilgiler öğrenme macralarından biri olarak anılan Bayan Holzwarth'ın sınıfını incelemiştir. Bu kapsamda sınıf içi uygulsamaların anlatıldığı çalışma Bayan Holzwarth gözünden aktarıldığı görülmektedir. Okulun çevresel bölgesinde yer alan farklı canlı türleri üzerine öğrenci ilgisini çekmek isteyen Bayan Holzwarth öğrencilere en ödüllendirici bir sosyal bilgiler öğretimi yapmak için onlara yaşadıkları eyaleti tanımaları ve araştırmaları için birtakım ödevler vermektedir. Bu kapsamda broşür kitap ve benzeri türde yayınlardan bilgi toplamaları istenen öğrencilerin bu anlamda eyalet ile ilgili önemli bilgilere ulaşarak gerek çevreyi tanımakta gerek sorunların farkına varmalarının sağlandığı vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak araştırmacılar sosyal bilgiler öğretiminin ve özellikle dinamik sosyal bilgiler öğretiminin hem çok yönlü hem de kişisel olduğunu vurgulamaktadır. Bir birey basitçe “iyi öğretim” özelliklerinin bir listesini ortaya çıkarıp bunları baştan aşağı benimseyip yetenekli bir öğretmene dönüşmeyi bekleyemez. Sadece iyi öğretmenin özellikleri hakkında bilinenleri kişiliğinize ve öğrettiğiniz çocuklara uyarlayarak herhangi bir öneri listesinin gücünden yararlanabileceği vurgusu yapılmaktadır. Bu nedenle, öğretim hedeflerinizi düşünürken ve dokunacağınız çocukların



hayatlarını düşünürken, mükemmel bir dinamik sosyal bilgiler öğretmeni olarak yaşayabileceğiniz tatminin düşünülmesi önerilmiştir.

Tetep ve Dahlena (2021) ise öğrencilere yönelik eğlenceli eğitsel oyunlara dayalı olarak sosyal bilgiler öğrenme yeniliklerini tanımlamayı amaçladığı çalışmanın nitel bir desen olarak tasarlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında doğrudan öğrenciler ve edebiyat öğrencileri üzerinde örnek olay teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacılar öğrenciler üzerinde vaka çalışmaları yaparak, çevredeki tüm öğrencilerden oluşan bir nüfusla bir örneklem alınarak tanımlayıcı veriler toplanarak gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırmacılar çalışmada kullanılan veri kaynakları arasında birincil veriler ve ikincil veriler olarak sınıflandırma yaptığı görülmektedir. Veri toplama aracı olarak görüşme teknikleri, dokümantasyon teknikleri ve vaka çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki araçlar bir soru listesi, görüşme yönergeleri, görüntüleri kaydetmek için bir kamera ve diğer araçlardan oluşan bir set olarak belirtilmiştir. Çalışma kapsamında verilerin analizi örnek olay yaklaşımıyla gerçekleştirildiğinden veri analizi araştırma deneklerinden toplanan yanıtlar incelenerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda basit sosyal bilgiler materyalleriyle ilgili eğlenceli eğitsel oyunlara dayalı, ancak öğrenciler için ilgi çekici desenlerle paketlenmiş sosyal bilgiler öğrenme stratejileri, böylece özellikle sosyal bilgiler öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye ilgilerini artırabileceği savunulmuştur. Ayrıca özellikle bir bölgenin ve kültürünün tanıtılmasında, sosyal bilgiler öğreniminde yansımanın güçlendirilmesi kavramıyla öğrencilerin sosyal bilgiler materyallerini anlama konusundaki optimizasyonunun artırılması önerilmektedir.

#### **1.4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Tutum**

Oker ve Tay (2020), ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum düzeylerini belirlemek için hayat bilgisi tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Bir ölçek geliştirme çalışması olduğundan nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Evren olarak araştırmacılar Kırşehir il merkezinde bulunan ve okula devam eden 2. ve 3. sınıftaki öğrencilerden oluşturmuşlardır. Örneklem belirlemek için gerekli istatistikler yapıp bu sonuçların 366 kişilik veri setinin yeterli örneklem büyüklüğünü sahip olduğuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”dir. Araştırmanın sonucunda hesaplamalar yapılarak 16 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Tuncer ve Yılmaz (2016), yapmış oldukları araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve örnekleme ise bu evrenden uygun durum örnekleme yönteminde seçilen 225 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada matematik kaygı ve matematik tutum ölçekleri kullanılarak toplanan veriler analiz edilmiş bulgulardan hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma sonucundan cinsiyet ve anne eğitim durumu matematik dersine yönelik kaygı ve tutum açısından anlamlı fark yaratacak düzeyde dikkate alınması gereken değişkenler değildir. Buna karşın baba eğitim durumunun matematik dersine yönelik kaygı puanları, öğrenim görülen sınıfın hem tutum hem de kaygı puanları açısından önemli olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca matematik dersine yönelik kaygı ve tutum puanları arasında negatif yönde güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Engin ve Çiçekli Koç (2014), Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırma betimsel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (60), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (72), Okul Öncesi Öğretmenliği (67), Türkçe Öğretmenliği (34), Fen Bilgisi Öğretmenliği (39), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (52) ve Sınıf Öğretmenliği (49) lisans programlarının son sınıflarında öğrenimlerine devam eden toplam 373 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve tutum düzeyinin yüksek (3.17 ile 4.24 arasında) olduğu görülmüştür.

Doğan ve Çoban (2009), yapmış oldukları araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın evreni, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi ve Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 321 öğrenciden oluşturmaktadır. Öğrencilerin, mesleğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Diğer taraftan betimsel istatistik yöntemleri ve t-testi ile Tek Faktörlü Varyans Analizinden (ANOVA) de yararlanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin tutumlarının olumlu, kaygı

düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, kızların, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda karamsar olanların daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. ÖSYS’deki tercih sırası, anne-baba eğitim düzeyine göre tutum ve kaygı puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Terzi ve Tezci (2007), tarafından yapılan araştırmada Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler nicel yolla analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde 2005–2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, 3,5+1,5 programları ile 4 yıllık lisans programları arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar açısından önemli fark olmadığını her iki alandan da yetişen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutumlarının olumlu olduğunu sonucuna varılmıştır.

Atasoy ve Ertürk (2008), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerinin tespiti amaçlanmıştır. Betimsel araştırma deseninde yapılmış bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Bursa kentinde yer alan altı ilköğretim okulundan seçilmiş 6. 7. ve 8. sınıflardaki 1118 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak çevre bilgi testi ve çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar yapmış oldukları çalışmanın sonucunda ilköğretim öğrencilerin hem çevre bilgi hem de çevre tutum açısından yeterli düzeyde olmadıkları gözlenmişlerdir. Öğrencilerin yetersiz çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve doğa sevgisi ile ekolojik kültürün yüzeyselliği bunun başlıca sebepleri arasında gösterilebileceği, ders içeriklerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması, ders programları ve ders kitap içeriklerinin çevre için eğitiminin hedef ve amaçlarına uygun olmaması; okuldaki öğretim tekniklerinin yetersizliği; uygulamalı eğitimden çok teorik ezberci eğitime önem verilmesi ve diğer nedenler yer alacağından söz etmektedirler.

Öztürk Zayımoğlu ve Çoşkun (2015), ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf kademelerinde okutulan hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek amacı ile yapılmış bir çalışmadır. Araştırmada, deneysel süreç uygulanmıştır. Çalışma grubunu Samsun ve Giresun illerinde bulunan 300 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır.

Veriler SPSS analiz programı ile elde edilmiştir. Ölçeğin faktörleri 2 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; hayat bilgisi dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarıdır. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, 15 maddeden oluşan üçlü likert tipi (evet, kısmen, hayır) bir ölçektir. Yapılan faktör analizinde ölçeğin alfa güvenirlik katsayısının 0,747 olduğu görülmüştür. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu katsayının sosyal bilimlerde, bilimsel içerikli çalışmalarda 0,70 ve üzeri; yetenek, ilgi ve beceri gerektiren araştırmalarda ise 0,85 ve üzeri güvenirlik katsayısı beklenmektedir (Şencan, 2005). Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesine yönelik bulgular değerlendirildiğinde, ölçeğin eğitimcilerin güvenle kullanabilmesi açısından geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilebilir.

Demirtaş Şenel ve Buluç (2023) yaptıkları araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Niğde ili Çiftlik ilçesinde öğrenim gören 494 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekten oluşmaktadır. Araştırmada %27 alt ve %27 üst grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda ölçeğin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarını geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü ortaya çıkmıştır.

Governale (1997) tarafından yapılan çalışmasında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak kurgulanmıştır. Çalışma kapsamında işbirlikçi öğrenme stratejilerinin, tarihsel kurgunun, grafik düzenleyicilerin ve uygulamalı etkinliklerin kullanılması ile hedeflenen dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumları, öğrenciler ve velilerle yapılan anketlerle ölçülerek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın dört aşamada yürütüldüğü görülmektedir: Bu aşamalar; öğrencilere işbirlikçi öğrenme gruplarında paylaşım yapılarak sosyal bilgiler kavramlarını daha kolay öğrenmelerini sağlayacak sosyal becerilerin öğretilmesi, öğrencilerin dil etkinlikleri aracılığıyla tarihi kurguyla konuları tartışması, öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik olumlu tutumlarını teşvik etmek için çeşitli uygulamalı etkinlikleri deneyimlemeleri ve öğrencilere öğrendiklerini grafik düzenleyicileri kullanarak paylaşımların öğretilmesi olarak belirlendiği görülmektedir. Çalışmanın verileri öğrenci ve velilere uygulanan ön test son test ölçekler, öğretmen günlükleri ve öğrencilerin yansıtıcı günlükleri ile sözlü yanıtlarının kayıtları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda verilerin sunumu ve analizine dayanarak,

öğrenciler dört müdahalenin (tarihsel kurgu, işbirlikçi öğrenme grupları, uygulamalı etkinlikler ve grafik düzenleyiciler) kullanımı sayesinde sosyal bilgilere yönelik tutumlarında belirgin bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Omolara ve Adebukola (2015) tarafından yapılan çalışma da sosyal bilgilerin öğrenme ve öğretilme sürecinde öğretmen tutumlarının etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Çalışma branş öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden saptamak amacıyla, ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretme ve öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla betimsel araştırma yaklaşımı benimsenerek yapılmıştır. Çalışmada basit örnekleme yöntemi işe koşularak 100 sosyal bilgiler öğretmeni ve aynı okulda öğrenim gören 100 öğrenci çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Verilerin araştırmacılar tarafından hazırlanan iki ayrı anket ile toplandığı görülmektedir. Çalışma verilerinin toplandığı anketlerin ilki öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan anket diğeri ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretime yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan anket olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gözünden öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik tutumları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma verileri basit yüzdelerle hesaplaması ile analiz edilmiş ve sonucunda öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında sosyal bilgiler öğretimine yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları bulgusuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Al-Gharibi (2009) tarafından Umman Krallığı'nda yürütülen sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencileri tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma kapsamında hem dünya hem de yerel (Umman'da) bağlamlarda sosyal bilgilerin genel bir resmini sunarak başlamaktadır. İkinci bölümde tutumların doğası, rolü ve ölçümlerin nasıl yapılabileceği kısaca tartışıldığı çalışmada üç yaş grubundan 618 Ummanlı öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada tutumları ölçmeye yönelik anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Sosyal konularla ilgili tutumların yaşla birlikte nasıl geliştiğini ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini görmek amacıyla istatistiksel olarak ki-kare ve frekans yüzde işe koşulduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda Umman'da öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine yönelik genel olarak olumlu tutumları bulunmaktadır. Ancak yüksek öğrenimde daha fazla sosyal bilgiler okumak istemedikleri çünkü bu durum onların kariyer yapmalarına yardımcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca kızların lise veya üniversitede sosyal bilgiler eğitimi alma konusunda erkeklere oranla olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

Pryor, Pryor ve Kang (2016) öğretmenlerin STEM'i sosyal bilgilerle bütünleştirme konusunda sahip oldukları inançları ve bu inançların bu alandaki niyetleri nasıl etkileyeceğini incelemeye çalışmıştır. Gerekçeli davranış teorisinin işe koşulduğu çalışma kapsamında 60 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu ve inanç ölçeğinin kullanıldığı çalışma sonucunda veriler t-testi ve varyant analizleri ile analiz edildiği görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular sonucunda üç temel çıkarımda bulunulmuştur. Birincisi, sosyal bilgiler eğitimi profesörlerine, öğrencilerinin STEM'i sosyal bilgiler öğretimine entegre etme niyetlerini incelerken uygulayabilecekleri yararlı bir teori sağlayacağı düşüncesi; İkincisi, bu öğretmenleri STEM içeriğini müfredatlarına entegre etmeye teşvik edebilir ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenler arasında bilimsel ve matematiksel gelişimin sosyal önemi konusunda bir anlayış geliştirebilir yargısı; Üçüncüsü ise, K-12 öğretmenlerini STEM'i sosyal bilgiler öğretimlerine entegre etmeye teşvik etmek olarak sıralanmıştır.

#### **1.4.3. Hayat Bilgisi Dersi İnanç**

Akyürek Tay, Öztürk, Ergül ve Tay (2023), ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmanın verileri için üç farklı çalışma grubu oluşturulmuş ve çalışma gruplarında 328, 296 ve 61 öğrenci yer almıştır. Araştırma betimsel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmada ulaşılabılır evren kullanılmış ve üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüş çalışmanın evrenini Kırşehir il merkezinde 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Amaçlı örneklem yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “hayat bilgisi dersi inanç ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS paket program kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacılar üçlü likert yapıda 18 maddeden oluşan geçerlik ve güvenilirliği yapılmış alana katkı sunacak bir çalışma olarak ortaya çıkmıştır.

Öztürk, Akyürek Tay, Ergül ve Tay (2023) tarafından sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın amacı 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarını belirleyebilecek, geçerliğe ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı geliştirmektir. Genel tarama modeli kullanılan araştırmada veriler üç çalışma grubundan toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir il

merkezinde 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu çalışma evreninden amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yoluyla çalışma grupları belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği sosyal bilgiler inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın analiz aşamalarında SPSS 25.00 ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen inanç ölçeğinin, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde sadece matematik dersine yönelik inanç ölçeğinin olduğu göz önüne alındığında yapılacak çalışmalarda diğer dersler için de geçerli ve güvenilir inanç ölçeklerinin hazırlanması önerilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada geliştirilen inanç ölçeği uygulanarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeyleri tespit edilebilir.

Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin, eğitim inançlarını ve meslekî değerleri benimseme düzeylerinin; eğitim inançlarının ve meslekî değerlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının, eğitim inançları ile meslekî değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmayı ilişkisel tarama modelinde çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyon ilinde fen ve teknoloji, matematik, sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe branşlarında görev yapan toplam 253 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri betimsel istatistikler, ANOVA, Kruskal Wallis H testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmacılar yapmış oldukları çalışma sonucunda eğitim inançları açısından öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutun varoluşçuluk, en az katılım gösterdiği boyutun ise esâsîcilik olduğu; eğitim inançlarının öğrenim seviyesine göre yalnızca dâimîcilik boyutunda; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik seviyesine göre yeniden kurmacılık ve dâimîcilik boyutlarında farklılaştığı, branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslekî değerlerinde ise öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları; önlisans, lisans ya da lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin benzer seviyede meslekî değerlere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Çağlı (2023), çalışmasında Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu kapsamda öğretmenlerin demografik değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığının

belirlenmesi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan 56 ilkokul ve bu okullarda görevli 1430 öğretme, örnekleme ise evren içerisinde %95 güvenilirlik seviyesi ve %5 hata payı dikkate alınarak basit seçkisiz yöntemle belirlenen 320 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeylerinin “Sınıf” alt boyutunda orta düzeyde, “Başarı” alt boyutunda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde, Okul” ve “Aile” alt boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin “Sınıf yönetimi yeterlik inancı” alt boyutunda, “Sonuç beklentisi” alt boyutunda ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şekertağ ve Yılmaz (2023), araştırmalarında Covid 19 Pandemi döneminde beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile mesleğe ilişkin inançlarının iş performansları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmalarında ilişkisel tarama deseni kullanmışlardır. Araştırmanın evreni 122’si kadın, 456’sı erkek olmak üzere toplam 578 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örneklem yoluyla istekli ve gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile mesleğe ilişkin inanç durumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, iş performansı düzeyleri ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış olup, pedagojik bilgi ve beceri ile mesleki inanç değişkenlerinin öğretmenlerin iş performansını yordadığı sonucuna ulaşılmışlardır. Ayrıca bu çalışma Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan personeller, araştırmada kullanılan ölçme araçları, katılımcıların ölçme araçlarına 2021 yılı içerisinde verdikleri cevaplar ve verileri analiz etmede kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

Bakan, Bircan ve Akman (2023), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına ilişkin inançları ortaya çıkarılmayı amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli ile yapılan bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini çalışmaya katılan 58 erkek ve 105 kadın olmak üzere toplam 163 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıflara göre dağılımları ise 32 öğretmen birinci sınıfı, 42 öğretmen ikinci sınıfı, 51 öğretmen üçüncü sınıfı ve 38 öğretmen dördüncü sınıfı okutmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına



ilişkin inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına ilişkin inançlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algılar, uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşünceler, uzaktan eğitim algıları ve bilgisayarın matematik öğrenme amaçlı kullanımı boyutlarında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına ilişkin inançlarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri boyutunda farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları ve matematik öğretiminde bilgisayar kullanımına yönelik inanç ölçeklerinden elde ettikleri puanların dijital araçları kullanma durumlarına ve ilgi çekme, aktif katılım, değerlendirme ve somutlaştırma gibi kullanım amaçlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Khader (2012) yaptığı çalışma ile Ürdün'de öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde pedagojik inançlarını ve bu inançları uygulama derecelerini ortaya çıkardığından ve ayrıca öğretmenler arasındaki pedagojik inançlar ile bu inançları sınıflarda uygulamaları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Bağlayıcı anket metodolojisinin kullanıldığı araştırma ile öğretmenlerin inançları, kullanılan pedagojik inançlar ölçeği ile öğretmenin kendisine verdiği derece ile ölçülmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek üzerinden öğrencinin öğretmen tarafından pedagojik inançların sınıfta uygulanmasına verdiği derece ile ölçülmüştür. Araştırma kapsamında araştırmanın çalışma grubunu 21 ilkokul 4. ve 5. sınıf öğretmeni ve onların eğitim verdiği 529 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik inançları ve bu inançlara yönelik uygulamalarına ilişkin korelasyon katsayılarının değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırmacı bu sonucu Ürdün'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimde karşılaştıkları engellere bağladığı görülmektedir.

Bonner, Diehl ve Trachtman (2020) tarafından yürütülen çalışma ile yenilikçi öğrenci merkezli bir STEM programının öğretmenlerin inanç değişimini ve gelişim rolünü incelemiştir. Yenilikçi program olan PERC programını uygulayan üç okul uygulama okulu olarak çalışma evrenini oluşturmaktadır. Yürütülen vaka çalışması ile çalışmanın yürütüldüğü program kapsamında 9. sınıf STEM sınıfları, 10. sınıf yakın akranlarının

kolaylaştırdığı günlük küçük grup eğitimini içerecek şekilde yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Uygulama kapsamında okul yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin ve yöneticilerin yapı ve rollerde büyük ve acil değişiklikler algıladıkları, bu değişiklikler öğretmenlerin hedeflerini ve planlamasını etkilediği ve bunlarla etkileşime girdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

#### **1.4.4. Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı**

Demirtaş Zorbaz vd (2016), Pianta tarafından Amerika’da geliştirilen ve çeşitli ülkelerde uyarlanması yapılan Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, 46 öğretmenin 560 öğrenci için doldurdukları ölçekten elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin iki faktör ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayıları yakınlık alt boyutu için .83; çatışma alt boyutu için .86 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar ile ölçeğin, Türkiye’de kullanımı için gerekli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlanmış ve ölçek farklı çalışmalar için kullanılmak üzere alana kazandırılmıştır.

Bir başka araştırmada Çelik ve diğerleri (2018) Ankara iline bağlı ortaöğretimde öğrenim gören lise öğrencilerinin akademik başarıları ile derse katılım ve hissettikleri öğretmen yakınlık düzeylerinin ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile derse katılım ve hissedilen öğretmen yakınlık düzeyleri arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Ankara ilinde dört farklı lisede 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören yapan 871 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışmanın verileri Derse Katılım Envanteri (DKE) ve Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği (ÖYDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında genel akademik başarı ile hissedilen öğretmen yakınlığı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu durumda hissedilen öğretmen yakınlığı düzeyi arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir. Araştırmada değişkenlerin etkilerine ilişkin iki değişik model kurulmuştur. Birinci modelde cinsiyet, okul ve hissedilen öğretmen yakınlığının başarı üzerindeki doğrudan etkisinin yanısıra, derse katılım aracı etkisi üzerinden de incelenmiştir. Benzer biçimde en sevilen ders aracı değişkeni ile derse katılımın başarı üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Kurulan bu model path (yol) analizi ile

test edilmiş ancak uyum indekslerine göre doğrulanamamıştır. Özetle kurulan etkiler ve aracı etkiler uygun değildir.

Liman (2022), Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Öğrencilerin Duygu Düzenleme ve Duygu İfade Etme Becerilerine Etkisinin İnceleyen bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 2019-2020 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinin bir ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 146 çocuk ile 22 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu İfade Etme Testi ve Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuç; öğretmen-öğrenci ilişkisinin çatışma alt boyutu ve cinsiyet değişkeni değişkenlik/olumsuzluk puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin çatışma boyutu değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda pozitif yönlü; cinsiyet değişkeni ise negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Duygu düzenleme puanları üzerindeki etkileri bakımından en güçlü ve anlamlı yordayıcının çatışma, ikinci güçlü ve anlamlı yordayıcının cinsiyet, üçüncü güçlü ve anlamlı yordayıcının ise yakınlık değişkeni olduğu saptanmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin çatışma ve yakınlık boyutu duygu düzenleme ve duygu ifade etme alt boyutunda pozitif yönlü yordayıcı etkiye sahiptir.

Celep ve Erdoğan (2002) tarafından yapılan çalışmada liselerde görev yapan öğretmenler ile lise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıf içi ilişkilerinin olumluluk düzeyini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel modelde tasarlanmış olup, örnekleminin 2000-2001 eğitim-öğretim yılı ilk yarıyılında Edirne ili ve ilçelerinde görev yapan 112 öğretmen ve 356 lise son sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından, sınıf yönetiminde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzeyini belirlemek üzere "Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Anketi" geliştirmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Elde edilen verilere faktör analizi ve "t-Testi" uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenciler, öğretmenlerin olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi konusunda gösterdikleri ilgiyi yeterli bulmamaktadırlar. Araştırma bulgularına göre, okullarda öğretmenlere göre iyi, öğrencilere göre de orta düzeyde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin varlığı ortaya çıkarılmıştır.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

İpek (1999), tarafından yapılan araştırma, resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisini açıklamak amacı ile yapılmıştır. Ankara iline bağlı beş merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) bulunan resmi liseler ile özel liselerdeki yönetici, öğretmen ve öğrenciler araştırma evreni olarak belirlenmiştir. Her ilçeden random olarak üçer resmi lise seçilmiş; özel liselerin ilçeler arasındaki dağılımı düzensiz olduğu için, her ilçeden aynı sayıda özel lise seçme yoluna gidilmeyip, ilçelerdeki özel lise sayıları göz önünde bulundurularak farklı sayılarda, ancak yine random yöntemle seçim yapılmıştır. Sonuçta 15 resmi lise, 10 özel lise olmak üzere toplam 25 lise örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, araştırmaya katılanların her bir örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutuna yönelik algılarının belirlenmesi için aritmetik ortalama; bu algıların konuma ve okul türüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki boyutlu varyans analizi; belirlenen farklılığın kaynağını bulmak için ise Scheffe testi teknikleri kullanılmıştır, iki boyutlu varyans analizi sonucunda, konum-okul türü ortak etkisine bağlı olarak gözlenen farklılığın okul türü ve konum düzeylerinde kaynağını belirlemek amacıyla tek boyutlu varyans analizi, buna bağlı olarak da Scheff e testi yapılmıştır. Örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutları arasındaki ilişki ise pearson momentler çarpım korelasyonu ve aşamalı çoklu regresyon analizi ile betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin örgütsel kültürden kestirilmesinde en önemli yordayıcı destek kültürüdür. Destek kültürü, otoriter ve başıboş ilişki boyutları ile negatif, demokratik ilişki boyutu ile de pozitif ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Settanni, Longobard, Sclavo, Fraire ve Prino (2015) tarafından öğretmen-öğrenci ilişki ölçeği geliştirilmiş ve psikometrik analizi yapılmıştır. Çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olarak planlandığı görülmektedir. Çalışma örneklemini 1256 öğrenci ve 210 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek öğretmenlerin anaokulundan üçüncü sınıfa kadar öğrencilerle ilişkilerinin kalitesine ilişkin algılarını değerlendiren bir öz-rapor ölçüsüdür. Maddeler, kanıtlanmış psikometrik özelliklere sahip bir madde alt kümesini tanımlamamıza olanak tanıyan Rasch (1960) analizi yoluyla düzenli STRS'nin (Pianta, 2001) orijinal İtalyan uyarlamasından seçilmiştir. STRS-SF iki alt ölçekten oluşur: Çatışma (sekiz madde) ve Yakınlık (altı madde). Sonuçlar, 14 maddelik aracın iyi bir iç tutarlılık

( $\alpha > 0,80$ ), düzenli STRS ölçekleriyle yüksek korelasyon ( $r > 0,90$ ) ve cinsiyetler arası denklik gösterdiğini göstermektedir.

Koomen, Verschueren, Schooten, Jak ve Pianta (2012) tarafından öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeğinin doğrulanmasının yapıldığı çalışmada Hollanda örneğinde faktör yapısının ve çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen öğrenci-öğretmen ilişkileri ölçeğinin boyutsal yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulamayı, çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre ölçüm değişmezliğini test etmeyi, bağımlılık yapısının ölçümünü iyileştirmeyi ve yaş aralığını genişletmeyi amaçlandığı tespit edilmiştir. Bu amaçla öğretmenler, yaşları 3 ile 12 arasında değişen 2335 çocuktan oluşan Hollanda örneklemini için uyarlanmış bir ölçme aracı oluşturmuşlardır. Genel olarak, analizleri sonucunda 3 faktörlü model kabul edilebilir bir uyum gösterdiği çalışma sonucunda cinsiyet ve yaşa göre 8 yaşına kadar metrik değişmezliği gösterdiği vurgulanmıştır. Çalışma sonucunda uyarlanan bağımlılık ölçeğinin, Hollanda örneği için orijinal ölçeğe göre güçlü bir değişmezlik ve daha yüksek iç tutarlılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Daha da önemlisi, cinsiyet ve yaş için ortaya çıkan değişmezliğin ortalama grup karşılaştırmalarını etkilemediği sonucu ortaya konmuştur.

Mi-young ve Neuharth-Pritchett (2011) tarafından yapılan öğrenci-öğretmen ilişkileri ölçeğinin faktör geçerliliği ve ölçüm değişmezliğinin incelendiği çalışmada Afrikalı Amerikalı ve Avrupalı Amerikalı 308 öğrenci çalışmaya dahil edilerek varsayılan faktör yapısı test edildiği görülmektedir. İlişkili gizli faktörlere sahip varsayılan üç faktörlü modelin CFA'sı, optimal bir model uyumu sağlayamazken DFA'dan elde edilen parametre tahminleri, faktör yükleri ve R2 değerleri ile düşük olan maddelerin belirlendiği ve ölçekteki bu maddeler için içerik revizyonunun gerekli olduğu ortaya konduğu görülmüştür. Ölçekten iki maddenin silinmesi ile model uyumunun sağlandığını vurgulayan araştırmacılar kalan 26 maddenin tüm örneklem için yapıları güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçtüğünü ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, yapısal değişmezlik testleri, temel yapıların Afrikalı ve Avrupalı Amerikalı öğrenci gruplarının farklılık gösterebileceğini ortaya çıkartmışlardır. Ölçeğin ölçüm modelinin gruplar arasında karşılaştırılabilirliğini araştırmak için daha sonra keşfedici faktör analizleride araştırmacılar tarafından (EFA'lar) yapılmıştır. EFA'ların sonuçları ise grupları arasında ölçeğin farklı faktör modellerini öneren kanıtlar sunduğu şeklinde yorumlandığı görülmektedir. Araştırmacılar ölçek ile birlikte erken çocukluk eğitimindeki müdahale ve

araştırmalarda yaygın olarak kullanıldığı varsayımından hareketle ölçeğin yapısal geçerlilik araştırması ve önemli araştırmalar için çıkarımlar sunacağı sonucuna varmıştır.

Ogelman ve Seven (2014) ise öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğine yönelik yaptıkları geçerlik-güvenirlik çalışmalarında ölçeğin Türkçe'deki dil eşdeğerliğini, güvenilirliğini ve geçerliliğini araştırmışlardır. Orijinal ölçek, bir öğretmenin belirli bir öğrenciyle ilişkisine ilişkin algısını ölçmek için Pianta tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin bir öğretmenin okul öncesinden 3. sınıfa kadar belirli bir öğrenciyle olan ilişkisine ilişkin algısını değerlendiren tek öz-rapor ölçüsü olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin öğrenci-öğretmen ilişki kalıplarını çatışma, yakınlık ve bağımlılık açasından ölçdüğu vurgusunun yapıldığı çalışma da ilişkinin genel kalitesinin yanı sıra. 28 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipi bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu 280 okul öncesi çocuk ve ilkokul öğrencisinin öğretmenlerine uygulanarak ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test edildiği çalışmada İngilizce ve Türkçe dillerine hakim beş uzman tarafından Türkçeye çeviri yaptırıldığı vurgulanmıştır. Uzmanların yaptığı çeviriler karşılaştırılmış, kültürel anlam ve dil kuralları açasından bazı değişiklikler yapılarak Türkçe ve İngilizce dillerine hakim bir başka uzmana ise ölçek tekrar İngilizceye çevirttirilmiştir. Ölçeğin orijinali ile Türkçe çevirisi araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış ve Türkçeye son hali araştırmacılar tarafından verilmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt ölçekleri olarak geçerlilik ve güvenilirliği için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha), faktör analizi ve test-tekrar test güvenilirliği istatistikleri tekrardan hesaplanmıştır.

Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında eğlenme ile ilgili araştırmacılar çalışmalarında ölçek geliştirme, başarı ve tutumun eğlenmeye olan etkisi, eğlenmenin eğitimdeki rolü, eğitim ortamının eğlenmeye uygun olarak hazırlanması gibi çalışmalarda bulunmuşlardır. Çalışmaların kapsamında geçerlilik ve güvenilirlik anlamında incelemeler, eğlenmenin diğer değerışkenlerle olan ilişki ve etkileşimi yönünde evrilmektedir.

Tutum ile ilgili çalışmalara bakıldığında ölçek geliştirme, çeşitli derslere yönelik tutumlar, mesleklere yönelik tutumlar, öğretmen tutumlarını vb. çalışmalarda bulunmuşlardır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliği, tutum değerışkeninin farklı değerışkenlerle etkileşimi ve ilişkisi boyutlarında çalışılmıştır.

İnanç ile ilgili yapılan yerli ve yabancı kaynaklara baktığımızda ölçek geliştirme çalışmaları, çeşitli değerışkenler aracılığı ile ilişkisine, diğer faktörlerle ilişkisine, öğretmenlerin çeşitli inançları gibi çalışmalarda bulunulmuştur. Ölçek geliştirme

kapsamında geçerlilik ve güvenilirliğine bakılmış, diğer değişkenlerle inancın bir birlerini ne kadar yordadığı veya yordamadığını belirlemeye yönelik çalışmalarda bulunmuşlardır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini konusunda ölçek uyarlama, diğer değişkenlerle olan ilişkisine, çeşitli eğitim kademelerindeki öğretmen-öğrenci ilişkisine, resmi ve özel okullar arasında öğretmen-öğrenci ilişkisinin karşılaştırılması çalışmalarında bulunulmuştur. Uyarlama çalışmasında orijinal ölçekle verilerin karşılaştırması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, eğitimin içerisinde değişik kademelerdeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin incelenmesi ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin diğer faktörlerden nasıl etkilendiği ya da diğer faktörleri nasıl etkilediği yönünde çalışmalar yapılmıştır.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

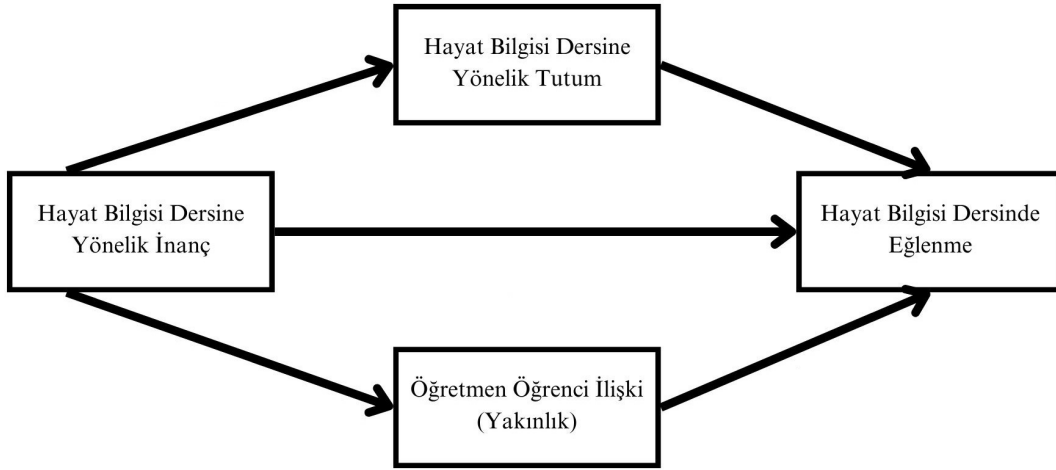
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma paradigmalarından nicel araştırma paradigmasının işe koşulduğu bu çalışma kapsamında araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, evreni belirli bir örneklem üzerinde yapılan araştırma ile nicel olarak betimlenmesini sağlamaktadır (Cresswell, 2012). İlişkisel tarama araştırma modeli iki veya daha fazla nicel değişken arasında ilişki olup olmadığına, varsa var olan ilişkinin ne düzeyde bir ilişki olduğuna dair karar verebilmek için yapılan bir veri toplama işlemidir (Gay ve Airasian, 2000). İlişkisel tarama çalışmaları iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olarak da tanımlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005; Büyüköztürk ve diğ., 2018). Kaya, Balay ve Göçen (2012) ise ilişkisel tarama türü araştırmalarda meydana gelen bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenerek, bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisini, etkisini ve bunların derecesini gösteren bir araştırma modelidir şeklinde ifade etmektedirler. Bu amaçla yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeline uygun olarak yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yordanan değişkeni olan “hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi” ile yordayıcı değişkenleri olan “tutum”, “inanç” ve “öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi” arasındaki ilişkiler regresyon analizi yöntemi ile incelenecektir.

Araştırmada hayat bilgisi dersine yönelik inanç ile hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi arasındaki ilişkide derse yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin aracılık etkisi; hayat bilgisi dersine yönelik inanç ile derse yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin etkileşim etkisinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığının araştırılması için aracı ve etkileşim etkisi modelleri oluşturulmuştur. Bu anlamda oluşturulan model tasarımı Şekil 3.1.’de sunulmuştur.





Şekil 3.1 Test edilen model tasarımı

### 3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda 2. ve 3. sınıf öğrenim gören 175.323 öğrenci evreni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden oluşmak üzere iki örneklem grubu oluşturulmuştur. Örneklem gruplarının belirlenmesi çok aşamalı küme örneklem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinin ilk aşamasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklem yöntemi işe koşulmuştur. Amaçsal örneklem yöntemleri içerisinde ise maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, yapılacak araştırmalarda görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak istendiğinde bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmasını sağlamaktadır (Patton, 2005; Cohen, Monnion ve Morrison, 2011). Bu amaçla maksimum çeşitlilik elde edilebilmesi için araştırma evrenini oluşturan Ankara ilinde yer alan ilkokulların buldukları bölgeler sosyo ekonomik düzey bakımından düşük orta ve yüksek olarak üç bölgeye ayrılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerin belirlenmesi bağlamında alan yazın incelendiğinde oldukça tartışmalı bir konu olduğu görülmüştür. Bu anlamda Edgell (1998) sosyo-ekonomik düzeylerin belirlenmesinde “*baskınlık yöntemi, birleşik sınıflandırmalar ve ayrı sınıf şemaları*” olmak üzere üç farklı yaklaşımın olduğunu vurgulamıştır. Goldthorpe (1983) ise Edgel’in yaklaşımında baz aldığı kriterlere benzer şekilde sosyo ekonomik düzey belirlenmesinde Weberci bir anlayışla emek gücünü ön plana almıştır. Ericson ise Edgel’in birleşik sınıflandırma yaklaşımına emek gücüne katılım sağlasın sağlamasını hane halkının tamamında bu sınıflandırmada etkin olması ve bütüncül bir anlayışla ele alınması gerektiğini belirterek hanenin tamamının ölçüm birimi

olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur (Ericson, 1984). Alan yazında yer alan bu tartışmalardan hareket ile bu çalışma da Ericson'un (1984) görüşü belimsenerek bölgelerin belirlenmesinde hane halkının sosyo-ekonomik düzeyleri baz alınmıştır. Bu amaçla bölgeler belirlenirken Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından 2022 yılı içerisinde yayınlanan ilçe bazlı hane halkı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey araştırma raporu temel alınmıştır. Bu adımda araştırmanın yapılacağı Ankara ilinde bulunan 839 ilkokul buldukları bölgelere göre sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Bu adımda her bölgeyi temsil eden okullar içerisinde rastgele ikişer okul seçilmiştir. Çok aşamalı örnekleme yönteminin ikinci aşaması olarak ise ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiş olup bu anlamda araştırmanın amacına uygun olarak “2. ve 3. sınıfta okuyor olma” durumu ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi araştırmanın amacına göre önceden belirlenmiş ölçüte uygun katılımcı grubunun belirlenmesidir. Sözü edilen ölçütü araştırmacı kendi belirleyebileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 120). Bu bağlamda “2. ve 3. sınıfta okuyor olma” ölçütü ile maksimum çeşitlilik örnekleme ulaşmak için seçilen her düzeyden ikişer okulun ikisi 2. sınıf ve ikisi 3. sınıf olmak üzere dörder sınıfında 2022–2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve örneklem belirleme istatistiği ile hesaplanan (384) en alt sınırı aşacak şekilde 416 öğrenciden veri toplanmış, samimi cevaplar verilmediği, tüm ölçeklerin doldurulma durumu gibi özellikler dikkate alınarak 394 öğrenci birinci örneklem grubunu oluşturmuştur. Birinci örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenleri (12) ise araştırmanın ikinci örneklem grubunu oluşturmaktadır.

*Tablo 3.1. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	F	%
Kız	210	53.3
Erkek	184	46.7
Toplam	394	100.0

Tablo 3.1’de ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan toplam 394 öğrencinin 210’u kız (%53.3), 184’ü erkek (%46.7) öğrenciden oluşmaktadır.

*Tablo 3.2. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

Sınıf	F	%
2. Sınıf	199	50.5
3. Sınıf	195	49.5
Toplam	394	100.0

Tablo 3.2’de ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre katılan toplam 394 öğrencinin 199’u ikinci sınıf öğrencilerinden (%50.5), 195’i üçüncü sınıf öğrencilerinden (%49.5) oluşmaktadır.

**Tablo 3.3. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Bazında Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı**

Okul	Sınıf	f	%
Alt Gelir	1-2. Sınıf	57	14.5
	1-3. Sınıf	54	13.7
Orta Gelir	2-2. Sınıf	70	17.8
	2-3. Sınıf	66	16.8
Üst Gelir	3-2. Sınıf	72	18.3
	3-3. Sınıf	75	19.0
Toplam		394	100.0

Tablo 3.3.’te ilkokul öğrencilerinin sınıf bazında sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Alt gelir seviyesinde ikinci sınıflarda 57 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının %14.5’ini, üçüncü sınıflarda 54 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının % 13.7’sini oluşturmaktadır. Orta gelir seviyesinde ikinci sınıflarda 70 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının %17.8’ini, üçüncü sınıflarda 66 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının % 16,8’ini oluşturmaktadır. Üst gelir seviyesinde ikinci sınıflarda 72 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının %18.3’ünü, üçüncü sınıflarda 75 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının % 19.0’ını oluşturmaktadır.

**Tablo 3.4. İlkokul Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı**

Okul	f	%
Alt Gelir	111	28.2
Orta Gelir	136	34.5
Üst Gelir	147	37.3
Toplam	394	100.0

Tablo 3.4.’te ilkokul öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Alt gelir seviyesinde 111 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının %28.2’sini, orta gelir seviyesinde 136 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının % 34.5’ini, üst gelir seviyesinde 147 öğrenci bulunmakta, bu da toplam katılımcının % 37.3’ünü oluşturmaktadır.

**Tablo 3.5. İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı**

<b>Kitap Okuma Süresi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
0 Dakika	10	2.5
0-30 Dakika	220	55.8
31-60 Dakika	108	27.4
61-90 Dakika	30	7.6
90 Dakika ve üstü	26	6.6
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.5.'te ilkokul öğrencilerinin kitap okuma sürelerine göre dağılımı verilmiştir. Hiç kitap okumayan 10 öğrenci katılımcıların % 2.5, 0-30 dakika kitap okuyan 220 öğrenci katılımcıların % 55.8'ine, 31-60 dakika kitap okuyan 108 öğrenci katılımcıların % 27.4'üne, 61-90 dakika kitap okuyan 30 öğrenci katılımcıların % 7.6'sına ve 90 dakikanın üstünde kitap okuyan 26 öğrenci katılımcıların % 6.6'sına tekabül etmektedir.

**Tablo 3.6. İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı**

<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
İlkokul	74	18.8
Ortaokul	60	15.2
Lise	126	32.0
Yüksekokul	134	34.0
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.6.'da ilkokul öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 74'ü (%18.8) ilkokul, 60'ı (%15.2) ortaokul, 126'sı (%32.0) lise ve 134'ü (%34.0) yüksekokul mezunudur.

**Tablo 3.7. İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı**

<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
İlkokul	52	13.2
Ortaokul	62	15.7
Lise	116	29.4
Yüksekokul	164	41.6
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.7.'de ilkokul öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 52'si (%13.2) ilkokul, 62'si (%15.7) ortaokul, 116'sı (%29.4) lise ve 164'ü (%41.6) yüksekokul mezunudur.

**Tablo 3.8. Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kadın	3	25.0
Erkek	9	75.0
Toplam	12	100.0

Tablo 3.8.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u erkek (%75), 3 kadın (%25) öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARACI**

Verilerin toplanması aşamasında eğlenme düzeylerinin yordanan değişken olarak kullanılmıştır. Çalışmanın yordayıcı değişkeni olan öğrencinin hayat bilgisi dersine inancı, hayat bilgisi dersine olan tutumu ve öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisinin yakınlık düzeyleri Uluçınar, Gündoğan ve Akar (2020), tarafından geliştirilen "Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme", Oker ve Tay (2020), tarafından geliştirilen "Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği", Akyürek Tay, Öztürk, Ergül ve Tay (2023), tarafından geliştirilen "Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği" ve Demirtaş Zorbaz, Özer, Gençtanırım Kurt ve Ergene (2016), tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği" nin öğretmen-öğrenci yakınlık maddeleri kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekleri geliştirenlerden/uyarlayanlardan gerekli kullanım izinleri e posta yoluyla alınmıştır.

#### **3.3.1. Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği**

Uluçınar, Gündoğan ve Cüneyit (2020) tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini belirleme ölçeği 10 maddeden ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut "dersin içeriğiyle ilgili eğlenme düzeyi", ikinci boyut ise "dersin işlenişiyile ilgili eğlenme düzeyi" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin yapısı; üçlü Likert tipinde, Her zaman (1), Bazen (2), Hiçbir zaman (3) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur. Ölçeğin tüm boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin tüm boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .60'ın üzerinde olması o ölçeğin güvenilirliğinden söz edebilmemiz anlamına gelmektedir. Bunun yanında madde toplam korelasyonu tüm maddelerin .23'ün üzerinde olduğu görülmüş bu durumda bize ölçeğin tümüyle güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği

Akyürek Tay, Öztürk, Ergül ve Tay (2023) tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersi inanç ölçeği 18 maddelik üçlü likert tipinde hazırlanmış ve likertler; katılmıyorum (1), kısmen katılıyorum (2) ve katılıyorum (3) şeklinde oluşturulmuştur. Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmış ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 ve en yüksek puan 54'tür. Ölçekte tersine madde yer almamaktadır. Ölçekten alınan puanlar; 18-30 aralığında ise öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin düşük, 31-42 aralığında ise öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin orta ve 43-54 aralığında ise öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır (Akyürek Tay, Öztürk, Ergül ve Tay, 2023). Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Oker ve Tay (2020) tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersi tutum ölçeği 16 maddeden ve 3'lü likert yapıdan oluşmaktadır (Oker ve Tay, 2020). Büyüköztürk'e (2019) göre bir ölçek için madde-toplam korelasyon katsayıları en az .30 ve daha yüksek olmasının bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Oluşturulan faktörler sırasıyla "hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar", "hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar" ve "hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında DeVellis (2016) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamalarının dikkate alındığı görülmektedir.

### 3.3.4. Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı

Demirteş Zorbaz, Özer, Gençtanırım Kurt ve Ergene (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan öğretmen – öğrenci ilişki ölçeği Pianta (2001) tarafından Amerika'da geliştirilmiştir. İtalya, Hollanda, Yunanistan, Norveç ve Çin'de de uyarlama çalışması yapılan ölçek 46 öğretmenin 560 öğrenci için doldurdukları ölçekten elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin iki faktör ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayıları yakınlık alt boyutu için .83; çatışma alt boyutu için .86 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar ile ölçeğin,

Türkiye’de kullanımı için gerekli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlanmış ve ölçek farklı çalışmalar için kullanılmak üzere alana kazandırılmıştır (Demirteş Zorbaz, Özer, Gençtanırım Kurt ve Ergene, 2016). Ölçek iki faktör (yakınlık ve çatışma) ve 23 maddeden oluşmakta olup 5’li likert yapıda hazırlanmıştır. Yürütülen araştırmada ölçeğin öğretmen-öğrenci yakınlık faktörleri işe koşulmuştur. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alfa katsayısı ise yakınlık alt boyutu için .90 olarak tespit edilmiştir.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

İlk olarak Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından 2022 yılı içerisinde yayınlanan araştırma raporu doğrultusunda sosyo-ekonomik seviyeleri belirlenen okullardan (alt, orta ve üst) her bir seviye için ikişer olmak üzere altı okul seçilmiştir. Daha sonra bu okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uzmanlar tarafından hazırlanan “Hayat Bilgi Tutum, Hayat Bilgisi İnanç ve Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca her öğrenci için sınıf öğretmenlerinden “Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği”nin yakınlık maddelerini doldurmaları istenerek veriler toplanmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Değişkenler arasındaki aracılık ve etkileşim etkilerinin ortaya konulmasının hedeflendiği bu çalışmada, elde edilen veriler SPSS 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Regresyon analizinin varsayımlarını karşılamak için; araştırma verilerinde uç değerlerin olup olmadığına, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğine ve yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olup olmadığına (çoklu bağlantı problemi) bakılmış, 8 aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri kullanılarak incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin birbiriyle olan ilişkilerinin anlaşılması için pearson korelasyon tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında ortak olarak karar verilen ve kesinleşen aralıklar bulunmamakla birlikte, mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında olması yüksek; .70 ile .30 arasında olması orta; .30 ile .00 arasında olması düşük bir ilişki olarak kabul edilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inancın hayat bilgisi dersinde eğlenmeye etkisinde hayat bilgisi dersine yönelik tutumun ve

öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin aracılık etkisini incelemek için verilerin çözümlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi bir yordanan ile bununla ilişkili görülen birden fazla yordayıcı değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan analiz türüdür. Bunun yanında çoklu regresyon analizi yordanan değişken üzerinde etkisi olan yordayıcı değişkenlerin derecelerini ve bu değişkendeki değişimini açıklamadaki istatistiksel olarak anlamlılıklarını ve önceliklerini belirlemek amacı ile yapılır (Can, 2017). Araştırmada algılanan hayat bilgisi dersine yönelik tutumun ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın bir diğer problemi olan hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlığı ile etkileşimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise çoklu regresyon modellerinden hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde amaç, mantıksal ve/veya ampirik dayanaklara göre analize belli bir sıra ile alınan her bir bloğun bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemektir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte ölçeklerden elde edilen puanların düzeyini belirlemek için betimsel istatistikler ve tek örneklem t-testi, ölçeklerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre durumu için bağımsız gruplar t-testi, ölçeklerin okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzey, öğrencilerin kitap okuma süreleri, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ve babalarının eğitim durumuna göre ise tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi ve LSD testi işe koşulmuştur. Aşağıda aracılık etkisi için yapılan işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

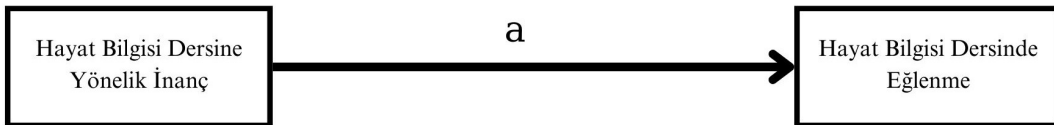
### **Aracılık Etkisi**

Araştırmada öğretmen-öğrenci yakınlık ve hayat bilgisi dersine yönelik tutum değişkenlerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç ile hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi arasında aracılık etkisinin olup olmadığı Hayes (2018) tarafından SPSS'e eklenti olarak geliştirilen PROCESS programı kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Aracılık etkisinin analizinde Baron ve Kenny'nin (1986) geliştirdiği yöntem temel alınmıştır. Bu yönetime göre bir aracılık analizinin gerçekleşmesi için dört koşulun sağlanması gerekmektedir. Birinci koşul, yordanan ve yordayıcı değişken arasında anlamlı ilişkinin olmasıdır. İkinci koşul yordayıcı değişkenin aracı değişkenle ilişkili olmasıdır. Üçüncü

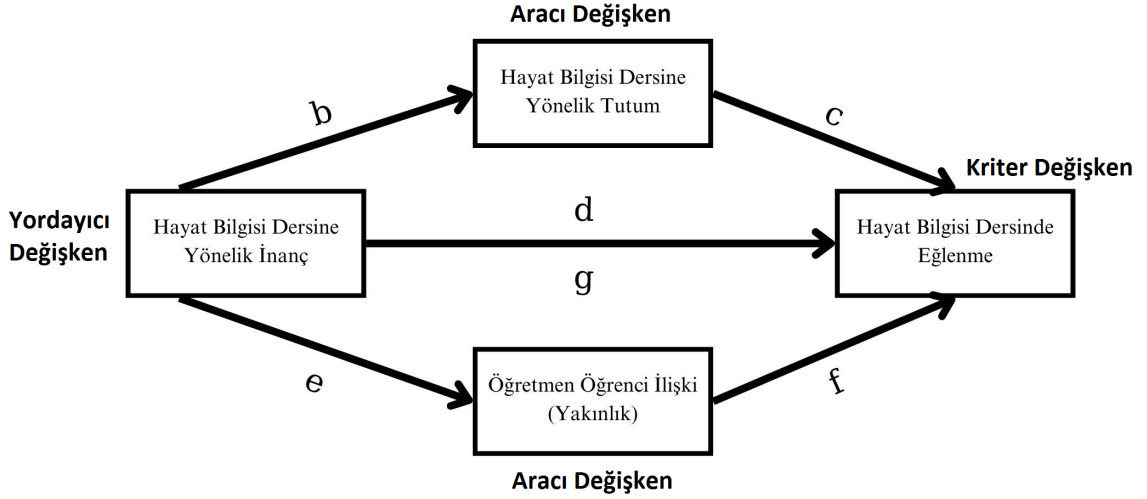


koşul, yordayıcı değişken kontrol edildikten sonra aracı değişkenin hâlâ yordanan değişkeni yordamasıdır. Dördüncü koşulda ise yordanan değişken ile yordayıcı değişken arasındaki ilişki azalırsa değişkenin aracı olması doğrulanır. Yordanan ve yordayıcı değişken arasındaki ilişkinin aracı değişken denklemdeyken sıfır olması durumunda aracı değişken mükemmeldir (tam aracı). Bunun yanında yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasındaki ilişki aracı değişken denklemdeyken anlamlı düzeyde azalıyor ama sıfır olmuyorsa aracı değişkenin kısmi aracı olduğu belirtilmiştir (Baron ve Kenny, 1986). Yukarıda belirtilen koşullar aracı etkiden söz edebilmek için önemli bulgular olarak değerlendirilseler de aracı değişkenlerin etkisinin anlamlılığının belirlenmesi için yeterli olmamaktadır. Bunun yanında, aracı etkinin varlığının tespit edilmesi, yani yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi için Sobel testi kullanılmıştır (Sobel, 1982). Sobel testi ile ilgili değişkenlere ait düzeltilmemiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) ve bu değerlere ait standart hata değerleri kullanılarak Z katsayısı hesaplanmıştır. Aracı etkinin varlığından ve anlamlı oluşundan söz edebilmek için hesaplanan Z katsayısının 1.96'dan büyük ve anlamlı olması gerekmektedir (Frazier, Tix ve Barron, 2004). Bunun yanında, belirlenen aracılık etkisinden sonra, aracılık rolünün ne kadar etkili oluşunu ve dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere bootstrap güven aralığı değerleri kullanılmıştır. Dolaylı etkinin anlamlı olması için bootstrap değerlerinden alt ve üst sınırdaki değerlerin sıfırın altında veya sıfırın üstünde olması gerekmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki model oluşturulmuş ve test edilmiştir.



*Şekil 3.2. Test edilen modelin birinci adımı*



Şekil 3.3. Test edilen modelin ikinci ve üçüncü adımı

Şekil 3.2 ve 3.3.'te görüldüğü gibi a, b, c, e, f yolları değişkenler arasındaki doğrudan etkileri, d ve g ise kriter değişkenlerin aracılık etkisini göstermektedir. Dolaylı bir etkiden bahsedebilmek için önce hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ile açıklanmıştır. Bunun devamında, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenleri hayat bilgisi dersine yönelik inanç ile açıklanmıştır. Bir sonraki aşamada ise hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi anlamlı olarak yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Sonuç olarak, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık aracı değişkenleri kontrol edildiklerinde hayat bilgisi dersine yönelik inancın hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi anlamlı olarak yordayıp yordamadığını araştırmak üzere Şekil 3.2.'deki araştırma modelleri oluşturulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler analiz edilerek tablolara, şekillere ve metinlere dönüştürülerek her bir alt probleme yönelik bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI ÖLÇEKLERDEKİ DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerine ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri nedir?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

*Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri*

N	$\bar{X}$	S	Beklenen Ortalama	t	df	p
394	2.61	.32	2	37.355	393	.000

Tablo 4.1’e göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin eğlenme puanlarının ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testine tâbi tutulmuştur. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki eğlenme puanlarının ortalaması, beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $t_{(393)} = 37.355$ ;  $p < 0.05$ ). Anlamlı fark ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme puanlarının ortalaması lehinedir ve buna göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri olumlu düzeyde yüksektir.

##### 4.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç Düzeyleri

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

*Tablo 4.2. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç Düzeyleri*

N	$\bar{X}$	S	Beklenen Ortalama	t	df	p
394	2.73	.27	2	53.402	393	.000

Tablo 4.2'ye göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin inanç puanlarının ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testine tâbi tutulmuştur. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç puanlarının ortalaması, beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $t_{(393)} = 53.402$ ;  $p < 0.05$ ). Anlamlı fark ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç ortalaması lehinedir ve buna göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri olumlu düzeyde yüksektir.

#### 4.1.3. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

*Tablo 4.3. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri*

N	$\bar{X}$	S	Beklenen Ortalama	t	df	p
394	2.69	.27	2	51.835	393	.000

Tablo 4.3’e göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testine tâbi tutulmuştur. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması, beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $t_{(393)} = 51.835$ ;  $p < 0.05$ ). Anlamlı fark ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum ortalaması lehinedir ve buna göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri olumlu düzeyde yüksektir.

#### 4.1.4. İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeyleri

“İlkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.4’de sunulmuştur.

*Tablo 4.4. İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeyleri*

N	$\bar{X}$	S	Beklenen Ortalama	t	df	p
394	4.29	.63	2	40.366	393	.000

Tablo 4.4’e göre ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin öğretmen-öğrenci yakınlık puanlarının ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testine tâbi tutulmuştur. İlkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzey puanlarının ortalaması, beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $t_{(393)} = 40.366$ ;  $p < 0.05$ ). Anlamlı fark ilkokul

öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık ortalaması lehinedir ve buna göre ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri olumlu düzeyde yüksektir.

#### 4.1.5. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Durumu

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.5’de sunulmuştur.

*Tablo 4.5. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Durumu*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	df	p																																
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	Kız	210	2.59	.31	-1.408	392	.160																																
	Erkek	184	2.63	.33				<b>İnanç Düzeyleri</b>	Kız	210	2.75	.26	1.767	392	.078	Erkek	184	2.70	.29	<b>Tutum Düzeyleri</b>	Kız	210	2.70	.27	.520	392	.603	Erkek	184	2.69	.26	<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	Kız	210	4.41	.55	4.167	392	.000
<b>İnanç Düzeyleri</b>	Kız	210	2.75	.26	1.767	392	.078																																
	Erkek	184	2.70	.29				<b>Tutum Düzeyleri</b>	Kız	210	2.70	.27	.520	392	.603	Erkek	184	2.69	.26	<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	Kız	210	4.41	.55	4.167	392	.000	Erkek	184	4.15	.70								
<b>Tutum Düzeyleri</b>	Kız	210	2.70	.27	.520	392	.603																																
	Erkek	184	2.69	.26				<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	Kız	210	4.41	.55	4.167	392	.000	Erkek	184	4.15	.70																				
<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	Kız	210	4.41	.55	4.167	392	.000																																
	Erkek	184	4.15	.70																																			

Tablo 4.5. incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme ( $t_{(392)} = -1.408$ ;  $p > 0.05$ ), hayat bilgisi dersine yönelik inanç ( $t_{(392)} = 1.767$ ;  $p > 0.05$ ) ve tutum ( $t_{(392)} = .520$ ;  $p > 0.05$ ) düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerinin ( $t_{(392)} = 4.167$ ;  $p < 0.05$ ) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.1.6. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okudukları Sınıfa Göre Durumu

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri okudukları sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okudukları Sınıfa Durumu

	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Eğlenme Düzeyleri	2. Sınıf	199	2.60	.33	-.160	392	.873
	3. Sınıf	195	2.61	.31			
İnanç Düzeyleri	2. Sınıf	199	2.72	.27	-.583	392	.560
	3. Sınıf	195	2.74	.27			
Tutum Düzeyleri	2. Sınıf	199	2.70	.26	.660	392	.510
	3. Sınıf	195	2.68	.27			
Öğretmen-Öğrenci Yakınlık	2. Sınıf	199	4.35	.57	1.851	392	.065
	3. Sınıf	195	4.23	.67			

Tablo 4.6'ya göre; ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme ( $t_{(392)} = -.160$ ;  $p > 0.05$ ), hayat bilgisi dersine yönelik inanç ( $t_{(392)} = -.583$ ;  $p > 0.05$ ) ve tutum ( $t_{(392)} = .660$ ;  $p > 0.05$ ) öğretmen-öğrenci yakınlık ( $t_{(392)} = 1.851$ ;  $p > 0.05$ ) düzeylerinin okudukları sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.1.7. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Durumu

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzeye Ait Betimsel İstatistikler

	Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S
Eğlenme Düzeyleri	1- Alt Gelir	111	2.61	.36
	2- Orta Gelir	136	2.67	.28
	3- Üst Gelir	147	2.55	.32
İnanç Düzeyleri	1- Alt Gelir	111	2.67	.32
	2- Orta Gelir	136	2.75	.25
	3- Üst Gelir	147	2.76	.24
Tutum Düzeyleri	1- Alt Gelir	111	2.65	.31
	2- Orta Gelir	136	2.73	.23
	3- Üst Gelir	147	2.69	.25
Öğretmen-Öğrenci Yakınlık	1- Alt Gelir	111	4.09	.81
	2- Orta Gelir	136	4.29	.55
	3- Üst Gelir	147	4.44	.50

Tablo 4.7’ya göre; ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları aritmetik ortalamaları orta gelir, alt gelir ve üst gelir; hayat bilgisi dersine yönelik tutum

düzeyleri aritmetik ortalamaları orta gelir, üst gelir ve alt gelir; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri aritmetik ortalamaları üst gelir, orta gelir ve alt gelir; öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri aritmetik ortalamaları üst gelir, orta gelir ve alt gelir şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 4.8.** İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzeye Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	Grupiçi	1.044	2	.522	5.121	.006	orta>üst
	Gruplararası	39.856	391	.102			
	Toplam	40.900	393				
<b>İnanç Düzeyleri</b>	Grupiçi	.588	2	.294	4.056	.018	üst>alt
	Gruplararası	28.334	391	.072			
	Toplam	28.922	393				
<b>Tutum Düzeyleri</b>	Grupiçi	.373	2	.187	2.675	.070	--
	Gruplararası	27.295	391	.070			
	Toplam	27.668	393				
<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	Grupiçi	7.769	2	3.884	10.126	.000	orta>alt üsta>alt
	Gruplararası	149.986	391	.384			
	Toplam	157.754	393				

Tablo 4.8'e göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları okullarının sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [ $F_{(2-391)} = 5.121$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın, orta gelir düzeyindeki okullar ile üst gelir düzeyindeki okullar arasında ve orta gelir düzeyindeki okullar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, orta gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler hayat bilgisi dersinde üst gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha çok eğlenmektedirler.

Tablo 4.8. incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri okullarının sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(2-391)} = 4.056$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın, üst gelir düzeyindeki okullar ile alt gelir düzeyindeki okullar arasında ve üst gelir düzeyindeki okullar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, üst gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler hayat bilgisi dersine yönelik alt gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek inanç düzeyine sahiptir.

Tablo 4.8'e göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri okullarının sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [ $F_{(2-391)} = 2.675$ ;  $p > 0.05$ ]. Bir başka deyişle, öğrencilerin okullarının

sahip olduğu sosyoekonomik düzey onların hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 4.8'e göre ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri okullarının sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $F_{(2-391)} = 10.126$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılık orta gelir düzeyindeki okullar ile alt gelir düzeyindeki okullar arasında ve orta gelir düzeyindeki okullar lehine, üst gelir düzeyindeki okullar ile alt gelir düzeyindeki okullar arasında ve üst gelir düzeyindeki okullar lehinedir.

#### 4.1.8. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Sürelerine Göre Durumu

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.9 ve Tablo 4.10’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	1- 0 Dakika	10	2.38	.49
	2- 0-30 Dakika	220	2.61	.33
	3- 31-60 Dakika	108	2.62	.30
	4- 61-90 Dakika	30	2.66	.27
	5- 91 Dakika ve Üstü	26	2.61	.31
<b>İnanç Düzeyleri</b>	1- 0 Dakika	10	2.34	.30
	2- 0-30 Dakika	220	2.72	.28
	3- 31-60 Dakika	108	2.75	.26
	4- 61-90 Dakika	30	2.77	.24
	5- 91 Dakika ve Üstü	26	2.86	.12
<b>Tutum Düzeyleri</b>	1- 0 Dakika	10	2.41	.33
	2- 0-30 Dakika	220	2.68	.28
	3- 31-60 Dakika	108	2.71	.24
	4- 61-90 Dakika	30	2.74	.25
	5- 91 Dakika ve Üstü	26	2.82	.18
<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	1- 0 Dakika	10	3.78	.98
	2- 0-30 Dakika	220	4.32	.62
	3- 31-60 Dakika	108	4.21	.64
	4- 61-90 Dakika	30	4.32	.47
	5- 91 Dakika ve Üstü	26	4.49	.63

Tablo 4.9’a göre; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları aritmetik ortalamaları günlük kitap okuma süreleri bakımından 91 dakika ve üst, 61-90



dakika, 31-60 dakika, 0-30 dakika ve 0 dakika; hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri aritmetik ortalamaları günlük kitap okuma süreleri bakımından 91 dakika ve üst, 61-90 dakika, 31-60 dakika, 0-30 dakika ve 0 dakika; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri aritmetik ortalamaları günlük kitap okuma süreleri bakımından 91 dakika ve üst, 61-90 dakika, 31-60 dakika, 0-30 dakika ve 0 dakika; öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri aritmetik ortalamaları günlük kitap okuma süreleri bakımından 91 dakika ve üst, 61-90 dakika, 31-60 dakika, 0-30 dakika ve 0 dakika şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 4.10.** İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Sürelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	Grup içi	.610	4	.153	1.473	.210	--
	Gruplararası	40.290	389	.104			
	Toplam	40.900	393				
<b>İnanç Düzeyleri</b>	Grup içi	2.012	4	.503	7.272	.000	0-30>0; 31-60>0 61-90>0 91 ve üstü>0
	Gruplararası	26.909	389	.069			
	Toplam	28.922	393				
<b>Tutum Düzeyleri</b>	Grup içi	1.328	4	.332	4.905	.001	0-30>0; 31-60>0 61-90>0 91 ve üstü>0
	Gruplararası	26.340	389	.068			
	Toplam	27.668	393				
<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	Grup içi	4.547	4	1.137	2.887	.022	91 ve üstü>0
	Gruplararası	153.207	389	.394			
	Toplam	157.754	393				

Tablo 4.10'a göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [ $F_{(4-389)}= 1.473$ ;  $p>0.05$ ]. Bir başka deyişle, öğrencilerin kitap okuma süreleri, onların hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 4.10'a göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [ $F_{(4-389)}= 7.272$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın, kitap okumayan öğrencilere karşı 0-30 dakika, 31-60 dakika, 61-90 dakika ve 91 dakika ve üstü dakika kitap okuyanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10'a göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $F_{(4-389)}= 4.905$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın, kitap okumayan öğrencilere karşı 0-30 dakika, 31-

60 dakika, 61-90 dakika ve 91 dakika ve üstü dakika kitap okuyanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10'a göre ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $F_{(4-389)}=2.887$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılık, kitap okumayan öğrenciler ile 91 dakika ve üstü dakika kitap okuyan öğrenciler lehinedir.

#### 4.1.9. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Durumu

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’de sunulmuştur.

*Tablo 4.11. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Ait Betimsel İstatistikler*

	Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	1- İlkokul	74	2.58	.34
	2- Ortaokul	60	2.64	.37
	3- Lise	126	2.59	.29
	4- Yüksekokul	134	2.62	.32
<b>İnanç Düzeyleri</b>	1- İlkokul	74	2.67	.30
	2- Ortaokul	60	2.74	.30
	3- Lise	126	2.73	.26
	4- Yüksekokul	134	2.76	.24
<b>Tutum Düzeyleri</b>	1- İlkokul	74	2.61	.29
	2- Ortaokul	60	2.71	.32
	3- Lise	126	2.71	.25
	4- Yüksekokul	134	2.72	.23
<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	1- İlkokul	74	3.81	.76
	2- Ortaokul	60	4.15	.59
	3- Lise	126	4.46	.53
	4- Yüksekokul	134	4.46	.51

Tablo 4.11 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları aritmetik ortalamaları annelerinin eğitim durumu bakımından ortaokul, yüksekokul, lise ve ilkokul; hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri aritmetik ortalamaları annelerinin eğitim durumu bakımından yüksekokul, lise, ortaokul ve ilkokul; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri aritmetik ortalamaları annelerinin eğitim

durumu bakımından yüksekokul, ortaokul, lise ve ilkokul; öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri aritmetik ortalamaları annelerinin eğitim durumu bakımından yüksekokul, lise, ortaokul ve ilkokul şeklinde sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 4.12.** İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	Grupiçi	.219	3	.073	.701	.552	
	Gruplararası	40.681	390	.104			--
	Toplam	40.900	393				
<b>İnanç Düzeyleri</b>	Grupiçi	.426	3	.142	1.942	.122	
	Gruplararası	28.496	390	.073			--
	Toplam	28.922	393				
<b>Tutum Düzeyleri</b>	Grupiçi	.687	3	.229	3.310	.020	
	Gruplararası	26.981	390	.069			yüksekokul>ilkokul
	Toplam	27.668	393				
<b>Öğretmen- Öğrenci Yakınlık</b>	Grupiçi	25.291	3	8.430	24.821	.000	yüksekokul>ilkokul
	Gruplararası	132.463	390	.340			lise>ilkokul otaokul>ilkokul
	Toplam	157.754	393				yüksekokul> otaokul lise> otaokul

Tablo 4.12’de ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir [ $F_{(3-390)} = .701$ ;  $p > 0.05$ ]. Bir başka deyişle, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu, onların hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 4.12’de ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir [ $F_{(3-390)} = 1.942$ ;  $p > 0.05$ ]. Bir başka deyişle, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu, onların hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 4.12’ye göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-390)} = 3.310$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın, annesi yüksekokul mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında ve annesi yüksekokul mezunu olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı

görülmektedir [ $F_{(3-390)}= 24.821$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın, annesi yüksekokul mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında ve annesi yüksekokul mezunu olanlar lehine; annesi lise mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında ve annesi lise mezunu olanlar lehine; annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında ve annesi ortaokul mezunu olanlar lehine; annesi yüksekokul mezunu olanlar ile annesi ortaokul mezunu olanlar arasında ve annesi yüksekokul mezunu olanlar lehine; annesi lise mezunu olanlar ile annesi ortaokul mezunu olanlar arasında ve annesi lise mezunu olanlar lehine olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.1.10. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Durumu

“İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te sunulmuştur.

*6Tablo 4.13. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Ait Betimsel İstatistikler*

	Okulun Sahip Olduğu Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	1- İlkokul	52	2.57	.30
	2- Ortaokul	62	2.60	.35
	3- Lise	116	2.62	.30
	4- Yüksekokul	164	2.61	.33
<b>İnanç Düzeyleri</b>	1- İlkokul	52	2.64	.30
	2- Ortaokul	62	2.70	.26
	3- Lise	116	2.72	.29
	4- Yüksekokul	164	2.77	.24
<b>Tutum Düzeyleri</b>	1- İlkokul	52	2.59	.26
	2- Ortaokul	62	2.65	.30
	3- Lise	116	2.68	.28
	4- Yüksekokul	164	2.75	.23
<b>Öğretmen-Öğrenci Yakınlık</b>	1- İlkokul	52	3.91	.76
	2- Ortaokul	62	4.03	.71
	3- Lise	116	4.43	.50
	4- Yüksekokul	164	4.41	.57

Tablo 4.13 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları aritmetik ortalamaları babalarının eğitim durumu bakımından lise, yüksekokul, ortaokul ve ilkokul; hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri aritmetik ortalamaları babalarının eğitim durumu bakımından yüksekokul, lise, ortaokul ve ilkokul; hayat bilgisi

dersine yönelik inanç düzeyleri aritmetik ortalamaları babalarının eğitim durumu bakımından yüksekokul, lise, ortaokul ve ilkokul; öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri aritmetik ortalamaları babalarının eğitim durumu bakımından lise, yüksekokul, ortaokul ve ilkokul şeklinde sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 4.14.** *İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve İnanç Düzeyleri İle Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeylerinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Ait Tek Yönlü Varyans Analizi*

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Eğlenme Düzeyleri</b>	Grupiçi	.110	3	.037	.349	.790	
	Gruplararası	40.791	390	.105			--
	Toplam	40.900	393				
<b>İnanç Düzeyleri</b>	Grupiçi	.795	3	.265	3.674	.012	
	Gruplararası	28.127	390	.072			yüksekokul>ilkokul
	Toplam	28.922	393				
<b>Tutum Düzeyleri</b>	Grupiçi	1.236	3	.412	6.077	.000	
	Gruplararası	26.433	390	.068			yüksekokul>ilkokul
	Toplam	27.668	393				
<b>Öğretmen- Öğrenci Yakınlık</b>	Grupiçi	16.290	3	5.430	14.970	.000	yüksekokul>ilkokul
	Gruplararası	141.464	390	.363			lise>ilkokul
	Toplam	157.754	393				yüksekokul> ortaokul lise> ortaokul

Tablo 4.14’de ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme durumları öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir [ $F_{(3-390)} = .349$ ;  $p > 0.05$ ]. Bir başka deyişle, öğrencilerin babalarının eğitim durumu, onların hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 4.14’de ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-390)} = 3.674$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın, babası yüksekokul mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında ve babası yüksekokul mezunu olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14’ye göre ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-390)} = 6.077$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın, babası yüksekokul mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında ve babası yüksekokul mezunu olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(3-390)}= 14.970$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın, babası yüksekokul mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında ve babası yüksekokul mezunu olanlar lehine; babası lise mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında ve babası lise mezunu olanlar lehine; babası yüksekokul mezunu olanlar babası ortaokul mezunu olanlar arasında ve babası yüksekokul mezunu olanlar lehine; babası lise mezunu olanlar ile babası ortaokul mezunu olanlar arasında ve babası lise mezunu olanlar lehine olduğu anlaşılmaktadır.

## 4.2. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR

Bu bölümde hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerinin ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini yordama durumuna ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

### 4.2.1. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Betimsel İstatistikler

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri değişkenlerinin birbiri ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla söz konusu değişkenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapmaları (S) ve değişkenler arasındaki pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

**Tablo 4.15.** Yordayıcı Değişkenler ve Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Arasındaki Korelasyon Değerleri, Değişkenlerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1 Hayat bilgisi dersinde eğlenme	2.61	.32	1			
3 Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	2.73	.27	.699**	1		
2 Hayat bilgisi dersine yönelik tutum	2.69	.27	.577**	.651**	1	
4 Öğretmen-öğrenci yakınlık	4.29	.63	.140**	.265**	.174**	1

\* $p<0.05$ ; \*\* $p<0.01$ ; N=394

Tablo 4.15 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler yer almaktadır ( $p< .01$ ). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile en yüksek korelasyona sahip olan değişken hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyidir ve bu ilişki orta düzeydedir ( $r=.699$ ;  $p< .01$ ). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile ikinci yüksek korelasyona sahip olan değişken hayat bilgisi

dersine yönelik tutum düzeyidir ve bu ilişki orta düzeydedir ( $r = .577$ ;  $p < .01$ ). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki vardır ve bu ilişki düşük düzeydedir ( $r = .140$ ;  $p < .01$ ).

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri dışındaki değişkenlerin birbiri ile ilişkisi incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilirken ( $r = .651$ ;  $p < .01$ ) öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = .174$ ;  $p < .01$ ). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = .265$ ;  $p < .01$ ).

#### **4.2.2. Değişkenlerin Aracılık Etkileri**

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin aracılık etkileri çoklu regresyon analizi yöntemi ile test edilmiştir.

Bu analizde birinci aşamada; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir.

İkinci aşamada hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin aracılık etkisi olduğu düşünülen hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenleri üzerindeki etkisine incelenmiştir.

Üçüncü aşamada, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi kontrol edildiğinde, aracı değişkenlerin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığına bakılmıştır (Aşama 3).

Son olarak, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi ile aracı değişkenler birlikte analize dâhil edildiğinde hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.16'te verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç ve Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Değişkenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri Arasındaki İlişkide Aracı Değişken (Mediation) Olarak Kullanıldığı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Aracı Değişken Testi Adımları		B	$\beta$	sh	t	p
<b>Birinci Aşama</b>						
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.831	.699	.043	19.360	.000
<b>İkinci Aşama</b>						
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Hayat bilgisi dersine yönelik tutum	.637	.651	.037	17.000	.000
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Öğretmen-öğrenci yakınlık	.619	.265	.114	5.445	.000
<b>Üçüncü Aşama</b>						
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.683	.574	.056	12.113	.000
Hayat bilgisi dersine yönelik tutum	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.258	.212	.056	4.567	.000
Öğretmen-öğrenci yakınlık	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	-.025	-.049	.019	-1.330	.184

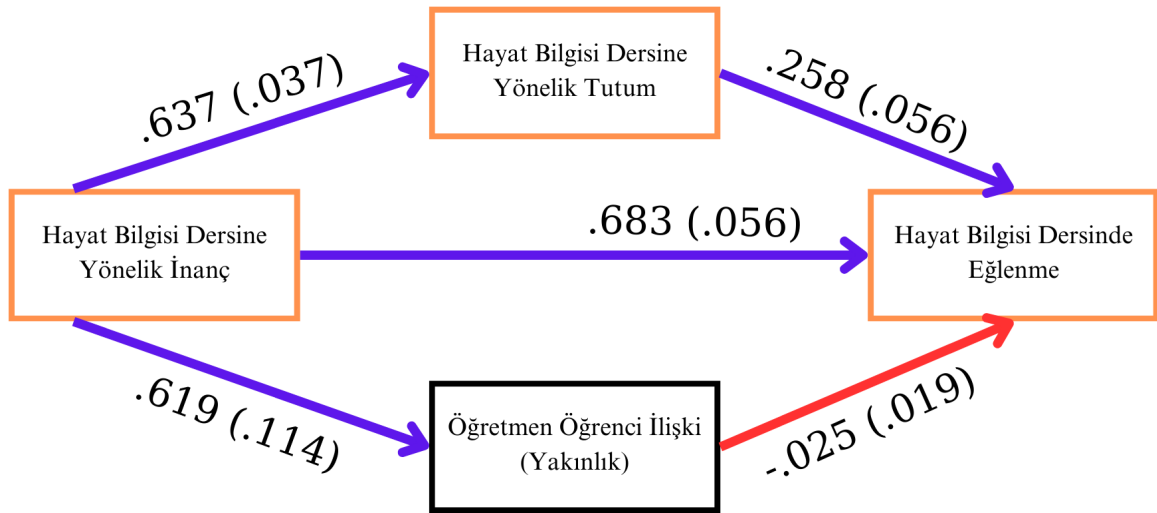
Tablo 4.16 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği anlaşılmaktadır ( $\beta=.699$ ;  $R^2=.489$ ;  $F=374.796$  ve  $p<.01$ ). Birinci aşamada ortaya çıkan bu sonuç, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyinde öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin etkisi olduğunu göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ( $\beta=.651$ ;  $R^2=.424$ ;  $F=289.017$  ve  $p<.01$ ) ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerini ( $\beta=.265$ ;  $R^2=.070$ ;  $F=29.653$  ve  $p<.01$ ) anlamlı olarak yordadığı ikinci aşamanın sonucudur. Üçüncü aşamada ise hayat bilgisi dersine yönelik inanç, aracı değişkenler olan hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık ile birlikte modele dâhil edildiğinde; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemeye devam ettiği gözlenmektedir ( $\beta=.574$ ;  $R^2=.517$ ;  $F=139.037$  ve  $p<.01$ ). Başka bir deyişle, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, aracı değişkenler olan hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık ile birlikte modele dâhil edildiğinde hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer taraftan aracı değişkenlerden hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı ( $p=.00$ ) olarak yordamaktayken, öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı ( $p=.184$ ) olarak yordamadığı tespit edilmiştir.

Yordanan (hayat bilgisi dersinde eğlenme) ve yordayıcı (hayat bilgisi dersine yönelik inanç) değişken arasındaki ilişkinin aracı değişken denklemdeyken sıfır olması durumunda aracı değişkenin tam aracı, yordayıcı değişken ile yordanan değişken



arasındaki ilişki aracı değişken denklemden anlamlı düzeyde azalıyor ama sıfır olmuyorsa aracı değişken kısmi aracı değişken olarak betimlenmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Tablo 4.6 incelendiğinde yordanan (hayat bilgisi dersinde eğlenme) ve yordayıcı (hayat bilgisi dersine yönelik inanç) değişken arasındaki ilişkinin aracı değişken olan hayat bilgisi dersine yönelik tutum denklemden anlamlı düzeyde azaldığı (.831'den .683) fakat sıfır olmadığı görülmektedir. Bu durumda hayat bilgisi dersine yönelik tutumun kısmi aracı olduğu anlaşılmaktadır. Hayat bilgisi dersine yönelik tutumun aracı etkinin varlığından ve anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Sobel testinde  $Z=4.45$  ve  $p=.000$  olarak hesaplanmıştır.  $Z$  değeri 1.96'dan büyük ve  $p<.01$  şeklinde anlamlı olduğundan hayat bilgisi dersine yönelik tutumun kısmi aracı olduğu ispat edilmiştir. Her ne kadar yapılan analizlerle aracılık etkisi olmadığı tespit edilmiş olsa da öğretmen-öğrenci yakınlık değişkeni için de Sobel testi işe koşulmuş ve  $Z=-1.28$  ve  $p=.201$  olarak hesaplanmıştır.  $Z$  değeri 1.96'dan küçük ve  $p>.01$  şeklinde anlamlı olmadığından öğretmen-öğrenci yakınlık değişkeninin aracı değişken olmadığı ispat edilmiştir. SPSS yardımı ile yapılan Çoklu Regresyon analizi ve Hayes (2022) tarafından geliştirilerek SPSS'e eklenti yapılabilen PROCESS programı çıktıları da dikkate alınarak hazırlanan model Şekil 4.1'de verilmiştir.



**Şekil 4.1.** Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnançın Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenmeye Etkisinde Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Değişkenlerinin Aracı Etkisi

Şekil 4.1'e göre hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi hayat bilgisi dersine yönelik inancın hem doğrudan hem de hayat bilgisi dersine yönelik tutum aracılığı ile yordadığı, öğretmen-öğrenci yakınlık aracılığı ile yordamadığı tespit edilmiştir.

### 4.2.3. Değişkenlerin Etkileşim Etkileri

Hayat bilgisi dersine yönelik inanç değişkeninin hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum değişkenlerinin etkileşimlerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin etkileşimlerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme üzerindeki etkisinin incelenmesine ilişkin çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

**Tablo 4.17.** Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Değişkenlerinin Etkileşim Değişkeni (Moderation) Olarak Kullanıldığı Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

		B	$\beta$	sh	t	p
<b>Birinci Model</b>						
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.831	.699	.043	19.360	.000
<b>İkinci Model</b>						
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.667	.561	.055	12.083	.000
Hayat bilgisi dersine yönelik tutum		.258	.212	.056	4.561	.000
<b>Üçüncü Model</b>						
Hayat bilgisi dersine yönelik inanç	Hayat bilgisi dersinde eğlenme	.683	.574	.056	12.113	.000
Hayat bilgisi dersine yönelik tutum		.258	.212	.056	4.567	.000
Öğretmen-öğrenci yakınlık		-.025	-.049	.019	-1.330	.184

Tablo 4.17.'ye göre hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; birinci modelde yordayıcı değişken olan hayat bilgisi dersine yönelik inanç değişkeninin hayat bilgisi dersinde eğlenmeye etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\beta=.699$ ,  $p=.00$ ). İkinci modelde etkileşim değişkeni olan hayat bilgisi dersine yönelik tutumun regresyona katılması ile yapılan analiz sonucunda hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ( $\beta=.561$ ,  $p=.00$ ;  $\beta=.212$ ,  $p=.00$ ). Üçüncü modelde etkileşim değişkeni olan öğretmen-öğrenci yakınlık değişkeninin regresyona dahil edilmesiyle ile yapılan analiz sonucunda hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi anlamlı olarak yordamadığı ( $\beta=.574$ ,  $p=.00$ ;  $\beta=.212$ ,  $p=.00$ ;  $\beta=-.025$ ,  $p=.184$ ) belirlenmiştir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara, bu sonuçlardan hareketle literatüre dayalı taştırmalara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI ÖLÇEKLERDEKİ DÜZEYLERİNE AİT SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerine ilişkin sonuçlara ve bu sonuçların literatüre dayalı tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 5.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri anlamlı ve olumlu düzeyde yüksektir. Batmaz (2021) yaptığı araştırmada da ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Yılmaz (2023) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçların araştırma sonuçlarıyla paralel olduğu görülmektedir.

Eğlenme ile ilgili olarak elde edilen bir diğer sonuç ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıfa, kitap okuma sürelerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Batmaz (2021) da hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyinin cinsiyete ve öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır.

Eğlenme ile ilgili olarak elde edilen bir başka sonuç ise ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın orta gelir düzeyindeki okullar ile üst gelir düzeyindeki okullar arasında olduğu ve bu farkın orta gelir düzeyindeki okullar lehine olduğudur. Bir başka deyişle, orta gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler hayat bilgisi dersinde üst gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha çok eğlenmektedirler.

Hayat bilgisi dersinde eğlenme durumuna genel olarak bakıldığında; ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlendikleri, eğlenme durumlarının okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzey dışında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinin eğlenceli bir ders olarak algılandığı söylenebilir.

### **5.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnanç Düzeyleri**

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri anlamlı ve olumlu düzeyde yüksektir. Alanyazın incelendiğinde hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin belirlendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat dersin içeriğinin büyük bir bölümünün devamı niteliğinde olan sosyal bilgiler dersine yönelik inanaç düzeyi araştırılmış ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları anlamlı ve olumlu düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akyürek Tay ve Çiçek, 2023). Birebir olmasa da ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inançlarının bu çalışma ile desteklendiği söylenebilir.

İnanç ile ilgili olarak elde edilen bir diğer sonuç ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıfa ve annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Buna karşın ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzeye, öğrencilerin kitap okuma sürelerine ve babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Üst gelir düzeyindeki okulun öğrencileri ile alt gelir düzeyindeki okulun öğrencileri arasında üst gelir düzeyi lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, üst gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inançları alt gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Hayat bilgisi dersine yönelik inançta kitap okumayan öğrencilere karşı 0-30 dakika, 31-60 dakika, 61-90 dakika ve 91 dakika ve üstü dakika kitap okuyanlar lehine anlamlı fark oluşmuştur. Kitap okuyanların kitap okumayanlara göre hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kitap okuma süreleri bağlamında hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri incelendiğinde, kitap okuma süresi arttıkça hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin de yükseldiği (aritmetik ortalamaları) görülmektedir. Benzer şekilde Akyürek Tay ve Çiçek (2023), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeyleri ile günlük kitap okuma

süreleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada kitap okuma süresi arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeyinin de yükseldiği (sıra ortalamaları) görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre babaları yüksekokul mezunu olan öğrencilerin babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere göre hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Akyürek Tay ve Çiçek (2023), babaları yüksekokul mezunu olan öğrencilerin babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar derse yönelik inanç düzeyinde baba eğitim durumunun etkiliği olduğunu ve okuryazarlık düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının derslere yönelik inançlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### **5.1.3 İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri**

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri anlamlı ve olumlu düzeyde yüksektir. Oker ve Tay (2020) ile Batmaz (2021) ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Tutum ile ilgili olarak elde edilen bir diğer sonuç ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıfa ve okulun sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Literatür incelendiğinde hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyinin cinsiyete göre değişip değişmediğinin incelendiği, Batmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada değişmediği, Çetin (2020) tarafından yapılan çalışmada ise değiştiği görülmektedir. Çetin (2020) hayat bilgisi dersine yönelik tutumun erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Batmaz (2021) ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutum alt faktör toplam puanlarında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (Çetin, 2020). Söz konusu araştırma sonuçlarının bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür.

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun sosyoekonomik durumuna bağlı olarak incelenmediği görülürken

Çetin (2020) yapmış olduğu araştırmasında ilkokul iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını okul türü bakımından devlet ve özel olmak üzere incelemiştir. Bu incelemede okul türüne göre öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise okulun sosyoekonomik durumu üst, orta ve alt gelir olarak ele alınmış ve bu okul türlerine göre de öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı olmamakla birlikte sonuçların birbiriyle benzer olduğu görülmüştür.

Tutum ile ilgili olarak elde edilen bir başka sonuç ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin, öğrencilerin kitap okuma sürelerine, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığıdır.

Hayat bilgisi dersine yönelik tutumda kitap okumayan öğrencilere karşı 0-30 dakika, 31-60 dakika, 61-90 dakika ve 91 dakika ve üstü dakika kitap okuyanlar lehine anlamlı fark oluşmuştur. Kitap okuyanların kitap okumayanlara göre hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kitap okuma süreleri bağlamında hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde, kitap okuma süresi arttıkça hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyinin de yükseldiği (aritmetik ortalamaları) görülmektedir. Benzer şekilde Akyürek Tay ve Çiçek (2023), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri ile günlük kitap okuma süreleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada da kitap okuma süresi arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyinin de yükseldiği (sıra ortalamaları) görülmektedir.

Anne ve baba eğitim durumuna göre anne ve babaları yüksekokul mezunu olan öğrencilerin, anne ve babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere göre hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Akyürek Tay ve Çiçek (2023), anne ve babaları yüksekokul mezunu olan öğrencilerin, anne ve babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar derse yönelik tutum düzeyinde anne ve baba eğitim durumunun etkiliği olduğunu ve okuryazarlık düzeyi yüksek olan anne ve babaların çocuklarının derslere yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### 5.1.4 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci Yakınlık Düzeyleri

Araştırma kapsamında kullanılan öğretmen-öğrenci yakınlık ölçeğinden elde edilen bulgulara göre ilkokulda, öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin anlamlı ve olumlu yönde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi ile ilgili olarak elde edilen bir diğer sonuç; ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Başka bir deyişle ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri birbirine benzerdir.

Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi ile ilgili olarak elde edilen bir başka sonuç; ilkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerinin cinsiyete, okullarının sahip olduğu sosyoekonomik düzeyine, kitap okuma sürelerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Cinsiyete göre anlamlı fark kız öğrenciler lehinedir. Bu anlamda öğretmenler ile kız öğrenciler arasındaki yakınlık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, okullarının sahip olduğu sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde üst ve orta gelir düzeyindeki okulların öğrencileri ile alt gelir düzeyindeki okulun öğrencileri arasında üst ve orta gelir düzeyi lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, üst ve orta gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri alt gelir düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık, kitap okumayan öğrenciler ile 91 dakika ve üstü dakika kitap okuyan öğrenciler lehinedir.

İlkokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın, annesi ve babası yüksekokul ve lise mezunu olanlar ile annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında ve annesi ve babası yüksekokul ve lise mezunu olanlar lehine olduğu, bununla birlikte annesi annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında, annesi ortaokul mezunu olanlar lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinde anne ve baba eğitim durumunun etkiliği

olduğunu ve okuryazarlık düzeyi yüksek olan anne ve babaların çocuklarının öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

## **5.2. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerinin ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini yordanması incelenmektedir. Aşağıda buna yönelik olarak geliştirilen model doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkiler, değişkenlerin aracı ve etkileşim etkisine ilişkin bulguların alan yazın ışığında tartışma ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

### **5.2.1 Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar**

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve inanç düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri değişkenlerinin birbiri ile ilişkisi incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin, hayat bilgisi dersindeki eğlenme düzeyleri ile en yüksek korelasyona sahip olan değişken hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleridir. Bu ilişki, orta düzeyde bir korelasyona işaret etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin hayat bilgisi dersini ne kadar eğlenceli buldukları ile ders hakkındaki inançları arasında belirgin bir bağlantı bulunduğu, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeyleri arttıkça derse karşı olan inançlarının da arttığı söylenebilir.

İlkokul düzeyindeki öğrenciler arasında, hayat bilgisi dersindeki eğlenme düzeyleri ile en yüksek ikinci korelasyona sahip olan değişkenin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri olduğu ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının arttıkça derse yönelik eğlenme düzeylerinin de artacağı ifade edilebilir. Batmaz'ın (2021) hayat bilgisi dersi eğlenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasında; pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğunu tespiti bu sonucu destekler niteliktedir.

Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki eğlenme düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki



gözlemlenmiştir. Ancak, bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı olsa da ilişkinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri dışındaki diğer değişkenlerin birbiri ile ilişkisi incelendiğinde ise ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; aynı zamanda hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik eğlenme düzeyleri, tutumları, inançları ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri birlikte değerlendirildiğinde, belirli önemli ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öncelikle, hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri arasındaki anlamlı ve orta düzeydeki pozitif ilişki, öğrencilerin derse yönelik bir tutum geliştirdiklerinde ve bu tutumun, dersle ilgili inançlarını etkilediğini göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak Akyürek Tay ve Çiçek (2023) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile inançları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu ve öğrencilerin tutum düzeyi arttıkça inanç düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca, hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasındaki anlamlı ve düşük düzeydeki pozitif ilişki, olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin dersle ilgili olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bu açıdan öğretmen-öğrenci arasında gelişecek olumlu etkileşimin, öğrencilerin dersle ilgili tutumlarını da olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Son olarak, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasındaki anlamlı ve düşük düzeydeki pozitif ilişki, öğrencilerin dersle ilgili inançlarının, öğretmenleri ile olan ilişkilerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu bir bağ kurmalarının, dersle ilgili inançlarını olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik öğrenme düzeyleri, tutumları, dersle ilgili inançları ve öğretmenleri ile olan ilişkileri arasındaki ilişkileri anlamak için önemli bir bakış sunmaktadır. Bu ilişkilerin değerlendirilmesi, eğitim uygulamalarının ve politikalarının daha etkili bir şekilde şekillendirilmesine yardımcı olabilir.

### **5.2.2 Değişkenlerin Aracılık Etkileri**

Bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri arasındaki ilişkide hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen öğrenci yakınlığının aracı etkileri incelenmektedir.

Aracı etkilerin incelenmesi sırasında öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inançlarının hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisine; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin aracılık etkisi olduğu düşünülen hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenleri üzerindeki etkisine; hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi kontrol edildiğinde, aracı değişkenlerin hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Son olarak, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi ile aracı değişkenler birlikte analize dâhil edildiğinde hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeylerinin yordanmasına yönelik olarak geliştirilen modelde ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inançlarının hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnancın, öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilemesi beklenen bir kavram olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inançları, öğrenme düzeylerini açıklayan önemli bir değişken olarak ifade edilebilir. Sonuç olarak, inancın ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hayat bilgisi dersine yönelik inançları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre hayat bilgisi dersinde öğrenme düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir. Bu sonuç araştırmanın hayat bilgisi dersindeki öğrenme düzeyleri değişkeni ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi değişkeni arasındaki ilişkinin yüksek anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu

inançlar geliştirmesi, dersi daha keyifli ve eğlenceli bulma eğiliminde olmalarıyla ilişkilidir. Bu durum, öğrencilerin dersle ilgili olumlu bir inanç geliştirmelerinin, dersin içeriğini anlamalarını, etkileşimde bulunmalarını ve bu sürecin bir parçası olarak dersin daha eğlenceli hale gelmesini destekleyebileceğini düşündürmektedir. Olumlu inançlar, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve bu da dersin daha etkili bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, bu ilişki sadece bir nedensellik ilişkisi değil, yüksek inanç düzeyi ve yüksek eğlenme düzeyi arasında bir korelasyonu ifade eder. Genel olarak, olumlu inançların, eğlenme düzeyine olan katkısının farkındalığı, eğitim uygulamalarının öğrenci motivasyonunu ve öğrenme deneyimini nasıl şekillendirebileceği konusunda önemli bir ipucu sunabilir.

Araştırma kapsamında, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini yordayan değişkenlerin açıklanmasına yönelik oluşturulan modelde incelenen diğer değişkenler ise öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ve öğretmen öğrenci yakınlığıdır. İkinci aşamada hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin aracılık etkisi olduğu düşünülen hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenleri üzerindeki etkisine incelenmiştir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeylerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerini anlamlı olarak yordadığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışma ile de hayat bilgisi dersine yönelik tutumun ve öğretmen öğrenci yakınlığının ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Sonuç olarak, hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyi yüksek olan öğrencilerin ile öğretmen öğrenci etkileşimi yüksek olan öğrencilerin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir.

Araştırma kapsamında, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerini yordayan değişkenlerin açıklanmasına yönelik oluşturulan modelde ele alınan bir diğer değişken ise öğretmen öğrenci yakınlığıdır. Modelde öğretmen öğrenci yakınlığının hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi ve hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi arasındaki aracılık etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin öğretmen öğrenci yakınlığını anlamlı bir şekilde yordadığı görölmektedir.

Hayat bilgisi dersine yönelik inanç, aracı değişkenler olan hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlık ile birlikte modele dâhil edildiğinde; hayat

bilgisi dersine yönelik inanç düzeyinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemeye devam ettiği gözlenmektedir. Başka bir deyişle, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, aracı değişkenler olan hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen-öğrenci yakınlıkla birlikte modele dâhil edildiğinde hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer taraftan aracı değişkenlerden hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamaktayken, öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında oluşturulan aracılık etkisi modelinde, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inançlarının hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyine etkisinde hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyinin aracılık etkisi anlamlı bulunmaktadır. Başka bir ifade ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi yüksek olan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumunun da yüksek olacağı, bu durumun ise ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinde artışa yol açması beklenebilir.

Bunun yanında, öğretmen öğrenci yakınlığının hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamadığı araştırmanın bulguları arasındadır. Bu durumda aracılık etkisi araştırılan bir diğer değişken olan öğretmen öğrenci yakınlığı hayat bilgisi dersine yönelik inanç ile hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi ile ilişkisindeki aracılık etkisinin anlamlı olmaması sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi arasındaki ilişkide hayat bilgisi dersine yönelik tutum ve öğretmen öğrenci yakınlık değişkenlerinin aracı etkilerinin incelendiği analiz sonuçlarına göre hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyinin kısmi aracı etkisi bulunmuş ve sobel testi ile bu sonuç desteklenmiştir. Aynı zamanda öğretmen öğrenci yakınlığının hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyi arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu anlamda hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi hayat bilgisi dersine yönelik inancın hem doğrudan hem de hayat bilgisi dersine yönelik tutum aracılığı ile yordadığı, öğretmen-öğrenci yakınlık aracılığı ile yordamadığı tespit edilmiştir.

### **5.2.3. Değişkenlerin Etkileşim Etkileri**

Bu araştırma ile hayat bilgisi dersine yönelik inanç değişkeninin hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum değişkenlerinin etkileşimlerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme, hayat bilgisi dersine yönelik inanç, tutum

ve öğretmen-öğrenci yakınlık değişkenlerinin etkileşimlerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yordayıcı değişken olan hayat bilgisi dersine yönelik inanç değişkeninin hayat bilgisi dersinde eğlenmeye etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma kapsamında, etkileşim etkisini ortaya koymak için oluşturulmuş modelde, analize yordayıcı değişken olarak dâhil olan hayat bilgisi dersine yönelik tutumun hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inançları ile hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri arasındaki ilişkide hayat bilgisi dersine yönelik tutumun aracı değişkenlik rolü incelenirken bulunan “hayat bilgisi dersine yönelik tutumun hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, hayat bilgisi dersine yönelik tutumları yüksek olan ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları düşük olan öğrencilere göre hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin de yüksek olması beklenebilir. Bu durumda, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumunun olumlu olarak artması ile birlikte hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeylerinin de olumlu yönde artacağı söylenebilir.

Araştırmada oluşturulan etkileşim etkisi modeli doğrultusunda etkileşim değişkeni olan öğretmen-öğrenci yakınlık değişkeninin regresyona dahil edilmesiyle yapılan analiz sonucunda, hayat bilgisi dersinde eğlenmeyi anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Hayat bilgisi dersine yönelik inanç, tutum ve öğretmen öğrenci yakınlığı birlikte analize katıldığında, öğretmen öğrenci yakınlık değişkeninin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyi ile arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin gözünden ilkökul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci yakınlık düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan bir çalışma ile öğrenci gözünden bu durum test edilebilir.

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta ve bu durum kitap okuma süresi yüksek olan öğrenciler lehine gerçekleşmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin kitap okuma süreleri artırılarak onların hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri artırılabilir.

İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum düzeyleri, hayat bilgisi dersine yönelik inanç düzeyleri ve öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde öğrencilere sunulacak eğlenceli öğrenme ortamları ile öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik inanç ve tutum düzeyleri artırılabilir.

Bu çalışmada öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğretmenlerin görüşleri ile tespit edilmiş ve aracı değişken olarak öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan başka bir çalışma ile öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyi, öğrencilerin görüşleri ile tespit edilerek aracı değişken olarak öğretmen-öğrenci yakınlık düzeyinin, hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı test edilebilir.

Bu araştırma için oluşturulan model farklı dersler için de kullanılabilir ve model test edilerek karşılaştırılmalı sonuçlara ulaşılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretmen*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Akhan, O., Babaev, A., Yalçın, A. (2019). Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimine Bir Örnek: Türkiye ve Rusya Sosyal Bilgiler Programları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 746-763. DOI:10.17719/jisr.2019.3273
- Akınoğlu, O. (2002). Hayat Bilgisi Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 1-13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyürek Tay, B., Çiçek, N. (2023). Attitudes and Beliefs of 4th Grade Primary School Students towards Social Studies Course. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(2), 562-595. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.348>
- Akyürek Tay, B., Öztürk, D., Ergül, S., Tay, B. (2023). Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1694-1715. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1282588>
- Al-Gharibi, Z. M. S. (2009). *Attitudes Related to Social Studies With Young Adolescents in the Sultanate of Oman*. (Doctoral dissertation), University of Glasgow.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, Amacı ve Doğası. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour, Organization Behaviour and Human Decision Process, *A Journal of Fundamental Research and Theory in Applied Psychology*. 2(50), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (1985). *From Intentions to Actions. A Theory of Planned Behavior*. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action-Control: From Cognition to Behavior*, 11-39. Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (2006). Constructing A Theory of Planned Behavior Questionnaire. *TPB Questionnaire Construction*, 1-7.
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1977). Attitude-Behaviour Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research, *Psychological Bulletin*, 84, 888-918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Aristoteles. (1996). *Metafizik A*. Arslan (Çev.), İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Atay, M. (2009). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aykaç, S. Ö., Eryarsoy, E., Kasap, N., De Kervenoael, R., (26-28 Aralık 2007). Türkiye’de E-Devlet hizmetleri için mobil telefonların kullanımı, *Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Avcı, E. K. ve Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarındaki Değerlerin İçerik Analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Aytuna, H. (1949). *Özel Öğretim Metodu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bakan, G., Bircan, M. A., Akman, E. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri ve Matematik Eğitiminde Bilgisayar Kullanımına İlişkin İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 566-578.
- Bamberg, S. (1996). Allgemeine Öder Spezifische Einstellungen Bei Der Erklanmg Umweltschonenden Verhaltens? Eine Erweiterung Der Theorie Dcs Geplanten Verhaltens Um Einstellungen Gegenüber Objekten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, (27), 47-60.



- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bassarear, T. J. (1989) The Interactive Nature of Cognition and Affect in the Learning of Mathematics: Two Case Studies. Proceedings of the PME-NA-8 C.A. Maher, G.A. Goldin & R.B. Davis (Eds.). Piscataway, NJ. 3–10.
- Baş, M., Tertemiz, N., Tay, B. (2021). Bütünleştirilmiş Matematik ve Hayat Bilgisi Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Derslerdeki Akademik Başarılarına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1311-1327. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-1000871>
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Batmaz, O. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyleri ile Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1535-1547. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.934527>
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal Psikolojide Tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 121-138.
- Beck, L. & Ajzen, I. (1991). Predicting Dishonest Actions Using The Theory of Planned Behavior. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 285-301. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90021-H](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90021-H)
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 151-226). Ankara: Eğiten Kitap.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bochenski, J. M. (1995). *Felsefe Düşünmenin Yolları*. K. Dinçer (Çev.) Ankara: Ark Yayınları.
- Bonner, S. M., Diehl, K. & Trachtman, R. (2020). Teacher Belief and Agency Development in Bringing Change to Scale. *Journal of Educational Change*, 21, 363-384. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-019-09360-4>

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem.
- Can, M. C. (2020). *Ayrılıp Birleşme tekniğinin 3. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Celep, C., Erdoğan, S. (2002). Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Cohen, J. & Hanno, D. M. (1993), An Analysis of Underlying Constructs Affecting the Choice of Accounting as a Major, *Issues in Accounting Education*, 8, 219-238.
- Christophel, D. M. (1990). The Relationship Among Teacher Immediacy Behaviors Student Motivation and Learning. *Communication Education*, 39, 323- 340. <https://doi.org/10.1080/03634529009378813>
- Conner, M., (1993), Understanding Determinants of Food Choice: Contributions from Attitude Research, *British Food Journal*, 95(9), 27-31.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research* (4 th ed.). Boston: Pearson.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağıl, Y. (2023). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları ile Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(109), 6069-6082. DOI : 10.29228/sssj.68370
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., Çelik, K. (2018). The Relation of Student Achievement with Course Attendance and Teacher Immediacy. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129>

- Çetin, B. (2020). İlkokul İki ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 989-1000. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.645269>
- Çöllü, E. F., Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. 9(1-2). 373-404.
- Demirtaş Şenel, G., Buluç, B. (2023). Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 183-201. <https://doi.org/10.17152/gefad.1202004>
- Demirtaş-Zorbaz, S., Arif, Ö. Z. E. R., Gençtanırım-Kurt, D., Ergene, T. (2016). Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği'nin (ÖÖİÖ) Uyarlanması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 407-418. <https://doi.org/10.21031/epod.280191>
- Doğan, T., Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Edgell, S. (1998). *Sınıf D. Özyiğit*, (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Edwards, A., Edwards, C. (2001). The Impact of Instructor Verbal and Nonverbal İmediacy on Student Perceptions of Attractiveness and Homophily. *Journal of Excellence in College Teaching*, 12(2), 5-17.
- Engin, G., Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 153-168.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ericson E. H. (1984) *İnsanın Sekiz Çağı*. T. B. Üstün, V. Şar (Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.
- Erten, S. (2002), Planlanmış Davranış Teorisi ile Uygulamalı Ders İşleme Öğretim Metodu, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-233.

- Festinger, L. (1964). Behavioral Support for Opinion Change. *The Public Opinion Quarterly*, 28(3), 404-417. <https://doi.org/10.1086/267263>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fowler, J. (2004). Faith Development At 30: Naming The Challenges of Faith in A New Millennium. *Religious Education*, 99(4), 405-421. <http://taylorandfrancis.metapress.com/link.asp?target=contribution&id=KPLGUEN23FC3UY6C>
- Frazier, P. A., Tix, A. P., Barron, K. E. (2004). Testing Moderator and Mediator Effects in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115–134. . <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Frey, D., Stahiberg, D. & Gollwitzer, P. M. (1993): Hinstellung und Verhallcn: Die Thcorje dc.s Überlegten Handeins und die Theorie des geplanten Verhaltens. in: Ircy, V). ve Irlc M Hrsg.): Theorien der Soyalpsychologie. Bern u.a.
- Fraenkel, Jack R. & Wallen, Norman E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Edition). NewYork: McGraw-Hill.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think* (2th Edition). United Kingdom, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational Research Competencies for Analysis and Application* (6th Edition). Ohio: Merrill an Imprint of Prentice Hall.
- Geçer, A. & Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. Teksöz, K. (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goldin, G. A. (2002). Affect, meta-affect, and mathematical belief structures. Leder, G.C, Pehkonen, E. & Törner, G. (Eds.), In *Beliefs: A Hidden Variable In Mathematics Education?* (pp.59-72). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Goldthorpe, J. H. (1983). Women and Class Analysis: In Defence of the Conventional View, *Sociology*, 17, 465-488. <https://doi.org/10.1177/0038038583017004001>

- Gorham, J. (1988). The Relationship Between Teacher Immediacy Behavior and Student Learning. *Communication Education*, 37, 40-53.  
<https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Governale, J. (1997). Improving Attitudes of Students toward Social Studies. ERIC.
- Ginesar, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Gurbetoğlu, A., Tomakin, E. (2011). Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: hayat bilgisi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (15-42). Ankara: Nobel Yayın.
- Hayes, A. F. (2018). The Process Macro for SPSS and SAS.  
<https://www.processmacro.org/index.html>
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- İpek, D. C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (16. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karabağ, G. S. (2009). Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre İçerik S. Öğülmüş (Ed.). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı içinde*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Kaya, A., Balay, R., Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*. 2(9), 1229-1259.  
<https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>

- Karatekin, K. (2016). Hayat Bilgisi Öğretiminde Doğa ve Çocuk. Güven, S. ve Kaymakçı, S. (Ed), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 53-96). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kazu, İ. Y., Koç-Akran, S. (2018). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Malatya ve Elâzığ İli Örneği). *Current Research in Education*, 4(2), 62-85.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.
- Kim, Y. & Han, H. (2010). Intention to Pay Conventional-Hotel Prices at A Green Hotel— A Modification of The Theory of Planned Behavior. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(8), 997-1014. <https://doi.org/10.1080/09669582.2010.490300>
- Knight Lapinski, M. & Boster, F. J. (2001). Modeling the Ego-Defensive Function of Attitudes. *Communication Monographs*, 68(3), 314-324.
- Kocagöz, E. S. (2010). *Kadınların makyaj malzemelerini satın alma davranışlarının incelenmesi: planlanmış davranış teorisinin bir uygulaması*, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing Factor Structure and Measurement Invariance Across Child Gender and Age in a Dutch Sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.09.001
- Küçük, E. (2011), Planlanmış Davranış Teorisi Çerçevesinde Mali Müşavir (SMMM) Olma Niyetinin Altında Yatan Faktörlerin Analizi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 145- 162.
- Liman, B. (2021). Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Öğrencilerin Duygu Düzenleme ve Duygu İfade Etme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 702-726. <https://doi.org/10.26466/opus.839272>
- Madden, T. J., Ellen, P. S. ve Ajzen, I. (1992). A Comparison of the Theory of Planned Behavior and the Theory Of Reasoned Action. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0146167292181001>

- Manstead, A. S. R., (2001), Attitudes and behavior In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 909-913), Oxford: Pergamon.
- Maxim, G. W. (2003). Let the Fun Begin!: Dynamic Social Studies for the Elementary School Classroom. *Childhood Education*, 80(1), 2-5.
- McNeill, W. H. (2003). *Dünya Tarihi*. A. Şenel (Çev). Ankara: İmge Yayınları.
- MEB. (2018). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of Posture and Position In The Communication of Attitude and Status Relationships. *Psychological Bulletin*, 71(5), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0027349>
- Mercan N. (2015) Ajzen`in Planlanmış Davranış Teorisi Bağlamında Whistleblowing (Bilgi İfşası), *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi (Online)*, 7(2), 1-14.
- Mi-young, L. W. & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining Factorial Validity and Measurement Invariance of the Student–Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.004>
- Nelson, E. (1992). Does faith develop? An evaluation of fowler’s position. J. Astley & L. Francis (Ed.), In *Christian Perspectives on Faith Development: A Reader* (pp. 2-76). Michigan: Eerdmans Publishing.
- Northcraft, Gregory B. *Organizational Behavior, The Dreyden*, Orlanda, 1994
- Notani, A. S. (1998). Moderators of Perceived Behavioral Control’s Predictiveness in the Theory of Planned Behaviour: A Meta-Analysis, *Jornal of Consumer Psychology*, 7(3), 247-271. [https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0703\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0703_02)
- Nunkoo, R., Ramkissoon, H., (2010). Gendered Theory of Planned Behaviour and Residents’ Support for Tourism, *Current Issues on Tourism*, 13(6), 525-540. DOI:10.1080/13683500903173967

- Ogelmana, H. G., Seven, S. (2014). The Reliability-Validity Studies for the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *European Journal of Research on Education*, 2(2), 179-185. DOI:10.15527/ejre.201426262
- Oker, D., Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756. DOI: 10.23863/kalem.2020.173
- Omolara, S. R. & Adebukola, O. R. (2015). Teachers' Attitudes: A Great Influence on Teaching and Learning of Social Studies. *Journal of Law, Policy and Globalization* 42, 131-137.
- Özdemir, E. Ç. (2023). Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmaların Sistemik Derlemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Öztürk, D., Akyürek Tay, B. Ergül, S., Tay, B. (2023). Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 132-145. <https://doi.org/10.30703/cije.1176456>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. (2003, February). On Relationships Between Beliefs and Knowledge in Mathematics Education. *In Proceedings of the CERME-3 (Bellaria) Meeting, European Research In Mathematics Education III*, 1-8.
- Pektaş, T., Yaşar, M., Tayyip, C. (2023). Eğitim Ortamlarında Çalışanların İş Doyumu ve Yabancılaşma İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 568-587.
- Pesen, C., Odabaş, A., Bindak, R. (2000). İlköğretim Okullarında Kullanılan Matematik Öğretim Yöntemleri Üzerine. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 32-34.
- Pianta R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.



- Plotnik, R. (1989). *Introduction to Psychology*, Random House, (2nd Edition). New York: Random House.
- Rosenberg, M. J., ve Hovland, J. I. (1960). *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Preacher, K. J., Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Pryor, B. W., Pryor, C. R. Kang, R. (2016). Teachers' Thoughts on Integrating STEM Into Social Studies Instruction: Beliefs, Attitudes, and Behavioral Decisions. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2), 123-136. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.06>.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Chicago: MESA Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.), *In Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Sağlam, H. İ. (2015). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, R. M., Aktürk, E. (2022). Okul ve Sosyalleşme İlişkisinde Katalizör Olarak Donatı Tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2363-2396. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.900874>
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M., Yılar, R. (2017). Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 16(3) , 992-1006. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330237>
- Schelling, F. W. J. (1989). *The Philosophy of Art*. D. W. Stott (Ed. & Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schooten, E., Jak, S., Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing Factor Structure and Measurement Invariance Across Child Gender and Age in a Dutch Sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.09.001

- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and Psychometric Analysis of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Frontiers in Psychology*, 6, 898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influence on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (10th ed. pp. 221-279). New York: Academic Press.
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (pp.345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. & Loftus G. R. (2015). *Psikolojiye Giriş*. Ö. Öncül & D. Ferhatoğlu, (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Smith, M. B. (1968). *Attitude Change. International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Crowell Collierand Mac Millan.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312. <http://dx.doi.org/10.2307/270723>
- Sönmez, V. (1999). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: MEB.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu: Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Ders Planı Örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., (2003). İşletmeden İşletmeye Elektronik Ticaretin Gelişmesinde İlişkisel Pazarlamannın Rolü: Güven Odaklı Bir Analiz, *Yönetim ve Ekonomi*, 10(2), 21-30.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *The Journal of International Social Research*, 2(8), 402-410.
- Şekertağ, F., Yılmaz, A. (2023). Covid-19 Sürecinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeyleri ile Mesleki İnançlarının İş Performansına Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 269-280. <https://doi.org/10.30703/cije.1124233>

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2014). *Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi. Sınıf Öğretmeni ve Adayları İçin Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. M. Baloğlu (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 1-37). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B., Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji*. A. Dönmez, (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Terzi, A. R., Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Tetep, T., Dahlena, A. (2021). Fun Pattern Based Learning Approach for Social Studies Learning during the Covid-19 Pandemic. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1571-1580. DOI:10.35445/alishlah.v13i3.1025
- Thurstone, L. L. & Fishbein, M. (1967). Attitudes can be measured. M. Fishbein (Ed.), In *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: John Wiley & Sons.
- Triandis, H. C. (1977). Theoretical Framework for Evaluation of Cross-Cultural Training Effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 19-45. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(77\)90030-X](https://doi.org/10.1016/0147-1767(77)90030-X)
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.

- Tuncer, M., Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Turan, A. H., Çolakoglu, B. E. (2008). Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kabulü ve Kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde Ampirik Bir Değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- Uluçınar, U., Gündoğan, A., Akar, C. (2020). Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of History School*, 47, 2564-2581.
- Uysal, İ., Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Ünlü, M. M. (2022). *Sanat eğitiminde proje temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgilerine, başarılarına ve görüşlerine etkisi* (Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
- Ürgüplü, Ş., F. (2006). *Etkili öğretmenlik eğitiminin öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wein, H. (1965). *Philosophie ald Erfahrungswissenschaft*. Haag: Marinus Nijhoff.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilgöz Şengün, G. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına Yönelik Algıları, Bilişsel Esneklikleri ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, O. (2006). *Gençliğin markaya duyduğu güven marka sadakati ilişkisinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yılmaz, F. (2023). Hayat Bilgisi Dersinde Web 2.0 ve Öyküleştirme Destekli Çocuklar için Felsefe: Öğretmenim, Bütün Bunları Biz mi Konuştuk?. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1345-1405.
- Yurdakul, M., Kanaatkar, O., İrtegün, E., Çalbay, F., Yildirim, R. (2023). Öğretmenlerin Motivasyonlarında Okul Yöneticilerinin Rolü. Turan: *Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(59), 370-376. <https://doi.org/10.9779/pauefd.569993>
- Zayimoğlu Öztürk, F., Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 239-251.





**EKLER**

## EK 1. Etik Kurul İzni



### KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	İlker SEÇKİN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	03.11.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Özelliklerinin İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	16.11.2023	11:00
Karar No	Karar Tarihi	16.11.2023	
	Karar No	2023/10/15	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	( ) Ret	( ) Oy Çokluğu	
		( ) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

#### Karar ve Gerekçesi

İlker SEÇKİN'e ait "İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verildi.**

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Nur ÇETİN

## EK 2. Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği (Yakınlık)

### İlişki Ölçeği

Değerli öğretmenler,

Bu ölçek öğrencinizle olan ilişkinizi belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği *'her bir öğrenci için ayrı ayrı'* doldurmanız beklenmektedir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun derecelendirmeden yalnızca birini işaretleyiniz. **Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

	Kesinlikle Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1. Öğrenciyle sıcak bir ilişkim var.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Öğrenci üzgün olduğunda kendisini teselli etmemi ister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Öğrenci fiziksel olarak sevgimi göstermemden veya ona dokunmamdan rahatsız olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Öğrenci benimle olan ilişkisine değer verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Öğrenciyi övdüğümde gözleri gururla parlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Öğrenci kendisi ile ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Öğrenci beni memnun etmeye çalışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Öğrencinin duygularına uyum sağlamak kolaydır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Öğrencinin benim davranışlarımı taklit ettiğini fark ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Öğrenci duygu ve yaşantılarını açık bir şekilde benimle paylaşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Öğrenciyle olan etkileşimim kendimi etkili hissetmemi sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### EK 3. Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Ölçeği

Sıra Numarası	Hayat Bilgisi Dersinde Eğlenme Düzeyini Belirleme Ölçeği	(3) Her Zaman	(2) Bazen	(1) Hiçbir Zaman
1	Hayat bilgisi dersinde eğlenerek öğreniyorum.	③	②	①
2	Hayat bilgisi dersinde zevk alırım.	③	②	①
3	Hayat bilgisi en eğlenceli derstir.	③	②	①
4	Hayat bilgisi ders kitapları eğlencelidir.	③	②	①
5	Hayat bilgisi konu ve üniteleri eğlencelidir.	③	②	①
6	Hayat bilgisi dersinde yaptığımız etkinlikler eğlencelidir.	③	②	①
7	Hayat bilgisi eğlenme ihtiyacımı karşılayan etkinlikler yapılır.	③	②	①
8	Hayat bilgisi dersinde araştırma yapmak eğlencelidir.	③	②	①
9	Hayat bilgisi dersinin eğlenceli olması için oyun drama gibi etkinlikler yapılıyor.	③	②	①
10	Hayat bilgisi dersi benim için eğlenceli ortamlar sağlıyor.	③	②	①

#### EK 4. Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği

Sıra Numarası	Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği	(3) Katılıyorum	(2) Kısmen katılıyorum	(1) Katılmıyorum
1	Hayat bilgisi dersi okula uyum sağlamayı kolaylaştırır.	3	2	1
2	Hayat bilgisi dersi sağlıklı olma bilinci katar.	3	2	1
3	Hayat bilgisi dersi ülkemizi tanımamızı sağlar.	3	2	1
4	Hayat bilgisi dersi çevreye duyarlı olmamızı sağlar.	3	2	1
5	Hayat bilgisi dersi önemlidir.	3	2	1
6	Hayat bilgisi dersi yararlıdır.	3	2	1
7	Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerim günlük hayatta işime yarar.	3	2	1
8	Hayat bilgisi dersi iletişim becerilerimi geliştirir.	3	2	1
9	Hayat bilgisi dersi güvende olayı öğretir.	3	2	1
10	Hayat bilgisi dersi Atatürk' ü tanımamızı sağlar.	3	2	1
11	Hayat bilgisi dersi sorumluluk kazandırır.	3	2	1
12	Hayat bilgisi dersi yardımlaşmayı öğretir.	3	2	1
13	Hayat bilgisi dersi dayanışmayı öğretir.	3	2	1
14	Hayat bilgisi dersi sorunlarımızı çözmeyi kolaylaştırır.	3	2	1
15	Hayat bilgisi dersi ülkemizi sevmeyi sağlar.	3	2	1
16	Hayat bilgisi dersinde eğlenerek öğrenirim.	3	2	1
17	Hayat bilgisi dersi kuralları öğrenmemi sağlar.	3	2	1
18	Hayat bilgisi dersi sayesinde doğayı tanırım.	3	2	1

## EK 5. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma sizlerin hayat bilgisi dersine ilişkin algılarınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler tamamıyla bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bireysel bir değerlendirme yapılmayacağından isim belirtmenize gerek yoktur. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu (X) şeklinde işaretleyiniz. Araştırmaya olan desteğiniz için teşekkür ederim.

**Cinsiyetiniz** : Kız ( ) Erkek ( )

**Sınıfınız** : 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( )

**Günlük Kitap Okuma Süresi:**

- 0 dakika ( )  
1-30 dakika ( )  
31-60 dakika ( )  
61-90 dakika ( )  
90 dakikadan -daha fazla ( )

**Anne Eğitim Durumu:**

- Okuryazar Değil ( )  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )  
Lise ( )  
Üniversite ( )

**Baba Eğitim Durumu:**

- Okuryazar Değil ( )  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )  
Lise ( )  
Üniversite ( )

**Annenizin Mesleğini Yazınız:** .....

**Babanızın Mesleğini Yazınız:** .....

Sıra Numarası	Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği	(3) Katılıyorum	(2) Kısmen katılıyorum	(1) Katılmıyorum
1	Hayat bilgisi dersinden zevk alıyorum.	3	2	1
2	Hayat bilgisi dersini sıkıcı buluyorum.	3	2	1
3	Hayat bilgisi dersi ile çevreye olan ilgim arttı.	3	2	1
4	Hayat bilgisi dersi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.	3	2	1
5	Hayat bilgisi dersinden korkuyorum.	3	2	1
6	Hayat bilgisi dersi ödevlerini yapmakta zorlanıyorum.	3	2	1
7	Hayat bilgisi dersi sınavlarında zorlanıyorum.	3	2	1
8	Hayat bilgisi dersi vatandaşlık bilincimi geliştiriyor.	3	2	1
9	Hayat bilgisi dersi doğaya karşı olan görevlerimin farkına varmamı sağlıyor.	3	2	1
10	Hayat bilgisi dersinde yeni bilgiler öğrenmek beni mutlu ediyor.	3	2	1
11	Hayat bilgisi günlük hayatta birçok konu ile ilgileniyor.	3	2	1
12	Hayat bilgisi konuları ile ilgilenirken kendimi önemli hissedirim.	3	2	1
13	Hayat bilgisi dersinde kendimi huzurlu hissediyorum.	3	2	1
14	Hayat bilgisi dersi değişik yaşantıları öğrenmeyi sağlıyor.	3	2	1
15	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim konuları ailemle paylaşmaktan mutlu olurum.	3	2	1
16	Hayat bilgisi dersinde öğretmenin soru sorması beni rahatsız ediyor.	3	2	1

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı, Soyadı** : İlker SEÇKİN

**Yabancı Dili** : İngilizce

### **Eğitim Durumu**

**Lisans** : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

**Yüksek Lisans**: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

### **Mesleki Deneyim**

**Sınıf Öğretmeni** 2005-2012

**Müdür Yardımcısı** 2012-2023

### **Yayınlar:**

Aykürek Tay, B. ve Seçkin, İ. (2023) İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik Tutumları ile Hayat Bilgisi Dersine Yönelik İnançları Arasındaki İlişki, 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, (ss. 373-374) Elazığ