

İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Ferat Yılmaz¹

Öz

Bu araştırma, ilkökullü öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, ilkökullü 2 ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören 2 ve 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmada, tabakalı örneklemeden faydalanılmıştır. Veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeği (HBDÖÖ) kullanılmıştır. HBDÖÖ, otorite odaklı öz yeterlik ve birey odaklı öz yeterlik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin otorite odaklı öz yeterlik düzeyleri, birey odaklı öz yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Hayat bilgisi dersi öz yeterliği, hiçbir boyutta cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Hem birey odaklı öz yeterlik hem de otorite odaklı öz yeterlik anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Başarı algısı ve ders çalışma sıklığı değişkenleri otorite odaklı öz yeterliği %17 oranında anlamlı bir biçimde yordayabilirken birey odaklı öz yeterliği %14 oranında yordayabilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Öz yeterlik
Hayat bilgisi
Otorite odaklı öz yeterlik
Birey odaklı öz yeterlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
25 Ocak 2022
Kabul Tarihi
06 Ekim 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Investigation of Primary School Students' Self-Efficacy Levels in Life Studies Course

Abstract

This research examines primary school students' self-efficacy levels in life studies course. The survey model was used to conduct the study. The research population consists of primary school 2nd and 3rd-grade students. The research sample is the 2nd and 3rd-grade students studying in the central districts of Diyarbakır. Stratified sampling was used in the study. Personal Information Form and Life Studies Course Self-Efficacy Scale (LSCSS) were used to collect data. The LSCSS scale consists of two dimensions: authority-oriented self-efficacy and individual-oriented self-efficacy. *T* test for independent groups, one-way analysis of variance, and multiple regression analysis were utilized in the data analysis. The students' authority-oriented self-efficacy levels are higher than their individual-oriented self-efficacy levels, according to the findings. Life studies course self-efficacy does not differ significantly by gender variable in any dimension. In terms of mother's education level, father's education level, and father's occupation variables, both individual-oriented and authority-oriented self-efficacy differ significantly. While the variables of sense of success and frequency of studying can predict authority-oriented self-efficacy by 17 percent, they can only predict individual-oriented self-efficacy by 14 percent.

Keywords

Self-efficacy
Life studies
Authority-oriented self-efficacy
Individual-oriented self-efficacy

Article Info

Received
January 25, 2022
Accepted
October 06, 2022
Article Type
Research Paper

Atf: Yılmaz, F. (2022). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 334-349. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1062965>

¹  Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Bandura (1994) defines self-efficacy as people's belief that they can do well in various scenarios in their lives. Self-efficacy, according to Demir (2013), is the conviction that one can activate the cognitive, motivational, and behavioral resources required for successful performance. Self-efficacy is defined as people's belief in their ability to complete a task on their own (Perry & Steck, 2015), to engage in behaviors that lead to success (Er & Hayran, 2021), to persevere in the face of obstacles (Preez, 2013), and to organize and execute the necessary actions for a task (Perry & Steck, 2015). (Bandura, 1999). As a result, self-efficacy in the life studies course refers to students' belief that they have the resources necessary to demonstrate the individual performance required by the life studies course, organize these resources, and overcome any obstacles that may arise without hesitation. This study, which intends to investigate primary school students' self-efficacy in life science courses addresses following questions.

- What are the self-efficacy levels of primary school children in the life studies course?
- Do primary school students' life studies course self-efficacy levels show a statistically significant difference in terms of gender, grade, parental education level, and parental profession variables?
- Do primary school students' sense of success and frequency of studying statistically and significantly predict their self-efficacy in life studies course?

Method

This research was carried out with the survey model. The level of students' self-efficacy in life studies course was examined with the general survey model. The causal comparison model was used to compare students' self-efficacy levels in terms of various variables. In order to understand which variables can predict self-efficacy, the correlational model was used. The research population consists of primary school 2nd and 3rd-grade students. The research sample is the 2nd and 3rd-grade students studying in the central districts of Diyarbakır. Stratified sampling was used in the study. In this context, 2nd and 3rd-grade students in two primary schools from the central districts of Diyarbakır, Bağlar, Sur, Yenişehir, and Kayapınar, participated in the research. 594 students took part in the research. Personal Information Form (PIF) and Life Studies Course Self-Efficacy Scale (LSCSS) were used for data collection in the study. The LSCSS developed by the researcher was prepared to measure the life studies course self-efficacy levels of primary school 2nd and 3rd-grade students. It consists of 15 items and two factors, and a total score cannot be obtained. One of the factors is Authority-Oriented Self-Efficacy Scale (AOSS), consisting of eight items, while the other factor is Individual-Oriented Self-Efficacy Scale (IOSS), consisting of seven items. Within the scope of this research, students' self-efficacy levels in life studies course were examined with maximum, minimum, average, and standard deviation values from descriptive statistics. While examining students' self-efficacy in life studies course according to various variables, *t* test for independent groups and one-way analysis of variance, which are parametric tests, were used. Multiple regression analysis was used to understand whether various variables could significantly predict students' self-efficacy levels in the life studies course.

Findings

The students' average scores in both AOSS and IOSS are between 3.41 and 4.20. Therefore, it can be said that students have self-efficacy most of the time in both authority-oriented and individual-oriented subjects in life studies course. The scores of the students in AOSS and IOSS do not show a statistically significant difference in terms of gender ($p > .05$). While the scores obtained from AOSS did not differ significantly in terms of class variable ($p > .05$), the scores obtained from IOSS show a statistically significant difference in favor of the 3rd grades in terms of the class variable ($p < .05$). While the scores obtained from AOSS do not show a statistically significant difference in terms of mother's education level ($p > .05$), they show statistically significant differences in terms of father's education level, mother's occupation, and father's occupation variables ($p < .05$). The scores obtained from IOSS, on the other hand, differ statistically significantly in terms of the variables of mother's education level, father's education level, mother's occupation, and father's occupation ($p < .05$). While the effect size of the father's education level on authority-oriented self-efficacy is moderate ($\eta^2 = 0.06$), the effect sizes of the mother ($\eta^2 = 0.03$) and father's occupations ($\eta^2 = 0.04$) are low. While the effect sizes of the mother ($\eta^2 = 0.09$) and father ($\eta^2 = 0.06$) education levels on individual-oriented self-efficacy are moderate; the effect values of mother ($\eta^2 = 0.02$) and father ($\eta^2 = 0.04$) occupations on this issue are small. The sense of success and the frequency of studying can significantly predict the authority-oriented self-efficacy in the life studies course by 17% and the individual-oriented self-efficacy at the rate of 14%. Each of the variables of the sense of success and frequency of studying can significantly predict both AOSS and IOSS singularly ($p < .01$). Considering the β values, while the sense of success and the frequency of studying were similar in terms of predictiveness for authority-oriented self-efficacy, the sense of success is a stronger predictor for individual-oriented self-efficacy.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the research, primary school 2nd and 3rd-grade students most of the time believe in their self-efficacy in both the individual-oriented and authority-oriented dimensions of the life studies course. However, students' authority-oriented self-efficacy levels are higher than their individual-oriented self-efficacy levels. This is due to the fact that teachers do not give sufficient place to individual-centered activities in the life studies lesson (Aykaç, 2011), the achievements of the life studies lesson curriculum cannot go beyond understanding conceptual and factual knowledge (Yılmaz & Öner Sunkur, 2021) and the textbooks are insufficient to enable students to take an active role (Güven, 2010).

According to the research results, neither individual-oriented nor authority-oriented self-efficacy differs significantly in terms of gender variable in life studies course. This finding does not coincide with the results of research on the fact that self-efficacy may differ significantly in terms of gender in different contexts (Adal & Yavuz, 2017; Aktamış, Özenoğlu Kiremit, & Kubilay, 2016; Canbulat, Cipevizci, Kalfa, & Fahliogulları, 2017; Er & Hayran, 2021; Erdoğan & Yüzbaş, 2018; Işıksal & Aşkar, 2003; Joët, Usher, & Bressoux, 2011; Pajares, Johnson, & Usher 2007; Webb-Williams, 2018). Surprisingly, the self-efficacy levels of the second and third-grade students in the authority-oriented life studies course showed a significant difference in favor of the third graders. There are a limited number of studies in the literature (Aktamış et al., 2016) showing that self-efficacy may differ significantly in favor of the upper grades. Unlike the authority-oriented life studies course self-efficacy, the individual-oriented life studies course self-efficacy does not significantly differ in terms of the grade variable. There are also different research results in the literature that show self-efficacy does not differ significantly in terms of the grade variable (Aydoğan, Bardakçı, Arslan, Civelek, & İşyar, 2016, 2016; Bahçıvan & Çetinkaya, 2021; Erdoğan & Yüzbaş, 2018; Sevgi & Yakışıklı, 2020). This study reveals that the students' life studies course self-efficacy levels differ significantly in the authority-oriented dimension, in terms of the father's education level and the occupations of both parents. The self-efficacy of the students in the life studies course in the individual-oriented dimension, on the other hand, shows significant differences in terms of both parents' education levels and occupations. In these differentiations, the fact that the parents are university graduates and civil servants often expresses an advantageous situation, while the fact that the mother has not studied at school and the father is not working can coincide with a disadvantageous situation. Unlike research showing that self-efficacy can predict success (Bradley, Browne, & Kelley, 2017; Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Köseoğlu, 2015), the findings of this study show that the sense of success can also predict self-efficacy. As a result, it supports the idea that previous success and individual judgments of it might be a source of self-efficacy (Bandura, 1999).

Giriş

İlk izlenim ve deneyimler, bireyin bir konu, kavram, olay, nesne, kişi ve kurum gibi birçok unsur hakkındaki görüşlerini etkilemekle birlikte, tüm bunlarla olan ilişkisine dair inançlarını da şekillendirebilmektedir. Bir eğitim kurumu olan okula dair ilk izlenim ve deneyimlerin edinildiği derslerden biri ilkokulların ilk üç sınıfında okutulan hayat bilgisi dersi. Öğrenciler, hayat bilgisi dersinde okullarını, evlerini, ülkelerini ve doğayı tanımakta, hayatı daha sağlıklı ve güvenli yaşamının yollarını keşfetmektedirler. Etkili bir hayat bilgisi dersi, çocuğun okulla olan ilişkisini olumlu bir biçimde şekillendirebilmektedir. Bunun gerçekleşebilmesinin ön koşullarından biri, çocuğun hayat bilgisi dersi ile olumlu bir ilişki kurmasıdır. Hayat bilgisi dersi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri için bir hazırlık dersi olduğundan (Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2019), öğrenciler bu dersle kurdukları olumlu ilişkiyi, ilerleyen eğitim hayatlarındaki diğer mihver derslerde de sürdürülebilirler. Öğrencinin bu dersle olumlu bir ilişki kurup kurmadığının anlaşılmasını sağlayan kavramlardan biri, derse yönelik öz yeterlik algısıdır.

Öz yeterlik, Bandura (1994) tarafından insanların yaşamlarıyla ilgili çeşitli durumlarda uygun bir performans sergileyebileceklerine dair inançları olarak tanımlanmaktadır. Demir (2013) öz yeterliği, bu performansı sergilemek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynakları harekete geçirebilme inancı olarak ele almaktadır. Farklı tanımlarda ise öz yeterlik bir işi tek başına yapabilme (Perry ve Stecke, 2015), başarıya götürücü davranışlarda bulunabilme (Er ve Hayran, 2021), engeller karşısında ısrar etme (Preez, 2013), bir iş için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı (Bandura, 1999) ifade etmektedir. Bu durumda hayat bilgisi dersi öz yeterliği, öğrencinin hayat bilgisi dersinin gerektirdiği bireysel performansı ortaya koyabilmesi için gerekli kaynaklara sahip olduğuna, bu kaynakları organize edebileceğine ve bu hususta önüne çıkabilecek engelleri yılmadan aşabileceğine olan inancı şeklinde tanımlanabilmektedir.

Öz yeterlikle ilgili alanyazın incelendiğinde cinsiyet önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bazı çalışmalara göre öğrencilerin matematik dersi (Adal ve Yavuz, 2017), fen bilimleri dersi (Aktamış, Özenoğlu Kiremit ve Kubilay, 2016; Webb-Williams, 2018) ve bilgisayar öz yeterlikleri (Işıksal ve Aşkar, 2003) ile genel öz yeterlikleri (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalara göre ise akademik öz yeterlik (Canbulat, Cipevzici, Kalfa ve Fahliogulları, 2017; Joët, Usher ve Bressoux, 2011), Türkçe dersi öz yeterliği (Er ve Hayran, 2021) ve yazma öz yeterliği (Pajares, Johnson ve Usher, 2007) söz konusu olduğunda cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bazı çalışmalar ise yazma (Arıcı ve Dölek, 2020) ve özetleme becerileri (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021); beden eğitimi (Aydoğan, Bardakçı, Arslan, Civelek ve İşyar, 2016), fen ve teknoloji (Çaycı, 2013), İngilizce (Gömleksiz ve Kılınç, 2014), matematik (Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Yakışıklı, 2020), Türkçe (Maden, 2020) ve sosyal bilgiler dersleri (Özkal, 2013) ile akademik öz yeterlik (Yangın Ersanlı, 2015) açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, cinsiyetin hayat bilgisi dersi öz yeterliği üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olup olmayacağı konusunda net ipuçları sağlayamamaktadır.

Öz yeterlik açısından incelenebilecek bir diğer değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi değişkeni söz konusu olduğunda beden eğitimi (Aydoğan ve diğ., 2016) ve matematik (Sevgi ve Yakışıklı, 2020) dersi öz-yeterliliği, özetleme becerisi öz yeterliği (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021) ve genel öz yeterlik düzeyi açısından (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) anlamlı farklılıkların bulunmadığı kimi çalışmalara rastlanabilmektedir. Ancak birçok çalışmada öz yeterliğin sınıf düzeyi açısından farklılaştığı görülmektedir. Aktamış ve diğerlerinin (2016) fen bilimleri dersi açısından yaptığı çalışmada ilgili farklılaşma üst sınıfların lehine diğer çalışmalarda alt sınıfların lehinedir. Buna göre öğrencilerin akademik öz yeterlikleri (Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017) ve yazma becerisi öz yeterlikleri (Arıcı ve Dölek, 2020) ile matematik (Adal ve Yavuz, 2017; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Zihar, 2020) ve Türkçe (Maden, 2020) dersi öz yeterlikleri alt sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal bilgiler dersi açısından ise öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmasa da yine sınıf seviyesi düştükçe öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin arttığına dair araştırmalara (Özkal, 2013) rastlamak mümkündür. Buna göre bu araştırmada da öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterliklerinin, sınıf seviyeleri açısından alt sınıf lehine anlamlı farklılık göstermesi beklenmektedir.

Öz yeterliğin ilk kaynakları genel olarak ailede yer almaktadır (Schunk ve Pajares, 2002). Buna bağlı olarak ebeveyn özelliklerinin çocukların öz yeterliklerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunlardan biri, ebeveynlerin eğitim düzeyidir. Erdoğan ve Yüzbaş (2018) çocukların genel öz yeterlik düzeylerinin, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri açısından anlamlı farklılık göstermediğini bulmuş olsa da bunun aksini ortaya koyan çalışma sayısı daha fazladır. Bu çerçevedeki çalışmalara göre anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olan çocukların akademik öz yeterlikleri (Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017), çeşitli boyutlarda İngilizce dersi öz yeterlikleri (Gömleksiz ve Kılınç, 2014) ve matematik dersi öz yeterlikleri (Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem, 2021) diğer çocuklara göre daha yüksektir. Yangın Ersanlı'nın (2015) çalışmasına göre ise her iki ebeveynin de eğitim düzeyinin daha düşük olması anlamlı bir biçimde daha yüksek bir akademik öz yeterlik inancına işaret edebilmektedir. Bu çalışmalar, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öz yeterlik üzerinde etkili olabileceğini gösterdiğinden dolayı ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, çocukların hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini de farklılaştırabileceği öngörülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların öz yeterliğini etkilediği gibi mesleklerinin de bunu etkileyip etkilemeyeceği sorulması gereken sorulardan biri olarak görülmektedir. Ancak alanyazında bu konuda daha sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu kapsamda Ercan ve Ural'a (2018) ait çalışma fen bilgisi dersi öz yeterliğinin, anne mesleği açısından annesi ev hanımı olan çocuklar; baba mesleği açısından ise babası esnaf ve işçi olan çocukların aleyhine anlamlı farklılıklar gösterdiğini açığa çıkarmaktadır. Kimi çalışmalar ise çocuklardaki duygusal öz yeterliğin (Kaya ve Savaşlı, 2020) ya da matematik dersi öz yeterliğinin (Önder ve Gelbal, 2016) ebeveynlerin meslekleri açısından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Yine de ebeveynlerin çalışma koşullarının onların ebeveynlik stillerini, ebeveynlik stillerinin de çocukların öz yeterlik inançlarını etkilediği (Whitbeck ve diğ., 1997) düşünülünce bu çalışmada çocuklara ait hayat bilgisi dersi öz yeterliğinin ebeveynlerin meslekleri açısından anlamlı farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Bireylerin öz yeterlik düzeylerini farklılaştırabilecek değişkenler dışında, öz yeterlikle ilişkili olan başarı gibi çeşitli değişkenlerin de olduğu bilinmektedir. Başarı ile öz yeterlik arasındaki olası ilişkiler genel olarak karşılıklı bir ilişki çerçevesinde test edilmiştir. Sonuç olarak yazma becerisi (Arıcı ve Dölek, 2020), matematik (Çavdar ve Şahan, 2019; Öztürk ve Kurtuluş, 2017), fen ve teknoloji (Çaycı, 2013), Türkçe (Er ve Hayran, 2021) dersleri ve genel öz yeterlik (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) değişkenleri ile başarı değişkeni arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Söz konusu ilişkinin yönünü test eden çalışmalar (Bradley, Browne ve Kelley, 2017; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Köseoğlu, 2015) ise öz yeterliğin akademik başarıyı yordayabileceğini göstermiştir. Cem Ersoy ve Peker (2020) bu durumu, öz yeterliğin derse aktif katılımı artırmasıyla; Pajares (2002) akademik motivasyonu harekete geçirmesi ile Perry ve Steck (2015) ise üstbilişsel öz-düzenlemeli öğrenmeyi sağlamasıyla açıklamıştır.

Alanyazın, öz yeterliğin başarıyı yordadığına ilişkin görüşler içerse de mevcut araştırma kapsamında, farklı bir bakış açısıyla, başarının da öz yeterliği yordayabileceği düşünülmektedir. Çünkü öz yeterliğin bazı temel kaynakları bulunmaktadır. Bu kaynaklardan ikisi önceki deneyimler ve sosyal kanaatlerdir. Bir birey bir alanda önceden başarılı olmuşsa bu onun ilgili alanda öz yeterlik sahibi olmasını sağlayabilmektedir (Bandura, 1999). Ayrıca sosyal kanaatler bağlamında, bireylere bir alanda verilen başarı dönütlerinin de onun öz yeterliğini artırması beklenmektedir (Pollack ve Lilly, 2008). Belli bir konuda daha önceden başarılı olmuş ve çevresinden de başarılı olduğuna dair dönütler almış bireylerin, ilgili konuda olumlu bir öz-değerlendirme yapacağı düşünülmektedir. Bireylerin bilişsel öz-değerlendirmelerinin de onların öz yeterliklerini etkilediği (Lane, Lane ve Kyprianou, 2004; Panadero, Jonsson ve Botella, 2017) dikkate alınca başarı algılarının öz yeterliği yordayabileceği tahmin edilmektedir. Mevcut çalışmada bu tahmin, hayat bilgisi dersi çerçevesinde test edilmektedir.

Bu çalışmada başarı algısı dışında ders çalışma sıklığının da öz yeterliği yordayıp yordayamayacağı merak edilmektedir. Bu kapsamda incelenebilecek çalışmalardan biri Gömleksiz ve Kılınç'a (2014) aittir. Söz konusu çalışma, İngilizce dersine ayrılan zaman arttıkça öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin de artabileceğini istatistiksel olarak ortaya koymaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmada, öğrencilerin ders çalışma sıklıklarının da hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini olumlu ve anlamlı bir biçimde yordayabileceği hipotezi ortaya atılmaktadır.

Alanyazında öğretmen adayları ve öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterliklerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Güven, Soydaş ve Durulan, 2014; Kılınç ve Uygun, 2015). Ancak ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersini öğrenmeye yönelik öz yeterliklerini inceleyen çalışmalara, bu araştırmanın yürütüldüğü dönemde rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini incelemesi bakımından özgündür. Araştırmanın, öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki öz yeterlik düzeyleriyle bunu etkileyen ve yordayan değişkenleri ortaya koyması beklenmektedir. Araştırmanın başarı ile öz yeterlik arasındaki yordayıcı ilişkiye farklı bir bakış açısı getirerek de alanyazına katkı sağlaması öngörülmektedir. Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
- İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri; cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-baba mesleği değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri; başarı algısı ve ders çalışma sıklıkları tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu genel tarama modeli ile incelenirken bu düzeyin değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği nedensel karşılaştırma modeliyle, değişkenler tarafından anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığı ise korelasyonel modelle tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeli, örneklemdeki çok sayıda bireyin öz yeterlik düzeyi konusunda bilgi sunabilmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli, farklı grupların öz yeterliklerinin olası nedenlerini belirlemek amacıyla işe koşulmuştur. Korelasyonel model ise öz

yeterlik üzerinde doğrudan etkili olabilecek değişkenlerin tespit edilmesi maksadıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören 2 ve 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmada orantısız tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda Diyarbakır ilinin her bir merkez ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Böylece Bağlar, Sur, Yenişehir ve Kayapınar merkez ilçelerinden 2’şer ilkokuldaki 2 ve 3. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırmaya 594 öğrenci katılmıştır. Uygun olmayan veriler elendikten sonra 562 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Ancak kimi çocuklar, özellikle de ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile mesleklerini bilmediklerine dair seçeneği işaretlediğinden dolayı bağımsız değişkenlerde çok sayıda kayıp değer elde edilmiştir. Katılımcı özellikleri, bulgular kısmında yer alan tablolarda N olarak belirtilmiştir.

Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında merkez ilçelerde eğitim gören 2. sınıf öğrenci sayısı 21026; 3. sınıf öğrenci sayısı ise 22521 olarak bildirilmiştir. Toplamda 43547 öğrenci içeren çalışma evreni için %5 güven aralığı ve %98 güven düzeyiyle en az 537 katılımcıya ihtiyaç duyulduğu (Cohen, Manion ve Morrison, 2021) düşünüldüğünde, 562 katılımcıdan oluşan örneklemin, çalışma evrenini temsil yeterliğine sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik (HBDÖ) Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. KBF’de sekiz adet soru yer almaktadır. Bu sorulardan altı tanesi süresiz değişkenler olan cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğini öğrenmeye yönelik olup yanıtlar, öğrencilere kategorik biçimde sunulmuştur. Diğer iki soru ise öğrencilerin okul başarılarını nasıl algıladıklarını ve ders çalışma sıklıklarının anlamaya yönelik olup yanıtlar likert biçimde düzenlenmiştir. Bu soruların geçerliğini sağlamak amacıyla ikisi sınıf eğitimi, biri öğretim programları alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından, çalışılacak yaş grubundaki çocukların, ebeveynlerinin eğitim durumlarını ve mesleklerini bilemeyecekleri belirtilmiştir. Bu kapsamda ilgili sorular için ‘Bilmiyorum’ seçeneği eklenmiştir. Uzmanlar, ayrıca, daha hassas ölçümler yapılması için likert olarak cevaplanacak sorularda üçlü likert yerine beşli likert derecelendirme yapılmasını önermişlerdir ve uzmanların bu önerisi dikkate alınmıştır. Yine uzman görüşü sonrası, ilkokulun ilk üç sınıfında herhangi bir sınav yapılmadığı için öğrencilerin karne notlarındansa, başarı algıları değerlendirmeye alınmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeği (HBDÖÖ). Araştırmacı tarafından geliştirilen HBDÖÖ, ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış, 15 madde ve iki faktörden oluşan bir ölçektir. Faktörlerden biri sekiz maddeden oluşan Otorite Odaklı Öz Yeterlik Ölçeği (OOÖÖ) iken diğeri yedi maddeden oluşan Birey Odaklı Öz Yeterlik Ölçeğidir (BOÖÖ). OOÖÖ’de ‘Hayat bilgisi dersinde öğretmenin anlattıklarını anlayabilirim.’ ve ‘Hayat bilgisi ders kitabındaki etkinlikleri yapabilirim.’ gibi maddeler bulunmaktadır. BOÖÖ’de ise ‘Hayat bilgisi dersinde proje yapabilirim.’ ve ‘Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerimi, dışarıda uygulayabilirim.’ gibi maddeler yer almaktadır. OOÖÖ; öğrencilerin, öğretmen ve ders kitabı gibi otorite kaynaklarının hayat bilgisi dersi için kendilerinden bekledikleri görevleri yerine getirebileceklerine dair inançlarını ölçmektedir. BOÖÖ ise çocukların hayat bilgisi dersinde bireysel girişimler konusunda başarılı olabileceklerine dair inançlarını ölçmektedir. Keşfedici Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü yapısıyla açıkladığı varyans oranı %58.62’dir. Maddelerin faktör yükleri 0.52-0.91 arasındadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliğine dair χ^2/sd (1.63), CFI (0.98), NNFI (0.97) ve IFI (0.98) değerleri mükemmel uyum; RMSEA (0.053), NFI (0.94), RFI (0.93), SRMR (0.053), PNFI (0.80), PGFI (0.68), GFI (0.92) ve AGFI (0.89) değerleri ise iyi uyum göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). HBDÖÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach’s alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu katsayı OOÖÖ için .92; BOÖÖ için ise .86’dır. Bu değerlere dayalı olarak yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). HBDÖÖ beşli likert bir ölçek olduğu için öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar 1.00-1.80 arasında ise kendilerini *hiçbir zaman* yeterli görmedikleri, 1.81-2.60 arasında ise *nadiren* yeterli gördükleri, 2.61-3.40 arasında *bazen* yeterli gördükleri, 3.41-4.20 arasında *çoğu zaman* yeterli gördükleri ve 4.21-5.00 arasında ise *her zaman* yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

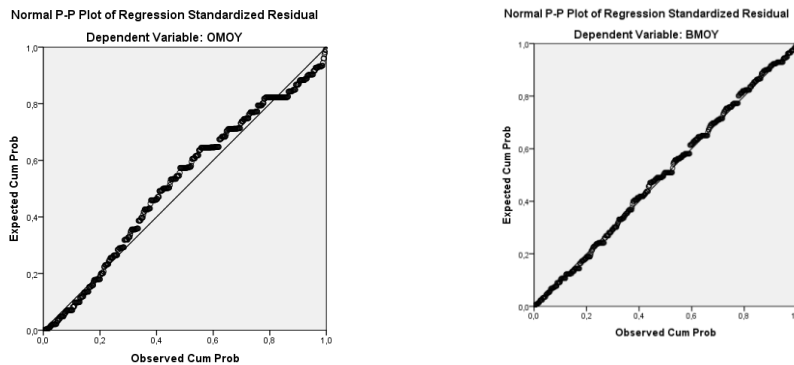
Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, 2021 yılı Mayıs ayının son haftası ile Haziran ayının ilk haftasında toplamıştır. COVID-19 pandemisi dolayısıyla uygulama gerçekleştirilen okul sayısını artırmak yerine her okulda uygun olan tüm şubelerde uygulama yapılmıştır. Öğrencilerle temas kurmamak adına uygulamalar veri toplama araçları konusunda bilgilendirilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlik düzeyleri betimsel istatistiklerden maksimum, minimum, ortalama ve standart sapma ile incelenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki düzeylerinin değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım düzeyleri incelenmiştir. Buna göre, kutu grafikleri ile tespit edilen uç değerlerden arındırıldıktan sonra OOÖÖ için çarpıklık değerleri .40 ve .51 iken basıklık değerleri -.66 ve .99'dur. BOÖÖ için çarpıklık değerleri -.09 ve .51 iken basıklık değerleri .28 ve .99'dur. Bu değerler +1 ile -1 arasında olduğu ve Kolmogorov Smirnov testleri anlamlı farklılık göstermediği ($OOÖÖ_p = .055$; $BOÖÖ_p = .200$) için (Büyüköztürk, 2012) HBDÖÖ'nün alt ölçekleri ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Yine de parametrik testler kullanılmadan önce değişkenlerin alt kategorilerinden en az 30 katılımcı içermeyenler, normallik dağılımı açısından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu kapsamda, babası hiç okula gitmemiş ve okuryazar olmayan, annesi işçi ve memur olan, babası ise çalışmayan çocuklara ait veriler de gerekli durumlarda uç verilerden arındırıldıktan sonra, çarpıklık ve basıklık değerleri açısından +1 ile -1 arasında değerler almışlardır. Bu yüzden öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlikleri incelenirken parametrik testler olan bağımsız gruplar için *t* testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerine başvurulmuştur. Hangi post-hoc testlerinin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla Levene testi ile varyansların eşit olup olmadığına bakılmıştır. OOÖÖ'den alınan puanlar için yapılan Levene testi sonucu; baba eğitim düzeyi ($F = 0.747$, $p > .05$), anne mesleği ($F = 2.609$, $p > .05$) ve baba mesleği ($F = 1.492$, $p > .05$) değişkenleri için anlamlı farklılık göstermemiş ve bu yüzden varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır. BOÖÖ'den alınan puanlar için yapılan Levene testi sonuçları da anne eğitim düzeyi ($F = 0.522$, $p > .05$), baba eğitim düzeyi ($F = 2.214$, $p > .05$) ve anne mesleği ($F = 1.253$, $p > .05$) için anlamlı farklılık göstermemiş ve yine varyansların eşit olduğu görülmüştür. Ancak baba mesleği için yapılan Levene testi sonucu, anlamlı farklılık göstererek ($F = 4.187$, $p < .05$) varyansların eşit olmadığına işaret etmiştir. Dolayısıyla örneklemin hiçbir değişken için eşit olmadığı bu çalışmada, varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi; eşit olmadığı durumda ise Dunnett's C testi (Kayri, 2009) kullanılmıştır. Etki değerlerini yorumlamak için η^2 hesaplanmış, elde edilen değerler 0,01 düzeyinde küçük; 0,06 düzeyinde orta ve 0,14 düzeyinde büyük etki değeri olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2007).

Araştırma kapsamında kullanılan bazı değişkenlerin, öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlik düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordayamadığını anlamak içinse çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu teste geçmeden önce çoklu regresyon analizi ile ilgili çeşitli varsayımlar test edilmiştir (Büyüköztürk 2012; Pallant, 2007; Seçer, 2013; Stevens, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2006). Bu kapsamda çoklu normallik varsayımı kapsamında uç değerler incelenmiştir. İki yordayıcı değişkenin bulunduğu bir veri setinde uç değer olmadığının göstergelerinden biri, Mahalanobis uzaklığının en fazla 13.82 olmasıdır. Bu çalışmadaki Mahalanobis uzaklıkları hem OOÖÖ hem BOÖÖ için en fazla 10,87'dir. Dolayısıyla çalışmadaki veriler, uç değerlerden arınık olmayla ilgili varsayımı karşılamaktadır. Bir diğer varsayım çoklu bağlantı sorununun olmamasıdır. Bu kapsamda korelasyon, VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. En büyük korelasyon değeri OOÖÖ ve BOÖÖ arasında .56 olarak gözlemlenmiştir. Bu değer .90'ın altında olduğu için çalışmada bir çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. OOÖÖ'ün ve BOÖÖ'ün yordanmasında tolerans değerleri hem başarı algısı hem de ders çalışma sıklığı için .68'dir. VIF değerleri ise her iki değişken için 1.46'dır. Tolerans değerlerinin. 10'un üzerinde, VIF değerlerinin ise 10'un altında olması da araştırma kapsamında çoklu bağlantı sorunu olmadığını diğer kanıtları olarak sunulabilir. Çalışmadaki katılımcı sayısı (543) bağımsız değişken sayısının 15 katından fazla olduğu için çoklu regresyon analizi için gerekli olan örneklem yeterliği varsayımı da karşılanmıştır. Normallik ve doğrusallık varsayımları kapsamında OOÖÖ ve BOÖÖ için Şekil 1'de yer alan Normal p-p plot grafikleri incelenmiştir.



Şekil 1. Normal p-p plot grafikleri

Şekil 1’de yer alan Normal p-p grafiklerine göre tüm noktalar, köşegen çizgisinden çok ciddi sapmalar göstermediği için çoklu regresyon analizinin normallik ve doğrusallık varsayımları da karşılanmıştır. Böylece başarı algısı ve ders çalışma sıklığının OOÖÖ ve BOÖÖ’yu ne düzeyde yordadığına dair çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Etik Konular

Veri toplama süreci öncesinde, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay belgesi alınmıştır. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütüleceğinden dolayı Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. COVID-19 pandemisi dolayısıyla öğrenci, öğretmen ve diğer tüm okul unsurlarına zarar vermemek adına maske, mesafe ve hijyen kurallarına uyulmuş, öğrencilerle aynı ortamda bulunmamak için ölçme araçlarının bu konuda bilgilendirilen öğretmenler tarafından uygulanması sağlanmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere uygulanmadan önce sınıf öğretmenlerine, öğrenci sayısınca veli izin formları ve gönüllü katılım formları dağıtılmıştır. Öğretmenler, bu formları öğrencileri aracılığıyla velilere ulaştırmıştır. Sadece velilerinin veli izin formunu ve kendilerinin de gönüllü katılım formunu imzaladığı öğrencilerden veri toplanmıştır. Veri toplama araçlarında kimlik belirleyici herhangi bir bilgi talep edilmemiştir. Araştırmacı dışında hiç kimse, bu veri toplama araçlarıyla veri girişi ve veri analizi gibi bir işlem yürütmemiştir. Veriler, hiç kimse ile paylaşılmamıştır.

Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Betimsel İstatistik Sonuçları

	<i>N</i>	Min.	Maks.	\bar{X}	<i>SS</i>
OOÖÖ	562	1.88	5.00	4.02	0.75
BOÖÖ	562	1.29	5.00	3.49	0.85

Tablo 1’e göre öğrencilerin hem OOÖÖ’den hem de BOÖÖ’den aldıkları puan ortalamaları 3.41 ile 4.20 arasındadır. Bu yüzden öğrencilerin hayat bilgisi dersi söz konusu olduğunda hem otorite odaklı hem de birey odaklı konularda *çoğu zaman* öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Ancak çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler, hayat bilgisi dersinin birey odaklı boyutundansa ($\bar{X} = 3.49$) daha çok otorite odaklı boyutunda ($\bar{X} = 4.02$) öz-yeterliğe sahiptirler. Standart sapma puanlarına göreyse, öğrenciler birey odaklı öz yeterlikleri açısından daha çok farklılaşma göstermektedirler.

Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin HBDÖÖ’den aldıkları puanların cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar için *t* Testi sonuçları, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Cinsiyet	OOÖÖ	Kız	266	4.08	.718	543	1.66	.098
		Erkek	279	3.97	.768			
	BOÖÖ	Kız	266	3.52	.88	543	.73	.464
		Erkek	279	3.47	.82			
Sınıf	OOÖÖ	2	230	3.93	.72	551	-2.25	.025
		3	323	4.07	.77			
	BOÖÖ	2	230	3.43	.85	551	-1.35	.179
		3	323	3.53	.85			

Tablo 2’de de görüldüğü üzere hem kız hem erkek öğrenciler ve hem 2. hem de 3. sınıf öğrencileri hayat bilgisi dersinde birey merkezli ve otorite merkezli konularda kendilerini çoğu zaman yeterli görmektedirler ($\bar{X} = 3.41-4.20$). Öğrencilerin OOÖÖ ve BOÖÖ’den aldıkları puanlar, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). OOÖÖ’den alınan puanlar sınıf değişkeni açısından da anlamlı farklılık göstermezken ($p > .05$); BOÖÖ’den alınan puanlar sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak 3. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayalı olarak hayat bilgisi dersinde birey odaklı öz yeterliğin cinsiyet ve sınıftan önemli düzeyde etkilenmediği söylenebilir. Otorite odaklı öz yeterlik

ise cinsiyetten etkilenmezken; sınıf düzeyinden etkilenmektedir. 3. sınıf öğrencileri hayat bilgisi dersinin otorite odaklı konularında kendilerini 2. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Sınıf düzeyinin otorite odaklı öz yeterlik üzerindeki etkisi düşük düzeydedir ($\eta^2 = 0,009$).

Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve Mesleğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin HBDÖÖ'den aldıkları puanların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla işe koşulan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklılık	
Anne Eğitim	OOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	79	3.88	.73	Gruplar arası	5.87	5	1.17	2.21	.052	
		2. Okul okumamış (+)	99	4.00	.72	Gruplar içi	243.81	459	.53			
		3. İlkokul mezunu	125	4.03	.72	Toplam	249.67	464				
		4. İlköğretim mezunu	74	4.11	.74							
		5. Lise mezunu	53	4.22	.69							
		6. Üniversite mezunu	35	4.05	.81							
	BOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	79	3.37	.74	Gruplar arası	29.84	5	5.97	9.06	.000	1-6*
		2. Okul okumamış (+)	99	3.25	.82	Gruplar içi	302.32	459	.66			2-6*
		3. İlkokul mezunu	125	3.47	.86	Toplam	332.16					2-4*
		4. İlköğretim mezunu	74	3.69	.84							2-5*
		5. Lise mezunu	53	3.82	.79							3-6*
		6. Üniversite mezunu	35	4.14	.73							
Baba Eğitim	OOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	20	3.81	.71	Gruplar arası	14.11	5	2.82	5.56	.000	2-6*
		2. Okul okumamış (+)	41	3.85	.78	Gruplar içi	225.82	445	.51			3-6*
		3. İlkokul mezunu	141	3.90	.69	Toplam	239.94	450				
		4. İlköğretim mezunu	83	4.06	.74							
		5. Lise mezunu	88	4.13	.67							
		6. Üniversite mezunu	78	4.37	.73							
	BOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	20	3.36	.47	Gruplar arası	20.03	5	4.01	5.71	.000	2-6*
		2. Okul okumamış (+)	41	3.24	.86	Gruplar içi	311.77	445	.70			3-6*
		3. İlkokul mezunu	141	3.34	.80	Toplam	331.79	450				
		4. İlköğretim mezunu	83	3.61	.97							
		5. Lise mezunu	88	3.55	.80							
		6. Üniversite mezunu	78	3.90	.84							
Anne Meslek	OOÖÖ	1. İşçi	24	3.89	.77	Gruplar arası	7.43	3	2.48	4.55	.004	1-2*
		2. Memur	21	4.52	.47	Gruplar içi	275.04	505	.55			3-2*
		3. Serbest meslek	57	3.85	.82	Toplam	282.46	508				
		4. Çalışmıyor	407	4.06	.73							
	BOÖÖ	1. İşçi	24	3.53	.80	Gruplar arası	8.16	3	2.72	3.84	.010	3-2*
		2. Memur	21	4.12	.61	Gruplar içi	358.15	505	.71			4-2*
		3. Serbest meslek	57	3.47	.86	Toplam	366.31	508				
		4. Çalışmıyor	407	3.48	.85							
Baba Meslek	OOÖÖ	1. İşçi	223	3.96	.73	Gruplar arası	11.91	3	3.97	7.51	.000	4-1*
		2. Memur	83	4.21	.63	Gruplar içi	268.51	508	.53			4-2*
		3. Serbest meslek	186	4.10	.75	Toplam	280.42	511				4-3*
		4. Çalışmıyor	20	3.43	.87							
	BOÖÖ	1. İşçi	223	3.43	.79	Gruplar arası	15.11	3	5.04	7.53	.000	1-2*
		2. Memur	83	3.83	.74	Gruplar içi	340.04	508	.67			3-2*
		3. Serbest meslek	186	3.52	.90	Toplam	355.16	511				4-2*
		4. Çalışmıyor	20	3.02	.50							4-1*

Not: (-) Okuma-yazma bilmiyor, (+) Okuma-yazma biliyor, *Lehine anlamlı farklılık olan grup

Tablo 3'teki bulgulara göre OOÖÖ'den alınan puanlar anne eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken ($p > .05$), baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < .05$). BOÖÖ'den alınan puanlar ise anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenlerinin tümü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$).

Scheffe testine göre OOÖÖ'de meydana gelen anlamlı farklılıklar, baba eğitim düzeyi açısından babası üniversite mezunu olan öğrencilerle babası okula gitmediği halde okuma yazma bilenler ve babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Babası üniversite mezunu olan

öğrenciler, diğer öğrencilerden farklı olarak hayat bilgisi dersinin otorite odaklı konularında kendilerini *her zaman* yeterli görmektedirler ($\bar{X} = 4.37$).

Anne mesleği açısından OOÖÖ'de oluşan farklılıklar, Scheffe testine göre, annesi memur olan öğrencilerle annesi işçi ve serbest meslek sahibi olan öğrenciler arasında annesi memur olan öğrencilerin lehinedir. Annesi memur olan öğrenciler, hayat bilgisi dersinin otorite odaklı konularında kendilerini her zaman yeterli görmekteyken ($\bar{X} = 4.52$), diğer öğrenciler kendilerini *çoğu zaman* yeterli görmektedirler ($\bar{X} = 3.41-4.20$).

Scheffe testi sonuçları dikkate alındığında OOÖÖ'de meydana gelen anlamlı farklılıklar, baba mesleği açısından babası çalışmayan öğrencilerle babası işçi, memur ya da serbest meslek sahibi olan öğrenciler arasında her durumda babası çalışmayan öğrencilerin aleyhinedir. Babası memur olan öğrenciler, otorite odaklı konularda kendilerini her zaman yeterli görmektedirler ($\bar{X} = 4.21$). Babası çalışmayan öğrenciler, babası işçi ve serbest meslek sahibi olan öğrenciler gibi bu konuda kendilerine *çoğu zaman* güvenseler de ortalama puanları ($\bar{X} = 3.43$) onlara göre çok daha düşüktür.

Annesi okul okumamış tüm öğrenciler, hayat bilgisi dersinin birey odaklı konularında kendilerini *bazen* yeterli görmektedirler ($\bar{X} = 2.61-3.40$). Annesi okula gitmediği halde okuma-yazma bilen öğrencilerle annesi ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin BOÖÖ'den aldıkları puanlar arasında, annesi okula gitmediği halde okuma-yazma bilen öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin BOÖÖ'den aldıkları puanlar ($\bar{X} = 4.14$) ise annesi okul okumamış (- ve +) ve ilkökul mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Dolayısıyla, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesinin eğitim düzeyi en fazla ilkökul mezunu olan öğrencilere göre birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri daha yüksektir.

Babası okul okumamış ve okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ($\bar{X} = 3.36$), babası okul okumamış ama okuma-yazma bilen öğrenciler ($\bar{X} = 3.24$) ve babası ilkökul mezunu olan öğrenciler ($\bar{X} = 3.34$), hayat bilgisi dersinin birey odaklı konularında kendilerini *bazen* yeterli görmektedirler. Diğer öğrenciler ise kendilerini aynı konuda *çoğu zaman* yeterli bulmaktadırlar ($\bar{X} = 3.41-4.20$). Bu bağlamda, Scheffe testi sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerle babası okul okumamış (+) ve ilkökul mezunu olan öğrencilerin BOÖÖ puanları arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Başka bir ifade ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ($\bar{X} = 3.90$), hayat bilgisi dersinin birey odaklı konularında kendilerini bu gruplara göre daha yeterli görmektedirler.

Anne mesleği açısından tüm öğrenci grupları, birey odaklı hayat bilgisi dersi konusunda kendilerini *çoğu zaman* yeterli bulmaktadır ($\bar{X} = 3.41-4.20$). Yine de Scheffe testi sonuçlarına göre, annesi memur olan öğrencilerin bu konudaki öz yeterliği ($\bar{X} = 4.12$), annesi serbest meslek sahibi olan ($\bar{X} = 3.47$) ve çalışmayan ($\bar{X} = 3.48$) öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Baba mesleği söz konusu olduğunda, öz yeterliği en düşük grup birey odaklı işlenen hayat bilgisi derslerinde kendilerini *bazen* yeterli gören babası çalışmayan öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.02$). Dunnet's C testi sonuçlarına göre bahsi geçen öğrencilerin bu konudaki öz yeterliği diğer tüm gruplardan anlamlı bir biçimde daha düşükken, babası memur olan öğrencilerin bu konudaki öz yeterliği ($\bar{X} = 3.83$) ise diğer tüm gruplardan anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyinin otorite odaklı öz yeterlik üzerindeki etki değeri orta düzeydeyken ($\eta^2 = 0,06$) anne ($\eta^2 = 0,03$) ve baba mesleklerinin ($\eta^2 = 0,04$) düşük düzeydedir. Anne ($\eta^2 = 0,09$) ve baba ($\eta^2 = 0,06$) eğitim düzeylerinin birey odaklı öz yeterlik üzerindeki etki değeri orta düzeydeyken; anne ($\eta^2 = 0,02$) ve baba ($\eta^2 = 0,04$) mesleklerinin bu konudaki etki değeri düşük düzeydedir. Bu durumda, ebeveynlere ait eğitim düzeylerinin, çocukların hayat bilgisi dersi öz yeterlikleri açısından mesleklerinden daha önemli bir değişken olduğu söylenebilmektedir.

Başarı Algısı ve Ders Çalışma Sıklığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı algıları ile ders çalışma sıklıklarının, onların hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini ne derece yordayabildiğine ilişkin model özetleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Model Özetleri

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
OOÖÖ (1)	.419	.176	.173
BOÖÖ (1)	.372	.138	.135

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre başarı algısı ile ders çalışma sıklığı, hayat bilgisi dersindeki otorite odaklı öz yeterliği %17; birey odaklı öz yeterliği ise %14 dolaylarında yordayabilmektedir. Elde edilen bu oranların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına dair ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
ANOVA Testi Sonuçları

Model		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
OOÖÖ (1)	Regresyon	52.74	2	26.37	57.65	.000
	Residual	247.04	540	.46		
	Toplam	299.79	542			
BOÖÖ (!)	Regresyon	53.84	2	26.92	43.29	.000
	Residual	335.81	540	.62		
	Toplam	389.65	542			

Tablo 5'e göre öğrenciler tarafından başarı algısı ile öğrencilerin ders çalışma sıklığı değişkenleri, öğrencilerin hem OOÖÖ hem BOÖÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir ($p < .001$). Her bir değişkenin tekil katkılarına dair bulguların verildiği Tablo 6 aşağıdaki gibidir.

Tablo 6
Yordayıcı Değişkenlerin Tekil Katkıları

	Değişkenler	<i>B</i>	Standart hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>
OOÖÖ	Başarı algısı	.20	.04	.22	4.73	.000
	Ders çalışma sıklığı	.18	.03	.25	5.31	.000
BOÖÖ	Başarı algısı	.26	.05	.26	5.29	.000
	Ders çalışma sıklığı	.13	.04	.16	3.35	.001

Tablo 6'ya göre başarı algısı ve ders çalışma sıklığı değişkenlerinin her biri, hem OOÖÖ'yü hem de BOÖÖ'yü tekil olarak anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir ($p < .01$). β değerleri dikkate alındığında otorite odaklı öz yeterlik için başarı algısı ve ders çalışma sıklığı yordayıcılık açısından benzer düzeydeyken; birey odaklı öz yeterlik için başarı algısı daha güçlü bir yordayıcıdır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkökul 2 ve 3. sınıf öğrencileri, hayat bilgisi dersinin hem birey odaklı boyutunda hem de otorite odaklı boyutunda, çoğu zaman yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin otorite odaklı öz yeterlik düzeyleri, birey odaklı öz yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Bu durumun öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde birey merkezli etkinliklere yeterince yer vermemesiyle (Aykaç, 2011), hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının kavramsal ve olgusal bilgiyi anlamının daha ötesine gidememesiyle (Yılmaz ve Öner Sunkur, 2021) ve ders kitaplarının öğrencilerin aktif rol almasını sağlama konusunda yetersiz olmasıyla (Güven, 2010) ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın yapıldığı pandemi döneminin de bu sonuçları etkilemiş olabileceği söylenebilir. Çünkü pandemi döneminde öğrenciler hayat bilgisi dersine aktif bir biçimde katılamamış, konular canlandırılmamış, sınıf dışı etkinlikler yapılamamış, eğlenceli etkinliklere yer verilememiş ve özellikle programın değerlendirme boyutu soru-cevap ve kitap bağımlı hâle gelmiştir (Batmaz, Cevahir Batmaz ve Kılıç, 2021).

Araştırma sonuçlarına göre, hayat bilgisi dersinde ne birey odaklı ne de otorite odaklı öz yeterlik, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu, öz yeterliğin farklı bağlamlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterebileceği ile ilgili araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir (Adal ve Yavuz, 2017; Aktamış ve diğ., 2016; Canbulat ve diğ., 2017; Er ve Hayran, 2021; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Işıksal ve Aşkar, 2003; Joët ve diğ., 2011; Pajares ve diğ., 2007; Webb-Williams, 2018). Ancak alanyazında öz yeterliğin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemesiyle ilgili araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Arıcı ve Dölek, 2020; Aydoğan ve diğ., 2016; Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Çaycı, 2013; Gömleksiz ve Kılınc, 2014; Maden, 2020; Özal, 2013; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Yakışıklı, 2020; Yangın Ersanlı, 2015). Bu konuda Pajares (2002), öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet farklılıklarının bulunabileceğini; ancak öğrenciler kendi yetenekleri veya öğrenmedeki ilerlemeleri hakkında net performans bilgileri elde ettiklerinde, bu farklılıklarının ortadan kalkabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada öz yeterlik açısından bir farklılık elde edilmemesinin, hem kız hem de erkek öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki ilerlemeleri hakkında dönütler almış olmalarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin otorite odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri, şaşırtıcı bir şekilde üçüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Alanyazında öz yeterliğin üst sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterebileceğine dair sınırlı sayıda çalışma (Aktamış ve diğ., 2016) bulunmaktadır. Birçok çalışma ise öz yeterlikteki farklılığın alt sınıflar lehine olduğunu söylemektedir (Adal ve Yavuz, 2017; Arıcı ve Dölek, 2020; Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017; Maden, 2020; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Zihar, 2020). Öz yeterlikte meydana gelen farklılığın bu araştırma kapsamında üst sınıfların lehine olmasının, hayat bilgisi dersi içeriğinin birçok dersten farklı olarak doğrusal bir anlayışla değil Atik ve Aykaç'ın (2019) da belirttiği gibi sarmal bir anlayışla hazırlanmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Başka bir ifade ile hayat bilgisi dersi, doğrusal programlama anlayışında olduğu gibi sınıf düzeyi yükseldikçe zorlaşmamakta, sarmal anlayışın gerektirdiği gibi önceki yıllarda edinilmiş kazanımların tekrarını ve derinleşmesini sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenciler, sınıf düzeyi ilerledikçe tekrar eden bilgi ve beceriler hakkında daha deneyimli bir hale gelmekte ve ilgili ders konusunda daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olabilmektedir.

Mevcut araştırmada, otorite odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliğinden farklı olarak birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliği sınıf değişkeni aşımdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında öz yeterliğin sınıf değişkeni aşımdan anlamlı farklılık göstermeyeceğine dair farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Aydoğan ve diğ., 2016; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018; Sevgi ve Yakışıklı, 2020). Göröldüğu gibi otorite odaklı öz yeterlik sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktayken birey odaklı öz yeterlikte anlamlı bir değişim görölmemektedir. Bunun temel nedeninin, otorite odaklı etkinliklere katılım beklentisinin sınıf seviyesiyle artması; ancak birey odaklı etkinlikler söz konusu olduğunda ne 2. sınıfta ne de 3. sınıfta böyle bir beklentinin ön plana çıkarılamaması ile ilgili olduğu düşünölmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin, otorite odaklı boyutta, baba eğitim düzeyi ile her iki ebeveynin meslekleri aşımdan anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birey odaklı boyuttaki hayat bilgisi dersi öz yeterlikleri ise her iki ebeveynin hem eğitim düzeyleri hem de meslekleri aşımdan anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılaşmalarda ebeveynlerin üniversite mezunu ve memur olarak çalışması çoğu zaman avantajlı bir durumu ifade ederken; özellikle annenin okul okumamış olması ve babanın çalışmaması dezavantajlı bir duruma denk gelebilmektedir. Kimi çalışmalara göre öz yeterlik, ebeveynlerin bu özellikleri aşımdan anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır (Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018; Önder ve Gelbal, 2016; Kaya ve Savaşlı, 2020). Kimi çalışmalara göre ise, bu araştırmada olduğu gibi, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olması (Arslan, 2018; Gömlüksiz ve Kılınç, 2014; Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem, 2021; Koç ve Arslan, 2017) ve memur (öğretmenlik dahil) olmaları (Ercan ve Ural, 2018) öz yeterliğin olumlu anlamda farklılaşmasını sağlamaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri, daha eğitimi ve memurluk yapan ebeveynlerin, çocuklarının öz yeterliğini daha çok artırabilecek yaşantılar sağlaması olduğu söylenebilir. Schunk ve Pajares'e (2002) göre bu yaşantılar, merak duygusunu kamçılayan doğrudan deneyimler edinme, ısrar ve çaba konusunda ebeveynin rol model olması, zorluklarla başa çıkmanın öğrenilebileceği fırsatlarla karşılaşma ve öz-yeterliliği yüksek olan akranlarla sosyalleşmedir. Warwick (2008) ise çocukların performanslarına ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunmanın onların öz yeterliğini geliştirebileceğini dile getirmektedir. Maddy, Cannon ve Lichtenberge (2015) ise yaptıkları çalışma ile ailenin sunduğu sosyal desteğin, bireylerde öz yeterliği artırabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, daha eğitimi olan ve memurluk yapan ebeveynlerin, çocuklarının hayat bilgisi dersi performansları hakkında, onlara daha olumlu dönütler vermiş olabileceklerini ve bu konuda onlara daha çok sosyal destek sunmuş olabileceklerini düşünörmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların hayat bilgisi dersi öz yeterliği söz konusu olduğunda ebeveynlerin eğitim düzeyleri, mesleklerine göre daha etkili bir değişkeni temsil etmektedir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile meslekleri arasında bir eşgüdümlü olmaması ile açıklanabilmektedir. Kimi bireyler, yüksek eğitim düzeyine sahip oldukları halde memurluk yapmamakta/yapamamakta bunun yerine işçi veya serbest meslek sahibi olarak çalışmakta ya da işsiz kalabilmektedir. Ancak bu ebeveynler de eğitim düzeylerinin etkisiyle çocuklarını tıpkı memurlarda olduğu gibi öz yeterlik aşımdan destekleyebilmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirme düzeyleri ile ders çalışma sıklıkları otorite odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini %17; birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini ise %14 düzeyinde anlamlı bir biçimde açıklayabilmektedir. Başarı algısı, tekil olarak hem otorite odaklı hem de birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliğini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Bu sonuçlar öz yeterliğin başarıyı yordayabileceğine dair çalışmalardan (Bradley ve diğ., 2017; Chemers ve diğ., 2001; Köseoğlu, 2015) farklı olarak başarı algısının da öz yeterliği yordayabileceğine dair bir anlayış sağlamakta ve önceki deneyimlerden elde edilen başarının ve buna dair bireysel değerlendirmelerin öz yeterlik için bir kaynak olabileceği (Bandura, 1999) fikrini doğrulamaktadır. Başarı algısı gibi, ders çalışma sıklığı da tekil olarak hem otorite odaklı hem de birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliğini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Bu bulgu, Gömlüksiz ve Kılınç'ın (2014) İngilizce dersi aşımdan elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir.

Otorite odaklı öz yeterlik için ders çalışma sıklığı ve başarı algısı benzer düzeylerde güçlü yordayıcılarken; birey odaklı öz yeterlik için başarı algısı yordayıcılık gücü açısından daha ön plana çıkmaktadır. Bu durumun, ilköğretim öğrencilerinin, ders çalışmayı sıkıcı ve zorunlu bir iş olarak algılamaları (Demirezen ve Akhan, 2013) dolayısıyla, otorite odaklı hayat bilgisi görevlerinde olduğu gibi, sadece otorite tarafından istendiği zamanlarda ders çalışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bireylerin, bireysel inisiyatiflerin kullanılması gereken birey odaklı durumlarda, kendilerini çok yeterli görmeleri beklenmemektedir. Oysa kendilerini genel anlamda başarılı olarak değerlendiren bireylerin, hem otoriteden kaynaklı durumlarda hem de kendilerinin daha çok inisiyatif almaları gereken durumlarda, güçlü bir yeterlik algısına sahip olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırma, 2 ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini incelemek amacıyla farklı çalışmalar yürütülmelidir. Araştırma, hayat bilgisi dersi öz yeterliğini birey ve otorite odaklı bir şekilde ele almıştır. İlerleyen süreçlerde gerçekleştirilecek çalışmalarla, öğrencilerin diğer derslerdeki öz yeterlik düzeyleri de benzer bir bakış açısıyla incelenebilir, böylece alanyazın, çeşitli derslerdeki birey ve otorite odaklı öz yeterlik açısından zenginleştirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, öğretmenler, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ve memurluk dışında meslekleri olan velilere, çocuklarına öz yeterliklerini geliştirecek sosyal desteği nasıl sunacaklarını anlatmalıdır. Bu kapsamda, ailenin öz yeterlik gelişiminin ilk kaynaklarını barındırdığı vurgusu yapılmalıdır. Aynı zamanda ailenin sözel ikna yoluyla çocuklara hayat bilgisi dersinde yeterli olduklarını anlatmalarının, hayat bilgisi dersi öz yeterliğini geliştirebileceği iletilmelidir. Öğretmenler, her çocuğa hayat bilgisi dersinde -özellikle de birey odaklı durumlarda- kendi düzeylerinde başarılı olabilecekleri görevler verip onlara başarılı olduklarına dair dönütler vermelidirler. Böylece öğrencilerin öz yeterliğini yordayan başarı değerlendirmelerini olumluya çevirmelidirler. Öğretmenler ve veliler, çocukların ders çalışmayı bir zorunluluk veya otoriteden gelen bir emir olarak algılamamaları için işbirliği yapmalıdırlar. Bu kapsamda öğretmenler, sıkıcı hayat bilgisi dersi ödevleri vermek yerine; çocukların ilgilerini çeken eğlenceli ödevler vermelidirler. Veliler ise öğrencileri ödev yapmaları konusunda motive etmeye çalışırken onların oyun ve dinlenme ihtiyaçlarını gözetmelidirler. Böylece öğrencilerin daha sık ödev yaparak hayat bilgisi dersi konusunda daha yeterli olmalarına belirli ölçüde bir katkıda bulunmalıdırlar.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarın bu makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişi ile çıkar çatışması yoktur.

Mali Destek

Bu araştırma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 29 /04/2021 tarihli ve E-14679147-663.05-68349 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça/References

- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Aktamış, H., Özenoğlu Kiremit, H. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. doi: 10.24315/tred.520314
- Aydoğan, H., Bardakçı, S., Arslan, E., Civelek, H. ve İşyar, Z. (2016). İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 100-119.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bahçıvan, H. K. ve Çetinkaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162. doi: 10.33400/kuje.907447
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677. doi: 10.33206/mjss.844717
- Bradley, R. L., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518-530.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. Bollen, & J. Long, (Eds.) içinde *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B. ve Fahlioğulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik özyeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 105-123. doi: 10.12984/egeefd.328378
- Cem Ersoy, N. ve Peker, M. (2020). Öz yeterlik ile genel not ortalaması arasındaki ilişkide akademik bütünleşme ve zaman yönetiminin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 85-96.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç ve K. Kiroğlu, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çavdar, D. ve Şahan, H. H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999. doi: 10.17522/balikesirnef.605618

- Çaycı, B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi özyeterlik inançları ile kavram başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 305-324.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yarayıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirezen, S. ve Akhan N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Er, M. ve Hayran, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 1-16. doi: 10.17755/esosder.709314
- Ercan, O. ve Ural, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 631-651. doi: 10.7827/TurkishStudies
- Erdoğdu, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. doi: 10.18069/fusbed.54896
- Güven, B., Soydaş, S. ve Durulan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulamaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 61-84.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Hacıömeroğlu, G. ve Elmalı-Erdem, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 353-379. doi: 10.18009/jcer.866760
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. doi: 10.1037/a0024048
- Kaya, Z. ve Savaşlı, Y. (2020). Ergenlerin sosyal karşılaştırma ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 71-105.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29): 1-15.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. doi: 10.23891/efdyyu.2017.29
- Köseoğlu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement – A case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 131-141.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256. doi: 10.2224/sbp.2004.32.3.247
- Maddy, L. M., Cannon, J. G., & Lichtenberger, E. J. (2015). The effects of social support on self-esteem, self-efficacy, and job search efficacy in the unemployed. *Journal of Employment Counseling*, 52, 87-95. doi: 10.1002/joec.12007
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1136-1150.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S, Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Önder, R. ve Gelbal, S. (2016). PISA 2012 sonuçlarına göre matematik öz-yeterlik ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 271-278.
- Özkal, N. (2013). Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların özyeterlik inançlarına göre yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 399-408.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi İle matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. doi: 10.14582/DUZGEF.1840
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125. doi: 10.1207/s15430421tip4102_8
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Berkshire: Open University.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. doi: 10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Perry, D. R., & Steck, A. K. (2015). Increasing student engagement, self-efficacy, and meta-cognitive self-regulation in the high school geometry classroom: Do iPads help? *Computers in the Schools*, 32(2), 122-143. doi: 10.1080/07380569.2015.1036650
- Pollack, B. L., & Lilly, B. (2008). Gaining confidence and competence through experiential assignments: An exploration of student self-efficacy and spectrum of inquiry. *Marketing Education Review*, 18(2), 55-66. doi: 10.1080/10528008.2008.11489039
- Preez, J. (2013) Student self-efficacy narratives: A collaborative co-constructive method. *Australian Journal of Psychology*, 65(2). doi: 10.1111/ajpy.12001
- Sağlam, M., Babayiğit, Ö., Gökçe, A. ve Yılmaz, Ö. (2019). 2017 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 38-52. doi: 10.46778/goputeb.417214
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. W. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevgi, S. ve Yakışıklı, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 394-416. doi: 10.17860/mersinefd.685426
- Sevgi, S. ve Zihar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2331-2345. doi: 10.24106/kefdergi.700428
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (3. baskı). İstanbul: Beta.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.
- Warwick, J. (2008). Mathematical self-efficacy and student engagement in the mathematics classroom. *MSOR Connections*, 8(3), 31-37.
- Webb-Williams, J. (2018). Science self-efficacy in the primary classroom: Using mixed methods to investigate sources of self-efficacy. *Research in Science Education*, 48(5), 939-961. doi: 10.1007/s11165-016-9592-0
- Whitbeck, L. B., Simons, R. L., Conger, R. D., Wickrama, K. A. S., Ackley, K. A., & Elder Jr, G. H. (1997). The effects of parents' working conditions and family economic hardship on parenting behaviors and children's self-efficacy. *Social Psychology Quarterly*, 60(4), 291-303.
- Yangın Ersanlı, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.534
- Yılmaz, F. ve Öner Sunkur, M. (2021). Bir program zincirleme analizi: 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı (2018) örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 27, 279-297. doi: 10.14689/enad.27.13