EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDA KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erkan MİZRAK

DİYARBAKIR – 2023

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDA KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Erkan MİZRAK

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ferat YILMAZ

DİYARBAKIR – 2023

T.C.

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Erkan MİZRAK tarafından yapılan "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin			
	Ünvanı	Adı Soyadı	İmza
Başkan:	Doç. Dr.	Ayça KARTAL	…….
Üye :	Doç. Dr.	Ferat YILMAZ	…….
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi	Meral ÖNER SUNKUR	…….

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 19/01/2023

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../2023

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Erkan MİZRAK

…/…/2023

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince bana rehberlik eden, bilgi birikimi ve tecrübeleriyle sürekli gelişimime katkıda bulunan, her dönütünde biraz daha geliştiğimi ve bakış açımın değiştiğini görme fırsatını sağlayan, disiplinli çalışması ile başarının disipline bağlı olduğunu tüm tez sürecim boyunca her defasında görmemi sağlayan, zamanını ve emeğini tüm süreç boyunca esirgemeyen saygıdeğer danışmanım sayın Doç. Dr. Ferat YILMAZ'a teşekkür ederim.

Eğitim sürecimdeki bütün öğretmenlerime, araştırmaya katılıp araştırmanın gerçekleşmesine yardımcı olan koca yürekli 3. sınıf öğrencilerine, araştırmanın veri toplanması sürecinde desteklerini esirgemeyen okullara, Dicle Üniversitesine, süreç içerisinde kendilerinden ders aldığım Dicle Üniversitesi hocalarına ve tez savunma jürimde bulunup dönüt ve önerilerde bulunan sayın Doç. Dr. Ayça KARTAL ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca; eğitim hayatım boyunca, varlıklarının verdiği cesaretle ilerleme fırsatı bulduğum kıymetli aileme, rol modelim ve idolüm çok değerli babama, ilk öğretmenim olan biricik canım anneme ve her anlamda desteklerini gördüğüm, varlıklarıyla mutluluk duyduğum can kardeşlerime ayrı ayrı teşekkür ederim.

Çok Değerli Babam Abdulvahap MİZRAK'a…

Erkan MİZRAK

Ocak, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
ÖZET viii
ABSTRACT x
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
KISALTMALAR LİSTESİ xiv
1.GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.5. Araştırmanın Varsayımları 6
1.6. Tanımlar 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. Hayat Bilgisi 7
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 9
2.2. Beceri 10
2.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Beceriler 12
2.3.1. Zaman, Para ve Materyal Kullanma 13
2.3.2. Bilinçli Tüketici Olma 18
2.3.3. Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma 23
2.3.4. Planlama ve Üretim 29
2.4. İlgili Araştırmalar 34
2.4.1. Zaman, Para ve Materyal Kullanma İle İlgili Araştırmalar 34
2.4.2. Bilinçli Tüketici Olma İle İlgili Araştırmalar 36
2.4.3. Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma ile İlgili Araştırmalar 40
2.4.4. Planlama ve Üretim ile İlgili Araştırmalar 51
3. YÖNTEM 55
3.1. Araştırmanın Modeli 55
3.2. Evren ve Örneklem 55
3.3. Veri Toplama Araçları 58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 58

3.3.2. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği ... 59
3.4. Veri Toplama Süreci ... 70
3.5. Verilerin Analizi ... 71
4. BULGULAR ... 73
4.1. Kaynakları Kullanma Becerisine Yönelik Bulgular ... 73
4.2. Kaynakları Kullanma Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular ... 74
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular ... 74
4.2.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular ... 75
4.2.3. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular ... 77
4.2.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular ... 80
4.2.5. Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Bulgular ... 83
4.2.6. Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Bulgular ... 85
4.2.7. Herhangi Bir Doğa Gezisine Katılıp Katılmama Değişkenine Yönelik Bulgular ... 88
4.2.8. Herhangi Bir Tarihi Mekânı Ziyaret Edip Etmeme Değişkenine Yönelik Bulgular ... 90
4.2.9. Hayat Bilgisi Dersini Sevme Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular ... 91
4.2.10. Kumbara Kullanma Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular ... 91
4.2.11. Alışveriş Yapma Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular ... 92
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ... 93
5.1. Tartışma ve Sonuç ... 93
5.2. Öneriler ... 104
KAYNAKLAR ... 106
EKLER ... 121
Ek-1. Çocuklar İçin Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği ... 122
Ek-2. Kişisel Bilgi Formu ... 123
Ek-3. Dicle Üniversitesi Etik Onay Formu ... 124
EK-4/1. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı ... 125
Ek-4/2. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı ... 126
ÖZGEÇMİŞ ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

ÖZET

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin İncelenmesi

MİZRAK, Erkan

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 141 sayfa, Ocak 2023

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ferat YILMAZ

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde, ilkokul 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya Diyarbakır'ın Kayapınar, Sur, Yenişehir ve Bağlar merkez ilçelerinde ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 1160 öğrenci katılmıştır. Veriler, tez yazarı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve geliştirilen Çocuklar İçin Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği (ÇİKKBÖ)'nin araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanması ile elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve söz konusu ölçek ile öğrencilerin, kaynakları kullanma becerileri; cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba mesleği, anne mesleği, herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmadıkları ve herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmedikleri değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) kullanılarak İlişkisiz Örneklemler için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson ve Spearman Korelasyon Testleri analiz için kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için LSD ve Dunnet's C Post Hoc Testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin, kaynakları kullanma becerilerini her zaman yeterli buldukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaynakları daha iyi kullandıkları, kardeş sayısı açısından sadece bir boyutta anlamlı farklılık görüldüğü, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediği, anne eğitim düzeyi, baba mesleği, anne mesleği, bir doğa gezisine katılma, bir tarihi mekânı ziyaret etme değişkenlerine yönelik anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersini sevme düzeyi ve kumbara kullanma sıklığı değişkenleri ile kaynakları kullanma becerileri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken alışveriş yapma sıklığı ile kaynakları kullanma becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, alan yazın göz önünde bulundurularak tartışılmış ve araştırmaya dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi dersi, kaynakları kullanma becerisi, beceri.

ABSTRACT

The Examination of Primary School 3rd Grade Students' Skills to Use Resources within the Scope of Life Studies Course

MİZRAK, Erkan

Dicle University

İnstitution of Education Sciences

Basic Education Department

Clasroom Education Discipline

Master Thesis, 141 pages, January 2023

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Ferat YILMAZ

In this study, it was aimed to examine the skills of primary school 3rd grade students to use resources within the scope of Life Studies course. The research was carried out using the quantitative research method. In the research descriptive survey model was used. The universe of the research consists of 3rd grade students. The study population of the research consists of 3rd grade primary school students in Diyarbakır in the 2021-2022 academic year. 1160 students studying in the 3rd grade of primary schools in the Kayapinar, Sur, Yenisehir and Baglar central districts of Diyarbakır participated in the research, which was carried out using the proportional stratified sampling method. The data were obtained by the face-to-face application of the Personal Information Form prepared by the thesis author and the thesis advisor, and the Scale of Skills for Using Resources for Children (SSURC) developed by the researcher. Through the Personal Information Form and the scale; it was examined whether there was a statistically significant difference or not depending on the students' skills to use resources; gender, number of siblings, father's education level, mother's education level, father's occupation, mother's occupation, whether they participated in any nature trips or not and whether they visited any historical place or not. The Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Pearson and Spearman Correlation Tests were used for analysis using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Post Hoc Tests, LSD and Dunnet's C, was used to determine between which groups a significant difference occurred as a result of One Way Analysis of Variance (ANOVA). As the results of the findings, students always find their skills to use resources adequate, female students use resources better than male students; there is a significant difference in only one dimension in terms of the number of siblings; there is no significant difference according to the father education level variable. It has been determined that there are significant differences in the variables of mother education level, father's occupation, mother's occupation, participating in a nature trip and visiting a historical place. While it was observed that there was a low and positive relationship between the level of liking the Life Studies course or the frequency of using the money-box and the skills to use the resources; it was determined that there was no relationship between the frequency of shopping and the skills to use the resources. The results of the research were discussed considering the literature, and recommendations based on the research were made.

Keywords: Life studies course, skill to use resources, skill.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No Tablo Adı Sayfa No

Tablo 1. 2009 ve 2018 HBDÖP ile ZPMK Becerileri 14
Tablo 2. 2009 ve 2018 HBDÖP ile BTO Becerileri 19
Tablo 3. 2009 ve 2018 HBDÖP ile ÇBGÇKEK Becerileri 25
Tablo 4. 2009 ve 2018 HBDÖP ile PÜ Becerileri 32
Tablo 5. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler 57
Tablo 6. 1. Düzey DFA ÇİKKBÖ'ye Ait Uyum İyiliği İndeksleri 65
Tablo 7. 2. Düzey DFA ÇİKKBÖ'ye Ait Uyum İyiliği İndeksleri 69
Tablo 8. ÇİKKBÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha (α) Katsayıları 70
Tablo 9. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler 73
Tablo 10. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları 74
Tablo 11. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 75
Tablo 12. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve LSD Testi sonuçları 76
Tablo 13. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 78
Tablo 14. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları 78
Tablo 15. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 80
Tablo 16. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve Dunnet's C ile LSD Testi sonuçları 81
Tablo 17. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 83
Tablo 18. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve Dunnet's C Testi Sonuçları 84
Tablo 19. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 86
Tablo 20. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve LSD Testi ile Dunnet's C Testi Sonuçları 87
Tablo 21. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin Herhangi Bir Doğa Gezisine Katılıp Katılmama Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları 88
Tablo 22. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin Herhangi Bir Tarihi Mekânı Ziyaret Edip Etmeme Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları 90
Tablo 23. Hayat Bilgisi Dersini Sevme Düzeyi ile Alt Boyutlar Arasındaki İlişki 91
Tablo 24. Kumbara Kullanma Sıklığı ile Alt Boyutlar Arasındaki İlişki 92
Tablo 25. Alışveriş Yapma Sıklığı ile Alt Boyutlar Arasındaki İlişki 92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No Şekil Adı Sayfa No

Şekil 1. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 1. Düzey DFA'ya Ait t Değerleri . 62
Şekil 2. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 1. Düzey DFA Faktör Yükleri 64
Şekil 3. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 2. Düzey DFA'ya Ait t Değerleri . 66
Şekil 4. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 2. Düzey DFA Faktör Yükleri 68
Şekil 5. Uç Değerler için Kutu Grafiği 71

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

HBDÖP: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi

ÇİKKBÖ: Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği

ZPMK: Zaman, Para ve Materyal Kullanma

BTO: Bilinçli Tüketici Olma

ÇBGÇKEK: Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma

PÜ: Planlama ve Üretim

TEMA: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

α: Cronbach Alpha Katsayısı

N: Kişi Sayısı

$\overline{x}$ **:** Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

F: Varyans

%: Yüzde İfadesi

p: Anlamlılık Düzeyi Değeri

1.GİRİŞ

Bu bölümünde, araştırmanın; problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Uygar ülkeler çeşitli alanlardaki değişimleri ve gelişmeleri yakından takip etmek için eğitim sistemlerinden yararlanırlar (Görmez, 2018). Günümüz dünyasında bireylerden beklenen roller; teknoloji, toplumsal gereksinimler ve eğitimle ilgili teorilerdeki gelişmelerden dolayı değişmiştir. Artık bireylerden, bilgiyi üretmek, bu bilgiyi kendi yaşamlarında kullanabilmek ve yaşadığı topluma katkı sağlamak gibi nitelikler beklenmektedir. Temel amacı; bireylere bu kapsamda bilgi, beceri ve edimler kazandırmak olan eğitim sistemleri bu işlevi öğretim programları aracılığıyla yerine getirmektedir. Diğer öğretim programları gibi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) da bu amaca hizmet etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Hayat bilgisi dersi, bireylerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlar. İçeriğiyle öğrencileri yaşama hazırlayarak bilgi, beceri ve tutum kazandırır (Taş, 2022). Bu becerilerden bir tanesi de kaynakları etkili kullanma becerisidir (MEB, 2009).

Beceri, bilişsel süreçler ile birtakım psikomotor edimlerin koordinasyon içerisinde oluşturulması (Çelik, 2020) ya da öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere verilen bilgilerin, onlar tarafından kendi yaşamlarında etkin bir şekilde kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Aşkan, 2022). Kaynak ise çevremizde bulunan, gereksinimlerimizin giderilmesi ile sosyal amaçların gerçekleştirilmesine imkân tanıyan; bu girişimlerimizi kolaylaştıran araçlar topluluğu olarak tanımlanabilir (Başol, 1991: 27; akt. Başol, Duman ve Çelik; 2005).

Dünyadaki nüfuslanma süreci, Neolitik Dönem'e dayanmaktadır (Çamurcu, 2005). Hızlı nüfus artışı beraberinde kaynakların hızlı bir şekilde tükenmesine yol açmaktadır (Yalılı Kılıç ve Rukıah, 2022). Kaynağın hem üretiminde hem de tüketiminde rol alan nüfusun (Güneş, 2009), ilk çağlardan günümüz modern dünyasına geçiş sürecine kadar ciddi düzeyde artış göstermesi, kaynakların sürdürülebilirliği açısından dünyadaki en önemli sorunlardan biri olmuştur. Kaynakların yetmeyeceği fikri, önlemler almayı ve çeşitli düşünceler üretmeyi zorunlu bir hale getirmiştir (Kasarcı, 1996).

Sınırsız bir yapıya sahip olan ihtiyaçların sınırlı kaynaklarla karşılanması durumu, sürdürülebilirlik kavramına giderek önem kazandırmaktadır. Bilinçsiz bir şekilde kullanılan kaynaklardan dolayı söz konusu kavram daha çok dikkat çekmektedir. Sürdürülebilirlik; kaynakların verimli bir şekilde devamlılığının sağlanması anlamına gelmektedir (Çark, 2021). Kaynakları etkin ve verimli bir şekilde kullanmak; dünyadaki kaynakların bitmemesi, sonraki nesillerin ihtiyaçlarının da karşılanabilmesi konusunda başarıya ulaşma hususunda, başka bir ifade ile kaynakların sürdürülebilirliği açısından, önemli faktörlerden biridir (Aydıner Boylu ve Yertutan, 2012).

Sürdürülebilirlik kavramı nüfusun ve çevrenin hızlı bir şekilde büyümesine bağlı olarak 1970'li yılların başında (Poveda ve Lipsett, 2011), çevredeki bozulma ve yıkımın bir problem olarak algılanması ile ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilirliğin amacı, bu problemleri çözmektir (Menteşe, 2017). Sürdürülebilirliğin temelini, kaynakların sınırlılığından dolayı sonraki nesillere yaşanılabilir bir dünya bırakmak oluşturmaktadır (Şahin, 2020). Bu yüzden sürdürülebilirlik, kaynakları kullanma becerileri ile doğrudan ilişkili görünmektedir.

Aşkan (2022) kaynakların kullanımı becerisi olarak ifade edilen becerinin, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 1998, 2005-2009, 2015 ve 2018 HBDÖP'lerin tümünde geçtiğini belirtmektedir. 2005-2009 HBDÖP'de 36 yerde, 2015 HBDÖP'de 11 yerde ve 2018 HBDÖP'de 24 yerde geçmektedir. Buna rağmen alan yazında bu konuda kapsamlı çalışmalar yapılmamıştır. Yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu, genellikle kaynakları kullanma becerisinin tek boyutuna odaklandığı dikkat çekmektedir (Demir, 2011; Doğan ve Usta, 2019; Kesebir ve Sakız, 2021; Malbeleği ve Sağlam, 2013).

HBDÖP (2018) incelendiğinde kaynakları kullanma becerisinin ayrıntılı bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir. HBDÖP (2009) ise kaynakları etkili kullanma becerisini dört alt boyut olarak ele almıştır. Bundan dolayı, mevcut çalışmada HBDÖP (2009) ve HBDÖP (2018) programları karşılaştırılarak ele alınmıştır. Mevcut araştırma söz konusu dört alt boyutu bir arada değerlendirerek bütüncül bir anlayış sağlamıştır. Alan yazında doğrudan kaynakları kullanma becerisine yönelik bir araştırmanın olmamasından ötürü mevcut araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri; cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba mesleği, anne mesleği, herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmadıkları ve herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmedikleri değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile hayat bilgisi dersini sevme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile kumbara kullanma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile alışveriş yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynakları kullanma becerisi; HBDÖP (2009)'de 'Kaynakları Etkili Kullanma Becerisi' şeklinde, HBDÖP (2018)'de ise 'Kaynakların Kullanımı' şeklinde ele alınmıştır.

HBDÖP (2018)'de, öğrencilere çeşitli beceriler kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca; programda, doğrudan ''Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.'' ifadesine yer verilmiştir. Diğer taraftan, HBDÖP (2009)'de, program aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin, öğrencilerin ihtiyaçlarıyla örtüşmesi ve onların yaşam kalitesini arttırmasına yardımcı olması gerektiği ilke olarak benimsenmiştir. Bu ilkeden hareketle söz konusu araştırmanın, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin, çevrelerindeki kaynakları kullanma becerilerini ölçmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, kaynakları kullanma becerisinin alt boyutlarından biri olan ''Zaman, Para ve Materyal Kullanma (ZPMK)'' alt boyutuyla ilgili araştırmaların (Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Doğan ve Usta, 2019; Taneri ve Yel, 2017); ''Bilinçli Tüketici

Olma (BTO)'' alt boyutuyla ilgili araştırmaların (Aktaşlı, 2019; Akyüz, 2009; Alimcan, 2018; Altıok, 2010; Bayazıt Hayta, 2006; Buğday, 2015; Buğday ve Babaoğul, 2016; Çelebi, 2019; Ersoy ve Papatğa, 2015; Gülmez, 2006; Cici Karaboğa, 2022; Malbeleği, 2011; Malbeleği ve Sağlam, 2013; Özay, 2019; Polat ve Ünişen, 2016; Sağlam, 2010; Sert, 2002; Uyanık, 2015; Uyanık, 2020); ''Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma (ÇBGÇKEK)'' alt boyutuyla ilgili araştırmaların (Bertiz, 2010; Bozdemir, 2011; Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör, 2017; Çelikler, Aksan ve Yenikalaycı, 2019; Çetin, 2015; Dağlı, 2021; Demir, 2011; Erdem, Meriç ve Meriç, 2019; Ergin, 2011; Ertürk, 2017; Karaismailoğlu, 2018; Karataş, 2013; Kaya Durna, 2016; Keleş, 2007; Okumuş ve Öztürk, 2019; Önal, Kaya ve Çalışkan, 2019; Özcan, 2016; Pınar ve Yakışan, 2017; Sağsöz ve Doğanay, 2019; Sönmez, 2020; Şener, 2019; Şimşekli, 2004; Ural Keleş ve Keleş, 2018; Vatansever Bayraktar ve Fırat, 2020; Yalçınkaya, 2012; Yiğit, 2019; Yirik, 2020; Yolcu, 2014) ve ''Planlama ve Üretim (PÜ)'' alt boyutuyla ilgili araştırmaların (Arkan, 2011; Boyraz ve Kocabaş, 2018; Büyüktokatlı, 2018; Erdul, 2005; Gözel ve Halat, 2010; Gündüz, 2014; Gündüz, 2018; Ütkür Güllühan, 2021; Yenilmez, 2010) yapıldığı ancak, bütün bunların bütüncül olarak değerlendirildiği ve doğrudan kaynakları kullanma becerisine yönelik olan bir araştırmanın henüz yapılmadığı görülmüştür. Bundan dolayı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin incelenmesinin alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın, alan yazına kaynakları kullanma becerisi ile ilgili bir ölçek kazandırması ve kaynakları kullanma becerisini alt boyutlarıyla birlikte ölçebilmesi söz konusu araştırmanın özgünlüğünü gösterirken gerçekleştirilecek diğer çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın, öğrencilerde çevrelerinde bulunan kaynakları kullanma konusunda farkındalık oluşturması ve öğrencilerin bu kaynakları kullanırken ne düzeyde dikkatli davrandıklarını göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, geliştirilen ölçek maddelerinin, ilkokul öğretmenlerinin elinde uygulama bulan hayat bilgisi dersi öğretim programının işlenişi sırasında, öğrencilere kaynakları kullanma becerisinin kazandırılmasında söz konusu öğretmenlere de yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan değişkenlerin belirlenmesinde alan yazın etkili olmuştur. Alan yazın incelendiğinde kaynakları kullanma becerisine yönelik olduğu düşünülen çalışmalarda; cinsiyet (Erdul, 2005; Ersoy ve Nazik, 2006; Malbeleği, 2011; Özay, 2019;

Vatansever Bayraktar ve Fırat, 2020), kardeş sayısı (Erdem, Meriç ve Meriç, 2019), baba eğitim düzeyi (Alimcan, 2018; Ersoy ve Nazik, 2006; Uyanık, 2020), anne eğitim düzeyi (Ersoy ve Nazik, 2006; Sağlam, 2010; Uyanık, 2015), baba mesleği ve anne mesleği değişkenlerinin (Uyanık, 2020) etkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan kaynakları kullanma becerileri açısından herhangi bir doğa gezisine katılma durumu, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etme durumu, kumbara kullanma sıklığı ve alışveriş yapma sıklığı değişkenlerine yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Oysa HBDÖP (2009)'de kaynakları kullanma becerilerinin; kumbara kullanmayı (para biriktirme), alışveriş yapmayı, doğal ve tarihi kaynakları da içerdiği anlaşılmaktadır. Son olarak, kaynakları kullanma becerisi hayat bilgisi dersinde yer aldığından dolayı, bu dersi sevme düzeyinin kaynakları kullanma becerileri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu durumlar göz önünde bulundurularak araştırma değişkenleri belirlenmiştir.

Temel yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirme amacı olan HBDÖP (2018)'de yer alan ''Kaynakların Kullanımı'' becerisini ölçme amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerisi Ölçeği (ÇİKKBÖ); ailelerin, sınıf öğretmenlerinin ve program geliştiricilerin, öğrencilerin kaynakları kullanma becerilerini ölçmeleri ve değerlendirmeleri için kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir araç olması açısından önemlidir. Kaynakların sınırlı olması ve zamanla bitebileceği gerçeğinden hareketle yetişecek öğrencilere kaynakları kullanma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu açıdan atılması gereken ilk adımlardan biri olarak, mevcut çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin bu becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde ölçeğin uygulamasının yapıldığı ilkokullarda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Bu araştırmadaki bulgular, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan ÇİKKBÖ'nün maddeleri ile sınırlıdır. Bu maddeler, HBDÖP (2009)'de yer alan ''kaynakları kullanma becerilerine'' ilişkin alt beceri ve davranışlarla sınırlandırılmıştır.

Bu araştırmadaki bulgular Kişisel Bilgi Formundaki maddeler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma, katılımcıların; ölçeklere cevap verirken içtenlikle yanıtladıkları varsayımına dayandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada yer alan bazı kavramlara yönelik tanımlar aşağıda verilmiştir.

Hayat bilgisi dersi: İlkokulun ilk üç sınıfında mihver ders olarak işlenip (Bektaş, 2001) öğrencilere gerekli temel davranışları kazandırmayı amaçlayan (Meydan ve Bahçe, 2010), öğrencilerin yaşamlarında kullanacakları temel bilgi ve becerilerin yanı sıra onlara, içinde yaşadıkları toplumda nasıl davranmaları gerektiğini de öğreten ders (Kazu ve Aslan, 2012).

Beceri: Yetenek, bilgi ve tecrübe (Boyatzis ve Kolb, 1991) içeren, bilginin kazanılmasından davranış boyutuna geçişine kadarki karmaşık süreç (Gürdoğan Bayır, 2017).

Çocuklar için kaynakları kullanma becerileri ölçeği: İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki kaynakları (zaman, para, materyal, evdeki ve okuldaki araç - gereçler gibi) kullanma becerilerini ölçmek için, tez yazarı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen 42 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçek.

Kaynakları kullanma becerisi: Öğrencilerin sahip oldukları zaman, para ve materyal ile çevrelerinde yer alan araç, gereç ve diğer kaynakları bilinçli bir tüketici olarak planlı bir şekilde kullanabilme becerisi.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hayat Bilgisi

Hayat bilgisi dersi, öğrencilere gerekli temel davranışları kazandırmayı amaçlayan ilk derstir (Meydan ve Bahçe, 2010). İlkokulun ilk üç sınıfında mihver ders olarak işlenir. Çocuğun, yaşama yönelik olayları anlamasını, karşılaştığı problemleri fark edebilmesini, bu problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirebilmesini ve sosyal davranışlar edinmesini hedefler (Bektaş, 2001). Hayat bilgisi dersi öğrencinin yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümüne katkı sağlar. Çocuğun kendi yaşamına yönelik anlamlandırma yapmasına yardımcı olur (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). Bu ders kapsamında öğrenciye, içinde yaşadığı çevre daha yakından tanıtılarak öğrencinin, kendini tanıması, çevresinde meydana gelen olayları anlaması, daha iyi yaşama yollarını bulması, çevresindeki nesnelerle ilgili bilgi sahibi olması ve bu nesneleri nasıl kullanması gerektiği öğretilir (Şahin, 2009). Bu dersin, yaşamla ilgili bilimlerin içerikleriyle örtüştüğü söylenebilir (Oker ve Tay, 2020). Hayat bilgisi dersinin içeriği çocuğun anlayışı göz önünde bulundurularak birçok disiplin, sanat, değer ve düşünceden faydalanılarak oluşturulur (Tay, 2017). Bu ders, öğrencilerin çevreleriyle ilgili bilgileri bir bütün olarak algılamalarını ve öğrendiklerini çeşitli alanlara aktarmalarını kolaylaştırır (Aladağ, 2016).

Hayat bilgisi dersinde hayatın içinden bilgiler vardır. İçeriği, doğal ve toplumsal bilimler, düşünce ile değerler ve sanattan oluştuğu için bu dersin toplu öğretim ilkesini temel aldığı söylenebilir (Tay, 2017). Toplu öğretim ilkesinin temelinde yaşamı bir bütün şeklinde öğrencilerin karşısına çıkarma fikri vardır (Altun ve Çakmak, 2013). İlkokulun ilk üç yılında okuyan çocuklar, dünyayı bir bütün olarak algıladıklarından dolayı bir konu öğretilirken toplu öğretim ilkesi gözetilmelidir (Kabapınar, 2012).

Toplumsal yaşamda görülen hızlı değişimlerle birlikte ilkokulda öğrencilere kazandırılması önemli olan değer, bilgi ve beceriler de artmaktadır (Meydan ve Bahçe, 2010). Hayat bilgisi dersi, beceri eğitimi verilen temel bir derstir. Bu derste beceri öğretiminin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir (Yılmaz ve Göçen, 2019). Öğrenciler günlük hayatta ihtiyaç duydukları becerileri diğer derslerle birlikte, bu ders kapsamında da öğrenmektedir (Erol, 2010).

Hayat bilgisi dersinde öğrencilere yaşamlarında kullanacakları temel bilgi ve becerilerin yanı sıra içinde yaşadıkları toplumda nasıl davranmaları gerektiği de öğretilir (Kazu ve Aslan, 2012). Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin kendilerini ve toplumsal yaşamı daha iyi tanımalarını ve bu yaşama uyum sağlamalarını amaçlar (Bektaş ve Uzunkol, 2015). Bu ders öğrencinin, toplumla bütünleşmesini sağlayarak ve öğrenciye toplumsal yaşamla uyumluluk konusunda fikir vererek (Şimşek, 2013) öğrencinin çevresiyle uyum sağlamasına ve çevresinde etkin bir şekilde rol almasına yardımcı olur (Esemen, 2020).

Doğal ve toplumsal çevrenin yaşamın bir parçası olduğundan hareketle çocukların alacakları eğitimin onların çevresel gereksinimleri göz önünde bulundurularak yapılmasının önem arz ettiiği söylenebilir (Oker ve Tay, 2020). Bu yüzden, hayat bilgisi dersi konusunu, doğal olaylar ve toplumsal olaylardan alır (Aladağ, 2016). Hayat bilgisi dersi, çocukların toplumsal hayat ve doğa ile ilgili bilgileri öğrenmesinin yanı sıra kendi öğrenme yollarını belirleyebilecekleri formal eğitimin ilk dersidir. Bu derste, öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak ve ilgileri göz önünde bulundurularak yaşadıkları çevrenin kendileriyle ilgili tüm yönleri gerçek ortamlarındaki doğallığında ele alınır (Bektaş, 2007a). Öğrenciler gerçek yaşama hazırlanır (Bektaş ve Uzunkol, 2015). Konular, çocukların deneyimlerinden hareket edilerek yakın çevresinden seçilir. Somut olguları içeren konular çocuğun yakınından başlar. Çocuğun önceki yaşantısını merkeze alınarak sonraki yaşamına yönelik bilgi, beceri ve değerleri kazanması sağlanır (Kabapınar, 2012). Hayat bilgisi, öğrencilere formal öğrenme ortamına girmeden önce öğrendiği bilgileri, okulda ilişkilendirme imkânı sunan bir derstir (Bektaş, 2007b). Öğrenciler daha önceden çevrelerinden öğrendiği bilgileri okulda karşılaştırma imkânı bulur. Okul yaşamından önceki öğrenmeleri bu derste programlı ve sistematik bir boyut kazanır (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). Ayrıca, okula başladıklarında, öğrencilerin ön öğrenmelerinin düzeltilmesi, pekiştirilmesi ve gerekli durumlarda tamamlanabilmesi için bu derse gereksinimlerinin olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2017).

Eğitim sistemleri yetiştirmek istedikleri bireylere kazandırmak istedikleri hedefleri, eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirirler. Bu hedeflerin kazandırılmasında eğitim programlarından daha az kapsamlı olan öğretim programları işe koşulur. Hayat bilgisi dersi çerçevesinde öğrencilere kazandırılması istenen hedefler hayat bilgisi dersi öğretim programı aracılığıyla gerçekleştirilir.

2.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

İlkokul ve ortaokul eğitiminin, toplumda yaşayan bütün vatandaşlara, sahip olmaları gereken asgari ve temel bilgi-becerileri kazandırması açısından öneminin yadsınamayacağı açıktır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). İlköğretimde uygulanan öğretim programlarıyla öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmesi sağlanarak üst düzey becerileri kullanmaları ve anlamlı öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla söz konusu programlar, önceki öğrenmeleri dikkate alan, günlük hayatla ve diğer disiplinlerle değerler, beceriler ve yetkinlikleri bütünleştiren bir yapıda karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018).

HBDÖP (2018)'nin içeriği yapılandırılırken genel amaçlar, değerler, kavramlar, ünite ve kazanımların yanı sıra temel yaşam becerileri bölümüne de yer verilmiştir. Birbiriyle ilişkili olan bu bölümler programın yapısını oluşturmaktadır.

Öğretim programlarının perspektifini oluşturan değerlerin geçmiş, şimdi ve gelecek ile ilintili olduğu söylenebilir. Değerler, bir sorunla karşılaşıldığında çözüm üretmek için bireyi harekete geçirir. Toplumların gelecekleri, içerisinde yaşadıkları toplumun değerlerini benimseyip davranış haline getiren bireylere bağlıdır. Bu ilkeden hareketle HBDÖP (2018), eğitim sistemimizde yetiştirilen her bireye ahlaki kararlar almayı ve bunları edimlerinde sergileyebilme yeterliliği kazandırmayı amaçlamıştır. Asli görevi değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek olan HBDÖP (2018)'de değerler ayrı bir bölüm olarak ele alınmamış, öğretim programının tamamında işlenmiştir. Diğer taraftan; programda, kök değerlere yer vererek kök değerleri kendi içerisinde, diğer değerlerle ve ilgili oldukları alt değerlerle ele almıştır.

HBDÖP (2018)'de, ünite temelli yaklaşım ile her üç sınıf seviyesinde, ''Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat'' olmak üzere toplam 6 üniteye yer verilmiştir. Ayrıca kazanımlarla ilgili bilgilere yer verilerek hangi kazanımın hangi ünite ya da sınıf seviyesine ait olduğuna yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

Programın uygulanmasında; öğrenci merkezli etkinliklere, okul dışı uygulamalara, sözlü ve yerel tarih gibi konulara, müze gezileri ile doğa eğitimi gibi çalışmalara yer verilmesi önerilmiştir. Öğrencilerin gelişimlerinin bir bütün olarak ele alınması ve onların bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda, yapılacak etkinliklerin okul ile yaşam arasında bağlantı kurabilecek düzeyde olmasına, öğrencilerin çevrelerindeki nesneleri etik ilkelere dikkat ederek materyal olarak kullanabilmesine ve

araştırma yapacaklarsa eğer arkadaşları ile paylaşmaları için öğrencilerin desteklenmesi gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca; programda, bazı kazanımların belirli gün ve haftalarla işlenmesine, özel gereksinimli bireyler için planlamalar yapılmasına, değerlerin kazandırılmasına ve temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik gereken özenin gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Programda kazanımlara ulaşma konusunda önem arz eden temel yaşam becerilerine ilişkin etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu çerçevede 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri baz alınarak hazırlanan HBDÖP (2018)'de, gerekli yaşam becerilerine sahip, yaşadığı çevreye duyarlı, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürdüren, toplumsal değerlerini özümseyen, araştırma yapıp üretime katkı sağlayan ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2018).

2.2. Beceri

Beceri, öğrencilerde öğrenme-öğretme sürecinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama transfer edilmesi düşünülen yeteneklerdir (Narin, 2007). Boyatzis ve Kolb (1991)'a göre beceri, kişinin bir şeyi iyi yapmasını sağlayan yetenek, bilgi ve tecrübenin kesişimidir. Gürdoğan Bayır (2017)'a göre beceri, bilginin kazanılmasından davranış boyutuna geçişine kadarki karmaşık süreci ifade etmektedir.

Beceriler, bireyler tarafından öğrenilip uygulanabilmektedir (Kaya, 2015). Bilginin transferi anlamına gelen beceriler (Gürdoğan Bayır, 2017), öğrenciler tarafından objeler, olay ve materyallere ilişkin bilgilerin işlenmesinde kullanılmaktadır (Narin, 2007). Bireyler becerileri yoluyla bilgi, süreç ve kavram gibi zihinsel kaynaklarını uygulamaya geçirebilmektedir. Bu yönüyle, beceriler ‘‘bilgiler ve zihinsel işlemler bütünü’’ olarak ele alınabilmektedir (Güneş, 2016).

Günümüzdeki karmaşık hayatın ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda basit bilgiden daha fazlasına ihtiyacımızın olduğu görülür. Pratikte karşılığı olmayan bilginin işlevsel olmadığı söylenebilir (Behrani, 2016). Özellikle de bireylerin, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde kazandıkları bilgileri kullanması ve uygulamaya geçirmesi gerekmektedir (Gürdoğan Bayır, 2017).

Beceriler, deneyim (Kaya, 2015) ve eğitim (Çelikkaya, 2011) yoluyla kazandırılabilmektedir. Eğitim kurumlarının en büyük görevlerinden biri, bireylerin öğretim programları vasıtasıyla temel becerileri edinmesini kolaylaştırmaktır (Mutluer, 2013). Bu şekilde okullar, bireylere genel akademik bilgileri sunmayla beraber, onların beceri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bolat ve Balaman, 2017).

‘‘Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamlarındaki problemlerle olumlu bir tutumla yüzleşmelerine ve günlük görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olan beceriler, güçlü yönler ve yeteneklerdir’’ (Joseph, 2008; akt. Behrani, 2016). Temel yaşam becerileri, bireylerin yaşam koşullarını iyileştirmelerine katkı sağlayarak daha iyi şartlarda yaşamalarına yardımcı olan becerilerdir (Gürdoğan Bayır, 2017). Bu beceriler, bireyin yaşamını kolaylaştırdığı için hayatın her alanında kullanılmalıdır. Başarılı bir yaşamın devamı için gerekli olan bu beceriler, öğrenilebilir özelliktedir (Kılıç, 2015).

Eğitim-öğretim sürecinde, becerilerin önem kazanmasının, hayatın gittikçe karmaşık bir hâl alması ve eğitimli birey sayısının artması ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenler, becerileri gelişmiş bireylere olan gereksinimi arttırmaktadır (Mutluer, 2013). Yaşam becerilerine sahip birey, iletişim becerisi gelişmiş, sorunlara çözüm bulabilen ve değişikliklere uyum sürecinde zorluk yaşamayan bireydir. Bunların gerçekleştirilmesinde yaşam becerilerini kazandıracak ve öğrencileri yaşama hazırlayan eğitim programlarına gereksinim vardır (Karakuş, 2021). Öğretim programlarının hedefleri arasında beceriler bulunduğundan (Mutluer, 2013), becerilerin geliştirilmesine öğretme öğrenme sürecinde daha fazla yer verilmelidir (Behrani, 2016).

Cornford (1996) beceri kavramına yönelik aşağıdaki özellikleri belirtmiştir:

- Öğrenilir.
- Motivasyon amaç ve hedefler içerir.
- Şemalar ön koşuldur.
- İçerik ve bağlam bilgisi gerektirir. Uyaranlara yönelik yapılır ve aktarılır.
- Problem çözmeyi içerir.
- Kişiyle ilgili göreceli yargılar içerir.
- Mükemmellik standartları ile ilişkilidir.
- Benzer koşullar altında tekrarlanabilir.
- Becerinin kazanılmasında önemli zaman dilimleri gereklidir.

2.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Beceriler

Hayat bilgisi dersi, öğrencileri yaşama hazırlarken onlara çeşitli beceriler de öğretmektedir. Öğrenciler, bu becerileri edinerek bir üst dönemdeki eğitimlerine hazır hale gelmektedirler (Gürdoğan Bayır, 2017). Bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını sağlayan, öğrenme işini kolaylaştıran, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttıran, araştırma kabiliyeti kazandıran ve problemin çözümü sürecinde kullanılan temel becerilerdir (Akçay ve Kapıcı, 2016).

HBDÖP (2018)'de, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler, aşağıda listelenmiştir:

1. Araştırma
2. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma
3. Değişim ve Sürekliliği Algılama
4. Dengeli Beslenme
5. Doğayı Koruma
6. Girişimcilik
7. Gözlem
8. İletişim
9. İş Birliği
10. Karar Verme
11. Kariyer Bilinci Geliştirme
12. Kaynakların Kullanımı
13. Kendini Koruma
14. Kendini Tanıma
15. Kişisel Bakım
16. Kurallara Uyma
17. Mekânı Algılama
18. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma
19. Öz Yönetim,
20. Sağlığını Koruma
21. Sorun Çözme
22. Sosyal Katılım
23. Zaman Yönetimi

Yukarıdaki becerilerden yola çıkarak, hayat bilgisi dersinin kişisel beceriler, sosyal beceriler ve bilimsel süreç becerilerine odaklandığı söylenebilir. Kaynakları kullanma becerisinin kişisel becerilerden biri olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı, hayat bilgisi dersinde, bu becerinin geliştirilmesi için çevre sorunlarına yönelik çözümlerden, tüketici olmanın önemine kadar hayatın içinden birçok örnek olaya ve problem durumuna değinilebilir (Gürdoğan Bayır, 2017).

HBDÖP (2018)'de, ‘‘Kaynakların Kullanımı’’ şeklinde ifade edilen temel yaşam becerisi, HBDÖP (2009)'de ‘‘Kaynakları Etkili Kullanma Becerisi’’ şeklinde ifade edilerek dört alt boyutta ele alınmıştır. Bu alt boyutlar aşağıda belirtilmiştir.

- Zaman, Para ve Materyal Kullanma
- Bilinçli Tüketici Olma
- Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma
- Planlama ve Üretim

Bu beceri, beceriye ait alt boyutlar ve beceriye yönelik davranışlar aşağıda gösterilmiştir.

2.3.1. Zaman, Para ve Materyal Kullanma

Zaman, ‘‘Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit.’’ (TDK, 2022), olarak tanımlanabilir. Zaman; doğada var olup duyular aracığıyla algılanabilen ve ölçülebilen bir kavramdır. Cisimlerin hareketleri sırasında birbirlerine göre konumlarının değişmesi durumunun gerçekleşmesi için geçen süredir (Gürbüz ve Aydın, 2012). Günümüz dünyasında, bireylerden beklenen bilgi ve becerilerin hızla artması; her alanda başarı sağlanması için zamanın iyi bir şekilde kullanılması gerekliliğini meydana getirmiştir (Alay ve Koçak, 2003).

Paranın tanımını yapmak çok güçtür. Çünkü para, dinamik bir yapı sergilemekte, toplumlar arasında ya da toplum içinde yapısal değişiklikler göstermekte ve farklı görünümlere bürünmektedir (Öztürk ve Koç, 2006). Yaşamımızın her alanında bir değişim nesnesi olarak yer edinen para (Kesebir ve Günceler, 2019), ‘‘Devletçe bastırılan, üzerinde değeri yazılı kâğıt veya metalden ödeme aracı, nakit.’’ (TDK, 2022) şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanlar tarafından mal ya da hizmet gereksinimlerinin karşılanması için mal/hizmet sahibine mal veya hizmetin karşılığı olarak verilen, bölünüp taşınabilmesi kolay ve genel kabul gören paranın (Mosmer, 2022) ‘‘Değişim aracı, değer ölçütü ve saklama işlevi vardır.’’ (URL-1, 2022). Paranın icadı henüz gerçekleşmemişken farklı metaller değişim aracı şeklinde kullanılmıştır. Çinliler deri parayı M.Ö. 118 yılında kullanmışlardır. M.S. 806 yılında ise yine ilk kâğıt para Çin'de ortaya çıkmıştır (URL-2, 2022). Son zamanlarda, teknolojik gelişmelerden ötürü para kavramı daha soyut hâl almış; gelişmiş ekonomilerde dijital sistemin kullanımı artmıştır (Ece, 2019). ..

Materyal; ‘‘gereç; yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge’’ (TDK, 2022) ya da bir şeyin yapımı için kullanılan malzeme olarak tanımlanabilir (Uşun, 2012). HBDÖP (2009)’deki kullanım şekli göz önünde bulundurulduğunda materyallerin öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçleri de içerdiği görülmektedir. Araç, belirli bir işin yapımında, o işin öğreniminde kolaylık sağlamak için kullanılan malzeme olarak tanımlanırken gereç ise bir işin yapılması sürecinde kullanılan ve tükenen maddelerdir (Sever, 2017).

HBDÖP (2009)’de, ZPMK alt boyutuna yönelik davranışlar aşağıda belirtilmiştir.

> Zamanı öğrenmek için saati kullanma, Takvimleri kullanma ve anlama, Günlük zamanı takip etme, Yapılacak işleri öncelik sırasına koyma ve tanımlama, Paranın mal ve hizmet satın alma işlevini tanıma, Paranın sınırlı bir kaynak olduğunu fark etme, Tasarruf yaparak para biriktirmenin, daha büyük harcama gerektiren ihtiyaçları karşılayabilmekle ilişkisini kavrama, Yeterince para biriktirinceye kadar isteklerini erteleme, Parayı doğru sayma, Alışveriş yaparken parayı kullanma, İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme, İşi tamamlama aşamalarını ve iş için kullanılacak araç ve gereçleri tanıma, Okul çevresindeki ve evdeki araç - gereçleri tanıma ve listeleme, Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme ve Okul çevresinde ve evde kullanılan eşyaların, araçların ve yardımcı materyallerin işlevlerini açıklama.

Bu davranışlar çerçevesinde HBDÖP (2018)’de ZPMK alt boyutuyla ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar, sınıf seviyesi ve ünite adı belirtilerek Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2009 ve 2018 HBDÖP ile ZPMK Becerileri

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
1	Okulumuzda Hayat	**HB.1.1.5.** Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanır.	Okul çevresindeki ve evdeki araç - gereçleri tanıma ve listeleme
		HB.1.1.8. Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
		HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
		HB.1.1.12. Okul kurallarına uyar.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
		HB.1.1.17. Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.	Okul çevresindeki ve evdeki araç - gereçleri tanıma ve listeleme
	Evimizde Hayat	**HB.1.2.7.** İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.	İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme
	Sağlıklı Hayat	**HB.1.3.6.** Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
	Güvenli Hayat	**HB.1.4.1.** Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.	Okul çevresindeki ve evdeki araç - gereçleri tanıma ve listeleme Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
2	**Okulumuzda Hayat**	**HB.2.1.3.** Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.	Okul çevresindeki ve evdeki araç - gereçleri tanıma ve listeleme
		HB.2.1.6. Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.	Tasarruf yaparak para biriktirmenin, daha büyük harcama gerektiren ihtiyaçları karşılayabilmekle ilişkisini kavrama Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
		HB.2.1.11. Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.	Paranın sınırlı bir kaynak olduğunu fark etme İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme
	Evimizde Hayat	**HB.2.2.4.** Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
		HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.	Tasarruf yaparak para biriktirmenin, daha büyük harcama gerektiren ihtiyaçları karşılayabilmekle ilişkisini kavrama
		HB.2.2.9. İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.	İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme
	Sağlıklı Hayat	**HB.2.3.3.** Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme
	Okulumuzda Hayat	**HB.3.1.9.** Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
3	**Evimizde Hayat**	**HB.3.2.5.** Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	Okul çevresinde ve evde kullanılan eşyaların, araçların ve yardımcı materyallerin işlevlerini açıklama
		HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme
		HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	Tasarruf yaparak para biriktirmenin, daha büyük harcama gerektiren ihtiyaçları karşılayabilmekle ilişkisini kavrama İhtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme
	Ülkemizde Hayat	**HB.3.5.5.** Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.	Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı materyallere gereken dikkati gösterme

Tablo 1'de, HBDÖP (2018)'de birinci sınıf düzeyinde, ''Okulumuzda Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanır.*'', ''*Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir.*'', ''*Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.*'', ''*Okul kurallarına uyar.*'' ve ''*Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlara yönelik, okul tuvaletlerinin kullanmak, sınıf araç gereçlerini düzenli kullanmak, arkadaşlarına ve onların eşyalarına zarar vermemek, güvenlik kurallarına uymak, okula ait eşyaları dikkatli kullanmak, ders giriş çıkış saatlerine dikkat etmek, çöplerini yere atmamak, kullanılacak ders araç gereçlerini tanımak, ders araç ve gereçlerini doğru, güvenli ve özenle kullanmak şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. ''Evimizde Hayat'' ünitesinde, ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde, ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Yemek yerken görgü kurallarına uyar.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda söz konusu kazanıma yönelik, görgü kurallarına dikkat etmek, yemeği temiz ve düzgün bir şekilde yemek, ihtiyacından fazlasını yememek, israfın önlenmesine dikkat etmek şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. ''Güvenli Hayat'' ünitesinde ise ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda; güvenlik kurallarına uymak, sınıf içindeki eşyaları dikkatli kullanmak, tehlikeli durumlardan uzak durmak (pencere ve balkondan sarkma, prizler, kablolar ve ateşle oynamama vb.) ve suyu israf etmemek gibi konulara değinildiği görülmüştür (MEB, 2018).

İkinci sınıf düzeyinde ''Okulumuzda Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.*'', ''*Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.*'' ve ''*Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda, okul çantasını hazırlamak, elektrik, su vb. kaynakların kullanımında ve okula ait araç gereçlerin kullanımında tasarrufa dikkat etmek ve parayı tutumlu kullanmak konusunu istek ve ihtiyaç kavramından hareket ederek açıklamak ifadelerine yer verildiği görülmüştür. ''Evimizde Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Evde, üzerine*

düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.'', ''*Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.*'' ve ''*İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda, kullandığı eşyalarını (çalışma masası, oyuncakları vb.) temiz ve düzenli tutmak, öğrencilerin tablo okuma becerilerini geliştirmek gibi konulara değinildiği görülmüştür. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Yemek yerken görgü kurallarına uyar."* kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda, ev ve diğer sosyal ortamlarda (yemekhane, misafirlik vb.) yemek yeme kuralları üzerinde durmak ve ihtiyacı kadar yemek yemek ile israf konularına değinildiği görülmüştür (MEB, 2018).

Üçüncü sınıf düzeyinde ''Okulumuzda Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. ''Evimizde Hayat'' ünitesinde, kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.*'', ''*Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.*'' ve ''*İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda tüketilen kaynakların (elektrik, su, yiyecek vb.) kullanımı üzerinde durmak, özellikle ekmek israfını önlemek ve ihtiyaç fazlası durumunda olan gıda maddelerini değerlendirmek ile tablo, grafik okuma becerilerine değinildiği görülmüştür. ''Ülkemizde Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında ZPMK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda kamu mallarının (Okul, cami, oyun alanları, spor salonları vb.) korunması gerektiği üzerinde durulduğu görülmüştür (MEB, 2018).

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde, HBDÖP (2018)'de her ne kadar ''Kaynakların Kullanımı'' becerisi şeklinde ifade edilen ''Kaynakları Etkili Kullanma Becerisi'', HBDÖP (2009)'deki gibi dört alt boyut ve bu boyutlara yönelik davranışlar şeklinde ifade edilmese de kazanımlara yönelik yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere

söz konusu beceriye yönelik davranışların üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Nitekim açıklamalar çerçevesinde ZPMK alt boyutuyla ilgili olarak sınıf araç ve gereçlerini düzenli kullanmak, arkadaşlarına ve onların eşyalarına zarar vermemek, güvenlik kurallarına uymak, okula ait eşyaları dikkatli kullanmak, ders giriş çıkış saatlerine dikkat etmek, çöpleri yere atmamak, ders araç ve gereçlerini tanımak ve dikkatli kullanmak, görgü kurallarına uymak, ihtiyacından fazlasını yememek, israfı önlemek, güvenlik kurallarına uymak, sınıf eşyalarını dikkatli kullanmak, tehlikeli durumlardan uzak durmak, suyu israf etmemek, elektrik, su vb. kaynakların kullanımında ve okula ait araç gereçlerin kullanımında tasarruflu davranmak, parayı doğru ve tutumlu kullanmak, eşyalarını temiz ve düzenli kullanmak, tablo, grafik okumak ve kamu mallarını korumak gibi davranışların üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Kazanımlara yönelik yapılan açıklamalar çerçevesinde, HBDÖP (2018)'deki kazanımlara ilgili yapılan açıklamalarda belirtilen davranışların, HBDÖP (2009)'deki ZPMK alt boyutu ve bu boyuta yönelik davranışlarla örtüştüğü görülmektedir.

2.3.2. Bilinçli Tüketici Olma

Tüketim ve tüketici kavramlarının gelişmesinin temel nedeni, insanın doğası gereği sahip olduğu istek ve ihtiyaçlarıdır. Tüketim, biyolojik, kültürel ve sosyal yönleri bulunan insanın, bu niteliklerinden kaynaklanan ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla mal ile hizmet alması olarak tanımlanabilmektedir (Akyüz, 2009). Tüketici, tüketimi yapan, tüketim davranımında bulunan birey olarak tanımlanmaktadır (Ersoy ve Papatğa, 2015). Tüketicinin daha iyi bir hayat sürmesi için, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir (Aygen, 2005). Tüketicinin kendi haklarının bilincine varmasını sağlamak, tüketici eğitiminin temel hedeflerinden biridir (Bayazıt Hayta, 2006).

Kaynakların sınırlı oluşu, insan sağlığına ve çevreye yönelik önemin artması, ürün çeşitliliğinin getirdiği seçim kararsızlığı ve bilgi kirliliğine neden olan reklam gibi nedenler, tüketicilerden beklentileri arttırmıştır. Tüm bu durumlar karşısında, tüketiciden, bilinçli tüketim davranışları göstermesi beklenmektedir (Uyanık, 2015). Bilinçli tüketim, tüketici konumunda bulunan bireyin tüketim işleminde bilinç odaklı düşünmesi ve tüketim davranışlarının etkilerinin bilincinde olması şeklinde tanımlanabilmektedir (Buğday, 2015). Bilinçli tüketim davranışları, sürdürülebilir bir tüketimi sağlayabilmektedir (Polat ve Ünişen, 2016).

Bilinçli tüketici ise bireyin tüketim süreçlerinde sorumluluk üstlenerek davranışlarının nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili bir bilince sahip olması şeklinde

tanımlanabilmektedir (Uyanık, 2015). Bilinçli tüketici kavramı; temel gereksinimlerini göz önünde bulundurarak güvenilir, kaliteli, ucuz ve sağlam mal-hizmet satın alan, haklarının farkında olup haklarını koruyan, medya ile reklamlardan olumsuz etkilenmeyen ve israf yapmamaya dikkat eden kişileri ifade etmektedir (Gülmez, 2006).

Bilinçli tüketici kitlesinin oluşturulması için bireylere erken yaşlarda eğitim verilmesi gerekmektedir (Sert, 2002). Bireylerin tüketici eğitimiyle ilgili bilgilendirilmelerinde ilkokulların payı büyüktür (Malbeleği ve Sağlam, 2013). Bu eğitim, aileden sonra ilk kez ilkokullarda verilmektedir. Dolayısıyla ilkokulda verilen bu eğitimle çocuğa kazandırılacak bilincin hem birey hem de toplum açısından önemi büyüktür (Ersoy ve Papatğa, 2015). Çünkü bilinçli tüketici, sahip olduğu tüketici davranışları hakkındaki bilgisi ile davranışlarını yönlendirir. Gelir-gider dengesi için bütçe hazırlar. Bütçesine göre davranır. Tutumlu davranıp harcamalarında parasını bilinçli bir şekilde kullanır (Gülmez, 2006). Bilinçsizce tüketilen kaynakların, canlılar için hayati tehlikeler oluşturacağının farkına varır (Çelebi, 2019). Tüketim davranışında bulunurken söz konusu davranışlarının, yaşadığı toplum ve çevresine etkisinin farkında olarak hareket eder (Buğday ve Babaoğul, 2016).

HBDÖP (2009)'de BTO alt boyutuna yönelik davranışlar aşağıda belirtilmiştir.

> Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma, Tüketici olarak belli haklara sahip olduğunu kavrama, Haklarını nasıl kullanacağını ve hakları ihlâl edildiğinde kime/nereye başvurabileceğini açıklama, Reklâmlarla tüketici hakları arasında ilişki kurma, Reklâmlar yoluyla isteklerinin nasıl yönlendirildiğinin farkında olma, Tüketim yaparken bütçesine göre ihtiyaçlarına öncelik verme, Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama (İhtiyaçlarını önceden tespit etme ve önem sırasına göre sıralayarak liste yapma, Satın alınan ürünleri temiz, düzgün kullanma ve iyi saklama, Tutumlu olma, Verilen harçlıklarla haftalık, aylık bütçeler yapma, Gereksiz yere para harcamama, Yiyecek ve içeceklere özen gösterme, Açıkta satılan yiyeceklerden uzak durma, Gazlı içecekler yerine mümkün olduğu kadar süt, ayran ve doğal meyve sularını tercih etme, Çok fazla abur-cubur tüketmeme, Beslenme çantasına evde hazırlanmış doğal gıdalar ve taze meyve koyma.

Bu davranışlar çerçevesinde HBDÖP (2018)'de BTO alt boyutuyla ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar, sınıf seviyesi ve ünite adı belirtilerek Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2009 ve 2018 HBDÖP ile BTO Becerileri

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
1	Evimizde Hayat	**HB.1.2.5.** Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma
	Sağlıklı Hayat	**HB.1.3.1.** Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma
		HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
		HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.	Gazlı içecekler yerine mümkün olduğu kadar süt, ayran ve doğal meyve sularını tercih etme
		HB.1.3.4. Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.	Yiyecek ve içeceklere özen gösterme
		HB.1.3.6. Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
	Güvenli Hayat	**HB.1.4.1.** Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma
2	**Okulumuzda Hayat**	**HB.2.1.6.** Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama (Tutumlu olma)
		HB.2.1.11. Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.	Gereksiz yere para harcamama. Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
	Evimizde Hayat	**HB.2.2.4.** Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama (Satın alınan ürünleri temiz, düzgün kullanma ve iyi saklama)
		HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama (Tutumlu olma)
			Tüketim yaparken bütçesine göre ihtiyaçlarına öncelik verme
		HB.2.2.9. İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama (İhtiyaçlarını önceden tespit etme ve önem sırasına göre sıralayarak liste yapma)
	Sağlıklı Hayat	**HB.2.3.1.** Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
		HB.2.3.2. Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
		HB.2.3.3. Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
		HB.2.3.6. Mevsimine uygun meyve ve sebze tüketiminin insan sağlığına etkilerini fark eder.	Yiyecek ve içeceklere özen gösterme
3	**Okulumuzda Hayat**	**HB.3.1.9.** Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
	Evimizde Hayat	**HB.3.2.6.** Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
		HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	Tüketim yaparken bütçesine göre ihtiyaçlarına öncelik verme
	Sağlıklı Hayat	**HB.3.3.1.** Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.	Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma
		HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama
		HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama (Yiyecek ve içeceklere özen gösterme)
		HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	Bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirleme ve uygulama

Tablo 2'de, HBDÖP (2018)'de birinci sınıf düzeyinde, ''Evimizde Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımla ilgili yapılan açıklamada, elektrik, su vb. kaynakları kullanırken tasarruflu kullanmak konusuna değinildiği görülmüştür. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde, BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.*'', ''*Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.*'', ''*Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.*'', ''*Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.*'' ve ''*Yemek yerken görgü kurallarına uyar.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda, kaynakları verimli kullanmak, dengeli beslenmek ve israf konularına değinildiği görülmüştür. ''Güvenli Hayat'' ünitesinde ise BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanıma yönelik; güvenlik kurallarına uymak, sınıf içindeki eşyaları dikkatli kullanmak, tehlikeli durumlardan uzak durmak (pencere ve balkondan sarkma, prizler, kablolar ve ateşle oynamama vb.) ve suyu israf etmemek şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur (MEB, 2018).

İkinci sınıf düzeyinde ''Okulumuzda Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.*" kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanıma yönelik; elektrik, su vb. kaynakların kullanımında ve okula ait araç ve gereçlerin kullanımında tasarrufa dikkat etmek şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Aynı sınıf düzeyi ve aynı ünitede yine bu alt boyutla ilgili olduğu düşünülen ''*Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.*'' kazanımına, paranın tutumlu kullanımının üzerinde durulurken istek ve ihtiyaç kavramından hareket edilmesi gerektiği şeklinde açıklamada bulunularak yer verildiği görülmüştür. ''Evimizde Hayat'' ünitesinde ''*Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.*'', ''*Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.*'' ve ''*İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; kullandığı eşyalarını (çalışma masası, oyuncakları vb.) temiz ve düzenli tutmak ve tablo okuma becerilerinin geliştirilmesi gibi konulara değinildiği görülmüştür. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde ise BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder.*'', ''*Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.*'', ''*Yemek yerken görgü*

kurallarına uyar.'' ve ''*Mevsimine uygun meyve ve sebze tüketiminin insan sağlığına etkilerini fark eder.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; ev ve diğer sosyal ortamlarda (yemekhane, misafirlik vb.) yemek yeme kuralları üzerinde durulması gerektiği ve ihtiyacı kadar yemek yeme ile israf konularına değinildiği görülmüştür (MEB, 2018).

Üçüncü sınıf düzeyinde ''Okulumuzda Hayat'' ünitesi altında ''*Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.*'' kazanıma yer verildiği görülmektedir. ''Evimizde Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.*'' ve ''*İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; tüketilen kaynakların (elektrik, su, yiyecek vb.) kullanımı üzerinde durmak, özellikle ekmek israfını önlemek ve ihtiyaç fazlası durumunda olan gıda maddelerini değerlendirmek ile tablo, grafik okuma becerileri konularına değinildiği görülmüştür. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde ise BTO alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.*'', ''*Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.*'', ''*Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.*'' ve ''*Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; yiyecek alındığında dikkat edilmesi gerekenler (renk, şekil, koku, son kullanma tarihi vb.) üzerinde durmak ve alışveriş yapmak konularına değinildiği görülmüştür. Ayrıca, dengeli beslenme ve yiyecek israfından kaçınmak açıklamalarına da yer verilmiştir (MEB, 2018).

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde, BTO alt boyutuyla ilgili olarak elektrik, su vb. kaynakları kullanırken tasarruflu kullanım, kaynakların doğru kullanımı, dengeli beslenme ve israf konularının üzerinde durulması gerektiği, güvenlik kurallarına uymak, sınıftaki eşyaları dikkatli kullanmak, tehlikeli durumlardan uzak durmak, suyu israf etmemek, elektrik, su vb. kaynakların kullanımında ve okula ait araç ve gereçlerin kullanımında tasarrufa dikkat etmek, paranın doğru kullanımı, istek ve ihtiyaçlarını ayırt etmek, kişisel eşyaların temiz ve düzenli kullanmak, tablo, grafik okumak, israf yapmamaya özen göstermek, yemek yeme kurallarına uymak ve ihtiyacı olanı kadarını yemek gibi davranışların üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Kazanımlara yönelik yapılan

açıklamalar çerçevesinde, HBDÖP (2018)'deki kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda belirtilen davranışların, HBDÖP (2009)'deki BTO alt boyutu ve bu boyuta yönelik davranışlarla örtüştüğü görülmektedir.

2.3.3. Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma

Canlıların hayatta kalabilmeleri, bir çevrenin varlığına bağlıdır. Canlılar, çevrenin etkisiyle birlikte, cansız varlıklarla bir bütün halinde yaşamlarını sürdürürler. Çevrenin canlılar için çok önemli olmasının yanı sıra çok büyük bir anlam taşıdığı da söylenebilir (Karataş, 2013). Çevre, dünyada yaşayan canlıların, yaşadıkları süre boyunca ilişkilerini devam ettirdiği dış ortam olarak tanımlanabilir (Ergin, 2011). Bir başka tanıma göre çevre, canlıların gereksinimlerini karşıladığı ve hayatlarını etkilediği bir ortamdır (Saylık, 2019). İnsanlar çevreyi etkileyebileceği gibi çevreden de etkilenirler. Çevre, insan için her zaman önemini korumuştur. İnsan çevre konusunda daha fazla duyarlı olup çevreyi korumalıdır (Yalçınkaya, 2012). Çevre üzerindeki etkileri düşünüldüğünde canlılar arasında çevreye etkisi en fazla olan varlık insandır. Bunun için, insanın çevre bilinci ile yetişmesi gerekir (Okumuş ve Öztürk, 2019).

Bireylerin çevre bilincini kazanmaları, bunu davranış haline getirmeleri ve davranışlarının çevrede oluşturacağı etkileri konusunda fikir sahibi olmaları çevre eğitimiyle mümkündür (Demir, 2011). Çevre eğitiminin, öğrencilerin çevreyle ilgili değişimlere duyarlı ve günümüz çevre sorunlarına çözümler üretebilen ve çevrenin geliştirilmesiyle korunmasında eğitimcilerin etkin rol aldıkları bir eğitim sürecini kapsadığı söylenebilir. (Keleş, 2007).

Çevre eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal amaçları vardır. Bilişsel amaçlar çevresel konularda okur-yazar olmayı içerirken duyuşsal amaçlar ise çevreye, çevre sorunlarına yönelik değer ve tutumları içerir (Demir, 2011). Çevre değerlerine yönelik bireylerin bilinçlendirilmesi gerekir. Bilinçsiz yetişen nesillerin neden olacağı çevre sorunları artarak dünyayı, dönüşü olmayan bir kaosa götürebilir (Karataş, 2013). Çevre eğitiminin temelinde, tabiatı ve doğal kaynakları koruma vardır. Bu eğitim, bilgi vermekle birlikte bireyin edimlerini de etkilemelidir (Şimşekli, 2004).

Sağlıklı, güzel ve mutlu bir yaşam için çevreye yönelik duyarlılık dikkat edilmesi gereken bir konudur. Çevreye yönelik duyarlılığa sahip vatandaşların yetişmesinde, etkili çevre eğitiminin önemi büyüktür (Yalçınkaya, 2012). Çevre eğitiminde etkili bir biçimde

kalıcı davranış oluşturabilmesi için öğrencilerin problemlerin çözüm süreçlerine etkin bir şekilde katılımları sağlanmalıdır (Şimşekli, 2004). Bu eğitimde, öğrencilerde çevre sorunlarına yönelik farkındalık oluşturulmalıdır. Öğrencilerin, bu sorunlara farklı bakış açılarından yaklaşmaları sağlanmalıdır (Yalçınkaya, 2012). Çevre eğitimi aile ile başlayıp (Demirkaya, 2006) örgün eğitimle ve bütün branşlarda disiplinlerarası bir bakış açısıyla işlenerek devam etmelidir (Karaismailoğlu, 2018). Bu eğitim süreci okul hayatı ile sınırlı kalmamalı; hayat boyu devam ettirilmelidir (Özcan, 2016).

Çocuğun çevreye yönelik bakış açısı ailesinin çevreye olan bakış açısına göre şekillenmektedir (Ağar Öztürk, 2016). Bireyin çevre konusunda bilinçlenme temelleri ailede başlamaktadır. Fakat bu konuda belli bir bilince sahip olmayan ailelerin, çocuklarına bunu öğretmeleri zor olacağı için eğitimcilere önemli görevler düşmektedir (Saylık, 2019). Çevre bilinci edinmiş nesillerin oluşmasında eğitimcilerin önemi büyüktür. (Yalçınkaya, 2012). Çünkü, öğretmen, öğrencilere, öğrenmelerinin kontrolünü yapabileceği ortamlar sağlamaktadır. Çevre eğitiminin tutumlara yönelik olması, süreklilik içermesi ve birçok disiplini kapsaması, öğretmenin bu süreçte önemini daha da arttırmaktadır (Ağar Öztürk, 2016).

Çevre eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerekmektedir (Sungurtekin, 2001). Çünkü bu yaşlarda edinilen davranışlar daha kalıcı olmaktadır (Demir, 2011). Öğrenciler bu dönemde edindikleri davranışlar sayesinde çevreyi daha rahat sahiplenebilmekte ve koruma motivasyonu geliştirebilmektedir (Sungurtekin, 2001). Öğrencilerin çevre farkındalığı bu süreçte daha kolay geliştirilebilmektedir (Vatansever Bayraktar ve Fırat, 2020). Küçük çocuklarda geliştirilen bu davranışlar sayesinde, çevredeki tahribat oranı azaltılabilmektedir (Erdem ve diğ., 2019).

Çevre bilincinin gelişmesiyle birlikte, çocuklarda sorumluluk duygusu da artmaktadır (Saylık, 2019). Kendini ve yaşadığı çevreyi bütün yönleriyle bilen, çevreye yönelik sorumluluğa sahip ve çevrenin bütünlüğünü göz önünde bulundurarak hareket eden bireylerin çevre bilinci yüksektir (Karaismailoğlu, 2018). İlköğretimde çevre eğitimindeki temel amaç, bireylerde çevre sorunlarına yönelik farkındalık oluşturmak, bireylere sorumluluk kazandırarak bireylerin davranışlarını etkilemek ve onları çevreyle ilgili konulara katabilmektir (Demir, 2011). Sorumluluk sahibi olup çevre sorunlarına yönelik duyarlılığı olan ve sonraki nesillere sağlıklı bir çevre bırakma amacını taşıyan bireylerin yetişmesi, çevre eğitiminin bireylere sağlayacağı en önemli yararlar arasındadır (Ağar

Öztürk, 2016). Çevre eğitiminin, örgün eğitim sürecinde önemle işlenmesi gerekmektedir (Yalçınkaya, 2012).

İlköğretimde çevre eğitimiyle ilgili kazanımlar, ilköğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların verildiği derslerden birinin de hayat bilgisi dersi olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi dersi, çevre eğitiminde önemli bir işlevi yerine getirir (Demir, 2011).

HBDÖP (2009)'de, ÇBGÇKEK alt boyutuna yönelik davranışlar aşağıda belirtilmiştir.

> Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme, İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme, Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama, Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma ve Kültürel eserleri koruma'' davranışlarına yer verilmiştir.

Bu davranışlar çerçevesinde HBDÖP (2018)'de, ÇBGÇKEK alt boyutuyla ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar, sınıf seviyesi ve ünite adı belirtilerek Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 2009 ve 2018 HBDÖP ile ÇBGÇKEK Becerileri

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
1	Ülkemizde Hayat	**HB.1.5.1.** Yaşadığı yeri bilir.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme
		HB.1.5.2. Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma
		HB.1.5.4. Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.	Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma
	Doğada Hayat	**HB.1.6.1.** Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme
		HB.1.6.2. Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme
		HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.	Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
		HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
		HB.1.6.5. Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
2	**Sağlıklı Hayat**	**HB.2.3.4.** Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar.	Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme
	Ülkemizde Hayat	**HB.2.5.6.** Yakın çevresindeki kültürel miras ögelerini araştırır.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma
		HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.	Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma
		HB.2.5.8. Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme
	Doğada Hayat	**HB.2.6.2.** Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme
		HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme
		HB.2.6.4. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.	Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme
		HB.2.6.5. Doğa olaylarını tanır.	Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
		HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme
		HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme
3	**Sağlıklı Hayat**	**HB.3.3.5.** Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
	Ülkemizde Hayat	**HB.3.5.3.** Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.	Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme
		HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.	Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
		HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.	Kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklılıklarını veya benzerliklerini tanıma

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
	Doğada Hayat	**HB.3.6.4.** İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
		HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama
		HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama

Tablo 3'te, HBDÖP (2018)'de birinci sınıf düzeyinde, ''Ülkemizde Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Yaşadığı yeri bilir.*'', ''*Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.*'' ve ''*Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlara yönelik yapılan açıklamalarda; öğrencilerden yaşadıkları çevreyle ilgili aile büyüklerinden bilgi edinmeleri ve göç kavramı gibi konulara değinildiği görülmüştür. ''Doğada Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler.*'', ''*Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler.*'', ''*Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.*'', ''*Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.*'' ve ''*Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlara yönelik; öğrencilerin çevrelerindeki hayvanları ve bitkileri tanımaları, doğanın ve çevrenin temiz tutulması ile geri dönüşüm konularına değinildiği görülmüştür (MEB, 2018).

İkinci sınıf düzeyinde, ''Sağlıklı Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar.*'' kazanımına yer verilmiştir. Programda söz konusu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda; çevre temizliği ve kişisel temizlik konularına değinilmiştir. ''Ülkemizde Hayat'' ünitesinde, kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Yakın çevresindeki kültürel miras ögelerini araştırır.*'', ''*Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve*

alışkanlıklarına saygı duyar.'' ve ''*Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; kültürel miras ögeleri (gelenek, görenek, müzik, yöresel oyunlar vb.), göç kavramı ve iş kolları (sanayi, tarım vb.) konularına değinildiği görülmüştür. ''Doğada Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.*'', ''*Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.*'', ''*Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.*'', ''*Doğa olaylarını tanır.*'', ''*Doğal afetlere örnekler verir.*'' ve ''*Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; imkânlar ölçüsünde uygulamalı olarak (bitki yetiştirme, hayvan besleme vb.) etkinlikler yapmak, yakın çevrelerindeki doğal unsurların insan yaşamı üzerindeki etkilerinden bahsetmek, geri dönüşüme örnekler vermek, doğa olaylarının (kar, yağmur vb.) tanıtılması ve zararlarından korunma yolları, doğal afetlerin tanıtılması ve bu afetler sırasında yardım eden kuruluşları (Kızılay, AFAD vb.) tanıtmak ve deprem konularına yer verilmiştir (MEB, 2018).

Üçüncü sınıf düzeyinde, ''Sağlıklı Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.*'' kazanımına yer verilmiştir. Programda bu kazanıma yönelik; ortak kullanım alanlarındaki lavabo ve tuvaletlerin kullanımı sırasında hijyen kurallarına dikkat etmek şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. ''Ülkemizde Hayat'' ünitesinde, kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.*'', ''*Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.*'' ve ''*Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; öğrencilerin yakın çevrelerindeki tarihi ve turistik yerleri (cami, çeşme, han, müze vb.) araştırmaları ve bunları sınıf ortamında paylaşmaları gerektiğine, kamu mallarını (okul, cami, oyun alanları, spor salonları vb.) korumaları gerektiğine ve göçlerin farklı kültürleri bir araya getirmede etkili olduğuna değinilmiştir. ''Doğada Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında ÇBGÇKEK alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.*'', ''*Doğa ve çevreyi koruma konusunda*

sorumluluk alır.'' ve ''*Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.*'' kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda; insanın doğa üzerindeki etkisine örnekler vermek, doğal kaynakları (su, hava, toprak vb.) temiz tutmak, ağaç dikiminin önemine, temel düzeyde doğa ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını tanıtmak, geri dönüşüm konularına yer verilmiştir (MEB, 2018).

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde, ÇBGÇKEK alt boyutuyla ilgili olarak, göçlerin farklı kültürleri bir araya getirmede etkili olduğu, öğrencilerin çevrelerindeki bitkileri ve hayvanları tanıması gerektiği, doğanın ve çevrenin temiz tutulması gerektiği, geri dönüşüme yönelik açıklamaların yapılması gerektiği, çevre temizliğinin ve kişisel temizliğin önemi, kültürel miras ögelerinin tanıtılması, yakın çevrelerindeki iş kollarını bilmesi, imkânlar ölçüsünde etkinliklerin (bitki yetiştirme, hayvan besleme vb.) uygulamalı olarak yapılması, doğal unsurların insan yaşamı üzerindeki etkilerinden bahsedilmesi, geri dönüşüme örnekler verilmesi, doğa olaylarının tanıtılması, doğa olaylarının zararlarından korunma yolları, doğal afetlere yönelik bilgilendirmelerin yapılması ve bu afetler sırasında yardım eden kuruluşların tanıtılması, depremle ilgili bilgilerin verilmesi, ortak kullanım alanlarının temiz tutulması, yakın çevrelerindeki tarihi ve turistik yerleri bilmeleri gerektiği ve kamu mallarının korunması gibi davranışların üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Kazanımlara yönelik yapılan açıklamalar çerçevesinde, HBDÖP (2018)'deki kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda belirtilen davranışların, HBDÖP (2009)'deki ÇBGÇKEK alt boyutu ve bu boyuta yönelik davranışlarla örtüştüğü görülmektedir.

2.3.4. Planlama ve Üretim

HBDÖP (2009) incelendiğinde kaynakları etkili kullanma becerisinin alt boyutlarından biri olan PÜ alt boyutunun; zamanı etkili bir şekilde yönetmeyi, proje üretip hazırlamayı ve projede kullanılacak kaynakları belirlemeyi, proje için problemler seçmeyi, grup için amaçlar belirlemeyi, gelecekle ilgili tahminlerde bulunabilmeyi, görevleri önceliklerine göre sıralamayı ve bir plan ya da kararı takip edip uygulamayı kapsadığı görülmektedir.

Planlama, hangi noktaya gidilmek istendiğini ve oraya nasıl gidileceğini mantık çerçevesinde önceden belirlemektir (Can, Tuncer ve Ayhan, 2004; akt. Akyüz, 2009). Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) ise planlamayı, ''Planlamak işi.'' şeklinde tanımlarken üretim

kavramını ‘‘Belirli faaliyetler ve işlemler sonucu yeni bir mal veya hizmet meydana getirme, istihsal, tüketim karşıtı’’ şeklinde tanımlamıştır.

Zaman, iş ve etkinliklerin gerçekleşebilmesi için zorunlu bir kaynaktır. Olayların gerçekleşmesi ve değişimlerin meydana gelmesi zaman içinde gerçekleşir. Zaman, geri dönüşü mümkün olmayan bir kavram olup zamanın yerine başka bir durum, nesne ya da olgunun kullanılmasından söz edilemez (Yenilmez, 2010). Zaman doğru bir şekilde yönetildiğinde etkili ve verimli olur (Akyüz, 2009). Amaçlara ulaşabilmek için zamanın yönetilmesi gerekmektedir (Boyraz ve Kocabaş, 2018).

Zaman yönetiminin, bireylerin, zamanlarını etkili ve verimli kullanabilmelerine yönelik gereksinimlerinin giderilebilmesi amacıyla ortaya çıktığı söylenebilir (Erdul, 2005). Zaman yönetimi; bireyin imkânları değerlendirip yaşamının her alanında başarı elde edebilmesi için zamanı kontrol ederek etkili bir biçimde kullanabilmesi olarak tanımlanabilir. Bilgi ve beceri bakımından eşit olan bireylerin hayatlarındaki başarısını farklılaştıran temel faktörlerden biri zamanı yönetebilmeleridir (Yenilmez, 2010). Çünkü zamanın yönetilmesinde, var olan zamanda nelerin yapılabileceğinin planlanması vardır. Kullanılan zamandan tasarruf sağlanır. Doğru işlerin kısa zamanda yapılması amaçlanır. Zaman yönetimi, kişisel performansı geliştirme tekniği şeklinde düşünülebilir (Gürbüz ve Aydın, 2012).

Hayatın birçok alanında verim elde etmenin ve amaçlara ulaşabilmenin zaman yönetimiyle gerçekleşeceği söylenebilir. Çocuklar, zaman yönetiminin önemini fark edip onu etkili bir şekilde kullanmayı alışkanlık haline getirdiğinde bu durum yaşamlarının ilerleyen yıllarında onlara önemli katkılar sağlayabilir (Kesebir ve Sakız, 2021). Günümüzde zamanlarını iyi kullanabilen insanların daha başarılı oldukları görüşü yaygındır. Zamanı kullanmada başarılı olamayan insanların birçok şeyi başaramadıkları söylenebilir (Erdul, 2005). Zaman yönetimi, yaşanılan olayların kontrolünü sağladığından öz yönetim şeklinde düşünülebilir. Çünkü, birey kendisini yönlendirmesiyle olayları yönetir. Yaşanılan olayların bireyin istediği şekilde gerçekleşip gerçekleşmemesi, bu noktada bireyin ne kadar belirleyici olduğu ve bunların meydana gelmesinde ne tür etkilerinin olduğu gibi soruların cevabı bireyin zamanı yönetebilmesindeki başarısını gösterir (Güçlü, 2001).

Yaşamın tüm boyutlarında etkisini gösteren zaman kavramı, eğitimi de etkilemiştir (Özçelik, 2006). Zamanı verimli kullanmak, eğitim öğretim sürecindeki vakti, amaçların gerçekleşebilmesi için planlı bir biçimde kullanabilmektir (Boyraz ve Kocabaş, 2018).

Zaman verimli bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenme fırsatları artar. Öğrenme öğretme sürecinde nitelik artar (Kesebir ve Sakız, 2021) Dolayısıyla, zaman gibi bir kaynak dikkatli kullanılmalıdır. (Yenilmez, 2010).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında ‘‘sorun çözme’’ becerisi de bulunmaktadır. Bu beceri, problem çözme şeklinde de düşünülebilmektedir (Ütkür Güllühan, 2021). Problem, problem durumunun kişide oluşturduğu belirsizlik olarak tanımlanabilmektedir. Problemin doğasında, engel veya engelleme durumlarının olduğu söylenebilir. Engel veya engelleme durumlarının oluşmasında ise belirlenen hedeflerin zorluğu ya da hedeflerin gerçekleşebilmesi için oluşturulan yolun işlevsiz olması gibi nedenler gösterilebilir. Ayrıca, güçlükler karşısında çözüm üretmedeki yetersizlik, problemin oluşmasındaki bir diğer faktör olarak da gösterilebilir. Problem çözme, çözüm üretmedeki yetersizlikten dolayı çaba gerektiren bir süreçtir (Ağlamış, 2019).

Problem çözme becerisi, öğrenilebildiği için ailelerin ve eğitim kurumlarının problem çözme eğitiminde sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Çocukluk çağında öğrenilip geliştirilebilen problem çözme becerisinin gelişiminde aile çocuklara model olmalıdır. Sonrasında, eğitim sürecine giren çocuk, karşılaşabileceği problemleri çözme gereksinimi hissettiğinde öğretmen çocuğa yol göstermelidir. Öğretmenin problem çözme konusundaki yetkinliği problem çözebilen çocukların yetişmesinde öğretmene yardımcı olur (Arkan, 2011). Çünkü çocuklar, daha önceden karşılaşıp çözemediği ya da ilk kez karşılaşacakları problemlerle karşı karşıya kalabilirler. Çocukların hayatın her alanında karşılaşabilecekleri problemleri içeren projeler gerçek yaşamdan örnekler içerir (Dede ve Yaman, 2003). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin karşılaşabilecekleri problemlere çözüm arayan bir strateji olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin problemleri çözebilmeleri için, kendilerinde var olan bilgilerini, sonradan öğrendiklerini ve konuya ilişkin becerilerini birlikte işe koşmaları gerekmektedir. Proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin, etkili edimlerde bulunmaları, öz değerlendirme yapmaları, planlama yapmaları ve hedef belirleme stratejilerini geliştirme ve teşvik etme etkinlikleriyle karşılaşmaları gerekebilir (Çiftçi, 2006). Nitekim HBDÖP (2009)’de, PÜ alt boyutuyla ilgili ‘‘Proje üretmek için uygun alanlar ve problemler seçme, grup için gerçekçi amaçlar belirleme, sorunun çözümü için proje hazırlama, bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama’’ davranışlarının olduğu görülmektedir.

Projeyle öğretim süreci, öğrencilere bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için ortam sağlar (Dede ve Yaman, 2003). Proje öğrenme, öğrencileri karmaşık etkinliklerle yönlendirir. Bu öğrenme yöntemi, uzun bir süreçten oluşup öğrencilerin performanslarının gelişimini sağlayarak birçok yönden gelişimlerine katkıda bulunur (Çiftçi, 2006). Bu süreçte, özgün bir ürünün ortaya çıkması söz konusudur. Proje çalışmasının öğrencilerin seçim yapıp karar verdikleri ve hedeflerini uyguladıkları bir süreci kapsadığı söylenebilir. Uygulama sırasında, orijinal bir tasarı geliştirmeyi ve planlamayı materyaller aracılığıyla ürüne dönüştürdükleri söylenebilir. Bu ürünlerin, onların yaratıcılığını yansıttığı söylenebilir. Süreçte, öğrencilerin kendi öğrenmelerine göre çalıştıkları ve bilgilerini oluşturdukları söylenebilir (Büyüktokatlı, 2018).

HBDÖP (2009)'de, PÜ alt boyutuna yönelik davranışlar aşağıda belirtilmiştir.

> Proje üretmek için uygun alanlar ve problemler seçme, Grup için gerçekçi amaçlar belirleme, Sorunun çözümü için proje hazırlama, Gelecekte ortaya çıkabilecek eğilimleri tahmin etme, Projede kullanılacak kaynakları belirleme, Görevleri öncelik sırasına koyma, Bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama, Zamanı etkili bir biçimde yönetme.

Bu davranışlar çerçevesinde HBDÖP (2018)'de, PÜ alt boyutuyla ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar, sınıf seviyesi ve ünite adı belirtilerek Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 2009 ve 2018 HBDÖP ile PÜ Becerileri

Sınıf	Ünite HBDÖP (2018)	Kazanım HBDÖP (2018)	Davranış HBDÖP (2009)
1	**Evimizde Hayat**	**HB.1.2.6.** Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	Zamanı etkili bir biçimde yönetme
	Sağlıklı Hayat	**HB.1.3.4.** Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.	Bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama
2	**Okulumuzda Hayat**	**HB.2.1.3.** Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.	Bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama
	Evimizde Hayat	**HB.2.2.8.** Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	Zamanı etkili bir biçimde yönetme Bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama
	Sağlıklı Hayat	**HB.2.3.2.** Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.	Bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama
3	**Evimizde Hayat**	**HB.3.2.7.** Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	Zamanı etkili bir biçimde yönetme Bir planı ya da kararı takip etme ve uygulama
	Ülkemizde Hayat	**HB.3.5.7.** Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.	Sorunun çözümü için proje hazırlama

Tablo 4'te, HBDÖP (2018)'de birinci sınıf düzeyinde, ''Evimizde Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda; öğrencilerin gün içerisinde yapacağı etkinlikler, kitle iletişim araçları ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmeleri gibi konulara değinilmiştir. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018).

İkinci sınıf düzeyinde, ''Okulumuzda Hayat'' ünitesi altında kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanıma yönelik; öğrencilerin okul çantasını ders programını göz önünde bulundurarak günlük hazırlaması gerektiği şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. ''Evimizde Hayat'' ünitesinde, kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Gün içerisinde planladığı işleri uygular.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda bu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda; öğrencilerin gün içerisinde yapacağı etkinlikler, kitle iletişim araçları ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmeleri gibi konulara değinilmiştir. ''Sağlıklı Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018).

Üçüncü sınıf düzeyinde, ''Evimizde Hayat'' ünitesinde, kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.*'' kazanımına yer verildiği görülmektedir. Programda söz konusu kazanıma yönelik yapılan açıklamalarda; yapılacak işlerin (oyun oynama, ders çalışma, beslenme vb.) bir plan dâhilinde yapılmasının insan hayatına kolaylık sağladığı ifadelerine yer verilmiştir. ''Ülkemizde Hayat'' ünitesinde ise kaynakları kullanma becerisi kapsamında PÜ alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen ''*Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.*'' kazanımına yer verilmiştir. Programda ilgili kazanıma yönelik yapılan açıklamada göç kavramına değinilmiştir (MEB, 2018).

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde, PÜ alt boyutuyla ilgili olarak, öğrencilerin gün içerisinde yapacağı etkinliklerin, kitle iletişim araçlarının ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmelerinin, okul çantalarını ders programlarına göre hazırlamaları, bir plan dahilinde yapılacak işlerin insan yaşamını kolaylaştırdığı gibi davranışların üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Kazanımlara yönelik yapılan açıklamalar çerçevesinde, HBDÖP (2018)'deki kazanımlarla ilgili yapılan açıklamalarda belirtilen davranışların, HBDÖP (2009)'deki PÜ alt boyutu ve bu boyuta yönelik davranışlarla örtüştüğü görülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Literatür incelemesi sonucunda kaynakları kullanma becerisi ve alt boyutlarıyla ilgisi olduğu düşünülen araştırmalar bu bölümde belirtilmiştir. Doğrudan kaynakları kullanma becerisine yönelik araştırmaların olmadığı ve bu beceriye yönelik alt boyutlarla ilgili araştırmaların da sınırlı olduğu düşünülmektedir.

2.4.1. Zaman, Para ve Materyal Kullanma İle İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada ZPMK boyutu ile ilgili araştırmalar, HBDÖP (2009) göz önünde bulundurularak zamanı takip etme, takvimleri kullanma ve anlama, günlük zamanı takip etme, paranın mal ve hizmet satın alma işlevini tanıma ve ihtiyaçlarla istekler arasındaki farkı ayırt etme vb. gibi davranışlar çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar aşağıda detaylandırılmıştır.

Doğan ve Usta (2019) tarama deseniyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zaman ölçme konusuna yönelik bilgi düzeylerini ölçmeyi, konunun öğrenilmesi sırasında yaşamış oldukları zorluklar ile varsa eğer yanlış öğrenmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde 4. sınıfta bir devlet okulunda okumakta olan 120 öğrenci katılmıştır. Araştırma; öğrencilerin, zaman kavramı ile ilgili yanlış öğrenmelere sahip olduklarını, bazı kavramları karıştırdıklarını, kavramlarla ilgili anlamlandırma yapamamalarını; saat ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Taneri ve Yel (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlerken kullandıkları stilleri ortaya çıkarmayı, istek ve ihtiyaçları hangi yöntemle ayırt ettiklerini ve temel ihtiyaçlara yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırmayla gerçekleşen araştırmanın örneklemini 4. sınıfta okuyan 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ‘‘*İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.*’’ kazanımı ve ‘‘*İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.*’’ kazanımları gerçekleştirilirken onların ihtiyaç belirleme stillerini incelemişlerdir. Araştırmada, devamının öğrenciler tarafından tamamlanması istenen örnek olaylar da kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin satın alma ediminde çoğunlukla ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını ortaya çıkarmıştır. Örnek olayları tamamlama çalışması istek ve ihtiyacın önceliğine göre farklılık göstermiştir. Önceliği ihtiyaca veren öğrencilerin örnek olayları mutlu sonla biterken önceliği isteğe veren öğrencilerin örnek olayları trajik bir şekilde bitmiştir. Ayrıca araştırmada; öğrencilerin, insanların temel ihtiyaçlarının olduğunu bildikleri, söz konusu ihtiyaçlara yaşamın devam ettirilmesi ve kolaylaştırılması için gereksinim duyulduğu sonucu da çıkmıştır. Diğer taraftan, öğrenciler kendileri için duygusal ihtiyaçlar belirlerken diğer insanlara yönelik belirledikleri ihtiyaçlarda bu ihtiyaçlara yer vermemişlerdir.

Akhan ve Kılıçoğlu (2014) 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ekonomi ile ilgili kavramları anlama düzeylerine odaklanmışlardır. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 120 öğrenci katılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 20 ekonomi kavramı belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin para ve ihtiyaç kavramlarını bildikleri, ekonomi kavramlarından bazılarını yanlış bildikleri ve bazı kavramları da sınırlı bildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların HBDÖP (2009)’deki ZPMK ile ilgili davranışlar arasında zamanı takip etme, isteklerle ihtiyaçlar arasındaki farkı ayırt etme ve paranın mal ve hizmet satın alma işlevi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, takvimleri kullanma, saat kullanma, günlük zamanı takip etme, parayı doğru sayma, alışveriş yaparken parayı kullanma, yapılacak işleri öncelik sırasına koyma, gerektiği zaman isteklerini erteleme, araç gereçleri listeleme, işlevleri açısından açıklama ve bunlara özen gösterme konularında eksiklik olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın ise ZPMK boyutu ile

ilgili tüm bu davranışları dikkate alarak yürütüldüğü için, alan yazındaki eksikliği gidermede etkili olacağı düşünülmektedir.

2.4.2. Bilinçli Tüketici Olma İle İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada BTO boyutu ile ilgili araştırmalar, HBDÖP (2009) göz önünde bulundurularak kaynakları tutumlu kullanmak, bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini belirlemek, alışveriş yapmak, tasarruflu olmak, ihtiyaçlarını önceden tespit etmek vb. gibi davranışlar çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar aşağıda detaylandırılmıştır.

Cici Karaboğa (2022) nitel araştırma deseni ile gerçekleştirdiği çalışmasında bilinçli tüketici kavramına yönelik algıları değerlendirmiştir. Kolaydan örnekleme yöntemiyle 109 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların bilinçli tüketici tanımına yönelik en çok kullandıkları ilk beş metaforun ‘‘tasarruflu olmak, çevreye duyarlı, doğa, işletme müdürü ve kumbara’’ şeklinde olduğu görülmüştür. Çalışmada bilinçli tüketim kavramına yönelik oluşturulan 75 metafor ve 5 kategorinin hemen hemen hepsinin olumlu olduğu görülmüştür.

Uyanık (2020) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin, bilinçli tüketicilik durumlarını incelemiştir. Araştırma 15 ilkokulun 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 478 öğrenciden nicel veriler, 15 öğrenciden nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada, bilinçli tüketicilik seviyesiyle cinsiyet arasında ve bilinçli tüketicilik seviyesi ile haftalık harçlık miktarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin bilinçli tüketicilik seviyesi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Orta ve üst sosyoekonomik çevredeki ilkokullarda eğitimine devam eden öğrencilerin alt sosyoekonomik çevrede bulunan ilkokullarda eğitimine devam eden öğrencilerden tüketim açısından daha bilinçli oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırma, annenin ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun bilinçli tüketicilik seviyesinin arttığını göstermiştir. Ayrıca, araştırmada, anne ve babanın çalışma durumları göz önüne alındığında çalışan anne ve babaların çocuklarının bilinçli tüketicilik seviyelerinin çalışmayan anne ve babaların çocuklarının bilinçli tüketicilik seviyesinden yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmada, ailenin aylık gelirinin artmasıyla bilinçli tüketicilik düzeyinin arttığı; harçlık biriktirme durumları ve bilinçli tüketicilik seviyesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve harçlık biriktiren öğrencilerin biriktirmeyen öğrencilere göre daha bilinçli olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktaşlı (2019) tarafından eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilen araştırmada, 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde bilinçli tüketicilik eğitimine yönelik tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin bu kavrama ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırma ve kavram yanılgılarını gidermedeki etkililiğini belirtmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 23 öğrenci katılmıştır. Araştırmada söz konusu etkinliklerin, bilinçli tüketicilik ile ilgili konuların öğretiminde ve önceki kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi (2019) 8. sınıf öğrencileri ile ilişkisel tarama şeklinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 825 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin ve çevreye yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tüketicilik düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, düzenli harçlık alma ve sosyal medya kullanımı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkeni açısından orta sosyo-ekonomik çevrede okuyan öğrencilerin lehine, harçlık biriktirme değişkeni açısından harçlık biriktiren öğrencilerin lehine, televizyon izleme süresi değişkeninde izleme süresi daha az olan öğrencilerin lehine ve akademik başarı değişkeni açısından akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özay (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından bilinçli tüketiciliklerini incelemek amacıyla ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 477 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Bilinçli Tüketicilik Anketi’’ ile gerçekleştirilen çalışmada, bilinçli tüketicilik düzeyi, sınıf seviyesi değişkenine göre 3. sınıf öğrencileri lehine; cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine; harçlık biriktirme değişkeni açısından harçlık biriktiren öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar gösterirken harçlık miktarı değişkeni bilinçli tüketicilik düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Alimcan (2018) ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirdiği çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 5. 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören toplam 885 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, bilinçli tüketicilik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık görülmediği ancak anne öğrenim durumu değişkeni, baba öğrenim durumu değişkeni, sınıf düzeyi değişkeni ve okul değişkeni

açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bilinçli tüketicilik sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak azalmıştır. Ayrıca bilinçli tüketicilik ile televizyon izleme süresi, bilgisayar kullanımı ve satın alma eğilimi değişkenleri arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ve Ünişen (2016) 1-3. sınıfı başarıyla bitirmiş, hayat bilgisi dersini almış 208 4. sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Hayat bilgisi dersinin bilinçli tüketici olma becerisi ilgili kazanımlarının gerçekleşme düzeyini öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine başvurarak belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, ilkokul öğrencilerin başarıları arttıkça bilinçli tüketici olma düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerden biri, diğer ebeveyni bilinçli tüketici olarak nitelendirdiği ölçüde çocukların bilinçli tüketici olma düzeyi artmıştır. Ayrıca, araştırmada, bilinçli tüketici olma düzeyi; ebeveynlerin çocuk sayılarına, ailenin ekonomik gelirine ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Buğday (2015) doktora tezinde bilinçli tüketici ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek, 25 madde ve çevre bilinçli tüketim, etik tüketim, sade tüketim ve sosyal sorumlu tüketim üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. İyi bir uyuma sahip olan ölçeğin Cronbach alpha (α) katsayısı .856'dır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varmıştır.

Ersoy ve Papatğa (2015) yürüttükleri çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin öyküler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl geliştirildiğine odaklanmışlardır. Bütüncül tek durum çalışması deseni ve aykırı durum örneklemesi ile gerçekleştirilen çalışmada ders sürecinde öykü kullanımının öğrencilerde bilinçli tüketici davranışlarının kazandırılmasında önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Malbeleği ve Sağlam (2013) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yürüttükleri çalışmalarını 8'i kız, 13'ü erkek toplam 21 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseniyle gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları ve kendilerini bilinçli tüketici olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Malbeleği (2011) deneysel desen şeklinde, 20'si deney 20'si kontrol grubu, 40 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında, 4. sınıf sosyal bilgiler dersi, ''Üretimden Tüketime'' ünitesinin kazanımlarının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyi, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığına ilişkin etkisi üzerinde durmuştur. Deney grubunun lehine, son test ile kalıcılık testi puanlarında anlamlı farklılıklar

ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilinçli tüketicilik düzeyi açısından deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı olmasa da daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Altıok (2010) betimsel yöntemle gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını ne düzeyde kazandırdığına, bu kapsamda yeni öğretim programında amaçlanan davranışlara ulaşılma düzeyine ve öğrencilerin bilgi ve tutumlarıyla birlikte öğretmenlerin söz konusu programa yönelik görüşlerine odaklanmıştır. Çalışma 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geliştirilen Düzey Belirleme Testi ve Bilinçli Tüketici Davranışları Tutum Ölçeği ile öğrencilerin bilinçli tüketici eğitimine yönelik bilgi düzeylerine ve onların, bilinçli tüketici edimlerine yönelik tutumları ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlarda, 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında bilinçli tüketici davranışlarını kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken bilinçli tüketici davranışlarına yönelik tutuma ilişkin 5. sınıfların lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma, öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarının; cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitimi düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada öğrencilerin ekonomik kavramlara yönelik bilgi seviyelerinin yeterli olmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bilinçli tüketici davranışlarını kazandırması bakımından programdaki tüketici eğitimi konularını yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

Sağlam (2010) araştırmasında ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik seviyelerini ölçmek amacı ile 3 alt boyut ve 19 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. 473 dördüncü sınıf öğrencisine uyguladığı ölçekte tüketici sorumluluğu bilinci boyutu, kalite bilinci boyutu ve ölçeğin toplamında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları, başarıları arttıkça bilinçli tüketici olma durumlarının arttığı, ebeveynlerin biri diğerini bilinçli tüketici olarak nitelendirdiği ölçüde çocukların bilinçli tüketici olma durumlarının arttığı, sosyoekonomik çevrenin bilinçli tüketicilik üzerinde etkisinin olduğu, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların bilinçli tüketicilik seviyesinin arttığı, çalışan anne ve babaların çocuklarının bilinçli tüketicilik seviyesinin yüksek çıktığı, ailenin aylık gelirinin artmasıyla bilinçli tüketicilik seviyesinin arttığı, harçlık biriktiren öğrencilerin daha bilinçli olduğu, sınıf değişkeni ile bilinçli tüketici davranışların arasında bir ilişki bulunmazken öğrencilerin tüketici davranışlar ile tutum puanlarında sınıf

seviyesi düşük olan öğrencilerin lehine fark olduğu, öğretmenlerin ilköğretim programlarındaki tüketici eğitimi konularını yetersiz gördükleri, öyküler aracılığıyla bilinçli tüketici davranışları kazandırmanın kolay olduğu, bilinçli tüketicilik eğitimine yönelik tasarlanan etkinliklerin bilinçli tüketicilik ile ilgili konuların öğretiminde ve önceki kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu ve drama yönteminin bilinçli tüketicilik ve akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda katılımcıların bilinçli tüketicilik düzeyleri, cinsiyet değişkeni ve sosyoekonomik düzey/çevre açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışmalar, harçlık biriktiren öğrencilerin daha bilinçli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilinçli tüketicilik ile ilgili ölçeklerin geliştirildiği de görülmektedir. Diğer taraftan, gerçekleştirilen araştırmaların, HBDÖP (2009)'deki davranışları kapsaması bakımından yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Mevcut araştırmada, genel olarak diğer araştırmalarda eksik olduğu düşünülen tasarruf, israf, bütçe, araç-gereçlerin kullanımına özen gösterme, satın alma ve alışveriş-bütçe ilişkisini göz önünde bulundurma gibi davranışlara odaklanılmıştır. Ayrıca, diğer araştırmalarda her ne kadar bilinçli tüketicilik ölçeği geliştirilmiş olsa da mevcut araştırmada olduğu gibi kumbara kullanmak, alışveriş yapmak ve hayat bilgisi dersini sevmek gibi değişkenler açısından bir incelemeye rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, mevcut araştırmanın bu eksikliği giderebileceği düşünülmektedir.

2.4.3. Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma ile İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada ÇBGÇKEK boyutu ile ilgili araştırmalar, HBDÖP (2009) göz önünde bulundurularak yaşadığı çevreyle bir bütün olduğunu fark etme, insanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme ve tarihi-kültürel eserleri koruma vb. gibi davranışlar çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar aşağıda detaylandırılmıştır.

Aydoğan (2021) nitel yöntemle yapmış olduğu araştırmasında, ilkokulun ilk üç sınıfında görev yapan üç farklı okuldaki 17 sınıf öğretmeninin sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitime ilişkin görüşlerini, yeterlik algılarını ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğretmenlerin çoğunun konuyla ilgili kavramlarla daha önce karşılaşmadığını göstermiştir. Öğretmenler tarafından UNESCO'nun belirlemiş olduğu sürdürülebilir kalkınma maddeleri incelendikten sonra, öğretmenler; hayat bilgisi derslerinde söz konusu maddeler çerçevesinde uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Dağlı (2021) araştırmasında yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin evsel atıklar ile geri dönüşüm konusunda çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelle gerçekleştirilen araştırmaya 21'i deney grubu, 21'i de kontrol grubu olmak üzere 42 öğrenci katılmıştır. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin ilgili kazanım düzeylerine olumlu yönde etkide bulunmuştur.

Sönmez (2020) birinci sınıf öğrencilerinin sıfır atık kavramına ilişkin algılarını belirlemek için öğrencilerin sıfır atık kavramıyla ilgili resim yapmalarını ve kendilerinden bu resimleri anlatmalarını istemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden ''olgubilim'' deseniyle yürüttüğü araştırmaya 18 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Görüşmelerdeki açıklamalar da göz önünde bulundurularak analiz edilen resimlerde, öğrencilerin en çok çöp kavramına yer verdikleri görülmüştür. Resimlerde, kız öğrenciler en çok atık bilinci temasına yer verirken erkek öğrenciler de en çok çevre koruma temasına yer vermiştir.

Vatansever Bayraktar ve Fırat (2020) araştırmalarında ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin çevre farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu, çevre farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf seviyesinde bulunan toplam 517 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin çevre farkındalıklarının, doğada yaşam ve dönüştürülebilir enerji kaynakları ve kullanımı alt boyutlarında çok yüksek düzeyde olduğu, genel toplam ve çevresel sorumluluk alt boyutlarında yüksek olduğu, canlıların devamı alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin doğada yaşam boyutunda cinsiyet, yere çöp atanları uyarma durumu ve evde çiçek yetiştirme durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu anlamlı farklılık kız öğrencilerin, yere çöp atanları uyaranların ve evde çiçek yetiştirenlerin lehine; ilkokul öğrencilerinin çevre farkındalıkları genel toplam ve doğada yaşam boyutlarında atıkları toplama durumu değişkenine göre geri dönüşüme yönelik atıkları toplayanların lehine; genel toplam, doğada yaşam ve çevresel sorumluluk boyutlarında ise evde hayvan beslemenin uygun olup olmadığını düşünme değişkenine göre bu durumun uygun olduğunu düşünenlerin lehine bir anlamlı farklılık görülmüştür.

Yirik (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan hayat bilgisi dersi (1-3 sınıflar) ve fen bilimleri (3-8 sınıflar) ders kitaplarında yer alan çevre ile ilgili kazanımların tespiti nitel araştırma yöntemlerinden biri

olan doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. Araştırmaya konu olan ders kitapları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan incelemeden elde edilen bulgulara göre, her üç sınıf düzeyinde de hayat bilgisi kitaplarında çevre ile ilgili kazanımların olduğu ve bu kazanımların görsellerle desteklenerek verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevre ile ilgili kazanımların tüm sınıf düzeylerinde en çok ‘‘Doğada Hayat’’ ünitesinde yer aldığı, birinci sınıf ders kitabında 20; ikinci sınıf ders kitabında 19 ve üçüncü sınıf ders kitabından ise 21 kazanım olduğu tespit edilmiştir.

Çelikler ve diğerleri (2019) araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 4.sınıf seviyesinde bulunan 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin, çevreye yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermesinin yanında onların çevre ile ilgili eksik ve yanlış bilgiye sahip olduğunu da göstermektedir.

Erdem ve diğerleri (2019) ilkokul öğrencilerinin çevresel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya 10 ilkokulda öğrenim göre 3.ve 4.sınıf seviyelerinde bulunan toplam 515 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin çevresel farkındalık düzeylerinin; “genel düzey”, “doğada yaşam”, dönüştürülebilir enerji kaynakları ve kullanımları”, “çevresel sorumluluk” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülürken “canlıların devamlılığı” alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada “genel düzey”, “doğada yaşam”, dönüştürülebilir enerji kaynakları ve kullanımları”, “çevresel sorumluluk” alt boyutlarında 4.sınıf öğrencilerinin lehine, “doğada yaşam” boyutunda ise kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu çevresel farkındalığın, “genel düzey” ve “doğada yaşam” alt boyutunda kardeş sayısı değişkeni açısından, “çevresel sorumluluk” alt boyutunda baba eğitim durumu değişkeni ve “canlıların devamlılığı” alt boyutunda ise anne eğitim durumu değişkeni açısından farklılaştığı tespit edilmiştir.

Okumuş ve Öztürk (2019) sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine ilişkin öz yeterliliklerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmaya farklı sınıf seviyelerinde ve sınıf öğretmenliği bölümünde yer alan toplam 274 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının çevre öz yeterlilik algılarının sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Önal ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada sıfır atık politikasının, ders kitaplarındaki yeri araştırılmıştır. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabı ve öğretim programı, doküman analizi ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda okul araç ve gereçlerinin kullanımında direkt sıfır atık yaklaşımına uygun örnekler görülürken günlük hayatın konu edinildiği durumlara yönelik sıfır atık yaklaşımına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Sağsöz ve Doğanay (2019) tarafından yapılan araştırma, kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Giresun ilinde iki farklı ilkokulda nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseniyle gerçekleştirilen araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Okullardan biri ‘‘kent’’ diğeri ‘‘kırsal’’ olarak belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Görüşme sonuçlarında öğrencilerin çevre ile ilgili tanımlamalarının, sırayla “canlıları içeren yer”, “canlı-cansızları ve insanları içeren yer” ve “çevre bir yer (her yer)’’ olduğu tespit edilmiştir. Her iki grup, çevre ile ilgili önemli sorunlara yönelik “çöp ve atıklar” konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler çevre sorunlarının, sırayla “çöp sorununu çözme”, “ağaçlandırma ve ağaçları koruma”, “canlıları koruma” ve “yaşam alanını düzenleme” ile çözülebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik konularda duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şener (2019)’in sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için, ilişkisel tarama modelini kullanarak gerçekleştirdiği araştırmaya 350 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile çevre bilinçleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yiğit (2019) tarafından yapılan araştırmada fen bilimleri dersinde, sürdürülebilir yaşam için geri dönüşüm eğitimi uygulamalarının sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre tutumları, çevre bilgileri ve çevresel davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde gerçekleştirilen araştırmaya, 30’u deney ve 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda yapılan son testlerde deney grubunun lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda sürdürülebilir yaşama yönelik verilen geri dönüşüm uygulamalarının, öğrencilerin çevreye yönelik tutum, çevresel bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik davranışları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Karaismailoğlu (2018) farklı eğitim kademeleri ve branşlarda mesleğe hâlen devam etmekte olan 302 öğretmen ile gerçekleştirdiği nicel yöntemli araştırmasında, söz konusu öğretmenlerin çevre bilgilerini, çevrelerine yönelik tutumlarını, çevre dostu davranışlarını ve çevre bilinci düzeylerini belirlemeyi ve bunlar üzerinde branş, cinsiyet, deneyim süresi vb. değişkenlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma; cinsiyetin, bilgi düzeyi ve tutum üzerinde etkisi olduğunu göstermesine rağmen davranışlar üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir. Çocukluk döneminde bitkiler ve hayvanlar ile ilgilenmiş olan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada tutum ile bilginin tek başına davranış üzerinde olumlu etki oluşturmadığı fakat söz konusu iki durumun birbiri üzerinde pozitif etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Ural Keleş ve Keleş (2018) araştırmalarında, geri dönüşüm kavramının ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığına odaklanmışlardır. Araştırmaya 122 öğrenci katılmıştır. Çalışma verileri mülakat ve yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme 4. sınıf seviyesinden rastgele seçilen 10 öğrenci ile yapılırken çalışmanın diğer verileri "*Bana göre geri dönüşüm ……. demektir.*" cümlesinin 122 öğrenci tarafından tamamlanması sağlanarak toplanmıştır. Toplanan verilerin kavramlarla ilişkisi dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik algıları "Geri dönüştürülebilen ürünler", "Çevre koruma", "Yeniden kullanım", "Geri dönüştürülebilen ürünlerin toplandığı yerler", "Çevre kirliliğini azaltmak", "Ekonomiye katkısı" ve "Geleceğe etkisi" olmak üzere yedi kategoride toplandığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin geri dönüşüm kavramının tanımını, çoğunlukla geri dönüştürülebilen ürünleri kullanarak yaptıkları ve mülakatlara katılan öğrencilerin tümünün geri dönüşüm sembolünü tanıdığı yönündedir.

Çavuşoğlu ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde bulunan toplam 237 öğrenci katılmıştır. Araştırma, çevreye yönelik bilginin ve tutum puanı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca; tutum sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermezken çevre bilgisi puanları, sınıf düzeyi açısından 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklık göstermiştir.

Ertürk (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler çevre kavramını; can, dost, yuva, oksijen, hayat, yaşam alanı, ağaç, dünya ve doğa olarak ifade ederken çevre sorunlarını ise atık pillerin çevreye atılması, çöp atıkları, sulara çöp atılması, ağaçların yok edilmesi, orman yangınları, toprağın kirlenmesi, hava ve ses kirliliği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler çevre eğitiminde; belediyeler, okulun ve okul müdürlerinin, öğretmenlerin, Çevre İl ve Orman İşletme Müdürlüklerinin, ormancıların, Halk Eğitim Merkezlerinin, TEMA'da çevre eğitiminde hizmet verenlerin görevli olabileceğini söylemişlerdir. Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin çevreye karşı duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Pınar ve Yakışan (2017) araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin çevre konusuyla ilgili çizdikleri resimlerle çevreye yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 38'i 1. sınıf, 64 'ü 2. sınıf, 59'u 3. sınıf ve 50'si 4. sınıf olmak üzere toplam 211 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilerden "çevre kirliliği" ve "temiz çevre" kavramlarıyla ilgili ayrı ayrı resimler çizmeleri istenmiştir. Ayrıca her öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde çevre ile ilgili sorulan soruların (Sizce çevre kirliliği nedir? Çevre kirliliği nasıl önlenebilir? vb.) cevaplanmasının yanında öğrencilerden çizdikleri resimleri açıklamaları da istenmiştir. Bu cevaplar ve açıklamaların incelenmesi sonucunda analiz edilen resimlerden hareketle öğrencilerin en yaygın çevre kirliliği olarak tüm sınıf düzeylerinde "çöp" kavramına yönelik çizimler yaptıkları görülmüştür. Ayrıca bunun yanında çevre sorunu olarak hava kirliliği ve su kirliliğinin bulunduğu resimlere de rastlanmıştır. Öğrencilerin temiz çevre kavramı ile ilgili; çöplerin atılmadığı, akarsu, ağaç ve yeşilliğin bulunduğu çizimler yaptıkları görülmüştür. Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin çevre kirliliği ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları, çevre kirliliğine en çok çöplerin neden olduğunu ve çöplerin toplanmasıyla kirliğin büyük oranda önlenebileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Kaya Durna (2016) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci ve görev yaptıkları okullardaki çevre eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmaya 280 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını

ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve çevreye karşı olan olumlu tutumlarını davranış haline getirmekte yetersiz kaldıklarını göstermiştir.

Özcan (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılmış ve araştırmaya 4. sınıf düzeyinde bulunan toplam 561 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda cinsiyet değişkenine ilişkin çevreye yönelik tutumun, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında diğer değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çetin (2015)'in ikinci sınıf öğrencilerinin temiz çevre ve kirli çevre ile ilgili görüşlerini ve bu öğrencilerin üçüncü sınıfa geçtikleri zaman düşüncelerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına, köy ilköğretim okulunda, ikinci sınıfa devam eden 11 öğrenci katılmıştır. Çalışma, öğrenciler üçüncü sınıfa geçtiklerinde tekrar edilmiştir. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin temiz ve kirli çevreye ilişkin görüşlerinin programlardan (Hayat Bilgisi ve Türkçe) kaynaklanmayıp yaş değişkeninden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Çocukların yaşlarına bağlı olarak başka bir deyişle çocuklar büyüdükçe çevre olaylarının daha fazla farkına varırlar ve bu olaylara daha eleştirel yaklaşabilirler.

Yolcu (2014) yaptığı araştırmada Cumhuriyet döneminden 2013 yılına kadar hazırlanmış fen ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarını çevre eğitimi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama yöntemi kullanarak tüm programların, Milli Eğitim ve Çevre Şuraları, Kalkınma Planları, Ulusal ve Uluslararası sözleşmeler ile ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Yapılan taramaların sonucunda geliştirilen öğretim programlarının, çevre eğitimi ile ilgili zengin bir içeriğe sahip olduğu ve bu içeriğin Milli Eğitim ve Çevre Şuraları, Kalkınma Planları, Ulusal ve Uluslararası sözleşmeler ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Karataş (2013) tarafından yapılan araştırmada çevre eğitiminin, çevre bilincinin kazandırılmasındaki öneminin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 4. sınıf seviyesinde olan farklı branşlarda (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği) toplam 179 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, çevre eğitimi alan öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin çevre eğitimi almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevre bilinci puanlarında, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yer açısından, yaşamının büyük bir bölümünü

metropolde geçirmiş öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca araştırmanın diğer bulgularına göre çevre ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının çevre bilinci verme konusunda kendilerini yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

Yalçınkaya (2012) gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerine odaklanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için toplam 504 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türkiye ve dünya açısından ormanların yok oluşunu, su kirliliğini, hava kirliliğini, toprak kirliliğini ve küresel ısınmayı ciddi çevre sorunu olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, dünyadaki ve Türkiye'deki çevre sorunlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, onlara göre dünyadaki çevre sorunlarının (ormanların yok oluşu, su kirliliği vb.) daha ciddi olduğu tespit edilmiştir.

Bozdemir (2011) tarafından yapılan araştırmada eko-okullar programının uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrenciler ile klasik okullarda öğrenim gören öğrenciler, çevre bilgileri, çevreye karşı tutumları ve çevre dostu davranışları yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde bulunan toplam 656 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığına eko-okulda bulunan öğrencilerin klasik okullarda bulunan öğrencilere göre çevre bilgilerinin yüksek olduğu görülürken çevreye yönelik tutum, çevreye karşı davranış ve çevre bilincine göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyete yönelik bulgular incelendiğinde çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, davranış ve çevre bilinci açısından kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi değişkenine göre çevre bilgisi konusunda herhangi bir farklılık görülmezken 6. sınıf seviyesinde olan öğrencilerin çevreye yönelik tutum, davranış ve çevre bilinci düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak okullar arasındaki sınıf ve okul türü ortak etkisinde görülen anlamlı farklılığın; eko-okullarda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi, klasik okullarda öğrenim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek; klasik okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi, eko-okullarda öğrenim öğren 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu yönündedir. Çevresel tutum ve davranışlarda her iki okul türünde de öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, eko-okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, klasik okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin ortalamalarına göre, klasik okullarda öğrenim gören 8.

sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, eko-okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demir (2011) tarafından tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, hayat bilgisi dersinin öğrencilere çevre bilinci kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde 52 ilköğretim okulunda görev yapan ve 3. sınıf seviyesindeki öğrencileri okutan 103 sınıf öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören toplam 478 3. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevre bilinci ile ilgili kazanımların yeterli olduğunu ancak hayat bilgisi dersinin öğrencilere çevre bilinci kazandırmada eksiklikler içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersi kapsamında çevre bilincini kazandırmaya yönelik etkinliklerin en fazla okul-sınıf-çevre temizliği ve geri dönüşüm konularında olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ayrıca çevre bilincinin kazandırılmasında uygulamaya yönelik problem yaşadıklarını, malzeme ve materyallerin eksikliği, uygulama etkinliklerinin ve alanlarının yetersizliği ile süre ve sosyal imkânların yetersizliği gibi nedenlerden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ailelerin bu konuda bilinçsiz ve duyarsız oldukları ve sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinden kaynaklı çevredeki olumsuz davranışların etkisi faktörlerini de belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler ise günümüzde yaşanan başlıca çevre sorunlarının; yerlere çöp atılması başta olmak üzere egzoz dumanıyla fabrika bacalarıyla havanın kirletilmesi, suların kirletilmesi, ağaçların kesilmesi ve geri dönüşüm atıklarının doğaya atılması olduğunu belirtmişlerdir.

Ergin (2011) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinin, öğrencilere çevre bilinci becerisini kazandırmadaki etkisini sosyal bilgiler öğretmenleri aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmaya 120 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda, sosyal bilgiler dersinin çevre bilinci geliştirmede etkili bir ders olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de örtüşmektedir. Ancak buna karşılık olarak yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler, sosyal bilgiler ders kitaplarında çevre ile ilgili konularda içerik yönünden eksiklik olduğunu ve çevre bilinci geliştirmede öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasında imkânların yetersizliği gibi nedenlerden dolayı problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ana kaynak olarak ders kitaplarını kullanmakla birlikte başka materyallerden de yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bertiz (2010) yaptığı araştırmada drama yöntemiyle gerçekleştirilen çevre eğitiminin, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya 33'ü deney ve 34'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğretmen adayı katılmıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış 5 soru aracılığı ile çevre eğitiminde drama yönteminin kullanılmasının çevre bilinci geliştirmedeki etkililiği ve kullanılabilirliğini belirlemek için uygulama öncesi ile uygulama sonrasında kullanılmak üzere, öğretmen adaylarının bu konudaki düşüncelerindeki değişimi ve gelişimi ölçmek için görüşme sorularına yer verilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilere 10 hafta boyunca drama yöntemi ile çevre eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre drama yönteminin öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Grupların ön ve son test puanlarına bakıldığında, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının bilgi ve davranışlarında, ölçekteki toplam puanlarda deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu ancak kontrol grubunda sadece bilgiye ait toplam puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan ön ve son görüşmelerde öğretmen adayları, drama yönteminin çevre bilinci oluşturmada etkili ve kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Keleş (2007) eğitimine devam eden 49 fen ve teknoloji dersi öğretmen adayıyla nicel yöntemle gerçekleştirdiği tek gruplu ön-son test modelli araştırmasında, öğretmen adaylarının sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarının, tutum ve davranışlarının değiştirilmesinde ekolojik ayak izi eğitimin uygulamalarının etkisine odaklanmıştır. Araştırma, ekolojik ayak izi eğitimi uygulamalarının sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık, tutum ve davranış puanlarını arttırdığını göstermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının, davranış ve tutumlarının, farkındalıklarının değiştirilmesinde ekolojik ayak izi uygulamalarının etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izinin hesaplanmasında en çok etkiyi gıda tüketimi oluşturmuştur. Diğer taraftan, ulaşım alanı ise ekolojik ayak izinin hesaplanmasında en az katkıda bulunmuştur.

Şimşekli (2004) çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasına 25 ilköğretim okulunu dâhil etmiş, araştırmaya gönderilen etkinliklere ilgi gösteren 21 okulun dokümanlarını incelemiştir. Öğretmenler

tarafından birer ay süreyle işlenmesi istenilen beş ana temaya yönelik hazırlanan etkinlikler okullara önceden gönderilmiştir. 8789 öğrencinin katıldığı 51 etkinliğin yapıldığı araştırmada uygulamalı çevre eğitimi yapılmıştır. Söz konusu araştırma ile öğrencilerin dikkatleri çevre konularına çekilmiş; çevre konularıyla ilgili düşünmeleri ve fikir üretmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan, okulların çevre eğitimi duyarlılıklarının istenilen düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çevre ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar; öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler ve doküman incelemeleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan araştırmalar; sürdürülebilir odaklı eğitim, yansıtıcı düşünme eğilimleri ile çevre bilinci arasındaki ilişki, çevre bilgisi, sosyal bilgiler dersinin çevre bilinci becerisi kazandırmadaki etkisi, çevreye yönelik tutum, çevre dostu davranışlar, çevre bilinci düzeyi, görev yaptıkları okullardaki çevre eğitimi ve hayat bilgisi dersinin çevre bilinci kazandırma düzeyine ilişkin öğrencilerin görüşlerini kapsamaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda; çevre eğitimine ilişkin öz yeterlilikler, çevre eğitiminin çevre bilincinin kazandırılmasındaki önemi ve ekolojik ayak izi konularına değinilmiştir. Öğrencilerle yapılan araştırmalarda; öğrencilerin sıfır atık kavramına ilişkin algıları, çevre farkındalıklarının düzeyi, çevre sorunlarına ilişkin görüşleri, çevre tutumları, çevresel davranışlar, geri dönüşüm kavramını nasıl algıladıkları, çevre bilgileri, çevre eğitimi, çevreye yönelik algıları, çevreye yönelik tutumları, kirli ve temiz çevre ile ilgili görüşleri ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerine odaklanılmıştır. Hayat bilgisi ve fen bilimleri kitaplarındaki çevre ile ilgili kazanımların tespit edildiği, sıfır atık politikasının ders kitaplarındaki (hayat bilgisi 2. sınıf) yeri, fen ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelendiği ve çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı gibi konulara değinildiği görülmektedir. Deneysel olarak yapılan çalışmalarda; çevre bilgisi davranışlarında artış olduğu, deneysel çalışmaların çevre bilinci düzeyi üzerinde etkili olduğu, çevre bilinci ile çevresel duyarlılık kazanımlarının kazandırılmasına olumlu katkı sağladığı ve çevreye yönelik tutum, çevresel bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan gerçekleştirilen araştırmaların, HBDÖP (2009)'deki davranışları kapsaması bakımından yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bu yetersizliğin, mevcut araştırmada tarihi eserler, araç-gereçleri dikkatli kullanmak, turistik yerleri temiz tutmak gibi davranışlara odaklanılarak giderildiği söylenebilir. Ayrıca diğer araştırmalarda henüz incelenmemiş olan herhangi bir tarihi mekânın ziyaret edilmesi ya da bir doğa gezisine

katılma durumunun kaynakları kullanma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.4.4. Planlama ve Üretim ile İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada PÜ boyutu ile ilgili araştırmalar, HBDÖP (2009) göz önünde bulundurularak problem çözme, zamanı yönetme ve proje üretme vb. gibi davranışlar çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar aşağıda detaylandırılmıştır.

Ütkür Güllühan (2021) tarafından, karma desen olarak yürütülen çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin, hayat bilgisi dersinde uygulanan bir sosyal problem çözme eğitim programından nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Çalışmaya 35 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere 16 ders saati süresince sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Sosyal problem çözme eğitiminden sonra öğrencilerin alternatif çözümler oluşturabildiği, uygun çözümler seçebildikleri ve seçilen çözümlerin sonuçlarını kestirebildikleri ve sosyal becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, söz konusu becerileri, dört ay sonra bile taşıdıkları görülmüştür. Öğrencilerin genellikle problemlerin çözüm sürecinde eğlendikleri, net bir şekilde çözdükleri problemleri konuyla ilişkilendirebildikleri, farklı orijinal ürünler üretebildikleri ve çoğunlukla sosyal problemler çözmeyi sevdikleri belirlenmiştir.

Boyraz ve Kocabaş (2018) çalışmalarında, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin; öğretmen görüşleri çerçevesinde zamanı kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 507 sınıf öğretmeni ve 29 branş öğretmeni olmak üzere toplam 536 öğretmen katılmıştır. Sıklık düzeyi açısından, öğretmenlerin çoğu okula zamanında gittiklerini azı ise zaman çizelgesi hazırlama edimi sergilediklerini belirtmiştir. Zaman kullanımının öğretmenlerde; mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, mesleki kıdemi bir ve beş yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi altıyla on yıl arasında olan öğretmenlere göre zamanı daha iyi kullandıkları görülmüştür. Diğer taraftan, mesleki kıdemi yirmi bir yıldan fazla olan öğretmenlerin ise mesleki kıdemi altıyla on yıl arasında olan öğretmenlere göre zamanı daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin seviye farklılıklarının zamanlarını fazla aldığını belirtmişlerdir. Araştırma; öğretmenlerinin çoğunun zamanı etkin kullanma boyutu açısından dersi zamanında başlatıp ve bitirdiklerini göstermiştir. Diğer taraftan; araştırma, öğretim şekli değişkeni açısından, normal eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlere göre zamanı daha etkili kullandıklarını göstermiştir.

Büyüktokatlı (2018) 4. sınıf öğrencileriyle eylem araştırması şeklinde gerçekleştirdiği nitel araştırma yöntemli doktora çalışmasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirilen bilimsel içerikli çocuk programı ve çocuk dergilerinin fen eğitiminde öğrencilerin proje üretme ve geliştirme becerisini arttırmaya yönelik etkisine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin projeye yönelik kavramsal bilgilerinin proje tabanlı öğrenme yöntemi ile geliştirilebileceği görülmüştür. Söz konusu öğrenme yönteminde yapılan etkinliklerde öğrendikleri bilgilerle birlikte araştırma yapmayı da öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin fikir üretme becerileri gelişmiş, öğrenciler, yöntemin kullanıldığı derslerin daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan araştırma; öğrencilerin, etkinliklerde kullanılacak malzemelerin eksikliği, estetik kısma odaklanmak ve proje için fikir geliştirememe gibi nedenlerden ötürü zorlandıklarını da ortaya çıkarmıştır. Proje sürecinde; öğrencilerin, aile büyüklerinden yardım aldıkları, bilimsel süreç becerilerinin geliştiği, orijinal ürün geliştirebildikleri ve ürünlerini hayatla ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Gündüz (2018) durum çalışması (örnek olay) yöntemi ve betimsel analiz yaklaşımı şeklinde yaptığı araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yaptıkları projelerin onların sorumluluk duygusuna ilişkin görüşlerindeki değişimleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, hayat bilgisi dersinin ‘‘Okul Heyecanım’’ teması çerçevesinde, 8 hafta, 32 ders saati boyunca ve ‘‘kuş yuvası yapma’’, ‘‘sınıf dergisi çıkarma’’ ile ‘‘poster hazırlama’’ şeklinde 3 proje yaptırılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 10 kız ve 6 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma, projelerin sorumluluk alma duygusunu olumlu yönde etkilediğini, yapılan projeler sırasında öğrencilerin kendilerini sorumlu hissettiklerini göstermiştir.

Gündüz (2014) 3. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, nicel ve nitel yöntemi bir arada kullanmıştır. Gerçek deneme modelini uygulayarak proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 16’sı deney ve 17’si kontrol grubu olmak üzere toplamda 33 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, deney grubunun lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmanın sonunda, deney grubunun hem başarısı artmış hem de tutum puanlarının -öz bakım ve görev bilinci açısından- yükseldiği görülmüştür.

Arkan (2011) 4. ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin katıldığı ilişkisel tarama modelindeki araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisini kazandırmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile

öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 230 öğretmen ve 802 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin de problem çözme konusunda algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisini kazandırmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişki negatif ve zayıf yönlü çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin problem çözme becerisinde kendilerini yeterli görmelerinin bunu yapabildikleri anlamına gelmeyeceğini, söz konusu durumu etkileyen birden fazla faktörün –öğrenciye gerekli desteğin verilmemesi, materyal eksikliği, yapılan etkinliklerden verim alınamaması vb.- olabileceği şeklinde gerekçelendirilmiştir.

Gözel ve Halat (2010) ilköğretim okulu öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve öğretmenlerin branşlarının zaman yönetimine ilişkin görüşlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 13 farklı branştan 468 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin genel zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan branş değişkeninin öğretmenlerin genel zaman yönetimini etkilediği görülmüştür. Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin diğer branşlardan yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca, matematik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin diğer branşlardan daha düşük olduğu sonucuna da varılmıştır.

Yenilmez (2010) 232 sınıf öğretmeni ve 142 branş öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirdiği tarama modelli araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin işteki zaman tuzakları ve bunlarla baş etme yöntemlerini incelemiştir. Araştırmada zaman kullanımı, zaman tuzakları ve zamanı etkili kullanma yöntemleri şeklinde 3 boyutlu bir anketle veriler toplanmış ve 376 öğretmene ulaşılmıştır. Öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olması, sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olması, öğrencilerin dersle ilgili materyalleri zamanında getirmemesi, derse ilgi göstermemeleri, programın yoğun olması, kazanımların ders süresine uygun olmaması ve programın tam olarak anlaşılamaması öğretmenlerin en fazla etkilendikleri zaman tuzakları olarak ortaya çıkmıştır.

Erdul (2005) araştırmasında üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 5 üniversitede eğitim gören 322 öğrenci,

araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunun 141'i erkek 181'i kız öğrencidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan, kız öğrencilerin toplam zaman yönetiminde ve zaman planlamasında erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal problem çözme eğitimi sonucunda öğrencilerin alternatif çözümler oluşturabildiği, uygun çözümleri seçebildikleri ve seçtikleri çözümlerin sonuçlarını kestirebildikleri görülmüştür. Proje tabanlı yaklaşımın kullanılmasıyla öğrencilerin sorumluluk alma duyguları olumlu yönde etkilenmiş, öğrendiklerinin kalıcılığı ve başarı düzeyleri artmış, tutumları -öz bakım ve görev bilinci- olumlu etkilenmiş, projeye yönelik kavramsal bilgileri gelişmiş, araştırma yapmayı öğrenmişler, fikir üretme becerileri gelişmiş ve eğlenmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, onların sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüş ve onları etkileyen zaman tuzakları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesine odaklanıldığı da görülmektedir. Üniversite öğrencileriyle zaman yönetimi becerileri ile ilgili yapılan çalışmada söz konusu beceri ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, kız öğrencilerin toplam zaman yönetiminde ve zamanın planlanmasında erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan gerçekleştirilen araştırmaların, HBDÖP (2009)'deki davranışları kapsaması bakımından yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Mevcut araştırmada bu eksikliğin, öğrencilerin çalışmalarını planlayarak yapıp yapmaması, verilen işi zamanında yapıp yapmaması, okuldaki zamanı etkili kullanıp kullanmadığı ve ders programına dikkat edip etmediği gibi davranışlara odaklanılarak giderildiği düşünülebilir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, amaç doğrultusunda belirlenen soruların cevaplandırılması için araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tip araştırmalar, bir durumu dikkatli ve tam bir şekilde tanımlamayı amaçlar. Araştırmacı; bireylerin, grupların veya ortamların niteliklerini özetlemek isterse bu araştırma türünü kullanabilir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Söz konusu araştırma modeli, durumların olduğu şekliyle betimlenip hiçbir müdahalede bulunulmadan araştırılan olayın, bireyin ya da objenin koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanması yoluna gidilerek (Karasar, 2020), büyük kitlelerin araştırmaya konu olan niteliklerini belirlemek için yapılan betimsel türdeki araştırmalardır (Can, 2020). Bu model, evrenden alınan örneklem üzerinde yapılacak çalışmalarla evrenin tümündeki eğilim, tutum ya da görüşlerin sayısallaştırılarak tespit edilmesini ve araştırmacının evrenle ilgili genellemelere ulaşmasını sağlar (Creswell, 2017). Tarama modelinde, bir grupta belirli nitelikleri belirlemek için veri toplanması amaçlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Söz konusu araştırmada da ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerine ilişkin görüşleri, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın, elde edilip sayısallaştırılarak bu konudaki niteliklerini belirlemek ve yorumlamak için veri toplama yoluna gidilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırmada elde edilen sonuçların genelleme yoluna gidilebilmesine imkân tanıyan (Karasar, 2020), verilerin analizi ile ulaşılan sonuçların geçerli olup yorumlanacağı grup şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2020). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul 3. sınıfta

öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiye göre, araştırmanın çalışma evreni; Kayapınar ilçesinde 8447, Bağlar ilçesinde 7645, Yenişehir ilçesinde 4283 ve Sur ilçesinde 1.716 3. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 22.091 öğrenci içermektedir.

Örneklem, evrenden, belli bir büyüklükte ve yansız olarak seçilen, evreni temsil edebilirliği kabul edilen ayrıca evrene genellenen küçük küme olarak tanımlanabilir (Karasar, 2020). Bu araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan oranlı tabakalı örnekleme yöntemi (Büyüköztürk ve diğ., 2020) kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmayı etkilemesi beklenen değişkenler açısından evren türdeş alt gruplara diğer bir deyişle tabakalara ayrılır. Söz konusu tabakalardan, araştırmanın evrenindeki oranlarınca örnekleme dahil edilecek birimler rastgele seçilir. Ayrıca, tabakalardan belirli oranla örneklem oluşturulduğu için, sistematik ve basit tesadüfi örneklemeye nazaran araştırmanın evrenini temsil edebilirliği daha yüksek diğer taraftan örneklem hatası ise daha düşüktür (Gürbüz ve Şahin, 2018). Tabakalı örnekleme ile evrende bulunan türdeş alt grupların örneklemde temsil edilebilirliği de garanti altına alınır (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Araştırma, Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesi Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur ilçeleri şeklinde 4 tabakaya ayrılmıştır. Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler, Kayapınar ilçesinde 8447, Bağlar ilçesinde 7645, Yenişehir ilçesinde 4283 ve Sur ilçesinde 1.716 olmak üzere toplam 22.091 kişidir. Kayapınar ilçesindeki öğrenci sayısı; örneklemin %38,23'ünü, Bağlar ilçesindeki öğrenci sayısı örneklemin %34,60'ını, Yenişehir ilçesindeki öğrenci sayısı örneklemin %19,38'ini ve Sur ilçesindeki öğrenci sayısı ise örneklemin %7,76'sını oluşturmuştur. Buradan hareketle 1023 öğrencinin %38,23'ü Kayapınar ilçesinden (388 öğrenci), %34,60'ı Bağlar ilçesinden (388), %19,38'i Yenişehir ilçesinden (235) ve %7,76'sı Sur ilçesinden (123) araştırmaya dâhil edilerek her tabakadan evrendeki oranınca öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini dört merkez ilçede toplam 1160 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma evreninin 22.091 kişiden oluştuğu düşünülünce bu sayı, örneklemin farklı özellikler gösterdiği bağlam için, en az 1023 (görülme sıklığı, p=0,5; görülmeme sıklığı, q=0,5) öğrencinin örnekleme dâhil edilmesi gerektiği kriteri göz önünde bulundurularak +-%3 örnekleme hatası ile yeterli görülmüştür (Can, 2020; Şahin, 2014). Dolayısıyla araştırmanın örneklemini oluşturan 1160 öğrencinin, 22.091 kişiden oluşan çalışma evrenini temsil yeterliğine sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma örneklemine ait demografik özellikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellik	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	580	51,1
	Erkek	554	48,9
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	87	7,7
	İki kardeş	284	25,1
	Üç kardeş	350	30,9
	Dört kardeş	233	20,6
	Beş kardeş	112	9,9
	6 kardeş ve daha fazlası	65	5,7
Baba Eğitimi	Hiç okula gitmemiş ve okuma-yazma bilmiyor	47	4,1
	İlkokul mezunu	162	14,3
	Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	127	11,2
	Lise mezunu	176	15,5
	Üniversite mezunu	328	28,9
	Bilmiyorum	294	25,9
Anne Eğitimi	Hiç okula gitmemiş ve okuma-yazma bilmiyor	168	14,8
	İlkokul mezunu	256	22,6
	Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	126	11,1
	Lise mezunu	133	11,7
	Üniversite mezunu	182	16,0
	Bilmiyorum	269	23,7
Baba Mesleği	İşçi	35	3,1
	Memur	200	17,7
	Serbest Meslek	889	78,5
	Çalışmıyor	8	,7
Anne Mesleği	Memur	85	7,5
	Serbest Meslek	116	10,2
	Çalışmıyor – Ev Hanımı	931	82,2
Herhangi Bir Doğa Gezisine Katılma Durumu	Evet	637	56,2
	Hayır	497	43,8
Herhangi Bir Tarihi Mekânı Ziyaret Etme Durumu	Evet	875	77,2
	Hayır	258	22,8
Hayat Bilgisi Dersini Sevme Düzeyi	Hiç sevmiyorum.	32	2,8
	Biraz seviyorum.	227	20,0
	Çok seviyorum.	875	77,2
Kumbara Kullanma Sıklığı	Hiçbir zaman	97	8,6
	Nadiren	109	9,6
	Bazen	425	37,5
	Çoğu zaman	194	17,1
	Her zaman	309	27,2
Alışveriş yapma sıklığı	Hiçbir zaman	34	3,0
	Nadiren	122	10,8
	Bazen	706	62,3
	Çoğu zaman	183	16,1
	Her zaman	89	7,8
Okulunun Bulunduğu Merkez İlçe	Kayapınar	388	34,2
	Bağlar	388	34,2
	Yenişehir	235	20,7
	Sur	123	10,8

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,1'ini kız öğrenciler oluştururken; %48,9'unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kardeş sayısı değişkenine göre; en düşük oran %5,7 olarak 6 kardeş ve daha fazlası olan öğrenci sayısına aitken en yüksek oran ise %30,9 ile kardeş sayısı 3 olan öğrenci grubuna aittir. Öğrencilerin, %4,1'inin babası hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor iken %28,9'unun babasının üniversite mezunu olduğu

görülmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ise öğrencilerin %24,8'inin annesinin hiç okula gitmeyip okuryazar olmadığı, %22,6'sının ilkokul mezunu olduğu, %11,1'inin ilköğretim mezunu olduğu, %11,7'sinin lise mezunu olduğu, %16,0'ının üniversite mezunu olduğu ve anne eğitim düzeyini bilmeyen öğrencilerin, grubun 23,7'ini oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun babası serbest bir mesleği icra ederken çok azının babası işçi olarak çalışmaktadır. Ayrıca; babası memur olarak çalışan öğrencilerin sayısının, babası işçi olarak çalışan öğrencilerin sayısından fazla, babası serbest meslek sahibi olarak çalışan öğrencilerin sayısından ise az olduğu görülmektedir. Araştırmadaki öğrencilerin %82,2'sinin annesi çalışmamakta, %10,2'sinin annesi serbest meslekle uğraşmakta ve %7,5'inin de annesi memur olarak çalışmaktadır. Öğrencilerin çoğu hayat bilgisi dersini çok sevdiğini belirtmişken çok azı da hayat bilgisi dersini hiç sevmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin kumbara kullanma sıklığı değişkeni açısından; %8,6'sının hiçbir zaman kumbara kullanmadığı, %27,2'sinin her zaman kumbara kullandığı ve %37,5'inin de bazen kumbara kullandığı görülmektedir. Alışveriş yapma sıklığı değişkeni açısından bakıldığında; %3,0'ının hiçbir zaman alışverişe gitmediği, %7,8'inin ise her zaman alışverişe gittiği görülmektedir. Bazen alışveriş yaptığını belirten öğrenciler ise araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin çoğu herhangi bir doğa gezisine katılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu herhangi bir tarihi mekânı ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %34,2'si (388) Kayapınar ilçesinde, %34,2'si (388) Bağlar ilçesinde, %20,7'si (235) Yenişehir ilçesinde ve %10,8'i (123) Sur ilçesinde eğitim görmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak tez yazarı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve geliştirilen Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği (ÇİKKBÖ) (EK-1) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (EK-2), cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitimi, anne ve baba mesleği, hayat bilgisi dersini sevme düzeyi, kumbara kullanma sıklığı, alışveriş yapma sıklığı, herhangi bir doğa gezisine katılma durumu, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etme durumu ve öğrencinin okuduğu okulun hangi ilçede olduğu bilgilerini içeren maddelerden oluşmaktadır.

3.3.2. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği

ÇİKKBÖ, çocukların kaynakları kullanma becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçektir. Bu ölçek, ‘‘Hiçbir zaman’’, ‘‘Nadiren’’, ‘‘Bazen’’, ‘‘Çoğu zaman’’ ve ‘‘Her zaman’’ şeklinde olmak üzere 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. ÇİKKBÖ; ZPMK, BTO, ÇBGÇKEK ve PÜ olmak üzere dört alt boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır. ‘‘ZPMK’’ boyutu (1 ve 9 arası maddeler) 9 madde, ‘‘BTO’’ boyutu (10 ve 22 arası maddeler) 13 madde, ‘‘ÇBGÇKEK’’ alt boyutu (23 ve 34 arası maddeler) 12 madde ve ‘‘PÜ’’ alt boyutu ise (35 ve 42 arası maddeler) 8 madde içermektedir. ZPMK boyutu; çocukların, zamanın ve paranın kullanımında nasıl davrandıklarını, evdeki ve okuldaki araç, gereç ve materyalleri kullanırken dikkatli davranıp davranmadıklarını ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. BTO alt boyutu; çocukların, bilinçli tüketiciliğe yönelik davranışları sergileyip sergilemediklerini ve kaynakları kullanırken tasarruf edip etmediklerini ölçmeye yönelik maddeler içermektedir. ÇBGÇKEK alt boyutu; çocukların, yaşadıkları çevreye yönelik davranışlarını, çevreyle etkileşimlerinde dikkatli davranıp davranmadıklarını ve geri dönüşüme yönelik davranışlarını ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. PÜ alt boyutu ise onların, çalışmalarını planlayarak yapıp yapmadıklarını, arkadaşlarıyla birlikte yapmış oldukları planlara uyup uymadıklarını ve bir işe zamanında başlayıp işi zamanında bitirme davranışlarını gösterip göstermediklerini ölçmeye yönelik maddeler içermektedir.

3.3.2.1 Kapsam Geçerliliği

ÇİKKBÖ ’nün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak kaynakların kullanımıyla ilgili 53 maddeden oluşan bir taslak oluşturulmuştur. ÇİKKBÖ’nün kapsam geçerliliğinin sağlanması için Davis (1992; akt. Yurdugül, 2005) tekniği çerçevesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara 53 ölçek maddesinin olduğu bir form gönderilerek ‘‘madde uygun’’, ‘‘madde hafifçe gözden geçirilmeli’’, ‘‘madde ciddi olarak gözden geçirilmeli’’ ve ‘‘madde uygun değil’’ şeklinde maddelere yönelik değerlendirmelerde bulunmaları istenmiş ayrıca isterlerse uzman görüşü formunda ‘‘görüş ve öneriler’’ kısmına maddelerin geliştirilmesi, yeni madde yazımı konusunda görüş ve önerilerini yazabilecekleri belirtilmiştir. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde görev yapan ve üçü sınıf eğitimi, biri eğitim programları ve öğretimi, biri de sosyal bilgiler alanında doktoralı olan beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Davis (1992; akt. Yurdugül, 2005) tekniği, ‘‘madde uygun’’, ‘‘madde hafifçe gözden geçirilmeli’’, ‘‘madde ciddi olarak gözden geçirilmeli’’ ve ‘‘madde uygun değil’’ şeklinde derecelendirilerek ‘‘madde uygun’’ ve ‘‘madde hafifçe

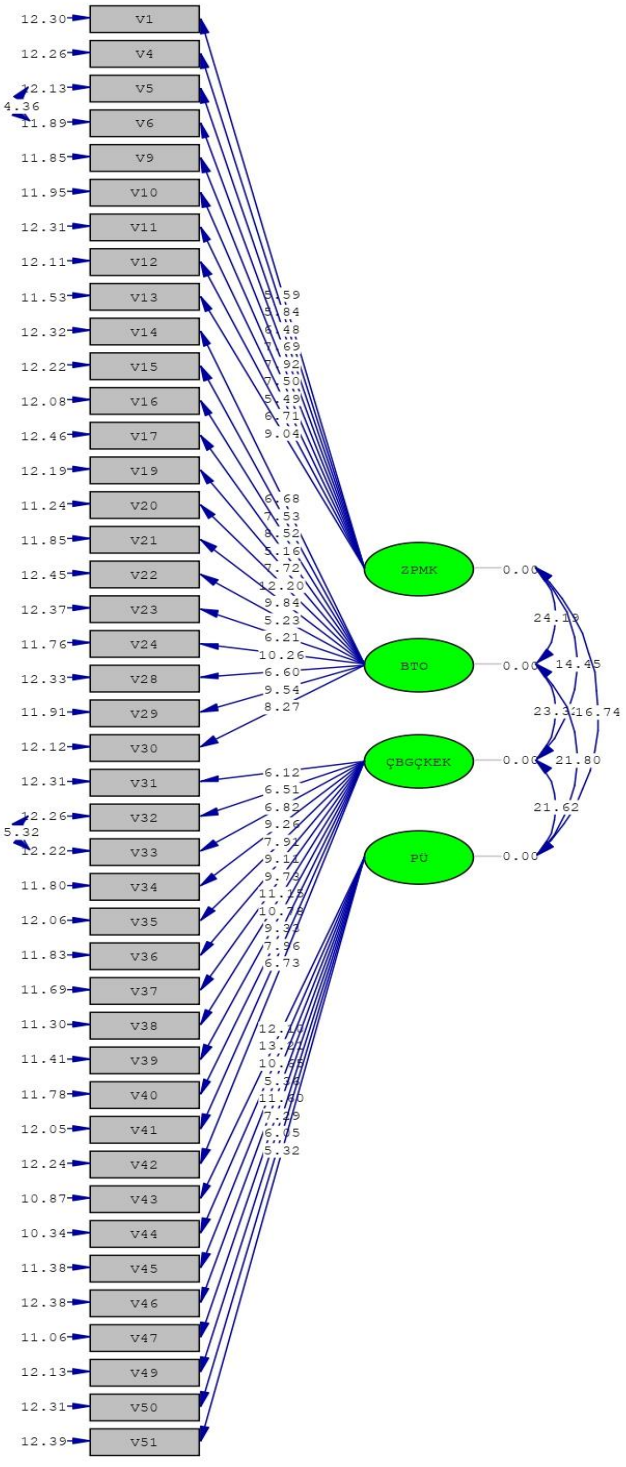
gözden geçirilmeli'' seçeneklerini işaretleyen uzmanların sayısının toplam uzman sayısına bölümüyle elde edilen kapsam geçerlik indeksinin 0,80'den az olması durumunda maddenin ölçekten çıkarılması esasına dayanmaktadır. Bu esas doğrultusunda, kapsam geçerlik indeksi 0,80'den düşük olan ''*Çizgi film izlemeye ödevim bittikten sonra vakit ayırırım.*'' maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, uzmanların görüşleri doğrultusunda; ''*Oyuncaklarımı korurum.*'' taslak maddesi ''*Oyuncaklarımı yıpranmaması için temiz kullanırım.*'' şeklinde, ''*Satın aldığım ürünleri iyi saklarım.*'' taslak maddesi ''*Satın aldığım ürünleri bozulmayacak şekilde saklarım.''* şeklinde ve ''*Çocuk parklarındaki oyuncakları dikkatle kullanırım.*'' taslak maddesi ise ''*Çocuk parklarındaki oyun aletlerini dikkatle kullanırım.*'' şeklinde düzeltilmiştir. Ayrıca ''*Verilen parayla alışveriş yapabilirim.*'' taslak maddesi ''*Verilen parayla yardıma ihtiyaç duymadan alışveriş yapabilirim.*'' şeklinde düzeltilmiştir. Söz konusu madde, *t* values değeri 1.96'dan küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Uzman görüşleri kapsamında gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ön uygulama işlemine geçilmiştir. Söz konusu ölçek, Kayapınar ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 3 farklı sınıfına ölçeğe ayrılabilecek süre ve ölçek maddelerin dilinin anlaşılırlığı amacıyla uygulanmıştır. Uygulama doğrultusunda, anlaşılmayan ifadeler olmadığı için ölçeğe, örneklem grubuna uygulanacak son şekli verilmiştir.

3.3.2.2. Yapı Geçerliliği

ÇİKKBÖ'nün yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) başvurulmuştur. Bu kapsamda ölçek 348 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri analizi yapıldığında EM istatistiği anlamlılık (p) değeri 0,106 olarak bulunmuştur. $p > 0,05$ olduğundan kayıp veri ataması yapılabileceği için seri ortalaması yoluyla kayıp veri ataması yapılmıştır. Verilerin çoklu normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamak için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. 52 madde için Mahalanobis uzaklığı 89,27 üzerinde olan 27 katılımcıya ait veri, analiz dışı bırakılmış. 321 veri ile 1. Düzey DFA uygulaması yapılmıştır. 1. Düzey DFA işe koşulduktan sonra ilk olarak maddelere ait *t* değerleri ve faktör yükleri incelenmiştir. ''*Verilen parayla yardıma ihtiyaç duymadan alışveriş yapabilirim.*'' ifadesini içeren 8. madde, ''*Açıkta satılan yiyecekleri (simit, poğaça gibi) yerim.*'' ifadesini içeren 26. madde ve ''*Ödevlerimi son anda tamamlarım.*'' ifadesini içeren 48. madde t values değerleri 1.96'dan küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Şimşek, 2020). Standardized Solution değerlerine bakılmış; ''*Günleri karıştırmamak için takvime bakarım.*'' ifadesini içeren 2. madde, ''*Günlük yapmam gereken işleri ertelerim.*''

ifadesini içeren 3. madde, ‘‘*Para sayabilirim.*’’ ifadesini içeren 7. madde, ‘‘*Gördüğüm her reklamdaki ürünü almaya çalışırım.*’’ ifadesini içeren 18. madde, ‘‘*Abur cubur tüketirim.*’’ ifadesini içeren 25. madde, ‘‘*Yemekte ayran ve kola olduğunda kolayı içerim.*’’ ifadesini içeren 27. madde ve ‘‘*Okul çantamı akşamdan hazırlarım.*’’ ifadesini içeren 52. madde ise faktör yükleri .30’un altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Son hâliyle ölçekte yer alan maddelere ait *t* değerleri incelenmiştir. *t* değerlerine ait bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

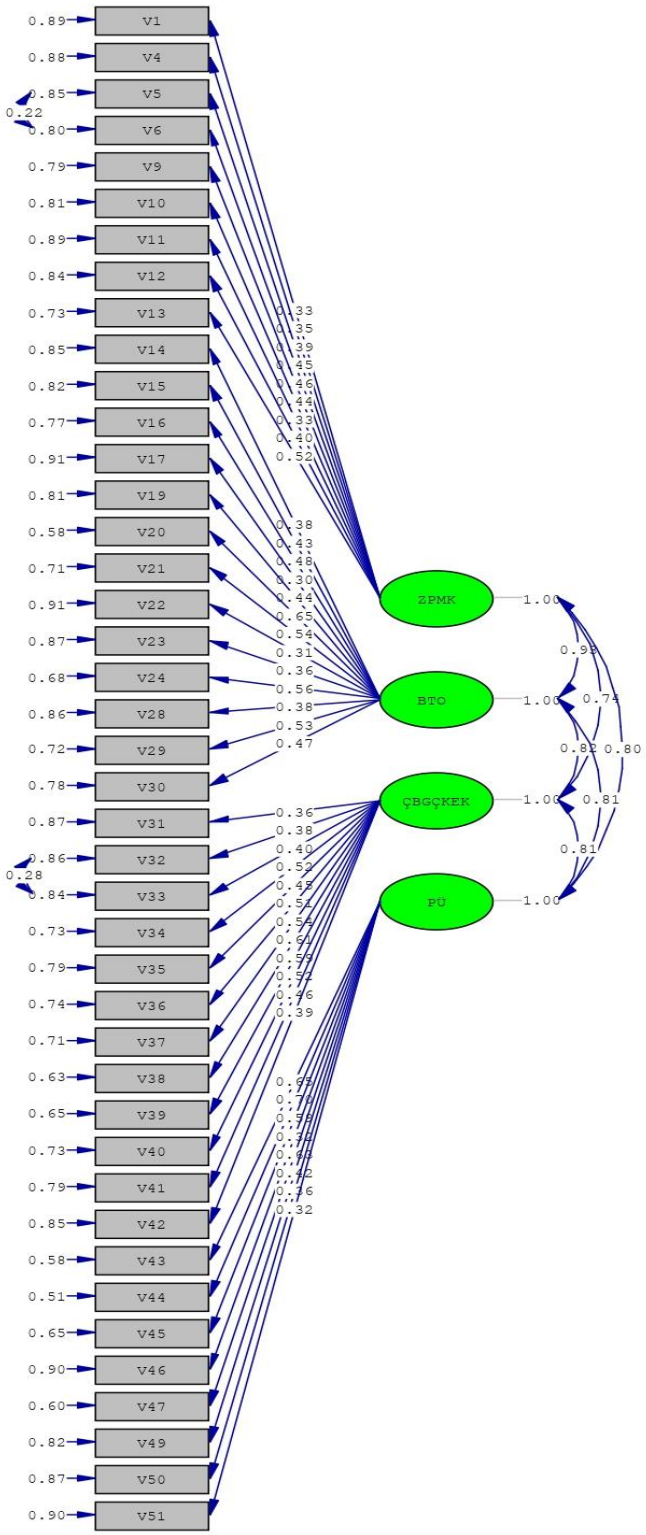


Ki-kare (x^{2}) =1383.32, Sd=811, p değeri=0.00000, RMSEA=0.047

Şekil 1. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 1. Düzey DFA'ya Ait *t* Değerleri

Şekil 1 incelendiğinde, 1. Düzey DFA'da elde edilen *t* değerleri en az 5,16 iken en çok 13,21'dir. *t* değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması .05 düzeyinde anlamlı olduğunu (Şimşek, 2020), 2.56'nın üzerinde olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) gösterir. Bu ölçütten hareketle ölçek maddelerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Veri setinin faktör yükleri incelenmiştir. 1. Düzey DFA'da elde edilen faktör yükleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Ki-kare (x^{2}) =1383.32, Sd=811, p değeri =0.00000, RMSEA=0.047

Şekil 2. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 1. Düzey DFA Faktör Yükleri

Şekil 2'de verilen 1. Düzey DFA faktör yüklerinin 0,30 ve 0,70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, 0,30'un üzerinde olduğu için ÇİKKBÖ'de yer alan 42 maddenin yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

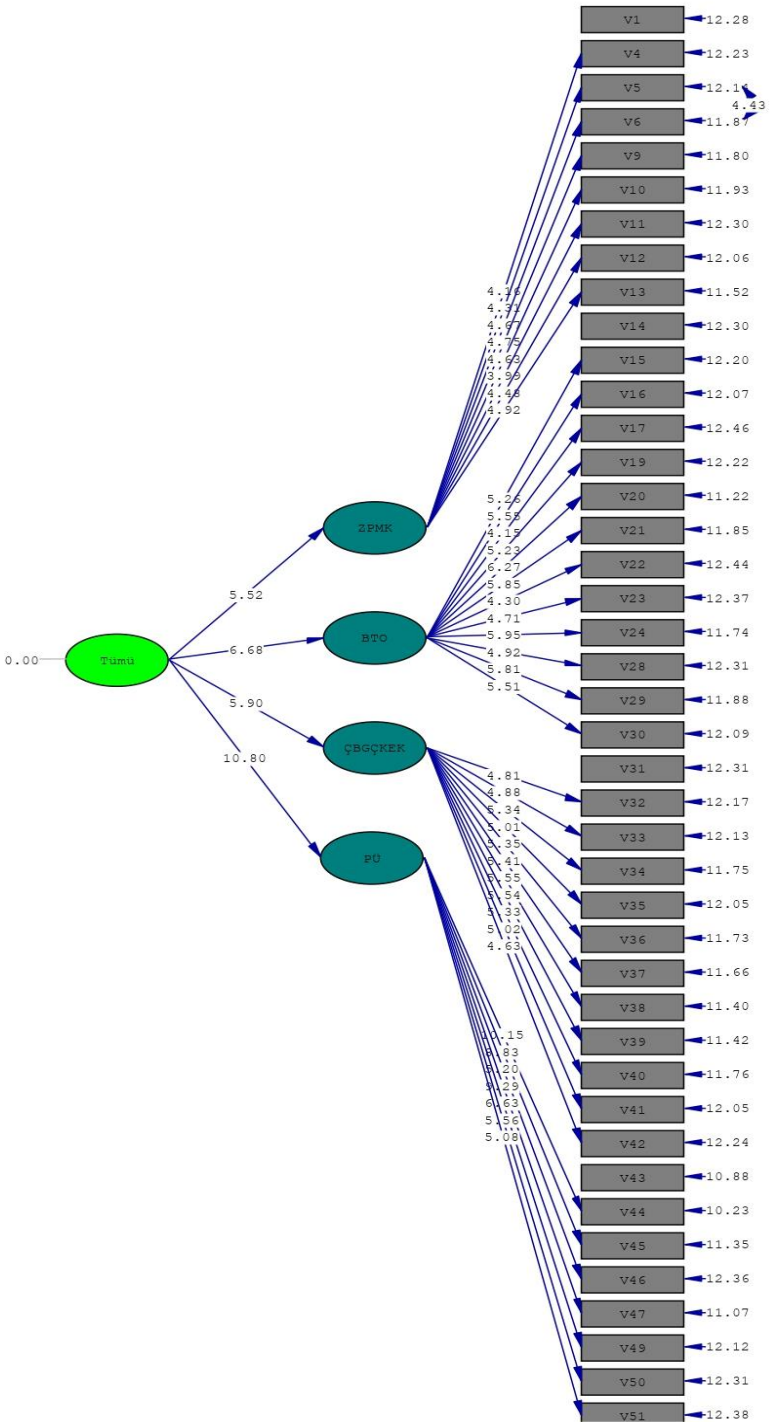
1.Düzey DFA'dan sonra elde edilen yapının uygunluğu için uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. ÇİKKBÖ'ye ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 1. Düzey DFA ÇİKKBÖ'ye Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Birinci Düzey DFA	Değerlendirme
x^2 /sd	1,70	Mükemmel
RMSEA	0,047	Mükemmel
CFI	0,95	Mükemmel
NNFI	0,95	Mükemmel
IFI	0,95	Mükemmel
SRMR	0,058	Kabul edilebilir
PNFI	0,83	Kabul edilebilir
PGFI	0,74	Kabul edilebilir

Tablo 6 incelendiğinde x^2/sd oranının (1.383,32/811) 1,70 olduğu görülmektedir. Bu oranın 2'den küçük olması modelin iyi bir model olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2020). Bunun dışındaki uyum iyiliği değerleri incelendiğinde RMSEA, CFI, NNFI ile IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği ve SRMR, PNFI ile PGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir (Kline, 2011; Browne & Cudeck, 1993; Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Hu & Bentler, 1999; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; akt. İlhan ve Çetin; 2014).

Ölçekten toplam puan alınıp alınmayacağını belirlemek amacıyla 2. Düzey DFA uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre *t* değerlerine ait bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.

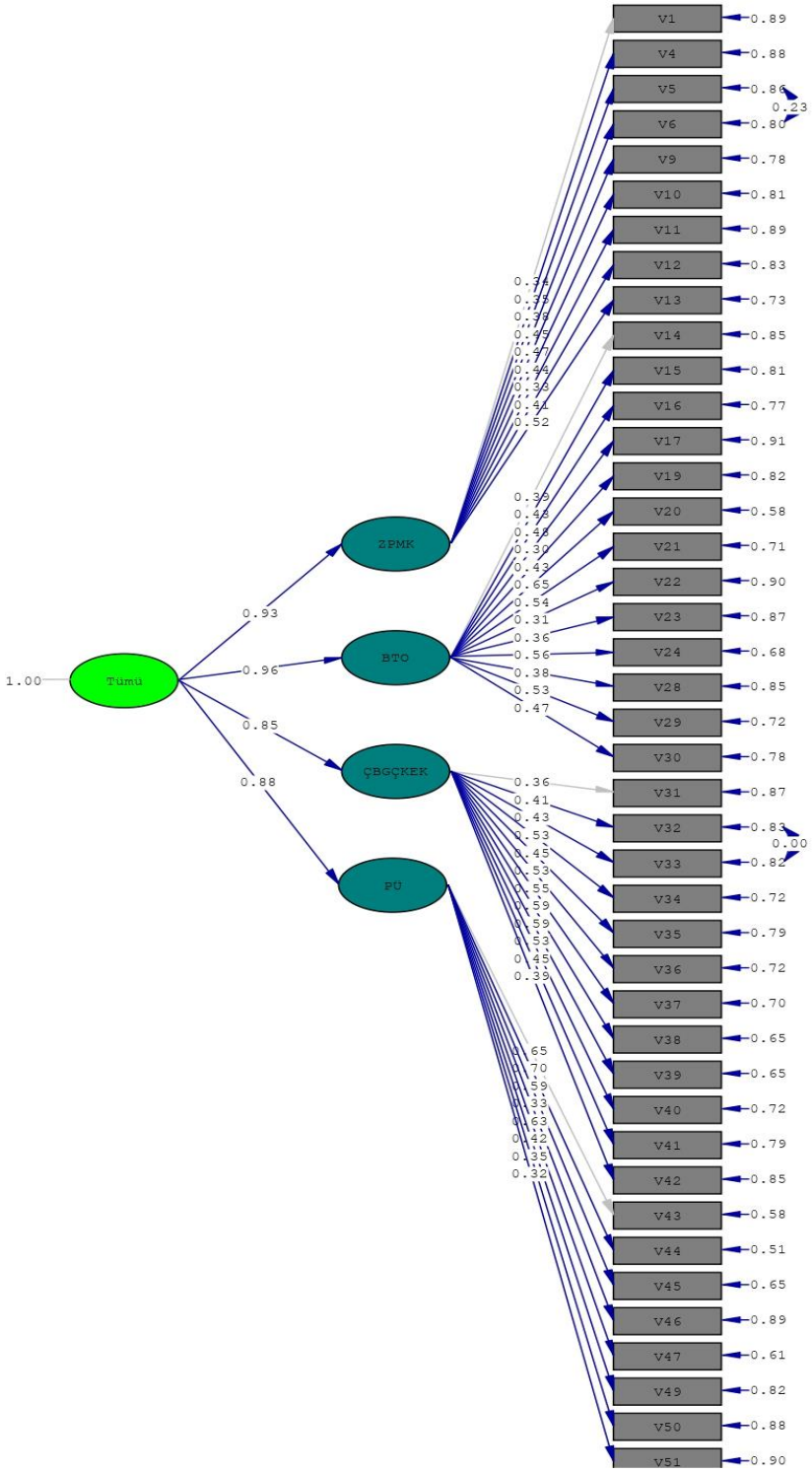


Ki-kare ($x^{2)}$ =1399.46, Sd=813, p değeri=0.00000, RMSEA=0.047

Şekil 3. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 2. Düzey DFA'ya Ait t Değerleri

Şekil 3 incelendiğinde 2. Düzey DFA'dan elde edilen *t* değerleri en az 4,15 iken en çok 10,15'tir. *t* değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması .05 düzeyinde anlamlı olduğunu (Şimşek, 2020), 2,56'nın üzerinde olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu (Çokluk ve diğ., 2012) gösterir. Bu ölçütten hareketle 2. Düzey DFA'dan elde edilen *t* değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir.

Veri setinin faktör yükleri incelenmiştir. 2. Düzey DFA'dan elde edilen faktör yükleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



Ki-kare ($x^{2)}$ =1399.46, Sd=813, p değeri=0.00000, RMSEA=0.047

Şekil 4. Çocuklar için Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği 2. Düzey DFA Faktör Yükleri

Şekil 4'te verilen 2. Düzey DFA sonuçlarına göre maddelerin faktör yüklerinin 0,30 ve 0,70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, 0,30'un üzerinde olduğu için ÇİKKBÖ'de yer alan 42 maddenin yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

2. Düzey DFA'dan sonra elde edilen uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. ÇİKKBÖ'ye ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2. Düzey DFA ÇİKKBÖ'ye Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	İkinci Düzey DFA	Değerlendirme
x^2 /sd	1,72	Mükemmel
RMSEA	0,047	Mükemmel
CFI	0,95	Mükemmel
NNFI	0,95	Mükemmel
IFI	0,95	Mükemmel
SRMR	0,059	Kabul edilebilir
PNFI	0,83	Kabul edilebilir
PGFI	0,75	Kabul edilebilir

Tablo 7 incelendiğinde x^2/sd oranının (1.399,46/813) 1,72 olduğu görülmektedir. Bu oranın 2'den küçük olması modelin iyi bir model olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2020). Bunun dışındaki uyum iyiliği değerleri incelendiğinde RMSEA, CFI, NNFI ile IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği ve SRMR, PNFI ile PGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir (Kline, 2011; Browne & Cudeck, 1993; Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Hu & Bentler, 1999; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; akt. İlhan ve Çetin; 2014).

Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları bir arada değerlendirildiğinde ÇİKKBÖ'nün yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2.3. Ölçüm Güvenirliği

ÇİKKBÖ ile yapılan ölçümlerin güvenirliğine yönelik yorum yapabilmek için, ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach alpha (α) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach alpha (α) katsayılarına ilişkin değerler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. ÇİKKBÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha (α) Katsayıları

Alt Boyutlar	**Madde sayıları**	**Cronbach Alpha**
ZPMK	1-2-3-4-5-6-7-8-9	α=.65
BTO	10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22	α=.70
ÇBGÇKEK	23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34	α=.72
PÜ	35-36-37-38-39-40-41-42	α=.69
TOPLAM	**42**	**α=.87**

Tablo 8'de görüldüğü gibi 4 alt boyut ve 42 maddeden oluşan ÇİKKBÖ' ye ait Cronbach alpha (α) katsayısı; ZPMK alt boyutunda α=.65, BTO alt boyutunda α=.70, ÇBGÇKEK alt boyutunda α=.72, PÜ alt boyutunda α=.69 ve ölçeğin genelinde ise α=.87 olarak hesaplanmıştır. ZPMK alt boyutunun 9 madde, BTO alt boyutunda 13 madde, ÇBGÇKEK alt boyutunun 12 madde ve PÜ alt boyutunun 8 madde içerdiği görülmektedir. Alt boyutlarda madde sayısının 10'dan az olması durumunda ölçüm güvenirliği için ölçüt alınan katsayının, .60'tan büyük olması ve alt boyutlardaki madde sayısının 10'dan fazla olması durumunda ölçüm güvenirliği için ölçüt alınan katsayının, .70'ten büyük olması gerekliliğinden hareketle (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010) bu araştırmada ÇİKKBÖ ile güvenilir ölçümler yapıldığı söylenebilir.

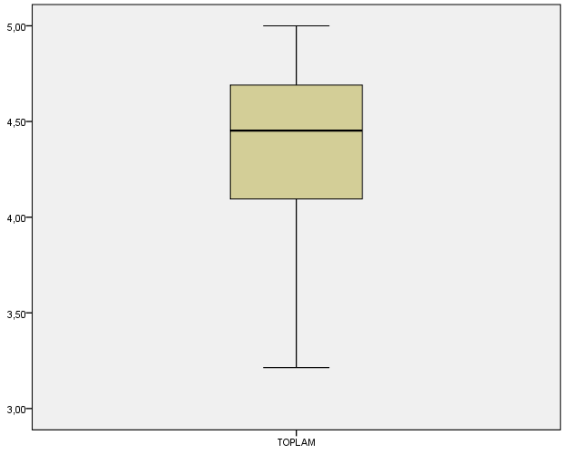
3.4. Veri Toplama Süreci

Tez yazarı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve ÇİKKBÖ'nün gerekli olan etik kurul onayı için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığına 15.04.2022 tarihinde başvurulmuş ve 06.05.2022 tarihinde kurul tarafından etik onay alınmıştır **(**EK-3). Etik onay sürecinden sonra Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla 24/05/2022 tarihli uygulama izni (EK-4) alınmıştır. Uygulama izni alındıktan sonra söz konusu ölçek ile Diyarbakır merkez ilçelerinde oranlı tabakalı örneklem ile rastgele seçilen ilkokulların 3. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere araştırmacı tarafından 01/06/2022 - 17/06/2022

tarihleri arasında uygulama yapılmıştır. Uygulamanın bu tarihlerde 3. sınıflarla yapılmasının nedeni, artık HBDÖP'nin sonuna gelinmiş olmasıdır. Uygulama yapıldıktan sonra kayıp veri olarak nitelendirilebilecek ölçekler elendikten sonra 1160 ölçek elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çocuklar İçin Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği (ÇİKKBÖ)'den elde edilen veri setine seri ortalaması yoluyla kayıp veri ataması yapılmıştır. Bu işlemden sonra, veri setinde uç değerler olup olmadığı kutu grafikleri (box-plot) ile incelenmiştir. 1160 verinin 26 tanesi uç değer içerdiği için veri setinden çıkarılarak 1134 veri ile analizlere devam edilmiştir. Uç değerler veri setinden çıkarıldıktan sonraki durum için, verilere ait kutu grafiği (box-plot) Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Uç Değerler için Kutu Grafiği

Şekil 5'te görüldüğü gibi, ÇİKKBÖ'de herhangi bir uç değer kalmamıştır.

ÇİKKBÖ'den elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında, ÇİKKBÖ'nün ZPMK alt boyutu için (-,802 ve ,413), BTO alt boyutu için (-,766 ve ,084**),** ÇBGÇKEK alt boyutu için (-1,228 ve 1,275), PÜ alt boyutu için (-,822 ve ,152) ve Toplam puan için ise (-,630 ve -,309) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler -1.96 ile +1.96 arasında olduğundan ÇİKKBÖ' den elde edilen puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Can, 2020). ÇİKKBÖ, normal dağılıma sahip olduğundan analiz işlemleri için parametrik testler tercih edilmiştir. ÇİKKBÖ' nün alt boyutlarında elde edilen puanların bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) kullanılarak İlişkisiz Örneklemler için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon Testleri analiz için

kullanılmıştır. Bundan dolayı, frekans değeri 30'dan fazla ve homojen olan birimler; cinsiyet, herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmama durumu ve herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmeme durumu değişkenleri için; İlişkisiz Örneklemler için t Testi; kardeş sayısı, baba eğitimi, anne eğitimi, anne mesleği, baba mesleği değişkenleri için; Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); hayat bilgisi dersini sevme düzeyi, alışveriş yapma sıklığı ve kumbara kullanma sıklığı için Korelasyon Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Post Hoc Testi kullanılmıştır. Örneklemlerin farklı olması koşulu ile varyansların eşit olduğu durumlar için LSD testi ve varyansların eşit olmadığı durumlar için ise Dunnet's C testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Kayri, 2009).

Korelasyon testinde ise değişkenler normal dağılıma sahipse Pearson Testi, değişkenlerden en az biri normal dağılıma sahip değilse Spearman Testi kullanılmıştır. Ayrıca, Korelasyon Testinin yorumlanmasında, korelasyon katsayısının, 0.00-0.30 aralığında olması düşük; 0.30-0.70 aralığında olması orta ve 0.70-1.00 aralığında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Veri toplama sürecinde kardeş sayısı 6 ve daha fazla olan öğrencilere ait kategorilerde 30 öğrenciye ulaşılamamıştır. Bu yüzden verilerin analizi sürecinde kardeş sayısı 6 ve daha fazla olan öğrenciler, ''6 kardeş ve daha fazlası'' şeklinde birleştirilmiştir. Aynı şekilde, baba mesleği açısından ''babası çalışmıyor'' olarak nitelendirilen grupta da yeteri kadar sayıya ulaşılmadığından söz konusu grup, babası serbest meslek sahibi olan öğrenci grubu ile birleştirilmiştir.

''Hiçbir zaman'', ''Nadiren'', ''Bazen'', ''Çoğu zaman'' ve ''Her zaman'' şeklinde 5'li Likert olarak derecelendirilen ölçekteki puanlama; olumlu maddeler için sırasıyla ''Hiçbir zaman'' seçeneğinden başlanılarak 1'den 5'e şeklinde puanlamışken olumsuz maddelerde ise 5'ten 1'e şeklinde puanlama yoluna gidilmiştir.

Verilerin analizi için, $p<0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba mesleği, anne mesleği, herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmadıkları, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmedikleri, hayat bilgisi dersini sevme düzeyi, kumbara kullanma sıklığı ve alışveriş yapma sıklığı değişkenlerine ilişkin bulgular ve bulgular çerçevesinde yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Kaynakları Kullanma Becerisine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin alt boyutlar çerçevesinde ne düzeyde olduğuna yönelik minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\overline{x}$	ss
ZPMK	1134	1,89	5,00	4,30	0,54
BTO	1134	2,31	5,00	4,33	0,50
ÇBGÇKEK	1134	2,25	5,00	4,53	0,46
PÜ	1134	2,13	5,00	4,26	0,62
TOPLAM	**1134**	**3,21**	**5,00**	**4,37**	**0,41**

Tablo 9 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin, ZPMK alt boyutunda çok üst düzey ($\overline{x}$ = 4,30), BTO alt boyutunda çok üst düzey ($\overline{x}$ = 4,33), ÇBGÇKEK alt boyutunda çok üst düzey ($\overline{x}$ =4,53), PÜ alt boyutunda çok üst düzey ($\overline{x}$ = 4,26) ve genel olarak kaynakları kullanma becerisi boyutunda ise çok üst düzey ($\overline{x}$ = 4,37) olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin, kendilerini kaynakları kullanma becerileri açısından, hem genel olarak hem de alt boyutlar düzeyinde çok olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.2. Kaynakları Kullanma Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler için t-Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
ZPMK	A) Kız	580	4,33	0,55	1132	2,14	0,033*
	B) Erkek	554	4,26	0,54			
BTO	A) Kız	580	4,37	0,48	1119,67	2,57	0,010*
	B) Erkek	554	4,29	0,51			
ÇBGÇKEK	A) Kız	580	4,57	0,45	1132	2,88	0,004*
	B) Erkek	554	4,49	0,47			
PÜ	A) Kız	580	4,33	0,57	1093,36	3,97	0,000*
	B) Erkek	554	4,19	0,65			
TOPLAM	A) Kız	580	4,41	0,04	1132	3,66	0,000*
	B) Erkek	554	4,32	0,41			

*Anlamlı farklılık ($p<0,05$)

Tablo 10 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre ZPMK [$t(1132)=2,14$; $p<0,05$], BTO [$t(1119,67)=2,57$; $p<0,05$], ÇBGÇKEK [$t(1132)=2,88$; $p<0,05$], PÜ [$t(1093,36)=3,97$; $p<0,05$] ve toplam puan [$t(1132)=3,66$; $p<0,05$] açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın tüm boyutlarda kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin, ZPMK alt boyutunda, BTO alt boyutunda, ÇBGÇKEK alt boyutunda, PÜ alt boyutunda ve genel olarak kaynakları kullanma becerisi boyutunda erkek öğrencilere göre kaynakları daha iyi kullandıklarını göstermektedir.

4.2.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ZPMK	Gruplar arası	1,46	5	0,29	0,99	0,425
	Gruplar içi	333,91	1125	0,3		
	Toplam	335,37	1130			
BTO	Gruplar arası	4,69	5	0,94	3,79	0,002*
	Gruplar içi	278,54	1125	0,25		
	Toplam	283,23	1130			
ÇBGÇKEK	Gruplar arası	1,01	5	0,2	0,94	0,457
	Gruplar içi	243,39	1125	0,22		
	Toplam	244,4	1130			
PÜ	Gruplar arası	1,45	5	0,29	0,77	0,574
	Gruplar içi	425,57	1125	0,38		
	Toplam	427,02	1130			
TOPLAM	Gruplar arası	1,68	5	0,34	2,01	0,075
	Gruplar içi	188,31	1125	0,17		
	Toplam	189,99	1130			

*Anlamlı farklılık ($p<0,05$)

Tablo 11 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, kardeş sayısı değişkeni açısından incelendiğinde ZPMK, ÇBGÇKEK, PÜ alt boyutlarında ve toplam puan açısından anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, kardeş sayısı değişkeni açısından sadece BTO alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F(5, 1125)=3,79$; $p<0,05$]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için LSD Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve LSD Testi sonuçları Tablo12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve LSD Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\overline{x}$	ss	Anlamlı Fark (LSD)
ZPMK	1. Tek çocuk	87	4,25	0,56	-
	2. İki kardeş	284	4,34	0,54	
	3. Üç kardeş	350	4,31	0,55	
	4. Dört kardeş	233	4,27	0,53	
	5. Beş kardeş	112	4,28	0,5	
	6. 6 kardeş ve daha fazlası	65	4,2	0,64	
BTO	1. Tek çocuk	87	4,32	0,57	2-5 2-6 ve üzeri 3-4 3-5 3-6 ve üzeri
	2. İki kardeş	284	4,37	0,5	
	3. Üç kardeş	350	4,39	0,47	
	4. Dört kardeş	233	4,30	0,47	
	5. Beş kardeş	112	4,20	0,55	
	6. 6 kardeş ve daha fazlası	65	4,20	0,52	
ÇBGÇKEK	1. Tek çocuk	87	4,56	0,42	-
	2. İki kardeş	284	4,55	0,45	
	3. Üç kardeş	350	4,54	0,48	
	4. Dört kardeş	233	4,54	0,44	
	5. Beş kardeş	112	4,47	0,51	
	6. 6 kardeş ve daha fazlası	65	4,45	0,5	
PÜ	1. Tek çocuk	87	4,24	0,66	-
	2. İki kardeş	284	4,28	0,63	
	3. Üç kardeş	350	4,29	0,6	
	4. Dört kardeş	233	4,23	0,62	
	5. Beş kardeş	112	4,18	0,59	
	6. 6 kardeş ve daha fazlası	65	4,28	0,6	
TOPLAM	1. Tek çocuk	87	4,36	0,42	-
	2. İki kardeş	284	4,4	0,41	

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\overline{x}$	ss	Anlamlı Fark (LSD)
	3. Üç kardeş	350	4,4	0,4	
	4. Dört kardeş	233	4,35	0,4	
	5. Beş kardeş	112	4,29	0,42	
	6. 6 kardeş ve daha fazlası	65	4,29	0,44	

Tablo 12 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından BTO alt boyutunda görülen anlamlı farklılığın, kardeş sayısı 2 olan grup ($\overline{x}$ =4,37) ile kardeş sayısı 5 ($\overline{x}$ =4,20) ve kardeş sayısı 6 ve üzeri olan gruplar ($\overline{x}$ =4,20) arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık, her iki durumda da kardeş sayısı 2 olan grubun lehinedir. Bu bulguya göre, kardeş sayısı 2 olan grubun BTO alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin, kardeş sayısı 5 olan grup ile kardeş sayısı 6 ve üzeri olan gruba göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri incelendiğinde ayrıca, kardeş sayısı 3 olan grup ($\overline{x}$ = 4,39) ile kardeş sayısı 4 olan grup ($\overline{x}$ = 4,30), kardeş sayısı 3 olan grup ($\overline{x}$ = 4,39) ile kardeş sayısı 5 olan grup ($\overline{x}$ = 4,20) ve kardeş sayısı 3 olan grup ($\overline{x}$ =4,39) ile kardeş sayısı 6 ve üzeri olan grup ($\overline{x}$ = 4,20) arasında da BTO alt boyutu açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Burada gözlemlenen anlamlı farklılıkların tümü, kardeş sayısı 3 olan grubun lehinedir. Bu bulguya dayalı olarak, kaynakları kullanma becerilerinin BTO alt boyutunda 2 kardeş olmanın en az 5 kardeş olmaya göre, 3 kardeş olmanın ise en az 4 kardeş olmaya göre daha avantajlı durumları yansıttığı söylenebilir. Genel olarak ise kalabalık ve tek çocuklu ailelerden ise 2 veya 3 çocuklu ailelerde yetişen çocukların kaynakları kullanma becerileri BTO alt boyutunda daha yüksektir.

4.2.3. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ZPMK	Gruplar arası	2,31	4	0,58	2,05	0,085
	Gruplar içi	235,15	835	0,28		
	Toplam	237,46	839			
BTO	Gruplar arası	1,25	4	0,31	1,31	0,266
	Gruplar içi	199,16	835	0,24		
	Toplam	200,4	839			
ÇBGÇKEK	Gruplar arası	0,3	4	0,08	0,36	0,837
	Gruplar içi	175,57	835	0,21		
	Toplam	175,88	839			
PÜ	Gruplar arası	1,58	4	0,4	1,09	0,360
	Gruplar içi	303,1	835	0,36		
	Toplam	304,68	839			
TOPLAM	Gruplar arası	0,89	4	0,22	1,4	0,234
	Gruplar içi	132,92	835	0,16		
	Toplam	133,81	839			

*Anlamlı farklılık ($p<0,05$)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde ZPMK, BTO, ÇBGÇKEK, PÜ alt boyutlarında ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulguyla birlikte, tüm boyutlarda, kaynakları kullanma becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından değişmediği sonucuna ulaşmak mümkündür.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	ANLAMLI FARK
ZPMK	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	47	4,27	0,48	-

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	ANLAMLI FARK
	2. İlkokul mezunu	162	4,37	0,52	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	127	4,23	0,51	
	4. Lise mezunu	176	4,28	0,57	
	5. Üniversite mezunu	328	4,36	0,53	
BTO	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	47	4,26	0,51	-
	2. İlkokul mezunu	162	4,35	0,46	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	127	4,31	0,46	
	4. Lise mezunu	176	4,33	0,51	
	5. Üniversite mezunu	328	4,39	0,5	
ÇBGÇKEK	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	47	4,51	0,47	-
	2. İlkokul mezunu	162	4,55	0,45	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	127	4,56	0,48	
	4. Lise mezunu	176	4,52	0,45	
	5. Üniversite mezunu	328	4,56	0,46	
PÜ	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	47	4,21	0,59	-
	2. İlkokul mezunu	162	4,26	0,62	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	127	4,22	0,63	
	4. Lise mezunu	176	4,30	0,59	
	5. Üniversite mezunu	328	4,33	0,59	
TOPLAM	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	47	4,32	0,41	-
	2. İlkokul mezunu	162	4,40	0,39	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	127	4,35	0,4	
	4. Lise mezunu	176	4,37	0,4	
	5. Üniversite mezunu	328	4,42	0,4	

Tablo 14'e göre, babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,27), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,37), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,23), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,28) ve babası üniversite mezunu olan

öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,36) ZPMK alt boyutundaki kaynakları kullanma becerileri çok üst düzeydedir.

Babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,26), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,35), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,31), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,33) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,39) BTO alt boyutundaki kaynakları kullanma becerileri çok üst düzeydedir.

Babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,51), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,55), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,56), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,52) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,56) ÇBGÇKEK alt boyutundaki kaynakları kullanma becerileri çok üst düzeydedir.

Babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,21), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,26), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,22), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,30) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,33) PÜ alt boyutundaki kaynakları kullanma becerileri çok üst düzeydedir.

Babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,32), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,40), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,35), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,37) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,42) toplam puan açısından kaynakları kullanma becerileri çok üst düzeydedir.

4.2.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ZPMK	Gruplar arası	2	4	0,5	1,74	0,140

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar içi	248,24	860	0,29		
	Toplam	250,24	864			
	Gruplar arası	1,82	4	0,46		
BTO	Gruplar içi	215,51	860	0,25	1,82	0,123
	Toplam	217,33	864			
	Gruplar arası	1,97	4	0,49		
ÇBGÇKEK	Gruplar içi	185,8	860	0,22	2,27	0,060
	Toplam	187,77	864			
	Gruplar arası	3,89	4	0,97		
PÜ	Gruplar içi	323,81	860	0,38	2,58	0,036*
	Toplam	327,7	864			
	Gruplar arası	1,78	4	0,44		
TOPLAM	Gruplar içi	144,44	860	0,17	2,64	0,033*
	Toplam	146,22	864			

*Anlamlı farklılık (p<0,05)

Tablo 15 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, ZPMK, BTO ve ÇBGÇKEK alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir (p>0,05). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından PÜ alt boyutu [F(4, 860)=2,58; p<0,05] ile toplam puan [F(4, 860)= 2,64; p<0,05] boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için PÜ alt boyutu için Dunnet's C Testi, Toplam Puan için ise LSD Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve uygulanan Dunnet's C ile LSD Testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve Dunnet's C ile LSD Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	ANLAMLI FARK Dunnet's C - LSD
ZPMK	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	168	4,23	0,55	-
	2. İlkokul mezunu	256	4,31	0,54	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	126	4,34	0,53	

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	ANLAMLI FARK Dunnet's C - LSD
	4. Lise mezunu	133	4,34	0,54	
	5. Üniversite mezunu	182	4,37	0,53	
BT	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	168	4,25	0,51	-
	2. İlkokul mezunu	256	4,37	0,5	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	126	4,35	0,49	
	4. Lise mezunu	133	4,36	0,5	
	5. Üniversite mezunu	182	4,37	0,51	
ÇBGÇKEK	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	168	4,51	0,45	-
	2. İlkokul mezunu	256	4,53	0,48	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	126	4,49	0,5	
	4. Lise mezunu	133	4,55	0,48	
	5. Üniversite mezunu	182	4,63	0,42	
PÜ	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	168	4,15	0,7	5-1
	2. İlkokul mezunu	256	4,30	0,54	
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	126	4,26	0,66	
	4. Lise mezunu	133	4,32	0,61	
	5. Üniversite mezunu	182	4,35	0,6	
TOPLAM	1. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma bilmiyor	168	4,30	0,43	
	2. İlkokul mezunu	256	4,39	0,4	2-1
	3. Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)	126	4,37	0,4	4-1
	4. Lise mezunu	133	4,40	0,42	5-1
	5. Üniversite mezunu	182	4,44	0,39	

Tablo 16 incelendiğinde, annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin PÜ alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi daha yüksek olan diğer tüm grupların bu becerilerinin ise çok üst düzey olduğu fark edilmektedir. Dunnet's C testi sonuçlarına göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından PÜ alt boyutunda annesi hiç okula gitmemiş grup ($\overline{x}$ = 4,15) ile annesi üniversite mezunu

olan grup ($\overline{x}$ = 4,35) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık, annesi üniversite mezunu olan grubun lehinedir. Bu bulguya göre, annesi üniversite mezunu olan grubun PÜ alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin, annesi hiç okula gitmemiş gruba göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin toplam puandaki kaynakları kullanma becerilerinin anne eğitim düzeyi daha yüksek olan diğer tüm gruplar gibi çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından, annesi ilkokul mezunu olan grupla ($\overline{x}$ = 4,39) annesi hiç okula gitmemiş grup ($\overline{x}$ =4,30), annesi lise mezunu olan grupla ($\overline{x}$ =4,40) annesi hiç okula gitmemiş olan grup ($\overline{x}$ = 4,30) ve annesi üniversite mezunu olan grupla ($\overline{x}$ = 4,44) annesi hiç okula gitmemiş grup ($\overline{x}$ =4,30) arasında da toplam puan açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıklar, her üç durumda da annesi hiç okula gitmemiş olan grubun aleyhinedir. Bu bulguya göre, annesi hiç okula gitmemiş grubun genel olarak kaynakları kullanma becerilerinin, anne eğitim düzeyi ilkokul, lise ya da üniversite mezunu olan gruba göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

4.2.5. Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin baba mesleği değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ZPMK	Gruplar arası	1,33	2	0,67	2,25	0,105
	Gruplar içi	333,98	1129	0,3		
	Toplam	335,31	1131			
BTO	Gruplar arası	0,26	2	0,13	0,52	0,596
	Gruplar içi	283,25	1129	0,25		
	Toplam	283,51	1131			

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÇBGÇKEK	Gruplar arası	0,21	2	0,1	0,48	0,620
	Gruplar içi	244,47	1129	0,22		
	Toplam	244,67	1131			
PÜ	Gruplar arası	3,16	2	1,58	4,19	0,015*
	Gruplar içi	425,08	1129	0,38		
	Toplam	428,23	1131			
TOPLAM	Gruplar arası	0,65	2	0,33	1,93	0,146
	Gruplar içi	189,86	1129	0,17		
	Toplam	190,51	1131			

*Anlamlı farklılık (p<0,05)

Tablo 17 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, baba mesleği değişkeni açısından incelendiğinde, ZPMK, BTO, ÇBGÇKEK ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir (p>0,05). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, baba mesleği değişkeni açısından sadece PÜ alt boyutunda [F(2,1129)=4,19; p<0,05] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için PÜ alt boyutu için Dunnet's C Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin baba mesleği değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve uygulanan Dunnet's C Testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve Dunnet's C Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	ANLAMLI FARK Dunnet's C
ZPMK	1. İşçi	35	4,38	0,47	-
	2. Memur	200	4,36	0,51	
	3. Serbest meslek	897	4,28	0,55	
BTO	1. İşçi	35	4,34	0,51	-
	2. Memur	200	4,37	0,51	
	3. Serbest meslek	897	4,33	0,5	

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	ANLAMLI FARK Dunnet's C
ÇBGÇKEK	1. İşçi	35	4,49	0,59	-
	2. Memur	200	4,56	0,45	
	3. Serbest meslek	897	4,53	0,46	
PÜ	1. İşçi	35	4,16	0,69	2-3
	2. Memur	200	4,37	0,51	
	3. Serbest meslek	897	4,24	0,63	
TOPLAM	1. İşçi	35	4,36	0,43	-
	2. Memur	200	4,42	0,39	
	3. Serbest meslek	897	4,36	0,41	

Tablo 18 incelendiğinde, babası memur olarak çalışan grubun PÜ alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin çok üst düzeyde olduğu görülürken babası serbest çalışan grubun da kaynakları kullanma becerilerinin çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. Dunnet's C testi sonuçlarına göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinde baba mesleği değişkeni açısından, PÜ alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın, babası memur olan grup ($\overline{x}$ = 4,37) ile babası serbest bir mesleği icra eden grup ($\overline{x}$ = 4,24) arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık, babası memur olan grubun lehinedir. Bu bulgudan hareketle babası memur olan grubun PÜ alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin, babası işçi ya da serbest çalışan gruba göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2.6. Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne mesleği değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ZPMK	Gruplar arası	3,33	2	1,66	5,65	0,004*
	Gruplar içi	332,53	1129	0,3		
	Toplam	335,86	1131			
BTO	Gruplar arası	0,69	2	0,35	1,39	0,250
	Gruplar içi	282,2	1129	0,25		
	Toplam	282,9	1131			
ÇBGÇKEK	Gruplar arası	1,45	2	0,73	3,37	0,035*
	Gruplar içi	243,33	1129	0,22		
	Toplam	244,78	1131			
PÜ	Gruplar arası	1,56	2	0,78	2,07	0,127
	Gruplar içi	426,05	1129	0,38		
	Toplam	427,62	1131			
TOPLAM	Gruplar arası	1,13	2	0,57	3,37	0,035*
	Gruplar içi	189,23	1129	0,17		
	Toplam	190,36	1131			

*Anlamlı farklılık ($p<0,05$)

Tablo 19'dan da anlaşıldığı gibi, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, anne mesleği değişkeni açısından, BTO ve PÜ alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermemiştir ($p>0,05$). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri, anne mesleği değişkeni açısından ZPMK [$F(2,1129)=5,65$; $p<0,05$], ÇBGÇKEK [$F(2,1129)=3;37$ $p<0,05$] alt boyutları ve toplam puan [$F(2,1129)=3,37$; $p<0,05$] açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0,05$). Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için ZPMK alt boyutu için LSD Testi, ÇBGÇKEK alt boyutu için Dunnet's C Testi ve toplam puan için LSD Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin anne mesleği değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve uygulanan Dunnet's C ile LSD Testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerileri ile Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik ve LSD Testi ile Dunnet's C Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	ANLAMLI FARK LSD – Dunnet's C
ZPMK	1. Memur	85	4,37	0,49	1-2
	2. Serbest meslek	116	4,14	0,61	3-2
	3. Çalışmıyor – Ev hanımı	931	4,31	0,54	
BTO	1. Memur	85	4,38	0,53	-
	2. Serbest meslek	116	4,27	0,55	
	3. Çalışmıyor – Ev hanımı	931	4,34	0,49	
ÇBGÇKEK	1. Memur	85	4,66	0,34	1-3
	2. Serbest meslek	116	4,53	0,48	
	3. Çalışmıyor – Ev hanımı	931	4,52	0,47	
PÜ	1. Memur	85	4,38	0,55	-
	2. Serbest meslek	116	4,20	0,7	
	3. Çalışmıyor – Ev hanımı	931	4,26	0,61	
TOPLAM	1. Memur	85	4,46	0,38	1-2
	2. Serbest meslek	116	4,30	0,45	
	3. Çalışmıyor – Ev hanımı	931	4,37	0,41	

Tablo 20 incelendiğinde, annesi serbest olarak çalışan grubun ZPMK alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin üst düzeyde olduğu görülürken annesi memur olan grubun ve annesi çalışmayan grubun kaynakları kullanma becerilerinin çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne mesleği değişkeni açısından ZPMK alt boyutunda, annesi serbest çalışan grup ($\overline{x}$ = 4,14) ile annesi memur olarak çalışan grup ($\overline{x}$ = 4,37) ve annesi serbest çalışan grup ($\overline{x}$ = 4,14) ile annesi çalışmayan gruplar ($\overline{x}$ = 4,31) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıklar her iki durumda da annesi serbest olarak çalışan grubun aleyhinedir. Bu bulguya göre, annesi serbest çalışan olan grubun, ZPMK alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin,

annesi memur olan grup ve annesi çalışmayan gruba göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Annesi memur olarak çalışan grup, annesi serbest çalışan grup ve annesi çalışmayan grubun kaynakları kullanma becerilerinin ÇBGÇKEK alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. Dunnet's C testi sonuçlarına göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne mesleği değişkeni açısından ÇBGÇKEK alt boyutunda annesi memur olarak çalışan grup ($\overline{x}$ = 4, 66) ile annesi çalışmayan grup ($\overline{x}$ =4,52) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık annesi memur olarak çalışan grubun lehinedir. Bu bulguya göre, annesi memur olarak çalışan grubun ÇBGÇKEK alt boyutundaki kaynakları kullanma becerilerinin, annesi çalışmayan gruba göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Annesi memur olarak çalışan grup, annesi serbest çalışan grup ve annesi çalışmayan grubun kaynakları kullanma becerilerinin toplam puan açısından çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin anne mesleği değişkeni açısından toplam puanda, annesi memur olan grup ($\overline{x}$ =4,46) ile annesi serbest çalışan grup ($\overline{x}$ =4,30) arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık, annesi memur olarak çalışan grubun lehinedir. Bu bulgudan hareketle annesi memur olarak çalışan grubun toplam puandaki kaynakları kullanma becerilerinin, annesi serbest çalışan gruba göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2.7. Herhangi Bir Doğa Gezisine Katılıp Katılmama Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmama değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler için t-Testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin Herhangi Bir Doğa Gezisine Katılıp Katılmama Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{x}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
ZPMK	A) Evet	637	4,33	0,53	1025,3	2,28	0,023*

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
	B) Hayır	497	4,26	0,57			
BTO	A) Evet	637	4,33	0,52	1132	-0,08	0,938
	B) Hayır	497	4,33	0,47			
ÇBGÇKEK	A) Evet	637	4,53	0,48	1132	-0,59	0,557
	B) Hayır	497	4,54	0,44			
PÜ	A) Evet	637	4,26	0,62	1132	0,12	0,901
	B) Hayır	497	4,26	0,62			
TOPLAM	A) Evet	637	4,37	0,41	1132	0,47	0,640
	B) Hayır	497	4,36	0,41			

*Anlamlı farklılık (p<0,05)

Tablo 21 incelendiğinde, ZPMK alt boyutunda herhangi bir doğa gezisine katılan öğrencilerle ($\overline{x}$ = 4,33) herhangi bir doğa gezisine katılmayan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,26) ortalama puanlarının çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. BTO alt boyutunda herhangi bir doğa gezisine katılan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,33) ve herhangi bir doğa gezisine katılmayan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,33) ortalama puanlarının eşit ve çok üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. ÇBGÇKEK alt boyutunda herhangi bir doğa gezisine katılan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,53) ortalama puanlarının herhangi bir doğa gezisine katılmayan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,54) ortalama puanlarına göre düşük olduğu ancak her iki boyuttaki puanların da çok üst düzey olduğu görülmektedir. PÜ alt boyutunda herhangi bir doğa gezisine katılan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,26) ve herhangi bir doğa gezisine katılmayan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,26) ortalama puanlarının eşit ve çok üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Toplam puanda ise herhangi bir doğa gezisine katılan öğrencilerin ortalama puanlarının ($\overline{x}$ = 4,37) ve herhangi bir doğa gezisine katılmayan öğrencilerin ortalama puanlarının ($\overline{x}$ = 4,36) çok üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmama değişkenine göre, sadece ZPMK alt boyutunda [t(1025,30)=2,28; p<0,05] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, ZPMK alt boyutunda, herhangi bir doğa gezine katılan öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,33) herhangi bir doğa gezisine katılmayan ($\overline{x}$ = 4,26) öğrencilere göre kaynakları kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2.8. Herhangi Bir Tarihi Mekânı Ziyaret Edip Etmeme Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmeme değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklemler için t-Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin Herhangi Bir Tarihi Mekânı Ziyaret Edip Etmeme Değişkenine Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{x}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
ZPMK	A) Evet	875	4,33	0,53	1131	3,5	0,000*
	B) Hayır	258	4,19	0,57			
BTO	A) Evet	875	4,35	0,51	1131	2,11	0,035*
	B) Hayır	258	4,28	0,48			
ÇBGÇKEK	A) Evet	875	4,53	0,47	1131	0,000	0,997
	B) Hayır	258	4,53	0,44			
PÜ	A) Evet	875	4,28	0,61	1131	1,63	0,104
	B) Hayır	258	4,21	0,62			
TOPLAM	A) Evet	875	4,38	0,42	1131	2,26	0,024*
	B) Hayır	258	4,32	0,38			

*Anlamlı farklılık (p<0,05)

Tablo 22 incelendiğinde, ZPMK alt boyutunda herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,33) ortalama puanlarının çok üst düzeyde olduğu görülürken herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmeyen öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,19) ortalama puanları üst düzeydedir. BTO alt boyutunda herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,35) ortalama puanlarının çok üst düzeyde olduğu görülürken herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmeyen öğrencilerin de ($\overline{x}$ = 4,28) ortalama puanlarının çok üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. ÇBGÇKEK alt boyutunda herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,53) ve herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmeyen öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,53) ortalama puanlarının eşit ve çok üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. PÜ alt boyutunda ise herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,28) ortalama puanlarının, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmeyen öğrencilerin ($\overline{x}$ = 4,21) ortalama puanlarından yüksek ancak iki grubun da puanlarının çok üst düzey olduğu görülmektedir. Ayrıca, toplam puan açısından da herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin ortalama puanlarının

($\overline{x}$ = 4,38) ve herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmeyen öğrencilerin ortalama puanlarının ($\overline{x}$ = 4,32) çok üst düzeyde olduğu görülmektedir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmeme değişkenine göre ZPMK [t(1131)=3,50; p<0,05], BTO [t(1131)=2,11; p<0,05] alt boyutlarında ve toplam puan [t(1131)=2,26; p<0,05] açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bulguyla birlikte, ZPMK ve BTO alt boyutlarıyla birlikte toplam puan açısından da herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmeyen öğrencilere göre kaynakları kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2.9. Hayat Bilgisi Dersini Sevme Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile hayat bilgisi dersini sevme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için uygulanan Spearman Testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Hayat Bilgisi Dersini Sevme Düzeyi ile Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

		ZPMK	**BTO**	**ÇBGÇKEK**	**PÜ**	**TOPLAM**
Hayat bilgisi dersini sevme düzeyi	**r**	0,16	0,2	0,19	0,17	0,22
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1134	1134	1134	1134	1134

Tablo 23 incelendiğinde, hayat bilgisi dersini sevme düzeyi ile ZPMK, BTO, ÇBGÇKEK ve PÜ alt boyutları ile genel olarak kaynakları kullanma becerileri arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi dersini sevme düzeyi ile tüm boyutlar arasında ve genel olarak kaynakları kullanma becerileri arasında düşük düzeyde (0,00<r<0,30) ve pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bulgu, çocukların hayat bilgisi dersini sevdikçe düşük düzeyde de olsa kaynakları kullanma becerilerinin artabileceği ya da tam tersi şeklinde yorumlanabilir.

4.2.10. Kumbara Kullanma Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile kumbara kullanma sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi için uygulanan Korelasyon Testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Kumbara Kullanma Sıklığı ile Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

		ZPMK	BTO	ÇBGÇKEK	PÜ	TOPLAM
Kumbara kullanma sıklığı	**r**	0,22	0,17	0,13	0,14	0,21
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1134	1134	1134	1134	1334

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin kumbara kullanma sıklıkları ile ZPMK, BTO, ÇBGÇKEK ve PÜ alt boyutları ile genel olarak kaynakları kullanma becerileri arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin kumbara kullanma sıklıkları ile tüm boyutlar arasında ve genel olarak kaynakları kullanma becerileri arasında ($0,00<r<0,30$) düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durum, çocukların kumbara kullanma sıklıkları arttıkça kaynakları kullanma becerilerinin düşük düzeyde de olsa arttığı ya da kaynakları kullanma becerisi arttıkça kumbara kullanma sıklıklarının da düşük düzeyde arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.11. Alışveriş Yapma Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerileri ile alışveriş yapma sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi için uygulanan Korelasyon Testi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Alışveriş Yapma Sıklığı ile Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

		ZPMK	BTO	ÇBGÇKEK	PÜ	TOPLAM
Alışveriş yapma sıklığı	**r**	0,02	-0,04	-0,03	0,02	-0,01
	p	0,55	0,25	0,31	0,54	0,67
	N	1134	1134	1134	1134	1134

Tablo 25 incelendiğinde, öğrencilerin alışveriş yapma sıklıkları ile ZPMK, BTO, ÇBGÇKEK ve PÜ alt boyutları ile genel olarak kaynakları kullanma becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın sonuçları, alan yazın göz önünde bulundurularak tartışılmış ve araştırmaya dayalı önerilerde bulunulmuştur. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba mesleği, anne mesleği, herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmadıkları, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret edip etmedikleri, hayat bilgisi dersini sevme düzeyi, kumbara kullanma sıklığı ve alışveriş yapma sıklığı değişkenlerine ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada; öğrencilerin, kendilerini kaynakları kullanma becerileri açısından, hem genel olarak hem de alt boyutlar düzeyinde çok olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak alan yazında, öğrencilerin bilinçli tüketicinin özelliklerini bildikleri (Aktaşlı, 2019; Buğday, 2015; Gülmez, 2006; Purutcuoğlu, 2003; Uyanık, 2015), kendilerini bilinçli tüketici olarak algıladıkları (Malbeleği ve Sağlam, 2013; Özdemir, 2017; Sağlam, 2010; Uyanık, 2015; Uysal 2017), bilinçli tüketicilik düzeylerinin yüksek olduğu (Akyüz, 2009; Ünay, 2012), isteklerindense ihtiyaçlarına öncelik verdikleri, ihtiyaç ve istekleri arasındaki farkı bildikleri (Özay, 2019), anne ve babanın bilinçli tüketici konusu ile ilgili çocuklarıyla olan iletişimlerinin çocukların bilinçli tüketici davranışlarında artış oluşturduğu (Dündar, 2017) görülmektedir. Diğer taraftan bu çalışmadan farklı olarak; öğrencilerin ekonomi kavramlarından bazılarını yanlış bildikleri ve bazı kavramları da sınırlı bildikleri (Akhan ve Kılıçoğlu, 2014), öğrencilerin okul kantinini bilinçli olarak kullanamadığı (Özdemir, 2017), kendilerini bilinçli tüketici olarak algılamadıkları (Purutcuoğlu, 2003) ve tüketici eğitimine gereksinimleri (Sert, 2002) olduğu da araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bu çalışmayı destekler biçimde, öğrencilerin, çevreye ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu (Çelikler ve diğ., 2019), çevre kirliliğinin farkında oldukları (Demir, 2011), öğrencilerin çevre ve çevre ile ilgili sorunlara duyarlı olduklarına ve çevre farkındalıklarının da genel olarak yüksek çıktığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Erdem ve diğ., 2019; Ertürk, 2017; Sağsöz

ve Doğanay, 2019). Ancak yine de bazı çalışmalarda hem bu çalışmalarla hem de mevcut çalışmayla örtüşmeyecek biçimde ilkokul öğrencilerinin çevre kirliliğiyle ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır (Pınar ve Yakışan, 2017). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin kendilerini problem çözebilir (Arkan, 2011) şeklinde algıladıkları görülmüştür. Bu çalışmanın mevcut çalışmayı planlama ve üretim boyutu açısından destekler nitelikte olduğu düşünülebilir. Çünkü mevcut çalışmada öğrenciler, kendilerini kaynakları kullanma becerileri açısından alt boyutlar düzeyinde de çok olumlu değerlendirmişlerdir. PÜ becerileri bu çalışmada; planlama yapma, verilen işi zamanında bitirme, yapılan planlara uyma, grup çalışmalarında kullanılacak malzemeleri belirleme ve bir işe tam vaktinde başlama gibi davranışlarla ölçülmeye çalışılmıştır.

Cinsiyet değişkenine yönelik, tüm alt boyutlarda ve genel olarak kaynakları kullanma becerisi açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaynakları daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin zaman, para ve materyal kullanma becerileri, erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha iyidir. Alan yazında bu üç kaynağın bir arada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak; bu üç kaynaktan biri olan zaman ile ilgili çalışmasında Erdul (2005), kız öğrencilerin zaman yönetimi ve planlama becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Bu anlamda ilgili çalışmanın, mevcut çalışmayı desteklediği söylenebilir. Ek olarak, Alay ve Koçak (2003) da üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında genel zaman yönetimi ve zaman planlaması boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ilkokullardaki kız öğrencilerin kaynakları, bilinçli tüketici olma açısından, erkeklere göre daha iyi kullandıkları görülmüştür. Bu anlamda Ersoy ve Nazik (2006), Özay (2019), Özkaya (2013) ve Malbeleği (2011)'nin çalışmalarında da ilköğretimdeki kızların bilinçli tüketicilik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Özdemir (2017)' in 4. sınıf öğrencileriyle okul kantinini bilinçli kullanma ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında da kız öğrencilerin ölçeğin *kalite* boyutunda erkek öğrencilere göre okul kantinini daha bilinçli kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak, Alimcan (2018), Altıok (2010), Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2013), Sağlam (2010) ve Uyanık (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda, bu çalışmalardan farklı olarak bilinçli tüketicilik davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Mevcut çalışmanın, kaynakları kullanma becerilerini, hayat bilgisi dersi kazanımlarından yola çıkarak incelediği düşünülünce, elde edilen sonuçların, bilinçli tüketicilik davranışlarını yine hayat bilgisi dersi açısından inceleyen bir başka çalışmada (Polat ve Ünişen, 2016) elde edilen sonuçlardan ilginç bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü mevcut çalışmanın sonuçları öğrencilerin kendi görüşlerine göre bilinçli tüketicilik davranışlarının cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine farklılık gösterdiğine işaret etse de bahsi geçen çalışmadaki ebeveyn görüşleri kız ve erkek öğrencilerin bilinçli tüketicilik davranışlarının anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermiştir (Polat ve Ünişen, 2016).

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre kız öğrencilerin çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerileri, erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha iyidir. Bu durumun, kız öğrencilerin çevre farkındalıklarının (Erdem ve diğ., 2019; Vatansever Bayraktar ve Fırat, 2020), çevresel tutum (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007) ve çevre bilgilerinin (Çavuşoğlu ve diğ., 2017), çevresel davranış ve çevre bilinçlerinin (Bozdemir, 2011) erkeklere göre daha iyi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak yine de kimi çalışmalarda çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerileri ile ilgili görünen çevreye yönelik tutumların (Çelebi, 2019; Yanık, 2022) ve çevre bilgisinin (Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008; Yanık, 2022) cinsiyet açısından farklılık göstermediğini ya da erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarından daha yüksek olduğunu da (Özcan, 2016) belirtmek gerekmektedir.

Bu araştırmada, kız öğrencilerin planlama ve üretim becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında planlama ve üretim becerilerini doğrudan ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, planlama ve üretim becerileri ile ilgili olan problem çözme, zaman yönetimi ve proje üretme gibi davranışlara yönelik çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan biri olan ve üçüncü sınıf öğrencilerine sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenmeyle öğretilmeye çalışıldığı çalışmada (Gündüz, 2014) sorumluluk değeri tutum puanının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda Arkan (2011)'ın da ilköğretim öğrencileriyle problem çözme becerisine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin söz konusu beceriye sahip olma durumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Bu anlamda söz konusu çalışmaların mevcut çalışmadan farklılaştığı söylenebilir. Yenilmez

(2010) ilköğretim öğretmenlerinin zamanı etkili kullanma yöntemlerine odaklandığı araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre zamanı etkili kullanma konusunda daha iyi olduklarını tespit etmiştir. Zamanı yönetmenin planlama ve üretimle ilgili bir davranış olduğu dikkate alınınca söz konusu çalışmanın bu yönüyle mevcut çalışmayı desteklediği düşünülebilir. Bu çalışmalardan farklı olarak, Boyraz ve Kocabaş (2018) ilkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında cinsiyet ile zaman yönetimi arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kardeş sayısı değişkeni açsından sadece bilinçli tüketici olma becerilerinde görülen anlamlı farklılık göz önünde bulundurulduğunda, kalabalık ve tek çocuklu ailelerden ise 2 veya 3 çocuklu ailelerde yetişen çocukların bilinçli tüketici olma becerilerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun benzer hususta bir çalışma olmaması açısından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. İlgili sonucun tek çocuklu ailelerde tüketim açısından çocuğun istediği her şeyin verilmesinden ve kalabalık ailelerde ise bilinçli tüketiciliğin bir lükse dönüşmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftan, aile planlamasından kaynaklı ya da kadının çalışma hayatına girmesi gibi nedenlerden ötürü çocuk sayısında giderek azalma olması durumu tek çocuklu ailelerin sayısını arttırmıştır. Bu durum da öğrencilerin bilinçli tüketici olma becerilerinde dezavantaja neden olmuştur.

Mevcut araştırmada kardeş sayısı değişkenine göre çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Söz konusu araştırmadan farklı olarak Erdem ve diğerleri (2019) ilkokul öğrencilerinin çevresel farkındalık düzeylerine odaklandığı araştırmada kardeş sayısının artmasına bağlı olarak genel çevresel farkındalığın düştüğünü belirtmiştir. Yanık (2022) ise ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmanın, mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada zaman, para ve materyal kullanma becerileri ile planlama ve üretim becerilerinde kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonucun, benzer durumda bir çalışma olmaması yönünden alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durumun oluşmasında, günümüz aile yapısının etkili olduğu düşünülebilir. Ailelerin çocuklara zamanı kullanmaları için fırsatlar tanımaması, zaman yönetimini onlar için kendilerinin gerçekleştirmesi, zaman yönetimi için çocuğa fırsatlar

sunmaması, onların her ihtiyacını kendilerinin karşılaması ve ebeveynlerin koruyucu tutumları bu durumun oluşmasına etki etmiş olabilir. Ayrıca, ilkokul 3. sınıf düzeyinde olan bir çocuk için zamanın soyut bir kavram olması da bu duruma etki etmiş olabilir. Diğer taraftan kültürel etki de bu durumun oluşmasına kaynaklık etmiş olabilir. Toplumuzda genellikle çocuğa para verildiğinde o anki isteğini karşılamak amaçlanmaktadır. Paranın ‘‘sınırlı’’ bir kaynak olduğunu anlamayan çocuk, paranın kullanıma yönelik bir amaç geliştirmemiştir. Çocuk için para sadece o anki istek ve ihtiyacını karşılayabileceği ‘‘tükenmeyen’’ bir kaynak olarak düşünülebilir.

Araştırmada, baba eğitim düzeyi değişkenine göre tüm boyutlarda kaynakları kullanma becerilerinin değişmediği ve tüm gruplarda çok üst düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akyüz (2019) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında baba öğrenim durumuna göre bilinçli tüketicilik düzeyinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Sağlam (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinde baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Çelebi (2019) 8. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu anlamda, söz konusu üç araştırmanın da mevcut araştırmayı desteklediği düşünülebilir. Mevcut araştırmanın sonucundan farklı olarak Uyanık (2020) araştırmasında, baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilerin, ilköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilere göre tüketicilik açısından daha bilinçli olduğunu tespit etmiştir. Ersoy ve Nazik (2006), baba eğitim düzeyi yüksekokul ya da fakülte mezunu olan ilköğretim öğrencilerinin tüketicilik bilgi düzeylerinin baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alimcan (2018) da ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında bilinçli tüketicilik düzeyinin baba eğitim durumuna göre, farklılık gösterdiğini ve babasının öğrenim durumu yüksekokul ve üzeri olan öğrencilerin kalite bilinci kapsamında bilinçli tüketicilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Yanık (2022) da

ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada çevre tutumunun baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu araştırmaları destekler biçimde Gökçe ve diğerleri (2007)'nin ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında da öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Söz konusu araştırmaların mevcut araştırmayı desteklediği düşünülebilir. Erdem ve diğerleri (2019) ilkokul öğrencilerinin çevresel farkındalık düzeylerine odaklandığı araştırmada, ilkokul öğrencilerinin çevresel farkındalıklarının baba eğitim düzeyine göre doğada yaşam, dönüştürülebilir enerji kaynakları ve kullanımları ile canlıların devamlılığı alt boyutlarında değişmediğini; çevresel sorumluluk alt boyutunda ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin çevresel farkındalıklarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda ilgili çalışmanın, mevcut çalışmayı kısmen destekler nitelikte olduğu kısmen de bu çalışmadan farklılaştığı düşünülebilir.

Mevcut araştırmada zaman, para ve materyal kullanma becerileri ile planlama ve üretim becerilerinde baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonucun, benzer şekilde bir çalışma olmaması açısından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durumun oluşmasında, genel olarak çocuğun yetişmesinde annenin rolünün daha fazla olması, babanın çocukla fazla ilgilenememesi ve çocukla daha az vakit geçirmesi etkili olabilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolünden kaynaklı babanın çocukla daha az ilgilenmesi de bu duruma etki etmiş olabilir.

Araştırmada anne eğitim düzeyi değişkenine göre planlama ve üretim becerileri ile toplam puan açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farklılık her iki durumda da annesi hiç eğitim almamış öğrencilerin aleyhinedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre planlama ve üretim becerileri ile toplam puan açısından görülen anlamlı farklılık sonucunda diğer eğitim durumlarının belirgin farklılaşmalara neden olmadığı ancak annenin hiç eğitim almamış olma durumunun olumsuz bir durumu yansıttığı söylenebilir. Bu sonucun, benzer durumda bir çalışma olmaması açısından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durumun oluşmasında, eğitim görmeyen annenin, çocuklarına eğitim verememesi ve okul kültürünü bilmemesi gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü mevcut çalışmada PÜ becerilerinin ölçülmesinde okul kültürü ile ilgili; planlama yapma, verilen işi zamanında bitirme, yapılan planlara uyma, grup çalışmalarında kullanılacak malzemeleri belirleme ve bir işe tam vaktinde başlama gibi davranışlar yer almaktadır.

Mevcut araştırmada anne eğitim düzeyi değişkenine göre bilinçli tüketici olma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazında, öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarının, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmadığına dair başka araştırmalar da bulunmaktadır. (Altıok, 2010; Çelebi, 2019). Bu araştırmadan farklı olarak Sağlam (2010) ilköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini incelediği araştırmasında *bütçe fiyat bilinci* hariç, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu araştırmada, anne eğitim durumuna bağlı olarak öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin genel olarak arttığı görülmüştür. Uyanık (2015) da ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarını incelediği araştırmasında anne eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca, Ersoy ve Nazik (2006) de ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında anne eğitim düzeyinin daha yüksek olmasının tüketicilik bilgi düzeyleri açısından bir avantaj olabileceğini tespit etmişlerdir.

Mevcut araştırmada anne eğitim düzeyi değişkenine göre çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, benzer şekilde, Gökçe ve diğerleri (2007) ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) tarafından ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının anne eğitim düzeyi açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu iki araştırma da mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak, Erdem ve diğerleri (2009) tarafından ulaşılan annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre canlıların devamlılığı boyutunda çevresel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğuna dair bulgu, bu araştırma tarafından elde edilen bulguyu desteklememektedir.

Mevcut araştırmada anne eğitim düzeyi değişkenine göre zaman, para materyal kullanma becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucun, benzer şekilde bir çalışma olmaması açısından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Söz konusu sonucun oluşmasında bahsi geçen becerilerde annelerin eğitim almamalarından dolayı bu durumları çocuklarına yansıtamadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, annelik içgüdüsünden kaynaklı çocuğa sorumluluk vermeme, çocuğa kıyamama ve çocuğun yerine yapılması gerekenleri gerçekleştirme de bu duruma neden olarak gösterilebilir.

Baba mesleği değişkenine göre, sadece planlama ve üretim becerilerinde görülen anlamlı farklılık göz önünde bulundurulduğunda babası memur olan öğrencilerin, planlama ve üretim becerileri açısından kaynakları kullanma becerilerinin, babası serbest bir mesleği icra eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun benzer hususta bir çalışma olmaması açısından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonucun oluşmasında memurluğun zaman açısından düzenli bir mesaisinin olması, düzen ve disiplin içermesi etkili olabilir. Memur olarak çalışan babanın zaman yönetimine dikkat etmesi, hafta içi ve hafta sonuna yönelik planlamalar yapması ailede yaşayan çocuğun zaman yönetimi ve planlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamış olabilir. Diğer taraftan memurluk; meslek gereği, hizmet etme şeklinde, üretime katkı sağladığından bu konuda, çocuğun planlama ve üretim becerilerinin gelişiminde bir avantaj sağlamış olabilir.

Mevcut araştırmada zaman, para ve materyal kullanma becerileri ile çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerinde baba mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun oluşmasında babanın çocuk ile fazla zaman geçirememesi etkili olabilir. Ayrıca, babanın çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerine yönelik davranışlarının çocuk tarafından model alınmaması ya da çocuk ile beraber bu davranışların geliştirilebileceği etkinlikler yapmaması da etkili olabilir.

Mevcut araştırmada baba mesleği değişkenine göre bilinçli tüketici olma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu araştırmadan farklı olarak Uyanık (2020) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, babası herhangi bir mesleği icra eden öğrencilerin babası çalışmayan öğrencilere göre tüketicilik açısından daha bilinçli olduğunu tespit etmiştir.

Anne mesleği değişkenine göre, zaman, para ve materyal kullanma becerileri, çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerileri ile toplam puan açısından görülen anlamlı farklılıktan hareketle annenin memur olması durumunun ilgili boyutlarda kaynakları kullanma becerileri açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Memurluk sürekli bir iş olduğundan, annesi memur olarak çalışan çocukların; okulöncesi, kreş ve gündüz bakım evleri ile erken tanışması zaman, para ve materyal kullanma, çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerinin gelişmesinde bir avantaj sağlamış olabilir. Çünkü çocuk, ilkokul eğitimine kadar, söz konusu kurumlarda uzun zaman geçireceğinden buradaki yaşantının çocuğun gelişimine olumlu

yönde katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, memurların hem kaynaklar konusunda bilinçli olmaları hem de özellikle gelirleri açısından kısıtlı imkânlara sahip olmaları bu duruma etki etmiş olabilir. Başka bir ifadeyle, memurlar sahip oldukları kısıtlı imkânları yönetmek zorunda kalmış ve sahip oldukları bilinçle bunları yönetebilmiş olabilirler.

Mevcut araştırmada anne mesleği değişkenine göre bilinçli tüketici olma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu araştırmadan farklı olarak Uyanık (2020) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında annesi memur olarak çalışan öğrencilerin annesi çalışmayan öğrencilere göre daha bilinçli olduğunu belirtmiştir.

Mevcut araştırmada anne mesleği değişkenine göre çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak, söz konusu araştırmadan farklı olarak Yanık (2022) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının anne mesleği değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu anlamda söz konusu araştırmanın mevcut araştırmadan farklılaştığı söylenebilir.

Herhangi bir doğa gezisine katıldığını belirten öğrencilerin, kaynakları kullanma becerilerinin, sadece zaman, para ve materyal kullanma becerileri boyutunda herhangi bir doğa gezine katılmadıklarını belirten öğrencilere göre daha yüksek olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Doğa gezisine katılan öğrencilerin zaman, para ve materyal kullanma becerilerinin gelişmesinde doğa gezisinin kurallarının olması ve bu etkinliklerin çok kısa süreli etkinlikler olmamasından ötürü elindeki kaynakları dikkatli kullanma zorunluluğu etki etmiş olabilir. Paranın hemen kullanılmayıp gezi sürecine yayılması, kısıtlı süre içinde belli mekânların gezilmesi, zamana yönelik yapılan etkinliklerin gerçekleşmesi bu durumu olumlu etkilemiş olabilir. Diğer taraftan, herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmama durumunun, planlama ve üretim becerilerine etki etmemesinin nedeni olarak gezinin planlama ve üretim becerilerinin gelişmesi için görece kısa olması, planlamanın bir otorite tarafından –öğretmen, geziye beraber gidilen grup- gerçekleştirilmesi ve bu sürece öğrencilerin dâhil edilmemesi neden olarak gösterilebilir. Herhangi bir doğa gezisine katılıp katılmama durumunun, bilinçli tüketici olma becerilerine etki etmemesinin nedeni olarak ise gezi içeriğinin söz konusu becerilere uygun olmaması, gezilecek yerlerin şehir merkezinden uzak olması, alışveriş yapılabilecek bir ortam olmaması ya da söz konusu gezilerin çocukların düzeylerine uygun olmaması durumları gösterilebilir. Ayrıca, gezinin amacının

çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerine yönelik olmaması, gezinin oyun olarak algılanması ve becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitici etkinlikleri kapsamaması ilgili becerilerin gelişimini etkilememiş olabilir.

Araştırmada, herhangi bir tarihi mekânı ziyaret ettiğini belirten öğrencilerin zaman, para ve materyal kullanma becerileri, bilinçli tüketici olma becerileri ve toplam puan açısından kaynakları kullanma becerilerinin herhangi bir tarihi mekânı ziyaret etmediğini belirten öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Herhangi bir tarihi mekânı ziyaret eden öğrencilerin ilgili boyutlardaki becerilerinin daha yüksek olmasında, çalışmanın il merkezindeki öğrencilerle yapılmasından ötürü tarihi mekânların genelde il merkezinde bulunmasından kaynaklı olabilir. Buna bağlı olarak alışveriş yapılabilecek ortamların olması ve bu etkinliklerin bir zaman dâhilinde gerçekleşmesi gibi nedenler bu becerilerin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamış olabilir.

Hayat bilgisi dersini sevme düzeyi ile kaynakları kullanma becerileri arasında görülen düşük düzey ve pozitif yönde bir ilişkinin olması araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu durumun oluşmasında, hayat bilgisi dersinde öğrenilen bilgilerin çocuğun yaşamında karşılığını buluyor olması etkili olabilir. Ayrıca, çocuğun yaşantısının hayat bilgisi dersinde olması da bu duruma etki etmiş olabilir. Çocuğun eğitime ilişkin inancının oluşması, eğitimin önemini kavrayıp yaşamında uygulaması da bu durumun nedeni olabilir.

Araştırmada, kumbara kullanma sıklığı ile kaynakları kullanma becerileri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, çocukların kumbara kullanma sıklıkları arttıkça kaynakları kullanma becerilerinin düşük düzeyde de olsa arttığı ya da kaynakları kullanma becerisi arttıkça kumbara kullanma sıklıklarının da düşük düzeyde arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun benzer şekilde bir çalışma olmaması açısından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonucun oluşmasında, kumbara kullanımının; para yönetimi becerilerini geliştirmesi, birikim yapmayı öğretmesi ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmesi etkili olmuş olabilir. Ayrıca, birikim mantığından hareket ile çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerilerinin -geri dönüşüm, atık pillerin biriktirilmesi vb.- gelişmesine de olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Uyanık (2015)'ın ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada elde ettiği, harçlık biriktiren öğrencilerin harçlık biriktirmeyen öğrencilere göre bilinçli tüketicilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ile karşılaştırıldığında söz konusu araştırmanın mevcut araştırmayı desteklediği görülmektedir. Benzer şekilde Çelebi

(2019) ve Özay (2019)'ın çalışmalarında da harçlık biriktiren öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin harçlık biriktirmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle söz konusu araştırmaların mevcut araştırmayı desteklediği düşünülebilir. Ancak harçlık biriktirmenin bu açıdan bir farklılığa neden olmasına karşın biriktirilen harçlık miktarının bilinçli tüketicilik düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmek gerekmektedir (Çelebi, 2019; Özay, 2019; Uyanık, 2020). Diğer taraftan Ersoy (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim öğrencilerine tüketici eğitimi verildikten sonra, harçlık miktarı fazla olan öğrencilerin tüketici eğitimi bilgi testinden daha fazla puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin alışveriş yapma sıklıkları ile alt boyutlar ve toplam puan arasında bir ilişkinin olmadığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Alan yazın incelendiğinde Çakmak ve Çakır (2013)'ın 590 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %75,4 oranı (445) anne-babalarıyla alışverişe gittiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, almak istedikleri ürün seçiminde kendilerine alışverişte yardımcı olanlar arasında öğrencilerin yaklaşık yarısı (%51,5) annelerinin, yaklaşık üçte biri (%30) de babalarının alışverişte kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çok azı (%11) tek başına karar vererek alışveriş yaptığını belirtmiştir. Belki de mevcut çalışmada bu yüzden alışveriş yapma sıklığı ile kaynakları kullanma becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Çünkü, Çakmak ve Çakır (2013) tarafından yapılan çalışmadan yola çıkılarak anlaşılacağı gibi öğrenciler sık sık alışveriş yapsalar bile bu konuda karar verici olmadıkları için kaynakları kullanma becerilerinin gelişmesine dair bir fırsat elde edememektedirler.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir;

Anne eğitim düzeyinin düşük olmasının kaynakları kullanma becerilerini olumsuz etkilediğini göz önünde bulundurarak annelerin eğitim sürecine dâhil edilmeleri gerektiği önerilebilir.

Herhangi bir doğa gezisine katıldığını ifade eden öğrencilerin ZPMK becerileri boyutundaki avantajlı durumlarından hareketle okullarda doğa gezisi ya da tarihi mekânlara ziyaret kapsamında gerçekleştirilecek etkinliklerde kaynakları kullanma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Söz konusu süreçler için dönem başında planlamalar ve zaman çizelgeleri hazırlanabilir.

Program geliştiricilere yönelik, HBDÖP (2018)'in de HBDÖP (2009) gibi kaynakları kullanma becerileri açısından daha ayrıntılı olarak güncellenmesi önerilebilir.

Araştırmada bağımsız değişkenlere yönelik farklı boyutlarda kaynakları kullanma becerilerinin farklılaştığı gerçeğinden hareketle kazanımlar ekseninde geliştirilmiş ölçeğin tüm boyutlarının olumlu yönde etkilenebileceği etkinliklere hayat bilgisi dersinde yer verilmelidir. Hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerine yönelik okul dışı ve sınıf içi etkinlikler yapılabilir.

Kumbara kullanma sıklığı ile kaynakları kullanma becerileri arasındaki düşük düzeyde ve pozitif yöndeki ilişki göz önünde bulundurularak öğrencilerde kumbara kullanma alışkanlığının oluşması için, hayat bilgisi dersi kapsamında öğrencilere yönelik etkinlikler ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Çocuklarda kaynakları kullanma becerilerinin gelişmesi için uygulamalı etkinlikler yapılabileceği gibi öğrenme öğretme sürecinde drama, rol yapma etkinlikleri kullanılarak disiplinlerarası ilişkilendirmeyle dersler (matematik dersi, paralarımız konusu) işlenebilir.

Araştırma yürütüldüğü il ve dört merkez ilçe ile sınırlı olduğundan ülke ya da bölge düzeyinde gerçekleştirilebilir.

Araştırma kapsamında kullanılan yöntem değiştirilerek nitel yöntemle araştırma gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın öğrencilerden başka öğretmen adayları ya da öğretmenlerle gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Araştırma, bu araştırmada kullanılmayan farklı bağımsız değişkenler ile gerçekleştirilebilir.

Alan yazında, araştırmanın boyutlarına yönelik sınırlı çalışmaların olması ya da bazı boyutlarda çalışma olmamasından hareketle bu boyutlara yönelik çalışmalar kapsamı genişletilerek gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Ağar Öztürk, H. (2016). İlkokul öğrencilerinde sürdürülebilir çevre bilinci oluşturma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Ağlamış, F. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme sürecinde sosyal problem çözme ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Akçay, H. & Kapıcı, H. Ö. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve temel beceriler. S. Güven ve S. Kaymakcı (Ed.), Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 112-132). Ankara: Pegem Akademi.

Akhan, N. E. & Kılıçoğlu, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 24-47. doi:10.17556/jef.76213

Aktaşlı, İ. (2019). Sosyal bilgiler dersinde bilinçli tüketicilik eğitimine ilişkin bir eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Aktepe, V. & Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekleri. S. Güven ve S. Kaymakcı (Ed.), Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 134-177). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, İ. (2009). Orman endüstri sanayi işletmelerinde zaman yönetimi. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi(3), 1-18.

Akyüz, Z. (2009). İlköğretim çağındaki öğrencilerin tüketim davranışları ve tüketicilik bilinç düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakcı (Ed.), Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.

Alay, S. & Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35*(35), 326-335.

Alimcan, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Amasya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Altıok, N. (2010). İlköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını kazandırma düzeyine ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Altun, A. & Çakmak, E. (2013). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 237-254.

Arkan, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aşkan, A. (2022). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında beceriler, değerler ve kavramlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Aydıner Boylu, A. & Yertutan, C. (2012). Erkeklerin evde enerji ve su tasarrufu konusundaki alışkanlık ve satın alma odaklı davranışlarının incelenmesi. *Sosyoekonomi, 17*(17), 157-172.

Aydoğan, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programındaki sürdürülebilir gelişmeye yönelik görüşleri, yeterlik algıları ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aygen, G. (2005). A study on the developmental issues of consumer protection in Turkey. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6*(1), 16-27.

Behrani, P. (2016). Implementation aspects of life skills education program in central board of secondary education schools. *İnternational Education & Research Journal, 2*(3), 68-71.

Başol, K., Durman, M. & Çelik, M. (2005). Kalkınma sürecinin lokomotifi: Doğal kaynaklar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 61-71.

Bayazıt Hayta, A. (2006). Tüketici haklarının tüketici eğitimindeki rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(3), 239-250.

Bektaş, M. (2007a). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bektaş, M. (2007b). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(14), 9-28.

Bektaş, M. & Uzunkol, E. (2015). Hayat bilgisi dersi ve çoklu zekâ alanları: İkinci sınıf öğrenci çalışma kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(2), 364-378.

Bektaş, Ö. (2001). Hayat bilgisi öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bertiz, H. (2010). Dramanın çevre bilinci oluşturmadaki rolü ve etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bolat, Y. & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 22-39.

Boyatzis, R. & Kolb, D. (1991). Assessing individuality in learning: The learning skills profile. *Educational Psychology, 11*(3-4), 279-295.

Boyraz, M. & Kocabaş, İ. (2018). İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 42-57.

Bozdemir, H. (2011). Eko-okullar programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile klasik ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Buğday, E. B. (2015). Bilinçli tüketici ölçeği geliştirme çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Buğday, E. & Babaoğul, M. (2016). Bilinçli tüketim kavramının boyutları: Bilinçli tüketim davranışının yeniden tanımlanması. *Sosyoekonomi, 24*(30), 187-206. doi:10.17233/se.2016.10.012

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüktokatlı, N. (2018). Çocuk programları ve dergileriyle dördüncü sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Can, A. (2020). *Bilimsel araştırma sürecinde SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cici Karaboğa, E. (2022). Biliçli tüketici kavramına ilişkin algıların değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Businness & Management Studies: An İnternational Journal, 10*(1), 412-428. doi:10.15295/bmij.v10i1.2024

Cornford, I. R. (1996). The defining attributes of 'skill' and 'skilled performance': Some implications for training, learning, and program development. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research, 4*(2), 1-25.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.

Çakmak, A. Ç. & Çakır, M. (2013). 9-11 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin ailedeki satın alma kararlarına etkileri: Karabük şehir merkezinde bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(1), 116-136.

Çamurcu, H. (2005). Dünya nüfus artışı ve getirdiği sonuçlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(13), 87-105.

Çark, Ö. (2021). Sürdürülebilir insan kaynakları yönetimi: 2016-2021 bibliyometrik analizi. U. Karadavut, H. Şimşek ve M. Aslan (Eds), Toplum 5.0'a Doğru Sürdürülebilirlik içinde (s. 197-222), Çanakkale: Holistence Publications.

Çavuşoğlu, F., Altay, B., Nuriyeva, G. & Öngör, B. (2017). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 20*(4), 254-259.

Çelebi, F. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Denizli ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çelik, S. (2020). Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 969-990.

Çelikler, D., Aksan, Z. & Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 425-438. doi:10.17679/inuefd.450030

Çetin, G. (2015). İlkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 1*(1), 26-41.

Çiftçi, S. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig,* (37), 155-174.

Dağlı, A. (2021). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi: Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Dede, Y. & Yaman, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 117-132.

Demir, D. (2011). Hayat bilgisi dersinin öğrencilere çevre bilinci kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 207-222.

Doğan, Z. & Usta, B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zaman ölçme konusundaki saati okuma kazanımları ile ilgili performanslarının değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi, 1*(1), 6-26.

Dündar, Ş. (2017). Bilinçli tüketicilik ile ilgili anne-baba rol model davranışlarının, anne-baba iletişiminin ve sosyal bilgiler dersinin çocukların bilinçli tüketiciler olarak sosyalleşmelerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 726-743. doi:10.17860/mersinefd.316607

Ece, E. (2019). Sanal para örneği Bitcoin'in finansal piyasalar üzerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Batman Üniversitesi, Batman.

Erdem, M., Meriç, E. & Meriç, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevresel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Steam Education, 2*(1), 21-38.

Erdul, G. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Ergin, E. (2011). Çevre bilinci geliştirmede sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Erol, B. (2010). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Ersoy, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinin tüketici eğitimine yönelik bilgi ve tutum düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ersoy, A. & Papatğa, E. (2015). İlkokul öğrencilerinin hikâyeler aracılığıyla bilinçli tüketici farkındalığının geliştirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 4*(1), 61-78.

Ersoy, S. & Nazik, M. H. (2006). Ergenlerde tüketicilik bilinç düzeyi üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16, 313-328.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 12-24. doi: 10.17679/inuefd.354142

Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 16-29. doi:10.46762/mamulebd.741720

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online, 6*(3), 452-468.

Görmez, E. (2018). İlkokul sosyal bilgiler programı ile okul, meslek ve sivil yaşam (c3) çerçeve programında yer alan kazanımların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 565-580. doi:10.16986/HUJE.2017032925

Gözel, E. & Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (6), 73-89.

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(25), 87-106.

Gülmez, M. (2006). Pazarlama yönü itibariyle bilinçli tüketim ve bilinçli tüketiciye ilişkin bir saha araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9*(1-2), 153-178.

Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde ‘‘sorumluluk’’ değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaptıkları projelerin sorumluluk duygusuna katkısı hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1374-1385.

Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyuşmazlığı sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 205-222. doi:10.14686/buefad.v5i2.5000188135

Güneş, H. (2009). İktisat tarihi açısından nüfus teorileri ve politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(28), 126-138.

Gürbüz, M. & Aydın, A. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 1-20.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. B. Tay, Ş. Uçuş Güldalı ve M. Baş (Ed.), Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 283-322). Ankara: Pegem Akademi.

İlhan, M. & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5*(2), 26-42.

Kabapınar, Y. (2012). Kavram, tanım ve teoriler üzerinden hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine bakmak. Y. Kabapınar (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 1-64). Ankara: Pegem Akademi.

Kahyaoğlu, M. & Kırıktaş, H. (2013). The research of the relationship between primary school students' enviromentally resposible behaviors and conscious consumer behaviors. *İnternational Journal Of Educational Research and Technology. 4*(3). 01-8.

Karaismailoğlu, E. S. (2018). Öğretmenlerin çevre bilinci düzeylerinin belirlenmesi - Ankara Etimesgut örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karakuş, C. (2021). İlkokul hayat bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 1-25.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, A. (2013). Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kasarcı, R. (1996). Türkiye'de nüfus gelişimi. *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5, 247-266.

Kaya, B. (2015). Sosyal bilgilerde beceri öğretimi. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 263-301). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya Durna, D. (2016). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniveraitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 51-64.

Kazu, H. & Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(2), 693-706. doi: 107827/TurkishStudies.3364

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kesebir, G. & Sakız, G. (2021). İlkokul düzeyinde zaman yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 148-162. doi:10.29228/tead.10

Kesebir, M. & Günceler, B. (2019). Kripto para birimlerinin parlak geleceği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(17), 605-626.

Kılıç, Z. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Malbeleği, F. (2011). Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısınave bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Malbeleği, F. & Sağlam, H. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 251-268.

Meydan, A. & Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 20-37.

MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf

MEB. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf

Menteşe, S. (2017). Çevresel sürdürülebilirlik açısından toprak, su ve hava kirliliği: Teorik bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(53), 381-389.

Mosmer, S. (2022). Türkiye'deki bireysel kripto para yatırımcılarının kripto paralara yaklaşımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Bandırma.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 355-362.

Narin, D. (2007). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

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

Okumuş, S. & Öztürk, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 9-18. doi:10.30900/kafkasegt.587686

Önal, H., Kaya, N. & Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 123-140.

Özay, A. (2019) İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

Özcan, E. (2016). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özçelik, G. (2006). Moda eğitimi veren kurumlarda etkili zaman yönetimini belirlemeye yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, D. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul kantinini bilinçli kullanma durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Özkaya, O. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tüketici eğitimi konusundaki bilgi ve tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, N. & Koç, A. (2006). Elektronik para, diğer para türleriyle karşılaştırılması ve olası etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 6*(11), 207-243.

Pınar, E. & Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 97-113. doi:10.24315/trkefd.366693

Polat, H. & Ünişen, A. (2016). Ebeveyn görüşlerine göre hayat bilgisi eğitimini almış çocuklarının bilinçli tüketici olma durumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(3), 670-694.

Poveda, C. A. & Lipsett, M. G. (2011). A review of sustainability assessment and sustainability/environmental rating systems and credit weighting tools. *Journal of Sustainable Development 4*(6), 36-55. doi:10.5539/jsd.v4n6p36

Purutcuoğlu, E. (2003). Lise öğrencilerinin tüketici eğitimi ihtiyacının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2531-2568.

Sağsöz, G. & Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun ili örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-20.

Saylık, M. (2019). İlkokul 1. kademe 4. sınıf öğrencileri için oyun ve fiziksel etkinlikler dersinde çevre bilinci oluşturmaya yönelik oyun tasarımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Sert, P. (2002). İlköğretim öğrencilerinin tüketici davranışları. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Sever, R. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2010). S*osyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Sönmez, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin "sıfır atık" kavramı ile ilgili çizimlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 593-601.

Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı çevre eğitimi projesi" kapsamında ana ve ilköğretim okullarında "müzik yoluyla çevre eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 167-178.

Şahin, B. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Metodoloji* (Editör: Abdurrahman Tanrıöğen). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin Güneri, G. (2022). Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli etkinliklerin akademik başarı, bilinçli tüketicilik düzeyi ve karar verme becerisine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Şahin, K. (2020). Eko-kentlerin sürdürülebilirlik çerçevesinde incelenmesi. *Diplomasi ve Strateji Dergisi 1*(1), 58-70.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 402-410.

Şener, A. N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki: Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *İnternational Journal of Social Science, 6*(1), 1325-1346.

Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesi'ne giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*.https://books.google.com.tr/books?id=TD7YDwAAQBAJ&pg=PT158&dq=yap%C4%B1sal+e%C5%9Fitlik+modellemesine+giri%C5%9F+ve+lisrell+uygulamalar%C4%B1&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjC8vHPw_j7AhWxQvEDHah4C1QQ6AF6BAgDEAI#v=onepage&q=yap%C4%B1sal%20e%C5%9Fitlik%20modellemesine%20giri%C5%9F%20ve%20lisrell%20uygulamalar%C4%B1&f=false adresinden 13.08.2022 tarihinde edinilmiştir.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 83-92.

Taneri, A. & Yel, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ihtiyaç belirleme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 772-791.

Taş, H. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri. *Eğitimde Güncel Araştırmalar,* 93-110.

Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay, Ş. Uçuş Güldalı ve M. Baş (Ed.), Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 1-43). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Zaman kavramı. 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Para kavramı. 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Materyal kavramı. 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Planlama ve üretim kavramları. 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O. & Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 7*(2), 496–511.

Ural Keleş, P. & Keleş, M. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 481-498. doi:10.17556/erziefd.404816

Uşun, S. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Uyanık, C. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uyanık, C. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(4), 1073-1090.

Uysal, A. (2017). Ortaokul kademesindeki öğrencilerin tüketim davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Ünay, H. (2012). İlköğretim öğrencilerine verilen tüketici eğitiminin gösterişçi tüketimi önlemedeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ütkür Güllühan, N. (2021). Hayat bilgisi dersinde sosyal problem çözme uygulamaları: İlkokul öğrencileri günlük hayat problemlerini çözmekte zorlanıyor mu? *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 63-84. doi:10.15390/EB.2021.9396

Vatansever Bayraktar, H. & Fırat, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin çevre farkındalıkları. *Journal of Social and Humanities Sciences Researc* (55), 1722-1735. doi:10.26450/jshsr.1919

Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* (25), 137-151.

Yalılı Kılıç, M. & Rukıah, K. (2022). Arıtılmış atıksuların yeniden kullanımı: Paşaköy Atıksu Arıtma Tesisi örneği. *Uluslararası Biyosistem Mühendisliği Dergisi, 3*(1), 50-57.

Yanık, A. Ç. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çevre bilinci, çevreye yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yenilmez, R. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işteki zaman tuzakları ve baş etme yöntemleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, F. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ‘’hayır’’ diyebilme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yiğit, K. (2019). Sürdürülebilir yaşam için geri dönüşüm eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilincine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yirik, F. (2020). Hayat bilgisi ve fen bilimleri ders kitaplarının çevre kazanımları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Yılmaz, F. & Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 76-86.

Yolcu, O. (2014). Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının ‘çevre eğitimi’ açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Yurdugül, H. (2005, 26-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

URL-1, https://www.bankalar.org/bankacilik-terimleri/para/ Para Nedir? 2022.

URL-2,https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/d189b219-fe71-40bf-9754-6a5f7d0a65eb/KagitParaTarihce.pdf?MOD=AJPERES Kâğıt Paranın Tarihçesi, TCMB. 2022.

EKLER

EK-1: ÇOCUKLAR İÇİN KAYNAKLARI KULLANMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

EK-2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-3: DİCLE ÜNİVERSİTESİ ETİK ONAY FORMU

EK-4: DİYARBAKIR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

Ek-1. Çocuklar İçin Kaynakları Kullanma Becerileri Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Bir işi yaparken fazla vakit harcamamak için saati kontrol ederim.					
2. Harcamalarımı cebimdeki paraya göre yaparım.					
3. Harcayamadığım parayı biriktiririm.					
4. Almak istediğim bir şey için para biriktirene kadar beklerim.					
5. İsteklerim yerine ihtiyaçlarıma öncelik veririm.					
6. Evdeki araç ve gereçleri (buzdolabı, bilgisayar, televizyon gibi) dikkatli kullanırım.					
7. Okuldaki araç ve gereçleri (sınıf panosu, sıra, masa gibi) dikkatli kullanırım.					
8. Oyun oynarken ayakkabı ve kıyafetlerimin yırtılmasına neden olacak hareketlerden kaçınırım.					
9. Oyuncaklarımı yıpranmaması için temiz kullanırım.					
10. Gereksiz yere açık kalmış ışıkları kapatırım.					
11. Muslukta boşuna su akıtmam.					
12. Ürün alırken son kullanma tarihine dikkat ederim.					
13. Aldığım bozuk, kırık ve çürük ürünleri iade ederim.					
14. Alışverişimi bütçeme göre yaparım.					
15. Satın aldığım ürünleri temiz ve düzgün kullanırım.					
16. Satın aldığım ürünleri bozulmayacak şekilde saklarım.					
17. Gereksiz yere para harcarım.					
18. Kendi bütçemi hazırlarım.					
19. Aldığım yiyecek ve içeceklerin taze olmasına dikkat ederim.					
20. Evde hazırlanmış yiyeceklerim olsa bile kantinden yiyecek alıp yerim.					
21. Meyve ve sebzeleri mevsiminde tüketirim.					
22. Ailem istediğim bir şeyi alamadığında ısrar ederim.					
23. Tarihi eserleri korurum.					
24. Bahçedeki çiçekleri koparırım.					
25. Ağaç dallarını kırarım.					
26. Kendi çöpümü çöp kutusuna atarım.					
27. Yerdeki çöpleri, çöp kutusuna atarım.					
28. Çöp kutusunun olmadığı yerde çöplerimi yere atarım.					
29. Kullanılmış pilleri atık pil kutusuna atarım.					
30. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atarım.					
31. Çocuk parklarındaki oyun aletlerini dikkatle kullanırım.					
32. Dışardaki tuvaletleri temiz kullanırım.					
33. Banklara ayaklarımla basarım.					
34. Turistik yerleri temiz tutarım.					
35. Çalışmalarımı planlayarak yaparım.					
36. Verilen işi zamanında bitiririm.					
37. Arkadaşlarımla yaptığım planlara uyarım.					
38. Grup çalışmalarında kullanılacak malzemeleri belirlerim.					
39. Bir işe tam vaktinde başlarım.					
40. Okul çantamı ders programına göre düzenlerim.					
41. Ders zili çalsa da bahçede oynamaya devam ederim.					
42. Sabahları, o gün neler yapacağımı düşünürüm.					

Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

<table>
<tr><th colspan="2">KİŞİSEL BİLGİLER</th></tr>
<tr><td colspan="2">Cinsiyetin: Kız ( ) Erkek ( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kaç kardeşsiniz? (Lütfen yazınız): ……...</td></tr>
<tr><td>Babanın eğitimi:
( ) Hiç okula gitmemiş ve okuma-yazma bilmiyor
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)
( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu
( ) Bilmiyorum</td><td>Annenin eğitimi:
( ) Hiç okula gitmemiş ve okuma-yazma bilmiyor
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu (İlköğretim mezunu)
( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu
( ) Bilmiyorum</td></tr>
<tr><td>Babanın mesleği (Lütfen yazınız):
……</td><td>Annenin mesleği (Lütfen yazınız):
…….</td></tr>
<tr><td>Bugüne kadar hiçbir doğa gezisine katıldın mı?
Evet ( ) Hayır ( )</td><td>Bugüne kadar hiçbir tarihi mekanı ziyaret ettin mi?
Evet ( ) Hayır ( )</td></tr>
<tr><td>Hayat bilgisi dersini ne kadar seviyorsun?
( ) Hiç sevmiyorum.
( ) Biraz seviyorum.
( ) Çok seviyorum.</td><td>Ne sıklıkla kumbara kullanıyorsun?
( ) Hiçbir zaman
( ) Nadiren
( ) Bazen
( ) Çoğu zaman
( ) Her zaman</td></tr>
<tr><td>Ne sıklıkla alışveriş yapıyorsun?
( ) Hiçbir zaman
( ) Nadiren
( ) Bazen
( ) Çoğu zaman
( ) Her zaman</td><td>Okulunuz hangi ilçede?
( ) Kayapınar
( ) Bağlar
( ) Yenişehir
( ) Sur</td></tr>
</table>

Ek-3. Dicle Üniversitesi Etik Onay Formu

ETİK ONAY FORMU

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-67755556-044-281868 10/05/2022
Konu : Anket İzni (Erkan MİZRAK)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erkan MİZRAK'ın "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 09/05/2022 - 17/06/2022 tarihleri arasında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Sur, Yenişehir, Kayapınar ve Bağlar Merkez İlçelerinde bulunan resmi ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik uygulama talebi, Müdürlüğümüz ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından uygun görülmüştür. Buna göre, adı geçen öğrencinin veri toplama aracını (anketi) belirtilen katılımcılara (öğrencilere) uygulayabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
Enstitü Müdürü

Ek: Başvuru Evrakları (19 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :*BSN8S63H7H* Pin Kodu :33352 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSN8S63H7H&eS=281868
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 248 82 16
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Figen Ayhan
Unvanı: Şef
Tel No: 8482

EK-4/1. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

MURAT KÜÇÜKALİ

Sayı : E-30769799-44-49930528 18.05.2022
Konu : Araştırma İzni (Erkan MİZRAK)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğünün 11/05/2022 tarih ve 282475 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erkan MİZRAK'ın **"İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin İncelenmesi"** konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerindeki İlkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Volkan VURAL
Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Anket Belgeleri
2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : şehitlik mahallesi mehmetakif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN
Unvan : İşçi
İnternet Adresi: Faks:
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6011-5fb1-3780-8b14-3dce kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4/2. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

VOLKAN VURAL

Sayı : E-30769799-44-50174677 24.05.2022
Konu : Araştırma İzni (Erkan MİZRAK)

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erkan MİZRAK'ın **"İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin İncelenmesi"** konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerindeki İlkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair 18.05.2022 tarih ve 49930528 sayılı müdürlük onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu etkinliğin **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılmak ve derslerin aksatılmaması, hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Volkan VURAL
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
2- Anket Belgeleri

Dağıtım:
4 Merkez İlçe Kaymakamlığı
(İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : şehitlik mahallesi mehmetakif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN Unvan : İşçi
İnternet Adresi: Faks:
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden da52-5ec2-3d7d-bd94-8c8b kodu ile teyit edilebilir.