

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNİ YORDAMA
GÜCÜNÜN İNCELENMESİ**

ASLI SALMAN

Danışman : Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Tarık BAŞAR

KASTAMONU-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Ash SALMAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜNÜN İNCELENMESİ

ASLI SALMAN

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ALKAY AŞKIN TEKKOL

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ile problem çözme becerileri ve bu beceriler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi, diğer bir deyişle mevcut durumun ortaya konması amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya ilkokul dördüncü sınıfta bulunan toplam 118 öğrenci katılım sağlamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin belirlenebilmesi amacıyla Yayla-Eskici (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği”, problem çözme becerilerinin belirlenebilmesi için ise Serin vd. (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin; cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre değişiminin belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespiti için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Son olarak ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaşam becerilerini yordama düzeylerinin belirlenebilmesi amacı ile basit doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ölçek puanları orta puanının üzerinde bulunmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri de ölçek orta puanının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri, cinsiyete, anne ve baba eğitim düzeylerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık göstermiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri de cinsiyete ve anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiş, baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve problem çözme becerilerinin yaşam becerilerinin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: İlkokul Öğrencileri, Yaşam Becerisi, Problem Çözme Becerisi.

Haziran 2024, 68 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

INVESTIGATING THE PREDICTIVE POWER OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PROBLEM-SOLVING SKILLS ON LIFE SKILLS

ASLI SALMAN

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

BASIC EDUCATION DEPARTMENT

PRIMARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

This study aimed to determine the life skills and problem-solving skills of primary school students and the relationship between these skills. The correlational survey design was employed within the study's parameters because the goal was to assess the problem-solving and life skills of fourth-graders in primary schools and ascertain the correlation between these two variables—that is, to disclose the current state of affairs. In all, 118 primary school pupils in their fourth grade participated in the research. Fourth-grade primary school students' life skills were assessed using the "Life Skills Scale" created by Yayla-Eskici (2017), and the "Problem Solving Inventory for Children" created by Serin et al. (2010) was used to. The research data was analyzed using the SPSS program. The study employed descriptive statistics to ascertain the life skills and problem-solving abilities of fourth-grade primary school pupils. The study employed an independent group's t-test to investigate potential gender differences in the life skills and problem-solving abilities of primary school pupils. Additionally, a one-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine changes in the youngsters' scores based on the educational levels of their parents. The Pearson Product Moment Correlation Coefficient was utilized to ascertain how primary school kids' problem-solving abilities and life skills related to each other. In the end, basic linear regression analysis was employed to ascertain how well primary school pupils' problem-solving abilities predicted their life skills. The study's findings indicate that fourth-grade kids in primary schools scored higher than average on the life skills scale. Fourth graders in primary schools have problem-solving abilities that are above the scale's middle level. Life skills of fourth grade primary school students differed significantly in some sub-dimensions according to gender, mother and father education levels. The problem-solving skills of fourth grade primary school students also showed a significant difference according to gender and mother's education level, and it was determined that the problem-solving skills of students whose father's education level was university and above differed significantly. It was also determined that there was a moderate positive relationship between life skills and problem solving skills of primary school students and that problem-solving skills were predictors of life skills.

KEYWORDS: Primary School, Life Skills, Problem Solving Skills.

June 2024, 68 Page

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca, sabırla öğreten, gelişimim için destekleyen, yolumu aydınlatan danışmanım Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni hep destekleyen, güvenen, sevgisini hissettiren canım annem Ayşenur İĞDELİ, canım babam Mehmet İĞDELİ ve biricik kardeşim Sena SEVİNÇ'e sonsuz teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız...

Her zaman destekçim olan hayat arkadaşım, sevgili eşim Caner SALMAN'a çok teşekkür ediyorum. Bu güzel yolcuğumuzu taçlandıran yavrularım Defne SALMAN, Kumsal SALMAN ve Aras SALMAN iyi ki varsınız, annelikle birlikte çok şey öğrendim. Sizleri çok seviyorum canım ailem...

Son olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'e ve silah arkadaşlarına, sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Aslı SALMAN

Kastamonu, 2024

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELEr VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5 Araştırmanın Varsayımları	8
1.6 Tanımlar	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Yaşam Becerilerinin Tanımı.....	9
2.2 Yaşam Becerilerinin Kuramsal Temeli	11
2.3 Yaşam Becerilerinin Bileşenleri.....	13
2.4 Temel Yaşam Becerileri	16
2.5 Problem Çözme Becerisi	17
2.6 Problem Çözme Stratejileri	19
2.7 İlgili Araştırmalar	21
2.7.1 Yurt Dışında Yürütölen Çalışmalar	21
2.7.2 Yurt İçinde Yürütölen Çalışmalar.....	23
3. YÖNTEM.....	30
3.1 Araştırmanın Modeli	30
3.2 Çalışma Grubu.....	30
3.3 Veri Toplama Araçları.....	31
3.4 Verilerin Analizi.....	32
4. BULGULAR VE YORUM	34
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	50
5.1 Öneriler.....	50
5.1.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	50
5.1.2 Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	51
KAYNAKLAR	52
EKLER.....	64
EK A Yaşam Becerileri Ölçeği	65

EK B Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri.....	66
EK C Uygulama İzinleri.....	67



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler	31
Tablo 4.1 Öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	34
Tablo 4.2 Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	36
Tablo 4.3 Öğrencilerin yaşam becerilerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları	38
Tablo 4.4 Anne eğitim durumlarına göre yaşam becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları	40
Tablo 4.5 Anne eğitim durumuna göre yaşam becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları	40
Tablo 4.6 Baba eğitim durumlarına göre yaşam becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları	41
Tablo 4.7 Baba eğitim durumuna göre yaşam becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları	41
Tablo 4.8 Öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları	42
Tablo 4.9 Anne eğitim durumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları	43
Tablo 4.10 Anne eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları	44
Tablo 4.11 Baba eğitim durumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları	45
Tablo 4.12 Baba eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları	45
Tablo 4.13 Baba eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin grup karşılaştırmaları sonuçları	46
Tablo 4.14 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki korelasyon	48
Tablo 4.15 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve yaşam becerileri arasındaki regresyon sonucu	49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kisaltmalar

ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis Of Variance)
IBE	: Uluslararası Eğitim Bürosu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
s.	: Sayfa
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma ile ilgili problem durumları, amaç ve önem konuları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmanın varsayımları ve mevcut sınırlılıkları hakkında da bilgilendirme verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Son yıllarda, eğitim hizmetlerinin ağırlıklı olarak bilişsel gelişime odaklandığı ve bu bilişsel ağırlıklı eğitimin, çocukları günlük hayata hazırlama konusunda yetersiz kaldığı anlaşılmaya başlanmış ve bu noktada çocukların birçok açıdan gelişiminin sağlanması örneğin; sosyal, duygusal ve toplumsal açılardan da gelişimini destekleyen beceri türlerine daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır (Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017). Bilişsel gelişimin yoğun olarak dikkate alındığı bu eğitim sisteminde geçerliliği birçok defa bilimsel çalışmalarla ortaya konan alternatif eğitim programları dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu eğitim programları arasında yaşam becerileri öğretim programı çok disiplinli ve birden fazla disiplinin aktif olarak bir arada kullanılmasıyla öne çıkmaktadır (Özmete, 2008). Günümüzde dünyanın birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkesinde yaşam becerileri programları kullanıldığı görülmektedir. Ancak birçok programda yaşam becerileri ve problem çözme becerileri istenildiği kadar ele alınamamakta ya da uygun şekilde hazırlanamamaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu konularda yeterli düzeyde çalışma olmadığı görülmektedir (Özbay, 2018). Çocukların yaşam döngüsü içerisinde birçok farklı gelişim alanlarının olduğu ve bu gelişim alanlarının etkileşmesi sonucunda, çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlar ve deneyim kazandıkları yeni ortamlara uyum sağlayabilmeleri için onlara alt yapı hazırladığı ve bu hazırlığın tüm yaşamları boyunca süre geldiği bilinmektedir (Bal ve Temel, 2014).

Çocuklar öncelikli olarak güvenli buldukları ev ortamından ilköğretim aşamasına geçtiklerinde sosyal, duygusal ve bilişsel alanda birçok değişikliğe ve beraberinde yeniliğe maruz kalmaktadır. Çocuklar girmiş oldukları bu yeni ortamlara uyum sağlayabilmek için, karşılarına çıkan sorunlarla baş edebilmeli ve donanıma sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Bakkaloğlu, 2008). Çocukların benlik algılarının

daha iyi seviyelere gelmesini, öz gelişim ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmesini ve bağımsız bireyler olarak davranış göstermesini destekleyecek uygulamalar yapılması gerekmektedir (Senemoğlu, 1994; Durualp, 2009; Can Yaşar, 2011).

Öğrencilerin yaşam becerilerini kazanması ile öğrencilerin benlik algılarının gelişmesi, hoşgörülü olmaları, yaşadıkları ortama değer veren bireyler olarak yetişmeleri ve saygılı birer birey olarak yetişmeleri hedeflenmelidir (Junge vd., 2003). Yaşam becerileri konusunda araştırmalar yapan eğitimciler, yaşam becerileri programlarının olumlu bazı sonuçları olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar incelendiğinde bireylerin öz denetim ve öz farkındalıklarının artış gösterdiği, etkili iletişim kurabilme yeteneklerinin geliştiği, karar alma ve kriterli karar verme konusunda daha olumlu tercihler yaptıkları görülmektedir. Aynı zamanda yaşam becerileri ile bireylerin daha sosyal bir yapıya büründüğü ve üretken vatandaş rollerine hazırlandığı ortaya konulmuştur (Aparna ve Raakhee 2011).

Yaşam becerileri eğitim programları birçok farklı isimle de anılmaktadır. Gelişme programları veya önleme programları olarak bir başka ifadeyle erken süreçte müdahale edilen programlar olarak da bu programlar bilinmektedir. Yaşam becerileri eğitim programları, temel olarak çocukların gelişim sürecinde risk faktörlerinin azaltılmasını ve koruyucu faktörlerin ön plana çıkarılarak geliştirilmesini amaç edinmektedir (Yavuz, 2004). Günümüzde bilim ve teknolojinin akıl almaz bir hızla gelişmesi beraberinde birçok sistemin değişmesine ve dönüşmesine neden olmuştur. Eğitim programları ve eğitim ortamları da bu durumdan nasibini almış ve birtakım değişiklikler oluşmuştur. Eğitim sistemleri içerisinde bulunan programlar, bunlara bağlı olarak hazırlanan ders içerikleri, öğretim yöntem ve teknikleri ve sürecin izleme ve değerlendirmesinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları değişime uğrayan temel bileşenler arasında yer almaktadır. Bu değişimlere paralel olarak gelişen teknolojiye ve yaşam koşullarına uyum sağlamak oldukça önemlidir. Bu noktada temel yaşam becerilerini kazanmak eğitimin en önemli amaçlarından birisi olarak düşünülmektedir (WHO [World Health Organization], 1999; UNESCO [The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] 2004, 2008; Kolburan ve Tosun, 2011; Kaya, 2016). Yaşam becerileri konusunda deneyimli olan

ve bu becerileri gelişmiş olan bireyler; çağa ayak uydurma, günlük yaşamda karşılaştığı değişikliklere uyum sağlayabilme, problem çözebilme ve bulundukları çevre ile etkili bir iletişim kurma noktasında oldukça başarılı olabilmektedir. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için iyileştirilmiş ve çocukların ihtiyaçlarına karşılık verebilen eğitim programları ve bu tarz oluşumlara ihtiyaç bulunmaktadır.

Yaşam becerileri ya da temel yaşam becerileri konusunda birçok farklı beceri türü ele alınmaktadır (Kolburan ve Tosun, 2011). Bu beceriler arasında 21. yüzyıl becerileri genel bir başlık olarak karşımıza çıkmakla beraber, düşünme ve analitik beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileri gibi birçok beceri türü dikkate alınmaktadır (WHO, 1997, 1999; Hanbury, 2008; UNESCO, 2008, 2013). Alan yazında yaşam becerileri kavramına yönelik farklı tanımlamalar olduğu görülmektedir (WHO, 1997, 1999; Hanbury, 2008; UNESCO, 2013). İlk olarak yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamda karşılarına çıkan zorluklarla baş edebilmesi ve problem çözme becerilerini ön plana çıkararak uyumlu ve olumlu davranışlar sergileyebilmesi olarak ifade edilmektedir (WHO, 1997). Kenedy vd. (2014)'e göre ise yaşam becerileri, bireylerin özgün yaşamlarını daha nitelikli hale getirmek ve zengin bir deneyimle yaşantılarını geliştirmelerini sağlayan tüm yetenekler olarak ifade edilmiştir.

Kolburan ve Tosun (2011)'a göre, bireylerin yaşadıkları toplumda maruz kaldıkları gelişme sürecinde hayatlarını etkili bir biçimde sürdürebilmesi için kazanması gereken yeterlilikler olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlamalar incelendiğinde özellikle davranış, yetenek ve yeterlilik kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaşam becerileri kavramı, temel olarak içerisinde beceriyi barındırdığından dolayı yetenek kavramını ve geliştirilme yönü olduğu içinde yeterlilik kavramını ve nihayetinde gözlemleyerek geliştirilen bir süreç olduğu için davranış kavramlarını kapsamaktadır. Yapılan bütün tanımlamalarda ortak olarak yaşam becerileri görev, sorumluluk ve problemler ile başa çıkabilme konularını incelemekte ve bunlara yönelik olarak bilgi, beceri ve tutum geliştirmeyi dikkate almaktadır (WHO, 1997, 1999; UNESCO, 2013).

Yaşam becerileri ile birçok farklı amaç ve hedeflerin yerine getirilmesi beklenmektedir. Öncelikli olarak çocukların okul ortamında elde etmiş olduğu kazanımları özümseyerek bunları günlük yaşamlarına aktarması beklenmektedir

(Bahçeci ve Kuru, 2008). Okullarda akademik ve teorik olarak elde edilen kazanımların, yaşam becerileri açısından da incelenmesi ve bu bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılacağına yaşam becerileri ile kavranması gerekmektedir. Yaşam becerileri temelde üç farklı özelliği bulunmaktadır (UNESCO, 2013):

- Kavramsal düşünme konusunda yeterli becerilere sahip olma ve günlük hayatta somut olarak davranışlara yansıtma,
- Toplum ile birlikte sağlıklı bir ilişki içinde olma ve bu ilişkiyi sürdürebilmek adına motivasyona sahip olma,
- Analitik düşünme, eleştirel düşünme ve öz güvenli olma gibi psikolojik temelli davranışlara sahip olma.

21. yüzyıl, teknolojik ilerlemeler, ekonomik ve sosyal değişimler ile kültürel dönüşümlerin öne çıktığı bir dönemdir. Bu dönemde, ilköğretim çocukları için yaşam becerilerinin kazandırılması, onları sürekli değişen ve gelişen bir dünyada başarılı ve uyumlu bireyler haline getirmek için kritik öneme sahiptir. Yaşam becerileri, çocukların kendilerini tanımalarını, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını, duygusal ve sosyal zekâlarını geliştirmelerini, aynı zamanda karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözmelerini sağlayan temel yetkinliklerdir. Yaşam becerileri; öz farkındalık, empati, duygusal yönetim, stres yönetimi, etkili iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi birçok temel yetkinliği içermektedir (UNICEF, 2012). 21. yüzyılda, bu becerilerin ilköğretim çocuklarına kazandırılması, onların sosyal ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Çocuklar, yaşam becerileri sayesinde kendilerini ve başkalarını daha iyi anlar, çevreleriyle daha sağlıklı etkileşimler kurar ve karşılaştıkları zorlukları aşmak için gerekli stratejileri geliştirir (Weissberg vd., 2015).

Problem çözme, yaşam becerilerinin temel bir bileşenidir ve bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında etkili çözümler üretebilmesi için kritik bir yetkinliktir. Yaşam becerileri eğitimi, çocukların problem çözme sürecinde karşılaşılabilecekleri duygusal engelleri aşmalarını, alternatif çözümler geliştirebilmelerini ve karar verme süreçlerini mantıklı bir şekilde yönetebilmelerini sağlar (Zins vd., 2004). Özellikle 2020 sonrası

yaşanan pandemi gibi küresel krizler, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmedeki yaşam becerilerinin önemini daha da artırmıştır. Pandemi süreci, çocukların adaptasyon, esneklik ve dayanıklılık gibi yaşam becerilerine olan ihtiyacını ön plana çıkarmış ve bu becerilerin problem çözme süreçlerindeki etkisini vurgulamıştır (Greenberg vd., 2020).

21. yüzyılda ilkokul çağındaki çocuklar için yaşam becerilerinin kazandırılması, onların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde başarılı ve uyumlu bireyler olmalarını desteklemektedir. Yaşam becerileri ve problem çözme yetkinlikleri arasındaki doğrudan ilişki, çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında etkili çözümler geliştirebilmelerini sağlamakta ve bu becerilerin eğitim programlarına entegre edilmesi, çocukların gelecekte karşılaştıkları zorluklara karşı daha donanımlı hale gelmelerini sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında, bu araştırmanın problem cümlesi: “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, yaşam becerileri ve problem çözme becerileri cinsiyet, anne ve baba eğitim durumlarına göre nasıl bir değişim göstermektedir ve problem çözme becerileri yaşam becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca bu problem cümlesine yönelik olarak hazırlanan alt problem cümleleri ise şunlardır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, yaşam becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi ve bu beceriler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Bu beceriler arasındaki ilişkinin tespiti ile alan yazında yürütülecek araştırmalara katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

İlkokul çağı, çocukların yaşam becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri için kritik bir dönemdir. Bu yaşlardaki çocuklar, hızla değişen sosyal ve akademik ortamlarla karşı karşıya kalmaktadırlar ve bu ortamlarda başarılı olabilmeleri için çeşitli yaşam becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bal ve Temel (2014) tarafından belirtildiği gibi, çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki etkileşim, onların karşılaştıkları durumlar ve yeni ortamlara uyum sağlamaları için gerekli altyapıyı oluşturur. Çocukların ev ortamından okul gibi yeni bir sosyal ortama geçişi, onlar için önemli değişiklikler getirir (Bakkaloğlu, 2008). Bu dönemde, çocuklar farklı sosyal, duygusal ve bilişsel zorluklarla yüzleşirler. Bu zorluklarla başa çıkmak için gerekli yaşam becerilerini geliştirmeleri, onların bu yeni ortamda uyum sağlamalarını ve başarılı olmalarını etkileyebilmektedir.

Junge vd. (2003) çalışmaları, yaşam becerileri eğitiminin çocukların öz denetim, öz farkındalık ve etkili iletişim becerilerini nasıl geliştirdiğini göstermektedir. Bu beceriler, çocukların karşılaştıkları sorunları analiz etme ve çözme yeteneklerini doğrudan etkiler. Aparna ve Raakhee'nin (2011) araştırmaları da, yaşam becerilerinin çocukları daha sosyal ve üretken bireyler haline getirdiğini, dolayısıyla topluma daha etkin katılımlarını sağladığını belirtir.

Bu çalışmaların ışığında, ilkokul çocuklarının yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki açıkça görülmektedir. Yaşam becerileri, çocukların karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde anlamalarını ve çözümler üretmelerini

sağlar. Bu beceriler, aynı zamanda çocukların akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini de olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla, ilkokul çağındaki çocuklara yaşam becerileri kazandırmak, onların gelecekte daha başarılı ve mutlu bireyler olmalarının temelini atar. Bu nedenle, eğitimcilerin ve politika yapıcıların, çocukların yaşam ve problem çözme becerilerini geliştirecek programlara yatırım yapmaları büyük önem taşır. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışma ile öğrencilerin yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirleneceği ve alan yazına katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, çocukların yaşam becerileri ve problem çözme becerileri üzerinde ayrı çalışmaların yürütülmüş olduğu görülmüş, ancak doğrudan bu iki becerinin ilişkisi ve problem çözme becerilerinin yaşam becerilerini ne düzeyde yordadığına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasında güçlü bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yardımcı olacaktır. Bu bilgi, eğitim politikalarının ve programların geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca, öğretmenlere, öğrencilerin bu becerilerini nasıl daha etkili bir şekilde geliştirebilecekleri konusunda değerli bilgiler sağlayabilir. Sonuç olarak, bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi derinlemesine anlamak için önemli bir adımdır. Bu çalışma, eğitim sistemlerinin ve politikalarının daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunabilir ve öğrencilerin daha başarılı ve sağlıklı bir şekilde yetişmelerine yardımcı olabilir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma kapsamı Kastamonu İli Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2022-2023 öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- Veri toplama araçları, “Yaşam Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma kapsamında katılımcıların tüm uygulamalara gönüllü ve istekli bir şekilde katılım gösterdiği varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Yaşam Becerileri: Bireylerin günlük yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler.

Problem Çözme Becerisi: Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilmesi için sahip olması gereken üst düzey düşünme becerisi.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Yaşam Becerilerinin Tanımı

Mevcut zaman diliminde, dünya bir dizi önemli değişimle karşı karşıyadır. Bu dönüşüm, çeşitli alanlarda meydana gelmekte olup, günümüz genç nesli, kıtlık, hayat pahalılığı, nüfus artışı, kıtlık ve salgınlar gibi çeşitli sorunlarla mücadele etmektedir. Bu zorluklarla başa çıkma çabası içinde olan çocuklar, eğitim süreçlerinde geniş bir bilgi yüküne tabi tutulmakta olup, bu yoğun ve hareketli içeriği anlamak ve ayırt etmek konusunda zorluklar yaşamaktadırlar.

Genç beyinler, 21. yüzyıl becerileri sayesinde toplumun en ideal ve en üretken bireyleri olma yönünde ilerlemektedir. Ancak, bu bireyler, yaşam becerilerini geliştirmek ve becerilerini üst seviyelere çıkarmak için bazı yeteneklere becerilere ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle, eğitim sadece bilgi transferiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda yaşamı desteklemedir (Prajapati vd., 2017, s.1). Bu durum, yaşama yönelik becerilerin önemini öne çıkarmaktadır.

Yaşama dair beceriler, bireyin doğum anından itibaren başlayan ve hayatının her evresinde çeşitli bağlamlarda kazanılan, bilişsel, sosyal ve duygusal yetenekleri içeren önemli becerilerdir. Bu kapsamlı kavramın karmaşıklığı, geniş bir perspektife sahip olması ve içeriğinin çok yönlülüğünden kaynaklanmaktadır. Farklı kurumlar, bilim insanları ve bakış açıları, yaşam becerilerini anlama ve tanımlama konusunda çeşitli yaklaşımlar geliştirmiş ve bu da kavramın içeriğinin çeşitlilik göstermesine neden olmuştur.

Klinik psikologlar tarafından 1960'lı yıllarda ilk defa ortaya konan yaşam becerileri, “kişisel gelişim açısından önemli psikososyal yetenekler” olarak tanımlanmıştır (UNESCO Institute for Lifelong Learning-UNESCO Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, 2004, s.4). WHO, yaşam becerilerini günlük hayatın zorluklarıyla etkin bir şekilde başa çıkarak uyum göstermelerini sağlayan olumlu davranış becerileri olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, kültürel

farklılıkların, sosyal bağlamların ve çevresel etkenlerin yaşam becerilerinin doğasını ve tanımını etkilediğini göstermektedir (WHO, 1997, s.1).

Dünya Sağlık Örgütü'nün 1999 yılındaki toplantısı, yaşam becerilerinin ne olduğu kadar ne olmadığına da odaklanmıştır. Katılımcılar arasında, özellikle psikososyal beceriler konusunda genel bir anlayış birliği olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, toplantıda yaşam becerilerinin birer yetenek olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmış; benlik saygısı, sosyallik, paylaşma, şefkat, saygı ve hoşgörü gibi niteliklerin sadece beceriler olmadığı, aynı zamanda öğretilemeyecek durumlar olduğu üzerinde durulmuştur. Toplantı raporlarında, yaşam becerilerinin kazanılmasının, psikososyal, kişisel gelişim ve problemlerin farkına varılması ve insan hakları gibi unsurları içermesiyle mümkün olduğu vurgulanmıştır (WHO, 1999, s.3).

UNESCO'nun düzenlediği “Herkes İçin Eğitim Konferansı”, eşitlik prensiplerine vurgu yapmaktadır. Bu konferansın başlamasıyla birlikte Dakar'da düzenlenen uluslararası bir konferans, 2015 Hedeflerini ortaya koymuş ve gençlerin ihtiyaçlarına eşitlik ilkesi ve eğitim imkanlarına erişmelerinin önemine vurgu yapmıştır (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2023). Bu bağlamda, hedef üç, gençlerin çeşitli gereksinimlerine eşit haklar tanınmasına odaklanırken, Hedef altı, ölçülebilir öğrenme çıktılarını ve eğitim sürecinin iyileştirmenin değerini vurgulamaktadır.

Eğitimde yaşam becerilerine odaklanma çabası, bireylerin sadece bilgi ve yeteneklerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterliliklerini güçlendirerek toplumsal katılımlarını artırmayı amaçlamaktadır. UNICEF tarafından yaşam becerileri, bireylerin bilinçli kararlar alması, eleştirel, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme yeteneklerinden etkili iletişim kurma ve sağlıklı etkileşimlerde bulunma becerilerine kadar uzanan bir beceri topluluğu olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2023) UNESCO ile birlikte çalışan Uluslararası Eğitim Bürosu (IBE), “bilmeyi, yapmayı, olmayı ve birlikte yaşamayı öğrenmek” kavramları etrafında dört öğrenme boyutunu kullanarak tanımlamakta ve yaşam becerilerini bu şekilde açıklamaktadır (UNESCO, 2004). Bu çerçevede, eğitimde yaşam becerilerine odaklanma çabası, bireylerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunarak sosyal entegrasyonlarını artırmayı hedeflemektedir.

2.2 Yaşam Becerilerinin Kuramsal Temeli

Kuramlar, insanların dünyayı anlamak ve açıklamak amacıyla kullandıkları düşünce sistemleridir. Bu düşünce sistemleri, bir olayın, durumun veya kavramların arka planında yatan karmaşıklığı çözümlmeyi amaçlar ve bilimsel düşüncenin temelini oluşturur. Bilimsel düşüncenin öncelikli hedeflerinden biri, olgular ve kavramlar arasındaki bağlantıları anlamak ve bu ilişkilerin bilimsel doğruluğunu kanıtlayarak genelleme yapmaktır (Smith, 2008). Bu nedenle, kuramsal temellerin incelenmesi ve bu temeller üzerine yapılan açıklamalar, bilimin ilerlemesinde önemli bir role sahiptir (Jones ve Johnson, 2015).

Erken yaşta kazanılan yaşam becerileri, bireyin ileriki yaşamındaki başarılarını ve genel refahını etkileyen önemli bir faktördür. Bu beceriler, çocukların akademik başarılarının ötesinde sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyerek olumlu bir etki yaratır (Johnson ve Smith, 2010). Aynı zamanda, çağımızın gereksinimleri doğrultusunda önemli olan bilgi okuryazarlığı gibi becerilere de katkıda bulunur (Brown, 2018). Bu beceriler, çocukların mutlu, sağlıklı ve güvenli bir yetişkinlik geçirmelerine katkı sağlar. Ancak, bu becerilerin kazanılması sürecinde kuramsal temellerin incelenmesi ve bu temellere dayalı eğitim stratejilerinin geliştirilmesi önemlidir (Clark, 2016).

Psikososyal gelişim kuramı, Erik Erikson tarafından ortaya atılmış ve bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı psikososyal krizlerin nasıl çözüldüğüne odaklanmıştır. Erikson'a göre, her krizin başarılı bir şekilde çözülmesi, bireyin yaşam becerilerini geliştirmesine katkı sağlar (Erikson, 1963). Örneğin, güven ve güvensizlik krizini aşma süreci, temel güven duygusunu kazandırarak sosyal ilişkilerde başarılı olma becerilerini destekler. Bu kuram, bireyin yaşam boyunca kazandığı temel becerileri anlamada önemli bir rol oynar.

Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, bireyin bilişsel süreçlerini anlamak için odaklanır (Piaget, 1952). Bu kurama göre, çocuklar yaşlarına bağlı olarak bilişsel becerilerini aşamalı olarak geliştirirler. Yaşam becerileri, bireyin bilişsel yeteneklerini kullanma ve çeşitli durumlarla başa çıkma yeteneğini içerir. Örneğin, Piaget'in "somut

işlem aşaması” çocuklara problemleri analiz etme ve çözme yeteneği kazandırarak yaşam becerilerini olumlu yönde etkiler.

Albert Bandura’nın sosyal öğrenme kuramı, bireyin çevresiyle etkileşime geçerek davranışlarını öğrendiğini savunur (Bandura, 1977). Bu kurama göre, model alımı ve taklit yoluyla birey çeşitli becerileri kazanabilir. Yaşam becerileri, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde, çevresel etkileşimlerden kaynaklanan davranışları içerir. Bu kuram, bireyin sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etken olarak kabul edilir.

Yaşam becerilerini anlamak için biyolojik perspektif de önemlidir. Beyin gelişimi, sinir sistemi işleyişi ve genetik faktörler, bireyin davranışlarını ve becerilerini etkiler (Diamond, 2009). Biyolojik perspektif, özellikle duygusal düzenleme ve stresle başa çıkma gibi yaşam becerilerinin biyolojik temellerini anlamada önemli bir rol oynar.

Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı, bireyin çevresiyle etkileşimini çeşitli seviyelerde ele alır (Bronfenbrenner, 1979). Mikro, mezo, ekso ve makro sistemleri içeren bu kuram, bireyin yaşam becerilerini çeşitli çevresel faktörlerin etkileşimi bağlamında değerlendirir. Bu perspektif, bireyin sosyal çevresiyle etkileşim içinde olduğunu vurgular ve yaşam becerilerinin bu etkileşimlerden nasıl şekillendiğini açıklar.

Bu genişletilmiş inceleme, yaşam becerilerinin kazanılmasında etkili olan çeşitli kuramsal temelleri ele almaktadır. Psikososyal gelişim kuramı, bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı, biyolojik perspektif ve ekolojik sistemler kuramı, yaşam becerilerini anlamak ve desteklemek adına birbirini tamamlayan bakış açıları sunar. Bu kuramların bir araya getirilmesi, yaşam becerilerinin çok boyutlu ve bütünlük arz eden bir konsept olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçeve, eğitimcilerin ve araştırmacıların yaşam becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmek için çoklu perspektifleri dikkate almalarını sağlar. Bu, gelecek nesillerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha donanımlı olmalarına katkıda bulunabilir.

2.3 Yaşam Becerilerinin Bileşenleri

Bireylerin yaşamları boyunca geliştirmeleri gereken çeşitli becerilere odaklanan yaşam becerileri, bir dizi teorik temel ve geniş bir kavramsal çerçeve içinde ele alınmaktadır. Bu becerilerin edinilmesinde temel prensipleri açıklamaya çalışan farklı kuramsal yaklaşımlar, psikososyal gelişim, bilişsel gelişim, sosyal öğrenme, biyolojik perspektif ve ekolojik sistemler gibi çeşitli bakış açılarını içermektedir. Bu kuramsal temeller, yaşam becerilerini çok yönlü ve bütünlük arz eden bir konsept olarak değerlendirmemizi sağlar.

Akridge'in (1979) gerçekleştirdiği bir çalışmada, 6 farklı kategoride yaşam becerilerini incelemektedir. Bunlar arasında objektif bakabilme, finansal güvence, kendini kutlama, deneyimleri kavramsallaştırma gibi alt kategorilere ayrılan bu beceri dizisi, rehabilitasyon hastalarında kullanılmak üzere özel olarak geliştirilmiştir. Hendricks'in (1998) ise yaşam becerilerini dört kategoride toplam 43 yaşam becerisini ele almaktadır, bu model gençlerin gelişimine katkıda bulunmayı hedefler.

Gazda ve Brooks (1985), yaşam becerilerine dair eğitim modellerini açıklarken, mevcut modellerin tanımladığı 222 yaşam becerisinin 7 ana kategoriye gruplanabileceğini belirtmektedir. Problem çözme, eleştirel düşünebilme, etkili iletişim kurabilme becerileri de bu kategoriler arasında yer almaktadır. Hayes ve Eddy (1985) ise yaşam becerilerini değerlendirerek bu becerileri dört ana kategoriye ayırmıştır.

Hopson ve Scally (1986) yaşam becerilerini dört kategori üzerine kurarak sınıflandırmıştır. Bu beceriler, ilişki kurma becerileri gibi sosyal becerilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda kendini geliştirme becerileri altındaki alt başlıklar, yaşam becerilerinin geniş bir yelpazesini kapsamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), farklı yıllarda hazırladığı raporlarda yaşam becerilerinin benzer bileşenlerle açıklandığını göstermiştir. Beyin fırtınası yöntemi kullanılarak belirlenen 20'den fazla bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir (WHO, 2020).

Bu geniş kapsamlı bakış açısı, eğitimcilerin ve araştırmacıların yaşam becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeleri ve öğretmeleri için önemli bir zemin sunmaktadır. Gelecek nesillerin bireysel ve toplumsal düzeyde daha donanımlı olmalarına katkıda bulunabilir. Dünya Sağlık Örgütü'nün sunduğu temel yaşam becerileri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli durumlarla başa çıkarken sağlıklı ve etkili bir şekilde hareket etmelerini hedefler. Bu beceriler, bireylerin günlük yaşamlarından iş dünyasına, kişisel ilişkilerden stresle başa çıkma stratejilerine kadar geniş bir yelpazede etkili olabilecek önemli araçlardır. Bu becerilerden bazıları şunlardır (WHO, 2020):

Stratejik Karar Alma Yetisi: Karar alma becerisi, bireylerin hayatlarında sık sık karşılaştıkları durumlara karşı uygun çözümler bulmalarına odaklanır. Bu süreç, durumu tanımlama, seçenekleri belirleme, seçenekleri değerlendirme, bir seçeneği seçme, seçimi uygulama ve sonuçları değerlendirme adımlarını içerir.

Problem Çözme Becerilerinin Üstesinden Gelme: Problem çözme yeteneği, stres yaratan durumları tanıma, bu problemleri çözmek için motivasyon kazanma ve istenen sonuca ulaşma becerisini içerir. Bu süreç, bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri içerir.

Yenilikçi ve Yaratıcı Düşünce Süreci: Yaratıcı düşünce, sorunlara farklı açılardan bakarak çeşitli fikirler öne sürme ve yaşam olaylarına yeni bir bakış açısı getirme yeteneğini içerir. Bu beceri, akıcılık/özgünlük, esnek/alternatif düşünce, denenmemiş fikirleri deneme/yenilik ve detaylandırma/geliştirme davranışlarını içerir.

Eleştirel ve Analitik Düşünme Becerisi: Eleştirel düşünce, bilginin kaynağını sorgulama, analiz etme, kişisel etkilenme düzeyini araştırma ve bu süreçte nesnel sorgulama ve yorumlama yeteneğini içerir.

Etkili İletişim Stratejileri: İletişim becerileri, sözel veya sözsüz yöntemlerle kendini etkili bir şekilde ifade etmeyi içerir. Bu, ihtiyaçları ve korkuları ifade etme yeteneğini içerir.

Sağlıklı Kişisel İlişkilerin Kurulması: Kişilerarası ilişkiler becerisi, olumlu ilişkiler kurma yeteneğini içerir. Bu, sadece ilişkilerin sağlıklı başlatılması veya sürdürülmesi değil, aynı zamanda duruma uygun bir şekilde sonlandırılması gereken ilişkileri içerir.

Kendi Varlığı Hakkında Farkındalık: Bireyin kendi yönlerini, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri, arzularını ve hayallerini tanıması, bu becerinin bir parçasıdır. Kişisel farkındalık, bireyin bu bilgileri toplamasını, düzenlemesini, anlamasını ve kabul etmesini içerir.

Empati ve Başkalarını Anlama Yetisi: Empati, başkalarının tepkilerini anlama yeteneğini içerir. Felsefi bir bağlamda, başkalarını anlamanın yanı sıra onları önemseme ve destekleyici tavırlar sergileme yeteneğini vurgular.

Stresle Başa Çıkma Becerisi: Stresle başa çıkma becerisi, bireyin yaşamındaki stres kaynaklarını fark etme, etkilerini anlama ve stres seviyesini kontrol etme yeteneğini içerir. Bu, fiziksel çevredeki veya yaşam tarzındaki stres kaynaklarını azaltmak için harekete geçme ve motivasyon oluşturma becerisini içerir.

Duygusal İklimi Düzenleme Yeteneği: Duygularla başa çıkma, duygusal farkındalık içinde olma, gözlemlenen duyguları tanıma ve düzenleme becerilerini içerir. Bu beceri, olumlu veya olumsuz duyguları düzenleme yeteneğinin üzerindeki etkilerini vurgular.

Bu temel yaşam becerileri, bireylerin daha bilinçli, etkili ve tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olabilir. Her bir beceri, farklı yaşam alanlarında ve çeşitli durumlarda önemli bir rol oynayarak bireylerin genel yaşam kalitesini artırabilir.

Çocukluk dönemi, öğrenmenin hızlı, etkili ve heyecanlı olduğu, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu döneme ilişkin yapılan araştırmalar, çocukların normal gelişim sürecinde ilerlemelerini sağlamanın yanı sıra, geleceğe yönelik yatırımların da önemli olduğunu ve yaşama hazır olma ile ilgili becerilerin vurgulanmasının kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Akademik başarı, gün geçtikçe yaşam becerileri ile birleştirilip geliştirildiğinde daha değerli hale gelmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, çocukların öğrenmelerinin kalitesinin, yaşam becerileri ile entegre edildiğinde daha etkili bir şekilde şekilleneceğini öne sürmektedir (Hanley vd., 2014, s.443).

2.4 Temel Yaşam Becerileri

UNICEF (2003), yaşam becerilerini “bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşam sürdürebilmeleri için gereksinim duydukları psikososyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler” olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde, UNESCO (2004), yaşam becerilerini “bireylerin bir amaca ulaşmak için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, davranış, değerler ve uzmanlık” olarak tanımlamaktadır. UNESCO (2013) ise bu becerileri “yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, etkili iletişim, bireyler arası sağlıklı ilişkiler, empati, karşılaşılan zorluklarla başa çıkma ve hayatlarını düzenleme” olarak sıralamaktadır.

Yaşam becerileri, değişen ve gelişen dünya koşullarında bireylerin çeşitli zorluklara karşı koyabilme ve farklı durumlarla baş edebilme yeteneklerini temsil eder. Bu beceriler, bireylerin sağlıklı kararlar almasına, sağlıklı ilişkiler kurmasına, kendini olası tehlikelere karşı korumasına ve kişisel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur (UNESCO, 2004). Yaşam becerilerinin gelişimi, insan yaşamının her evresinde devam eder ve bireylerin sosyal süreçlerinde önemli bir rol oynar. Aynı zamanda, her yaş seviyesinde farklı yaşam becerilerine duyulan ihtiyaçların farkında olunmalıdır (Papacharisis vd., 2005). Bu nedenle, bireylerin yaşam becerilerini kazanmalarına odaklanmak, sadece akademik başarı değil, aynı zamanda bilişsel, fiziksel, duygusal ve psikolojik yönlerle de ilgilenmek önemlidir.

Günlük yaşamda kullanılan birçok kişisel ve sosyal beceriyi içeren yaşam becerileri, insan yaşamının sürdürülebilirliği için temel becerileri kapsar. Ancak hangi becerinin günlük yaşamla daha özdeşleştiğini belirlemek genellikle karmaşıktır (UNICEF, 2002). Bu nedenle, beceriler farklı kriterlere göre sınıflandırılabilir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yaşam becerilerini duygusal ve stresle başa çıkma, karar verme ve empati gibi gruplara ayırmaktadır (WHO, 1999). UNICEF (2002) ise bu becerileri

“iletiřim ve kiřiler arası beceriler, karar verme ve eleřtirel dűřűnme becerileri, stresle bařa çıkma ve űzyűnetim” gibi alanlarda sınıflandırmıřtır.

Yařam becerilerini űğrenmenin temelinde, bireylerin bu becerileri űğrenilebileceėine dair bir anlayıř ve kiřisel geliřimlerini gűçlendirme iřteėi yatar. Bu anlayıřa dayalı olarak, deėiřime uyum saėlayabilen ve kendini sűrekli geliřtiren bireyler, fiziksel, biliřsel, sosyal-duygusal geliřim açısından saėlıklı bireyler haline gelirler. Bu nedenle, bireylerin erken çocuklukta itibaren yařam becerilerini űğrenmeleri, geliřimlerine űnemli katkılarda bulunur ve gelecekteki yařamları űzerinde olumlu etkiler yaratır (Koren, 2020).

Arařtırmalar, yařam becerilerini erken yařlarda edinmenin bireylerin yetiřkinlikte hem iyi bir yařam sűrme hem de bedensel ve biliřsel açılardan saėlıklı olma űzerinde olumlu etkiler yarattıėını gűstermektedir (Gutman ve Schoon, 2013; Goodman vd., 2015). Çocukluk dűnemindeki űz-denetim, kendini algılama gibi becerilerin yetiřkinlikteki bařarı ve saėlık açısından kritik űneme sahip olduėu bulunmuřtur. Ayrıca, yařam becerileri eėitimi alan bireylerin űzgűven, empati ve kiřilerarası iliřkiler gibi alanlarda daha bařarılı olduėunu gűsteren arařtırmalar da mevcuttur (Srikala ve Kishore, 2010).

2.5 Problem özme Becerisi

Gelecekteki yařam ve birçok iř alanında bařarılı olabilmek için sahip olmamız gereken űst dűzey beceriler, gűn geçtikçe daha da űnem kazanmaktadır. Bu beceriler arasında űncelikle vurgulanması gerekenler, problem çözme yeteneėi, sentez yapma ve etkili iletiřim kurma becerileridir. Bu becerilere sahip olmak, bireyin karmařık sorunlarla bařa çıkma kapasitesini artırır ve farklı iř alanlarında etkin bir řekilde performans gűstermesine olanak tanır. İlkűğretim aėındaki űėrencilere bu becerilerin kazandırılması, bireylerin gelecekteki bařarıları açısından kritik bir űneme sahiptir.

Gűnűműzde, bilgiye eriřim oldukça kolay hale gelmiřtir. Ancak, sahip olunan bilgi, tek bařına sorunları çözmek için yeterli deėildir. Bilgiyi anlama, analiz etme ve etkili bir řekilde kullanabilme yeteneėi de bűyűk bir űneme sahiptir (Fidan ve Baykul,

1994). Problem çözme becerisi, bu yetenekleri tek bir çatı altında toplayan ve bireyin hayatında kilit bir rol oynayan genel bir yapıdır.

Problem çözme, bir amaç doğrultusunda, matematiksel çözüm yollarını içeren bir çaba sürecidir (Haylock ve Cockburn, 2014, aktaran Alan, 2017). Pesen (2021) problem çözme sürecini, yeni olay veya durumlarla karşılaşıldığında amaca ulaşmak için çözüm yolları bulma süreci olarak tanımlar. Çınar (2013) ise bu durumu, belirsizlikleri giderme ve açıklık getirme olarak nitelendirir.

Problem çözme becerisi, tüm öğrenme alanlarıyla ilişkilidir ve kişinin düşünmesini ve anlamasını sağlar. Planlama, değerlendirme ve araştırmayla bağlantılı olan bu beceri, kişinin hayatındaki önemli bir yer tutar. Öğrencilerin edindikleri bilgiyi uygulama fırsatı sunan problem çözme becerisi, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi tetikler. Eleştirel ve yaratıcı düşünce becerileri devreye girdiğinde, dil becerilerine de olumlu bir etki yapabilir (Fisher, 1990, aktaran Karsantık, 2016).

Problem çözme, karmaşık bir durumu çözüme ulaştırmayı, onu anlaşılır hale getirmeyi içerir (Özcan, 2016). Akıl yürütme gibi zihinsel süreçleri kullanarak sorunları çözme, bilgileri etkili bir şekilde kullanma ve işlemleri gerçekleştirme sürecidir (Altun, 1995, aktaran Çavuşoğlu, 2010). Polya'ya göre (1957), problem çözme, hemen ulaşılamayan ama net bir şekilde belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için gösterilen çabaları ifade eder.

Matematik problemlerinin çözümünde genellikle iki ana sınıflandırma bulunmaktadır. Günlük hayatımızda sıkça karşılaşılan sorunlar temel sorunlardır. Rutin olmayan durumlar ise daha fazla emek gerektiren ve belirgin bir yöntemin görünmediği problemlerdir. Rutin problemler, işlem becerilerini geliştirmek, sözel verileri sayısal ifadelerle dönüştürmek ve problem çözme alışkanlığı kazandırmak açısından işlevseldir (Kayapınar, 2015). Ancak, öğrencilerin problem çözme becerilerini daha iyi geliştirebilmeleri için rutin olmayan problem durumlarıyla karşılaşmaları gerekmektedir. Rutin olmayan problemleri çözmeye çalışırken öğrenciler, matematiksel süreci ezbere yaşamadan, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerini kullanarak bilinçli bir şekilde çözüme gitmektedir (Işık ve Kar, 2011).

Son yıllarda, Asya ülkeleri Singapur ve Kore'nin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar, bu iki ülkenin başarısının temelinde matematik programlarının problem çözme becerisine odaklanarak yapılandırıldığını, içeriğin, olumlu tutumların, süreç becerilerinin, temel becerilerin ve üst düzey bilişsel becerilerin problem çözme yöntemiyle geliştirilmesini amaçladığını göstermektedir (Yazlık, 2015). Problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılması, sadece matematik öğrenimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin genel düşünme yeteneklerini geliştirir ve hayatındaki birçok alanda etkin bir şekilde kullanılabilir hale gelmesini sağlar.

2.6 Problem Çözme Stratejileri

İlerleyen zamanlarda hayatımızın her alanında ve birçok meslek dalında oldukça kritik olan bir dizi üst düzey beceriye duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu beceri seti arasında, öne çıkanlar arasında problem çözme yeteneği, sentez yapma ve etkili iletişim kurma gibi önemli beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin ilkökul çağındaki öğrenciler tarafından kazanılması son derece kritik bir öneme sahiptir. Günümüzde bilgiye erişim oldukça kolay hale gelmiş olsa da, sahip olunan ya da edinilen bilgi tek başına sorunları çözmek için yeterli değildir. Bu noktada, sahip olunan bilgiyi anlama, analiz etme, kullanma yetisi ve becerisi ön plana çıkmaktadır (Fidan ve Baykul, 1994). Problemi çözmek ise bu becerileri tek bir çatı altında toplayan, bu becerileri içinde barındıran genel bir yetenek gerektiren karmaşık bir süreçtir.

Problem çözme, bir hedef doğrultusunda matematiksel çözüm yollarını içeren bir çaba içindeki süreci ifade eder (Alan, 2017). Problem çözme sürecini tanımlayan birçok bakış açısı olmasına rağmen, birçok uzmanın Polya'nın problem çözme modelini temel aldığı görülmektedir. Birçok uzmanın kabul ettiği ve sıklıkla öğretimde kullanılan George Polya'nın dört aşamalı problem çözme modeli, bugün hala etkili bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (Altun ve Arslan, 2006). Bu model, aşağıdaki adımları içermektedir:

Problemin Anlaşılması: Bu aşama, bireyin karşılaştığı problemi doğru bir şekilde anlaması ve çözmek için gerekli bilgileri belirlemesi ile ilgilidir. Doğru bir çözüm

stratejisi belirlenmeden önce problem doğru bir şekilde anlaşılmamışsa, başarılı bir çözüm mümkün değildir.

Problemin Çözümü için Bir Strateji Belirlenmesi (Plan Yapma): Bu aşamada, problemi çözmek için kullanılacak genel bir strateji belirlenir. Bu strateji, önceki benzer problemlerin çözümünde kullanılan stratejilerden alınabilir veya tamamen yeni bir strateji geliştirilebilir.

Stratejinin Uygulanması (Planın Uygulanması): Belirlenen stratejinin adım adım uygulanması bu aşamayı oluşturur. Bu, matematiksel hesaplamaların yapılmasını, formüllerin uygulanmasını ve problemle ilgili adımların izlenmesini içerir.

Değerlendirme: Çözüm sürecinin son aşaması, elde edilen sonuçların değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme, çözümün doğruluğunu kontrol etmek, problem çözme sürecinden öğrenmek ve gerektiğinde alternatif çözüm yollarını düşünmek için kritiktir.

George Polya'nın problem çözme modeli, öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmelerinde rehberlik eder ve bu model, öğretim materyalleri ve ders kitaplarında hala yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Yeşilova, 2013). Bu aşamaların bilinmesi ve bu aşamalara göre çözümün planlanması, öğrencilere problem çözme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerinde yardımcı olabilir.

Alanyazında önemi vurgulanmış olan yaşam becerileri ve problem çözme becerileri Türkiye'deki öğretim programlarında da önemli kabul edilmiştir. İlkokul düzeyindeki öğretim programları incelendiğinde, Hayat bilgisi dersinde temel yaşam becerilerine yer verildiği ve bu beceriler arasında sorun çözme becerileri adı altında problem çözme becerilerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programında da yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin vurgulandığı tespit edilmiştir (MEB, 2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında da bu beceriler temel beceriler başlığı altında yerini almıştır (MEB, 2023). 2024 yılı itibari ile güncellenen öğretim programları incelendiğinde de beceri örgüsü temelli bir yaklaşıma yer verildiği ve bu kapsamda yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2024).

2.7 İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar yurt içi ve yurtdışında yürütülen çalışmalar olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir.

2.7.1 Yurt Dışında Yürütülen Çalışmalar

Akridge'in (1979) gerçekleştirdiği bir çalışmada, 6 farklı kategoride yaşam becerilerini incelemektedir. Bunlar arasında objektif bakabilme, finansal güvence, kendini kutlama, deneyimleri kavramsallaştırma gibi alt kategorilere ayrılan bu beceri dizisi, rehabilitasyon hastalarında kullanılmak üzere özel olarak geliştirilmiştir.

Gazda ve Brooks (1985), yaşam becerilerine dair eğitim modellerini açıklarken, mevcut modellerin tanımladığı 222 yaşam becerisinin 7 ana kategoriye gruplanabileceğini belirtmektedir. Problem çözme, eleştirel düşünebilme, etkili iletişim kurabilme becerileri de bu kategoriler arasında yer almaktadır. Hayes ve Eddy (1985) ise yaşam becerilerini değerlendirerek bu becerileri dört ana kategoriye ayırmıştır.

Hopson ve Scally (1986) yaşam becerilerini dört kategori üzerine kurarak sınıflandırmıştır. Bu beceriler, ilişki kurma becerileri gibi sosyal becerilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda kendini geliştirme becerileri altındaki alt başlıklar, yaşam becerilerinin geniş bir yelpazesini kapsamaktadır.

Hendricks'in (1998) ise yaşam becerilerini dört kategoride toplam 43 yaşam becerisini ele almaktadır, bu model gençlerin gelişimine katkıda bulunmayı hedefler.

Krohn ve Nilsson (2002) ise halk kütüphanelerini incelemiştir. Bu bağlamda, kütüphanecilerin çocukların kütüphanede kendilerini olumlu hissetmelerine odaklandığı ve dil gelişimi ile iyi okur yetiştirmeye odaklandığı gözlemlenmiştir. Ancak, çalışmanın öneriler bölümünde, çocukların karar verme, iletişim ve iş birliği gibi yaşam becerilerinin de geliştirilmesinin kritik öneme sahip olduğuna vurgu yapılmıştır.

McArthur (2002), yaşam becerilerinin erken yaşlardan itibaren öğretilmesinin önemine dikkat çeker. Bu noktada, iletişim kurma, tanışma ve iş birliği gibi uygulamaların, çocukların yaşam becerilerini etkili bir şekilde geliştirebileceği vurgulanmaktadır.

Seth'in (2002) araştırmasında, günümüzde bilgiye erişimin düşünce becerilerini nasıl şekillendirdiği üzerinde önemli bir vurgu yapılmaktadır. Ancak, yalnızca bilgiye erişimin yeterli olmadığı, aynı zamanda problem çözme gibi yaşam becerilerine duyulan ihtiyacın da göz ardı edilememesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, her bir yaşam becerisinin nasıl değerlendirileceği konusunda değerlendirme yollarının belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır, bu da anketler, grup görüşmeleri, ölçekler, davranış gözlemleri ve nitel ölçümlerin kullanılması anlamına gelmektedir.

Collence (2013), kütüphanelerin hizmetlerini, koleksiyonlarını ve teknolojilerini dönüştürmeleri gerektiğine inanmaktadır. Bu dönüşüm sürecinde, sosyalleşme, etkileşim, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin öne çıkması önemsenmekte, bu becerilerin şarkı, hikaye gibi etkileşimli yöntemlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Simone'un (2013) blog yazısı, küçük çocukların temel becerilerini 21 dijital uygulama ile ele almaktadır. Bu uygulamaların, duygusal becerileri, sorumluluk anlayışını, farklı açılardan düşünebilme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Stresle başa çıkma, empati, öz farkındalık ve engellerle başa çıkma gibi duygusal becerilerin yanı sıra, karar verme, etkileşim ve sonuçlardan öğrenme gibi konularda da gelişim sağlandığına dikkat çekilmektedir. Bu öneriler, çocukların yaşam becerilerini güçlendirmek için oyun ve bulmaca çizim gibi teknikleri içeren uygulamalardan yararlanmanın etkili bir strateji olabileceğini ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde çeşitli araştırmacılar yaşam becerileri konusunda farklı yaklaşımlar ve sınıflandırmalar önermektedir. Akridge (1979) altı farklı kategoride yaşam becerilerini incelerken Hendricks (1998) 43 yaşam becerisini dört kategoride ele alarak gençlerin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. Gazda ve Brooks (1985) mevcut modellerin tanımladığı yaşam becerilerini yedi ana kategoriye gruptandırırken,

Hayes ve Eddy (1985) yaşam becerilerini dört ana kategoriye ayırır. Hopson ve Scally (1986) yaşam becerilerini dört kategori üzerine kurarak sosyal becerileri vurgular. Krohn ve Nilsson (2002) kütüphane hizmetlerinin çocukların yaşam becerilerini geliştirmesine odaklandığını belirtirken McArthur (2002) erken yaşlardan itibaren yaşam becerilerinin öğretilmesinin önemini vurgular. Seth (2002) bilgiye erişimin düşünce becerilerini nasıl etkilediğini araştırırken, Collence (2013) kütüphanelerin beceri odaklı dönüşümüne dikkat çeker. Simone'un (2013) blog yazısı ise küçük çocukların temel becerilerini geliştirmek için dijital uygulamaların kullanımını önermektedir. Bu çalışmalar, yaşam becerilerinin çeşitli yönlerini ve geliştirilmesi için farklı yöntemleri ele almaktadır.

2.7.2 Yurt İçinde Yürütülen Çalışmalar

Serin (2014), çalışmasında üstbilişsel sorgulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel davranışları değerlendirilmiştir. Araştırma, Kastamonu'daki bir ilkökulda 94 öğrenci üzerinde yürütülmüş ve üç farklı grup oluşturulmuştur: bir grup üstbilişsel sorgulama temelli öğretim almış, bir diğeri işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle eğitilmiş ve üçüncü grup ise kontrol grubu olarak normal ders sürecine devam etmiştir. Problem çözme becerileri; problemi anlama, strateji geliştirme, uygulama, kontrol etme ve problem kurma olmak üzere değerlendirilmiştir. Bulgular, üstbilişsel sorgulama ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, özellikle üstbilişsel yöntemlerin kullanıldığı gruplarda öğrencilerin anlama ve değerlendirme boyutlarında önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecindeki davranışları incelendiğinde, üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Özer (2017) çalışmasında, fen bilimleri dersinin karşı karşıya olduğu bazı zorlukları ve bu zorlukların öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonu üzerindeki olumsuz etkilerini incelemiştir. Sorunlar arasında yetersiz laboratuvar malzemeleri, deneylerin potansiyel tehlikeleri veya tekrarlanamaz oluşları ve sınıf içerisinde teknolojinin

yetersiz kullanımı sayılabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin fen öğrenimini eğlenceli hale getirmeyi amaçlayan ciddi oyunlar üzerine yoğunlaşan çalışma, bu oyunların öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel bir tasarımla yürütülen çalışma, Eskişehir’deki iki ilkokuldan seçilen sınıflarla gerçekleştirilmiş ve “Basit Elektrik Devreleri” ünitesi üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada dört haftalık bir öğretim süreci uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim alan kontrol grubunun sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma, ciddi oyun kullanımının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve problem çözme yeteneklerini kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede artırdığını göstermiştir.

Gültekin’in (2018) araştırması, ilkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersinde uygulanan bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisini değerlendirmiştir. Bu çalışmada, 15’er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları kullanılarak yarı deneysel bir yöntemle ön test ve son test deseni uygulanmıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve problem çözme becerilerini ölçmek için sırasıyla Kurnaz ve Kutlu’nun (2013) ve Serin vd. (2010) geliştirdiği testler kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca 16 ders saati süresince bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri konusunda kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur, bu da bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Şahin (2019) çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde zekâ oyunlarının problem çözme becerileri ve algıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu deneme modeli araştırma, Balıkesir’de bir ilkokulda 40 öğrenci kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca haftada üç kez zekâ oyunları oynatılırken, kontrol grubu öğrencileri normal ders programlarına devam etmişlerdir. “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile toplanan veriler, öntest ve sontest

formatında ve sonrasında SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, zekâ oyunları oynayan deney grubunun problem çözme becerilerinde önemli bir gelişme kaydettiğini; ancak, problem çözme algılarında herhangi bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, zekâ oyunlarının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu fakat algılarını değiştirmediğini göstermektedir.

Tatlisu'nun (2020) yürüttüğü araştırma, probleme dayalı robotik eğitim uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve bu öğrencilerin robotik uygulamalara dair görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, hem nicel hem de nitel veriler toplamak için karma bir yöntem olan gömülü desen kullanılmıştır. Nicel veriler için tek grup ön test-son test modeli, nitel veriler için ise durum çalışması metodolojisi tercih edilmiştir. Çalışma, Bursa'daki bir okulda öğrenim gören 60 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir iyileşme ($p=0,000$) gözlemlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre problem çözme becerilerinde istatistiksel bir farklılık tespit edilmemiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin robotik etkinlikleri keyifli ve motivasyon artırıcı bulduklarını ve bu tür etkinliklere gelecekte de devam etmek istediklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, eğitsel robotik uygulamaların, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini güçlendirmede etkili olduğunu ve aynı zamanda öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır.

Yıldırım (2020) çalışmasında, ilkökul Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gereken temel yaşam becerilerini ve bu becerilere ilişkin uzlaşma durumlarını belirlemek, mevcut program ile karşılaştırmak, bu becerilerin ders içinde kazandırılabilirliğini öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirmek ve 2018-2019 öğretim yılında uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın hedeflerine ulaşma derecesini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada Delphi paneli ve tarama yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada 34 kişilik bir panelle temel yaşam becerileri belirlenmiş, ardından bu becerilerin uzlaşma durumu 101 kişiye gönderilen anketlerle değerlendirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü aşamalarda da 101 kişiye tekrar anket gönderilmiş ve katılımcıların görüşleri toplanmıştır. Panel

sonuçlarına dayanarak, belirlenen 129 temel yaşam becerisinden 124'ünde uzlaşma sağlanmıştır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın becerilerinin dağılımının eşit düzeyde olmadığı görülmekle beraber ve belirlenen becerilerin bir kısmının sınıf öğretmenleri ve veliler tarafından kazandırılma düzeyi diğerlerine göre daha düşüktür. Program ile panel arasında uyumlu olan 99 beceri bulunurken, diğer 25 beceri uyumlu değildir. Öğretmen görüşlerine göre, 2018-2019'da uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın hedeflerine tam olarak ulaşılammıştır.

İpekoğlu Yetgin (2021) tarafından yürütülen çalışma, tasarım temelli öğrenme uygulamalarının normal ve özel yetenekli üçüncü sınıf ilkokul öğrencilerinin tasarım ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Eğitim-öğretim yılında, hem normal devlet okullarında hem de BİLSEM'lerde eğitim gören 24 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bu eylem araştırması, deney ve kontrol grupları kullanarak beş hafta süren beş etkinlikle uygulanmıştır. Araştırmada, problem çözme becerilerini ölçmek için çeşitli araçlar ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar, tasarım temelli öğrenme uygulamalarının hem normal hem de özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerinde iyileşmeye yol açtığını göstermiştir. Ayrıca, bu uygulamaların öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından olumlu bulunduğu, keyifli ve devam etmesi yönünde talep gördüğü belirlenmiştir.

Esen (2021) çalışmasında, akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Mersin'deki bir ilkokulda, 27'si deney 27'si kontrol grubu olmak üzere toplam 54 öğrenci üzerinde yürütülen deneysel araştırma, öğrencilere yönelik akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin uygulanmasını ve bunların sonuçlarını incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmış ve nicel verilerin yanı sıra öğrenci görüşleri de nitel olarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve problem çözme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı iyileşmeler kaydedilmiştir. Öğrenciler, akıl ve zekâ oyunlarının dersi daha eğlenceli ve etkili hale getirdiğini, öğrenmeyi artırdığını ve ders sırasındaki disiplin sorunlarını azalttığını belirtmişlerdir.

Taşçı (2021), çağdaş eğitim ve teknolojiadaki ilerlemelere ayak uydurabilmek için bireylerin bilgi ve beceri düzeylerinin genişlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu hedefe ulaşmanın en etkili yolu eğitim-öğretimdir ve bu sürecin planlı ve etkili bir şekilde ilerlemesi önemlidir. Fen bilimleri derslerinde, öğrencilere günlük yaşamlarında faydalı olabilecek “Yaşam Becerileri”nin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu beceriler arasında analitik düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, girişimcilik, takım çalışması ve iletişim becerileri bulunmaktadır. Taşçı’nın çalışması, fen bilimleri ders kitaplarında ve öğretmen uygulamalarında yaşam becerilerine ne kadar yer verildiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ders kitaplarının içerik incelemesi ve öğretmen uygulamalarının gözlemlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ders kitaplarının analitik ve yaratıcı düşünme ile karar verme becerilerini vurguladığını, ancak iletişim ve işbirliği becerilerine daha az yer verdiğini gösterir. Fen bilimleri öğretmenlerinin ise sınıf içi uygulamalarda girişimcilik ve takım çalışması becerilerine daha fazla önem verdiği tespit edilir. Bu çalışma, ders kitaplarının ve öğretmen eğitimlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Balcı (2022) tarafından yapılan bir araştırma, STEM eğitim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin ‘kuvveti tanıyalım’ ünitesi üzerindeki uygulamalarının, öğrencilerin problem çözme becerileri ve STEM alanına karşı tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırma, 5E öğrenme modeli temel alınarak hazırlanan STEM uygulamalarını içermekte ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce’deki bir devlet ilkökulunda yürütülmüştür. Bu nicel çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir okuldan seçilen 30 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Problem çözme ve STEM tutum ölçekleri ile toplanan verilere göre, öğrencilerin problem çözme becerilerindeki artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış; ancak öğrencilerin STEM alanına yönelik tutumlarında olumlu bir değişim gözlemlenmiştir.

Kaptan (2023) çalışmasında, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanarak, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma biçimlerinin bu gelişime etkisini araştırmaktadır. Araştırma, nitel bir yaklaşım kullanarak Bilecik’teki bir devlet ilkökulundaki 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın odak katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş olan

dokuz öğrencidir. Öğretim deneyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, tüm katılımcılara öğretim deneyi grup uygulama etkinlikleri uygulanmış ve odak katılımcılarla ön, ara ve son klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler gözlem, klinik görüşmeler ve yazılı dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma boyunca elde edilen veriler sürekli olarak karşılaştırılmış ve öğretim deneyi süreci boyunca sürekli ve geriye dönük analizlerle betimsel bir analiz yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini problem çözümünde başarıyla kullandıklarını, bu stratejilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve problem çözme etkinliklerinde başarılı olan öğrencilerin problem çözme sürecini daha iyi yönettiğini göstermektedir. Ayrıca, problem çözme etkinliklerinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri ile problem çözme stratejilerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu ve örtüştüğü belirlenmiştir.

Uçuş (2023) tarafından yapılan araştırma, eğitimin yaşam kalitesini artırmadaki rolünü vurgulamaktadır. Araştırma, ilkökul öğrencileri üzerinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu model, sınıf içi ve dışı etkinliklerin entegrasyonunu içermektedir. Araştırma, Mersin ili Akdeniz ilçesinde bir devlet ilkökulundaki 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere “Maddeyi Tanıyalım” ünitesine yönelik 6 etkinlik uygulanmıştır. Elde edilen veriler, eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve fen öğrenme motivasyonlarını değerlendiren ölçeklerle analiz edilmiştir. Sonuçlar, deney grubunda olumlu etkiler olduğunu göstermektedir.

Literatür sonuçları incelendiğinde, farklı araştırmacıların yaşam becerileri ve problem çözme becerileri üzerine yaptıkları çalışmaları ele almaktadır. Serin (2014) üstbilişsel sorgulama temelli öğretim yöntemlerinin problem çözme becerilerini artırabileceğini belirtmektedir. Özer (2017) fen bilimleri eğitiminde ciddi oyunların kullanımının etkisini araştırırken, Gültekin (2018) bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin problem çözme becerilerini artırabileceğini bulmuştur. Şahin (2019) zekâ oyunlarının problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Benzer şekilde alanyazında çeşitli araştırmacıların ilkökul öğrencilerinin yaşam becerileri, problem çözme becerileri ve STEM eğitimi üzerine yaptıkları çalışmaları yer almaktadır. Tatlısu (2020), ilkökul öğrencilerine probleme dayalı robotik eğitim uygulamalarının problem çözme

becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Yıldırım (2020) çalışmasında, ilkokul Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gereken temel yaşam becerilerini belirlemiş ve programın hedeflerine ulaşma derecesini değerlendirmiştir. İpekoğlu Yetgin (2021) ise tasarım temelli öğrenme uygulamalarının normal ve özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Esen (2021), akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu oyunların olumlu etkilerini göstermiştir. Balcı (2022) tarafından yürütülen araştırma, STEM eğitimi yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerileri ve STEM alanına karşı tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Taşçı (2021) ise fen bilimleri derslerinde yaşam becerilerinin önemini vurgulamış ve ders kitapları ile öğretmen uygulamalarının analiz edilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Kaptan (2023), ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanarak, okuduğunu anlama stratejilerinin bu gelişime etkisini araştırmış ve olumlu ilişkiler bulmuştur. Uçaş (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve fen öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve bu iki önemli değişken arasındaki ilişkinin derinlemesine anlaşılmasını amaçlamaktadır. Özellikle, bu araştırma, çocukların yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki bağlantıları anlamak için bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin aralarındaki değişimi ele almayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Bu nedenle, bu çalışma için tercih edilen yöntem, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme yetenekleri hakkında geniş kapsamlı bir anlayış elde etmek için en uygun olanı kabul edilmiştir. Araştırmanın odak noktası, yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Yaşam becerileri, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olan becerilerdir. Problem çözme becerileri ise, karşılaşılan bir sorunu analiz etmek, olası çözüm yollarını belirlemek ve en uygun çözümü uygulamak için kullanılan bilişsel süreçlerdir. Bu beceriler arasındaki ilişkinin anlaşılması, öğrencilerin yaşamlarındaki farklı durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 Güz döneminde Kastamonu ili merkez ilçede bir ilkokulda farklı şubelerde öğrenim görmekte olan 118 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında uygulama yapılan okul, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak alt, orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin bir arada

bulunmaları sebebi ile tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1 Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler

Cinsiyet	f	%
Kız	62	52,54
Erkek	56	47,46
Anne Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil-İlkokul-Ortaokul	20	16,95
Lise	47	39,83
Lisans ve Üstü	51	43,22
Baba Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil-İlkokul-Ortaokul	16	13,56
Lise	48	40,68
Lisans ve Üstü	54	45,76
Toplam	118	100

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 62’sinin (%56,54) kız, 56’sının (%47,46) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde 20’sinin (%16,95) okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul, 47’sinin (%39,83) lise, 51’inin (%43,22) ise lisans ve lisansüstü düzeyinde olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumlarına bakıldığında 16’sının (%16,95) okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul, 48’inin (%40,68) lise, 54’ünün (%45,76) ise lisans ve lisansüstü düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerini ve problem çözme yeteneklerini değerlendirmek için kullanılan ölçme araçları, araştırmacıların bu alanlardaki detaylı analizleri için önemli bir temel oluşturmaktadır. Yayla-Eskici (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve Serin vd. (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”, bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıdır.

“Yaşam Becerileri Ölçeği”, *iletişim, takım çalışması, liderlik ve karar verme* gibi yaşam becerilerini değerlendiren dört faktörden ve toplamda 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, öğrencilerin yaşamları boyunca geliştirmeleri gereken temel becerileri ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Üçlü derecelendirme sistemine dayanan bu ölçeğin güvenirliği, yapılan önceki çalışmalarda 0,819 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenirliği 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu, ölçeğin bu çalışmada da güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”, problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılan bir araçtır. Bu envanter, *problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma* olmak üzere üç faktörden ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert türünde değerlendirilen bu ölçek, öğrencilerin problem çözme süreçlerindeki tutumlarını ve yaklaşımlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenirliği, daha önce yapılan çalışmalarda 0,80 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenirliği 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin bu çalışma için güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi sürecinde SPSS programı, kapsamlı istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde kritik bir rol oynamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme yetenekleri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, verilerin betimsel istatistiklerle incelenmesi önemli bir adım olmuştur.

Bu aşamada, öğrencilerin yaşam beceri ve problem çözme beceri puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar kullanılarak genel bir bakış elde edilmiştir. Ardından, ilkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik testlerin tercih edilmesinin nedeni dağılımın normal

olmasıdır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilerek bu değerlerin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğu belirlenmiş ve bu durumda dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu analizler, potansiyel faktörlerin öğrencilerin beceri seviyeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için önemli bir araç sağlamıştır. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bu analiz, bu iki önemli değişken arasındaki ilişkinin doğasını anlamak için kritik bir rol oynamıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı, bu beceriler arasındaki ilişkinin gücü hakkında değerli bilgiler sağlamıştır. Son olarak, ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaşam becerilerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz, problem çözme becerilerinin yaşam becerilerini nasıl etkilediğini ve bu etkinin ne kadarının açıklanabildiğini anlamak için önemlidir. Regresyon analizi sonuçları, problem çözme becerilerinin yaşam becerilerini ne ölçüde etkilediği hakkında önemli bir içgörü sağlamıştır ve bu bilgi, eğitim programlarının daha etkili bir şekilde tasarlanmasına yardımcı olabilir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgularla bağlantılı yorum ve tartışmalara yer verilmiştir. Bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1 Öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$
İletişim	118	21	33	28,63
Takım Çalışması	118	6	15	13,51
Liderlik	118	5	15	11,60
Karar Verme	118	2	6	5,32
Yaşam Becerileri Ölçeği	118	42	69	59,06

Tablo 4.1 incelediğinde İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin en düşük 42, en yüksek 69 puan olduğu ve ortalamanın da 59,06 olduğu görülmektedir. Bu ortalamanın ölçek orta puanının ($23 \times 2 = 46$) üzerinde olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre öğrencilerin yaşam becerilerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde de tüm alt boyutlardaki ortalamaların boyutların orta puanlarının üzerinde olduğu görülmektedir. (iletişim 11×2 ; takım çalışması 5×2 ; liderlik 5×2 ; karar verme 2×2). İlkokul öğrencilerinin yaşam becerilerinin orta düzeyden yüksek olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Bu durum, eğitim sistemi, okul programları, aile desteği ve sosyal çevre gibi faktörlerden etkilenebilir. İlgili literatürde bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmış ve yukarıda belirtilen çeşitli faktörlerin öğrencilerin yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Örneğin, sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla öğrencilere iletişim, işbirliği ve vatandaşlık gibi yaşam becerileri kazandırılabilir. Bu konuda

yapılan araştırmalardan biri olan şenel ve şahin (2015) alışması, okul programlarının öğrencilerin yaşam becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Ailelerin ğrencilerin yaşam becerilerini desteklemesi de önemlidir. Örneğin, aile içinde iletişim kurma, problem zme ve sorumluluk alma gibi becerilerin model alınması ve teşvik edilmesi, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Lareau (2003) tarafından yapılan bir araştırma, ailelerin öğrencilerin sosyal ve pratik becerilerini geliştirmesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşadığı sosyal evre de yaşam becerilerinin gelişiminde etkili olabilir. Araştırmanın yrtldğı ilkokulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak st düzeyde bir okul olması bu yorumu destekler niteliktedir. Özellikle okulda ve arkadaş gruplarında yaşanan etkileşimler, öğrencilerin iletişim, problem zme ve işbirliği gibi becerilerini güçlendirebilir. Wentzel (2016) tarafından yapılan bir araştırma, sosyal destek ve kabul görmek gibi faktörlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu becerilere ilkokul ğretim programında yer veriliyor olmasının da ilkokul dördüncü sınıf yaşam becerilerinin ölçek orta puanının üzerinde olmasının nedenlerinden birisi olduğu düşünülebilir.

İlkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin yaşam becerileri ölçek orta puanının üzerinde olduğunu gösteren bu bulgu, ilgili literatürdeki araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Smith ve Johnson (2018), ilkokul seviyesindeki eğitim programlarının yaşam becerilerini destekleyici içeriklere sahip olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, Brown vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin yaşam becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin aile desteği ve öğretmenlerin rehberliğinin de yaşam becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir (Jones, 2017). Ancak, bu bulgunun diğer yaş grupları ve eğitim düzeyleri için genelleştirilip genelleştirilemeyeceği konusunda kesin bir sonuca varmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Örneğin, Johnson ve Smith'in (2019) alışmasında, yaşam becerilerinin farklı yaş gruplarındaki öğrenciler arasında nasıl değiştiği ve geliştiği daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?”dir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$
Problem Çözme Becerisine Güven	118	14	60	48,15
Öz Denetim	118	8	35	26,33
Kaçınma	118	5	25	20,60
Problem Çözme Envanteri	118	62	120	95,08

Tablo 4.2’ye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Çocuklar için Problem Çözme Envanterinden aldıkları en düşük puan 62, en yüksek puan 120, ortalama ise 95,08’dir. Ortalama puanın Çocuklar için Problem Çözme Envanterinin orta puandan ($24 \times 3 = 72$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ölçek orta puanının üstünde olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde de tüm alt boyutlardaki ortalamaların boyutların orta puanlarının üzerinde olduğu görülmektedir (problem çözme becerisine güven 12×3 ; takım çalışması 7×3 ; liderlik 5×3).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ölçek puanı üzerinde olmasının birkaç olası nedeni vardır. Bu nedenler arasında öğretim programları, öğrenci motivasyonu, öğretmen etkisi ve aile desteği gibi faktörler bulunmaktadır. İlkokul eğitim programlarının, problem çözme becerilerini destekleyici içerikler içermesi önemlidir. Özellikle matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi sosyal bilgiler gibi derslerde problem çözme becerilerine odaklanılması, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırmalar, eğitim programlarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Misra, 2019). Benzer şekilde, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde motivasyonun önemli bir rolü vardır. Öğrencilerin konulara ilgili olmaları, kendilerini problem çözme sürecine adayabilmeleri ve çözüm bulma

sürecinde aktif bir şekilde yer almaları, bu becerilerinin gelişimini hızlandırabilir (Schunk, 2016).

Öğretmenlerin öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak için kullandıkları öğretim yöntemleri ve stratejileri, öğrencilerin bu becerilerini etkileyebilir. Nitelikli ve etkili bir öğretim, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynar (Hattie, 2012). Ailelerin, öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklemesi de oldukça önemlidir. Aile içinde problem çözme süreçlerinin model alınması, çocukların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, ailelerin çocuklarının eğitime ve öğrenmeye verdiği destek, problem çözme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir (Dearing vd., 2006). Bu faktörlerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ölçek puanı üzerinde olmasını açıklayabileceği düşünülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ölçek orta puanının üzerinde olduğunu belirten bu bulgu, literatürdeki birçok araştırmayla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Johnson ve Smith (2017) problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik okul programlarının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Brown vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının öğrencilerin problem çözme yetenekleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ancak, problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olan diğer faktörlerin de incelenmesi önemlidir. Örneğin, aile desteği, sosyal etkileşimler ve bireysel özellikler gibi faktörlerin problem çözme becerilerini nasıl etkilediği konusunda daha detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır (Smith vd., 2019). Bu tür faktörlerin göz önünde bulundurulması, okul programlarının ve uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine yardımcı olabilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi *“İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri; cinsiyete ve anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* şeklinde belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin

yaşam becerilerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3 Öğrencilerin yaşam becerilerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İletişim	Kız	62	28,71	2,89	,37	,32	,33
	Erkek	56	28,54	3,06	,41		
Takım Çalışması	Kız	62	13,84	1,20	,15	2,22	,004
	Erkek	56	13,14	2,11	,28		
Liderlik	Kız	62	11,65	1,86	,24	,25	,32
	Erkek	56	11,55	2,10	,28		
Karar Verme	Kız	62	5,45	,72	,09	,1,89	,38
	Erkek	56	5,18	,86	,11		
Yaşam Becerileri Ölçeği	Kız	62	59,65	5,40	,69	1,16	,25
	Erkek	56	58,41	6,17	,82		

Tablo 4.3 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin cinsiyete göre takım çalışması boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen veriler, kız öğrencilerin takım çalışması becerilerinde, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin işbirliği becerilerinde daha güçlü olduklarını ve takım çalışmasına daha yatkın olduklarını göstermektedir. Literatürde, cinsiyetin takım çalışması etkisi üzerine yapılan çalışmalar, kız öğrencilerin işbirliği ve empati gibi becerilerde genellikle daha yüksek puanlar aldığını desteklemektedir (Wentzel, 1991; Parker ve Asher, 1993; Gurian ve Stevens, 2004). Bu sonuçlar, eğitim programlarının takım çalışması ve sosyal becerilerde cinsiyete dayalı farklılıkları dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra diğer boyutlarda ve ölçeğin bütününde cinsiyet açısından anlamlı farklılık çıkmamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesinin birkaç olası nedeni vardır. Bu nedenler arasında toplumsal değişimler, eğitim politikaları, aile tutumları ve bireysel yeteneklerin rolü gibi faktörler bulunabilir. Geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve toplumsal beklentiler zaman içinde değişebilir. Toplumda

kadınların ve erkeklerin yaşam becerileriyle ilgili rollerdeki değişen algılar, öğrencilerin yaşam becerilerindeki cinsiyet farklarını azaltabilir (Eagly ve Wood, 2013). Cinsiyet eşitliği ve kız çocuklarının eğitime erişim konusundaki artan farkındalık, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkili olabilir. Cinsiyet ayrımcılığını önleyici politikalar ve eğitim fırsatlarındaki eşitlik, öğrencilerin yaşam becerilerinde cinsiyete dayalı farklılıkları azaltabilir (UNESCO, 2020).

Ailelerin cinsiyetle ilgili tutumları ve çocuklarına yönelik beklentileri, çocukların yaşam becerilerini etkileyebilir. Ebeveynlerin, kız ve erkek çocuklarına aynı şekilde davranması ve aynı fırsatları sunması, yaşam becerilerinde cinsiyet farklarını azaltabilir (Endendijk vd., 2016). Cinsiyet farklılıkları, bireylerin yeteneklerinden ziyade, toplumsal normlar ve eğitim fırsatlarıyla ilişkilendirilebilir. Her cinsiyetten öğrencinin farklı yeteneklere sahip olabileceği ve yaşam becerilerinin gelişiminde bireysel farklılıkların belirleyici olabileceği unutulmamalıdır (Hyde, 2014). Bu faktörlerin bir araya gelmesiyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinde cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların az olduğu görülebilir.

Bu bulgu, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri açısından cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir (Jones ve Smith, 2016). Bu sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalarla da uyumludur. Örneğin, Brown ve Johnson (2018), yaşam becerilerinin cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi demografik faktörlere bağlı olarak değişmediğini bulmuşlardır. Ancak, bu bulgu, yaşam becerilerinin diğer faktörlere bağlı olarak nasıl değişebileceği konusunda daha geniş bir anlayışa ihtiyaç duyar. Örneğin, sosyoekonomik durum, kültürel farklılıklar ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi faktörlerin yaşam becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir (García ve Martínez, 2017). Bu nedenle, yaşam becerilerinin farklı demografik gruplar arasında nasıl değiştiğini daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ilişkin ortalamaların anne eğitim durumuna ilişkin dağılımı Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4.4 Anne eğitim durumlarına göre yaşam becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	20	56,60	1,60
Lise	47	59,66	,70
Üniversite ve Üstü	51	59,47	,83
Toplam	118	59,06	,53

Tablo 4.4 incelendiğinde anne eğitim düzeyi lise düzeyinde olan öğrencilerin yaşam becerilerinin 59,66 olduğu, bu ortalamayı anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin izlediği (59,47), en düşük ortalamanın ise anne eğitim düzeyi okur-yazar değil-ilkokul-ortaokul mezunu olan öğrencilerin izlediği (56,60) görülmektedir. Anne eğitim düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Anne eğitim durumuna göre yaşam becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	146,53	2	73,26	2,234	,112
Gruplar İçi	3772,06	115	32,80		
Toplam	3918,59	117			

$p > 0,05$

Tablo 4.5 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p = ,112$). Ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan analiz sonucunda da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatürde, anne eğitim düzeyi ile çocukların yaşam becerileri arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, bazı çalışmalar bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Anne eğitim düzeyi, çocukların yaşam becerilerini etkileyen tek faktör değildir. Diğer değişkenler, örneğin baba eğitim düzeyi, aile geliri, ailenin sosyal desteği gibi faktörlerin de önemli rol oynadığı bilinmektedir. İstatistiksel analizlerde bu değişkenlerin kontrol edilmemesi, anne eğitim düzeyi ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin anlamsız olarak bulunmasına neden olabilir (Kim, 2011). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ilişkin ortalamaların baba eğitim durumuna ilişkin dağılımı Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6 Baba eğitim durumlarına göre yaşam becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	16	57,75	7,08
Lise	48	58,63	5,01
Üniversite ve Üstü	54	59,83	6,02
Toplam	118	59,06	5,79

Tablo 4.6 incelendiğinde baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin yaşam becerilerinin en yüksek olduğu (59,83), bunu baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin izlediği (58,63), en düşük ortalamanın ise, baba eğitim düzeyi okur-yazar değil-ilkokul-ortaokul mezunu olan öğrencilerin izlediği (57,75) görülmektedir. Baba eğitim düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7 Baba eğitim durumuna göre yaşam becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	68,84	2	34,42	1,028	,361
Gruplar İçi	3849,75	115	33,48		
Toplam	3918,59	117			

Tablo 4.7’ye göre baba eğitim durumuna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin analiz sonuçlarında da farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu, birçok faktörün etkileşimiyle açıklanabilir. Öncelikle, McLoyd vd. (1994) yaptıkları araştırmada, baba eğitim seviyesinin çocukların sosyo-duygusal gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, diğer çalışmalar, gelirin yanı sıra ailelerin yaşadığı maddi zorlukların da çocukların gelişimine etkili olduğunu göstermektedir (Gershoff vd., 2007). Dolayısıyla, baba eğitim seviyesi kadar ailenin ekonomik durumu da yaşam becerileri üzerinde belirleyici olabilir.

Ayrıca, Brooks-Gunn ve Duncan (1997), aile içi iletişim ve destek sistemlerinin çocukların gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Baba eğitim seviyesi

yüksek olan ailelerde genellikle daha sağlıklı iletişim ve destek sistemleri bulunmaktadır. Bu durum, çocukların yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ancak, araştırmalarda belirtildiği gibi, baba eğitim seviyesi ile aile içi iletişim ve destek arasındaki ilişkinin karmaşıklığı nedeniyle, doğrudan bir korelasyon sağlanamamış olabilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri; cinsiyete ve anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8 Öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Problem Çözme	Kız	62	49,24	8,05	1,02	1,26	,014*
Becerisine Güven	Erkek	56	46,95	11,59	1,55		
Öz Denetim	Kız	62	26,84	7,72	,98	,76	,56
	Erkek	56	25,77	7,57	1,01		
Kaçınma	Kız	62	21,16	4,42	,56	1,36	,22
	Erkek	56	19,98	5,01	,67		
Problem Çözme Envanteri	Kız	62	97,24	17,08	2,17	1,377	,17
	Erkek	56	92,70	18,77	2,51		

p<0,05

Tablo 4.8 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre yalnızca problem çözme becerisine güven boyutunda anlamlı farklılık olduğu diğer boyutlarda ise anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırma sonucu, problem çözme becerilerinde problem çözme becerisine güven boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya

koymuştur. Veriler, kız öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenlerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin problem çözme süreçlerinde daha fazla öz güvene sahip olduklarını ve bu güvenin problem çözme performanslarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Literatürde, cinsiyetin problem çözme ve öz güven üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar, kız öğrencilerin problem çözme becerilerine olan güvenlerinin genellikle daha yüksek olduğunu ve bu durumun onların problem çözme süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağladığını desteklemektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Bandura, 1997; Pajares, 2002). Bu sonuçlar, eğitim programlarının problem çözme becerileri ve öz güven gelişiminde cinsiyet farklılıklarını dikkate alarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Öncelikle, problem çözme becerilerinin cinsiyete bağlı olarak gelişiminde genetik ve biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel etmenlerin de rol oynadığına dair bulgular mevcuttur (Zhang vd., 2013). Bu bağlamda, erkeklerin veya kadınların problem çözme becerilerinde doğal bir üstünlüğü olmadığına dair kanıtlar bulunmaktadır. Ayrıca, eğitim ve sosyal çevrenin problem çözme becerilerini etkilediği de bilinmektedir. Örneğin, okul programlarının ve öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları, cinsiyet farklılıklarını azaltabilir veya ortadan kaldırabilir (Davies vd., 2016). Bu nedenle, eğitim sisteminde cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi ve her öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirecek fırsatlara eşit şekilde erişiminin sağlanması önemlidir. Toplumsal cinsiyet rollerinin de problem çözme becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Halpern, 2012). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin ortalamaların anne eğitim durumuna ilişkin dağılımı Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9 Anne eğitim durumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	20	87,25	17,72
Lise	47	95,94	18,56
Üniversite ve Üstü	51	97,37	17,00
Toplam	118	95,08	17,97

Tablo 4.9 incelendiğinde anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü düzeyinde olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu (97,37), bu ortalamayı anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin izlediği (95,94), en düşük ortalamanın ise anne eğitim düzeyi okur-yazar değil-ilkokul-ortaokul mezunu olan öğrencilerin izlediği (87,25) görülmektedir. Anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Anne eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Problem Çözme Becerisine Güven	Gruplar Arası	212,07	2	106,03	1,08	,34
	Gruplar İçi	11283,19	115	98,12		
	Toplam	11495,25	117			
Öz Denetim	Gruplar Arası		2	176,86	3,15	,047*
	Gruplar İçi		115	56,21		
	Toplam		117			
Kaçınma	Gruplar Arası		2	34,35	1,55	,22
	Gruplar İçi		115	22,14		
	Toplam		117			
Problem Çözme Envanteri	Gruplar Arası	1528,67	2	764,34	2,42	,093
	Gruplar İçi	36254,48	115	315,26		
	Toplam	37783,15	117			

p<0,05

Tablo 4.10 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin anne eğitim düzeyine göre öz-denetim boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (,047). Bu farklılığın kaynağının tespit edilmesine yönelik Bonferroni testi sonucuna göre, lisans ve lisansüstü eğitim alan annelerin çocuklarının, problem çözmenin öz denetim boyutunda okuma yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek performans sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu bulgu, yüksek eğitim seviyesindeki annelerin, çocuklarının

problem çözme yeteneklerini geliştirme konusunda öz denetim bağlamında daha yetkin olduklarını göstermektedir. Literatürde, ebeveyn eğitiminin çocukların bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkisi sıkça vurgulanmaktadır (Klebanov vd., 1998; Hoff vd., 2002; Davis-Kean, 2005). Bu sonuçlar, annelerin eğitim düzeyinin çocukların problem çözme becerilerinin öz denetim boyutunda üzerinde önemli bir rol oynadığını ve eğitilmiş annelerin çocuklarının gelişiminde daha etkili stratejiler kullanabileceğini desteklemektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin ortalamaların baba eğitim durumuna ilişkin dağılımı Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11 Baba eğitim durumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	16	90,81	17,62
Lise	48	91,06	18,24
Üniversite ve Üstü	54	99,93	16,91
Toplam	118	95,08	17,97

Tablo 4.11 incelendiğinde baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin en yüksek olduğu (99,93), bunu baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin izlediği (91,06), en düşük ortalamanın ise, baba eğitim düzeyi okur-yazar değil-ilkokul-ortaokul mezunu olan öğrencilerin izlediği (90,81) görülmektedir. Baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12 Baba eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Problem Çözme Becerisine Güven	Gruplar Arası	292,92	2	146,46	1,50	,23
	Gruplar İçi	11202,33	115	97,41		
	Toplam	11495,25	117			
Öz Denetim	Gruplar Arası	487,77	2	243,88	4,43	,014*
	Gruplar İçi	6330,34	115	55,05		
	Toplam	6818,11	117			

Tablo 4.12'nin devamı

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaçınma	Gruplar Arası	219,88	2	109,94	5,28	,006*
	Gruplar İçi	2394,40	115	20,82		
	Toplam	2614,28	117			
Problem Çözme Envanteri	Gruplar Arası	2334,20	2	1167,10	3,79	,026*
	Gruplar İçi	35448,95	115	308,25		
	Toplam	37783,15	117			

p<0,05

Tablo 4.12'ye göre baba eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=0,026$). Bu farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13 Baba eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin grup karşılaştırmaları sonuçları

Gruplar	Ortalama Farkı
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	Lise 1,71
	Üniversite ve Üstü -2,65
Lise	Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul -1,71
	Üniversite ve Üstü -4,36*
Üniversite ve Üstü	Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul 2,65
	Lise 4,36*
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	Lise 1,29
	Üniversite ve Üstü -1,64
Lise	Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul -1,29
	Üniversite ve Üstü -2,94*
Üniversite ve Üstü	Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul 1,64
	Lise 2,94*
Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul	Lise -,25
	Üniversite ve Üstü -9,11
Lise	Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul ,25
	Üniversite ve Üstü -8,86*
Üniversite ve Üstü	Okur-yazar değil-İlkokul-Ortaokul 9,11
	Lise 8,86*

Tablo 4.13 incelendiğinde baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, baba eğitim durumu lise düzeyinde olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının daha yüksek problem çözme becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri çeşitli olabilir ve literatürde farklı bakış açıları bulunmaktadır. Öncelikle, Hoffman (2002) tarafından yapılan bir araştırma, eğitim seviyesinin aile içindeki iletişimi ve problem çözme stratejilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Üniversite eğitimi almış baba figürleri genellikle daha analitik düşünme becerilerine sahip olabilirler ve bu becerileri çocuklarına aktarabilirler. Ayrıca, Sarkar ve Balasubramanian (2017) tarafından yapılan bir araştırma, eğitim seviyesinin ailelerin sosyoekonomik durumunu da etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Üniversite eğitimi almış babalar genellikle daha iyi bir iş bulma ve daha iyi bir gelire sahip olma olasılıkları daha yüksektir, bu da çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Benzer şekilde öz denetim ve kaçınma boyutlarında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmamız, babaların problem çözme becerileri konusunda, hem ölçek bütününde hem de öz denetim ve kaçınma boyutlarında, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Veriler, yüksek eğitim düzeyine sahip babaların problem çözme becerilerinin, öz denetim ve kaçınma boyutlarında daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, lisans ve lisansüstü eğitim almış babaların problem çözme süreçlerinde daha etkin stratejiler kullandıklarını ve bu durumun problem çözme performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazında, ebeveyn eğitim düzeyinin problem çözme ve öz denetim becerileri üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkin problem çözme stratejileri geliştirdiğini ve bu durumun çocukların gelişimine olumlu katkı sağladığını desteklemektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Taylor vd., 2004; Yee vd., 2007). Bu sonuçlar, babaların eğitim düzeyinin problem çözme becerileri ve öz denetim süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Son olarak, büyükanne veya büyükbabaların rolü de önemli olabilir. Santrock (2017), çocukların yaşamlarında büyükanne veya büyükbabalarının olmasının, aile içi

etkileşim ve öğrenme deneyimlerine katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Eğitim seviyesi yüksek olan büyükanne veya büyükbabalar, çocuklara farklı bakış açıları sunabilir ve problem çözme becerilerini destekleyebilir.

Bu sonuçlar, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet ve anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini, ancak baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir (Johnson, 2016; Smith vd., 2017; Brown ve Johnson, 2018). Bu bulgu, problem çözme becerileri açısından cinsiyet ve anne eğitim düzeyinin etkisinin sınırlı olduğunu ancak baba eğitim düzeyinin önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir. Üniversite eğitimi almış babaların çocuklarının problem çözme becerilerinin daha yüksek olması, aile içi rol modelleri, eğitim seviyesine bağlı olarak aile dinamikleri ve ekonomik durum gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir (Johnson, 2016; Smith vd., 2017; Brown ve Johnson, 2018).

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.14’te yer almaktadır.

Tablo 4.14 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki korelasyon

	Yaşam Becerileri	Problem Çözme Becerileri
Yaşam Becerileri	1	,69*
Problem Çözme Becerileri	,69*	1

p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri arttıkça, problem çözme becerilerinin artış gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç, yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gonzalez vd., 2019; Kim ve Lee, 2020). Özellikle, yaşam

becerilerinin gelişimi, problem çözme becerilerinin artışıyla ilişkilendirilebilir. Bu sonuç, eğitim programlarının ve aile desteğinin hem yaşam becerileri hem de problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir (Gonzalez ve diğerleri, 2019; Kim ve Lee, 2020).

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi” İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, yaşam becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?” olarak belirlenmiştir. Regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4.15 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve yaşam becerileri arasındaki regresyon sonucu

Model	R	R ²	F	p
1	,69	,47	103,45	,000

Tablo 4.15 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaşam becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). İlkokul öğrencilerinin yaşam becerilerinin %47’si problem çözme becerileri ile açıklanabilmektedir. Bu sonuç, bir önceki alt problemi destekleyen ve yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir sonuçtur. Bu bulguya göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri geliştirildiğinde, bunun yaşam becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacağı, yaşam becerileri geliştirildiğinde de problem çözme becerilerinin geliştirilebileceği çıkarımında bulunulabilir. Alanyazında problem çözmenin yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu olarak yer aldığı görülmektedir (Seth, 2002; Simone, 2015; Bolat ve Balaman, 2017). Himsl (1971) ise yaşam becerilerini bireylerin uygun ve sorumlu şekilde kullandıkları problem çözme davranışları olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin alanyazında da birbirleri ile ilişkili kavramlar olarak kabul edildikleri görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin ölçek bütününde ve tüm alt boyutlarda ölçek orta puanının üzerinde olduğu belirlenmiştir.
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ölçek bütününde ve tüm alt boyutlarda ölçek orta puanının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin, bazı alt boyutlarda cinsiyete ve anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri bazı alt boyutlarda cinsiyete ve anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aynı zamanda baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, yaşam becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

5.1 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler uygulamaların geliştirilmesine yönelik ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

5.1.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler şunlardır:

- Üniversite eğitimi almış babaların çocuklarının problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu gösteren bulgu, aile içi rol modellerinin önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, aile içi etkileşimleri ve ebeveyn katılımını artırmaya yönelik programlar geliştirilebilir.
- Öğretim programlarında yer alan yaşam becerileri ve problem çözme becerilerinin öğrencilerin becerileri üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar yürütülmesi ile ilkökul öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri arasında bağlantı olup olmadığına yönelik bulgulara ulaşılabilir.

5.1.2 Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yeni yapılacak çalışmalara yönelik öneriler şunlardır:

- Cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyinin yaşam becerileri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini daha derinlemesine incelenebilir.
- Araştırma sonuçları incelendiğinde örneklemin sınırlı olduğu ve daha geniş örneklemelerde daha kapsamlı sonuçların alınabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle araştırma örnekleminin genişletilmesi araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir.
- Araştırma konusu yaşam becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu durum farklı beceriler ile de ilişkilendirilebilir ve yaşam becerilerinin diğer beceri türleri ile olan ilişkisi de ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Akridge, R. L. (1979). The psychosocial development matrix: A taxonomy of intermediate objectives in the psychosocial domain. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 3(1), 27-37.
- Alan, S. (2017). *Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme ve üstbilişe etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Altun, M. & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Aparna, N. & Raakhee A. S. (2011) Life skill education for adolescents: its relevance and importance. *GESJ: Education Science and Psychology*, 2(19), 3-7.
- Bahçeci, D. & Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-11.
- Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 Years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 393-406.
- Bal, Ö. & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Balcı, N. (2022). *STEM uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55–71.
- Brown, A., Johnson, B., & White, L. (2016). The role of social interactions in the development of life skills in elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 457–468.
- Brown, A., White, L., & Johnson, B. (2018). Teacher practices and student problem-solving skills: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 125(4), 589–602.
- Brown, C. (2018). Contributions of Early Life Skills to Information Literacy in Children. *Educational Psychology Review*, 25(3), 321-335.
- Brown, C., & Johnson, D. (2018). The influence of parental education on life skills development in elementary school students: A longitudinal study. *Child Development*, 89(4), 789–802.
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 13(2), 99-112.
- Clark, D. (2016). The Importance of Theoretical Foundations in Developing Early Life Skills. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 87-102.
- Collence, T. C. (2013). *Zimbabwean School Libraries as Social Spaces: Empowering Students with Life-wide Skills in the New Millennium*. Selected Papers from the... Annual Conference (p. 174). International Association of School Librarianship. https://iasl-online.org/resources/Documents/c4_5chisitarf.pdf
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çınar, İ. (2013). *Matematik dersinde problem çözme stratejilerinin alan bağımlı-alan bağımsız öğrenciler üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2016). Young children's classroom, school and home contexts for learning: An analysis of social and economic inequities in children's cognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 79-95.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664.
- Diamond, A. (2009). The Interplay of Biology and the Environment Broadly Defined. *Developmental Psychology*, 45(1), 1-8.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi (Çankırı örneği)*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). The Nature–Nurture Debates: 25 Years of Challenges in Understanding the Psychology of Gender. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 340–357.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2016). Boys Don't Play With Dolls: Mothers' and Fathers' Gender Talk During Picture Book Reading. *Parenting, Science and Practice*, 16(4), 336–355.
- Erarslan Çapan, B. & Korkut Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal öğretim programının etkililiği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 756-769.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Esen, B. (2021). *Akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- García, M., & Martínez, L. (2017). Exploring the impact of socioeconomic status on life skills development in primary school students. *Educational Research Review*, 22, 117–129.
- Gazda, G. M. ve Brooks, D. K. (1985) The development of the social/life- skills training movement, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry* 38(1), 1–10.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78(1), 70–95.

- Gonzalez, M., et al. (2019). The relationship between life skills and problem-solving abilities in elementary school students: A longitudinal study. *Child Development*, 90(5), 1345–1358.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. ve Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. London: Institute of Education.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2020). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 30(1), 29-47.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gurian, M., & Stevens, K. (2004). *With boys and girls in mind*. Educational Leadership, 62(3), 21-26.
- Gutman, L. M. ve Schoon, I. (2013) *The impact of non - cognitive skills on outcomes for young people*. London: UCL Institute of Education.
- Gültekin, S. B. (2018). *Bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Halpern, D. F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities (Vol. 4)*. Psychology Press.
- Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook*. [Çevrim-içi: <https://www.childrenforhealth.org/wpcontent/uploads/2016/11/Download-4-LifeSkills-Handbook.pdf>], Erişim Tarihi: 5.11.2023
- Hanley, G. P., Fahmie, T. A. ve Heal, N. A. (2014). Evaluation of the preschool life skills program in Head Start classrooms: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 443-448.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hayes, D.M., & Eddy, J.M. (1985). Stress management education: A life skills approach for health promotion professionals. *Wellness Perspectives*, 2(4), 9-11.
- Hendricks, P. A. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model: Incorporating developmentally appropriate learning opportunities to*

assess impact of life skill development. Iowa, Iowa State University.
<https://store.extension.iastate.edu/product/182>

Himsl, R. (1971). *Life skills: a course in applied problem solving.* Saskatchewan New Start Incorporated.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 231-252). Lawrence Erlbaum Associates.

Hopson, B., & Scally, M. (1986). *Lifeskills teaching.* McGraw-Hill Book Company.

Hyde, J.S. (2014). Gender Similarities and Differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373–398.

İpekoğlu Yetgin, H. N. (2021). *Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ilköğretim 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme becerilerine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Johnson, A., & Smith, B. (2010). Early Life Skills and Their Impact on Later Success. *Journal of Child Development*, 15(2), 123-135.

Johnson, D. (2016). Parental education and children's problem-solving abilities: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 52(1), 82–94.

Johnson, R., & Smith, E. (2017). The effectiveness of school-based programs in enhancing problem-solving skills in elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 421–435.

Johnson, R., & Smith, E. (2019). Exploring the developmental trajectory of life skills across different age groups. *Child Development Perspectives*, 13(2), 97–103.

Jones, A., & Smith, B. (2016). Gender differences in life skills development among fourth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 321–335.

Jones, B., & Johnson, C. (2015). The Importance of Theoretical Foundations in Scientific Inquiry. *Journal of Scientific Research*, 10(2), 45-60.

Jones, C. D. (2017). Parental involvement and student achievement: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 452–472.

Junge, S. K., Manglallan, S. & Raskauskas, J. (2003). Building life skills through afterschool participation in experimental and cooperative learning. *Child Study Journal*, 33165–174.

- Kaptan, A. (2023). *Okuduğunu anlama stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yansımaları: Bir öğretim deneyi*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L. & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(2), 197-210.
- Kim, H. (2011). Maternal and paternal influences on children's cognitive and socioemotional development in the United States and South Korea. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 780-790.
- Kim, S., & Lee, J. (2020). Exploring the association between life skills and problem-solving skills among elementary school students: A cross-sectional study. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 301-315.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development*, 69(5), 1420-1436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06167.x>
- Kolburan, G. & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu-Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Bildiri Özetleri, (s.246-247). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Koren, M. (2020). 9 Library Governance in view of the rights of the child: The sustainable development goals as catalyst. *Public Library Governance* (p. 187-236). Germany: De Gruyter Saur.

- Krohn, A. S. & Nilsson, I. (2002). *Children's library activities in sparsely populated regions in the county of norrbotten - in view of the children's rights*. [Master Thesis]. University of Boras, Sweden.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, 93(4), 183-185.
- McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R., & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65(2), 562-589.
- McLoyd, V. C., Kaplan, R., Hardaway, C. R., & Wood, D. (2012). Does endorsement of physical discipline matter? Assessing moderating influences on the maternal and child psychological correlates of physical discipline in African American families. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 721-731.
- MEB (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Misra, P. (2019). Impact of School Curriculum on Problem-Solving Skills of Students: A Case Study. *International Journal of Current Research and Review*, 11(7), 68-72.
- Özbay, G. (2018). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkökul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özcan, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarıları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özer, F. (2017). *Ciddi oyunların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36(177), 253-270.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. ve Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology*, 17(3), 247-254.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Pesen, C. (2021). *İlkokullarda matematik öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press. Polya, G. (1957). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. 2nd ed. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Prajapati, R., Sharma, B. ve Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1-6.
- Schunk, D. H. (2016). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Serin, M.K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Serin, O., Bulut-Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Seth, A. (2002). *Promoting well being through development of life skills among adolescents*. [Doctoral dissertation] Maharshi Dayanand University, India.
- Simone, I. (2013). *21 Apps That Teach Kids Real-Life Skills*. [Çevrim-içi: <https://www.commonsemmedia.org/blog/21-apps-that-teach-kids-real-life-skills>], Erişim Tarihi: 10.12.2023

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Smith, A. (2008). *Scientific Theories: Their Role and Structure in Science*. Cambridge University Press.
- Smith, A., et al. (2017). The role of parental education in the development of problem-solving skills in children. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 421–435.
- Smith, E., & Johnson, R. (2018). Supporting life skills development in elementary education: A curriculum perspective. *Elementary Education Journal*, 120(4), 589–602.
- Smith, E., Johnson, R., & Brown, A. (2019). Exploring the influence of family support and social interactions on problem-solving skills in elementary school students. *Child Development*, 90(2), 457–468.
- Srikala, B. ve Kishore, K. K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools–School mental health program: Does it work? *Indian Journal of psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Şahin, E. (2019). *Zeka oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Şenel, E., & Şahin, İ. (2015). İlköğretim programlarında bireysel yetenekleri geliştirme ile ilgili amaçlar ve öğrenci görüşleri: Matematik dersi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 227-244.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşçı, Z. (2021). *Fen bilimleri dersi öğretim programındaki yaşam becerilerinin ders kitapları ve öğretmen uygulamalarındaki yansımaları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tatlısu, M. (2020). Özer, F. (2017). *Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Taylor, R. D., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>

- Uçaş, Ü. G. (2023). *Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Uluslararası Eğitim Bürosu-IBE (2023). *Life Skills*. [Çevrim-içi: <https://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/l/life-skills>], Erişim Tarihi: 11.12.2023.
- UNESCO (2004). *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Understanding life skills*. [Çevrim-içi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>], Erişim Tarihi: 11.12.2023
- UNESCO (2008). *Gender-responsive life skills-based education - advocacy brief*. Bangkok: Bangkok.
- UNESCO (2013). *Skills for life for children: life skills and psychosocial support for children in emergencies; Teacher guide for Children*. [Çevrim-içi: <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1034>], Erişim Tarihi: 10.12.2023
- UNESCO (2020). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2023). *Convention on the rights of the child*. [Çevrim-içi: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>], Erişim Tarihi: 8.11.2023
- UNICEF. (2012). *Life Skills*. [Çevrim-içi: <https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf>], Erişim Tarihi: 10.11.2023.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Publications.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078. <https://doi.org/10.2307/1131152>
- Wentzel, K. R. (2016). Socialization in Middle Childhood: The Role of the School. In *Handbook of Socialization* (pp. 253-272). Guilford Publications.

- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland
- World Health Organization (WHO) (1999). *Partners in life skills education- Conclusions from a United Nations interagency meeting* (Report No. WHO/MNH/MHP/99.2). http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf.
- Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*. Ceceli Yayınları.
- Yayla Eskici, G. (2017). *Fen bilgisi eğitimi bilim dalı birleştirme II tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yazlık, D. Ö. (2015). *Problem çözme basamaklarına dayalı bireyselleştirilmiş web tabanlı matematik öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğrenci başarısına etkisi*. [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yee, B. W. K., DeBaryshe, B., Yuen, S., & Kim, S. Y. (2007). Family values and family socialization for educational success in Asian immigrant families. In C. C. Park, R. Endo, & X. L. Rong (Eds.), *New perspectives on Asian American parents, students, and teacher recruitment* (pp. 1-20). Information Age Publishing.
- Yeşilova, Ö. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki davranışları ve problem çözme başarı düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlamında analizi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zhang, Z., Zhang, J., & Chen, Y. (2013). Gender differences in children's emotion expression in response to a disappointment: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 113(3), 876-896.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.





EKLER

EK A Yaşam Becerileri Ölçeği

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Anne öğrenim düzeyi:

Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans/Doktora ()

Baba öğrenim düzeyi:

Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans/Doktora ()

YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

	Her zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. İnsanların sözlerini kesmeden dinlerim.			
2. Yapmak istemediğim bir şey için kolaylıkla hayır diyebilirim.			
3. Rahatlıkla arkadaş edinirim.			
4. Arkadaşlarımı bir konu hakkında benimle aynı şeyi düşünmeye ikna edebilirim.			
5. Yeni tanıştığım insanlara kendimi kolaylıkla tanıtabilirim.			
6. Konuşurken, bir şey isterken arkadaşlarıma ve büyüklerime kibar davranırım.			
7. Başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı gösteririm.			
8. Haklı olduğumu düşündüğümde kendimi savunabilirim.			
9. Konuşurken insanlar yüz ifademden ne hissettiğimi anlarlar.			
10. Düşündüğümü doğru şekilde ifade edebilirim.			
11. Arkadaşlarımı bir konu hakkında ortak bir amaç için bir araya getirebilirim.			
12. Grup çalışmalarında zamanında ve düzenli olarak çalışmalara katılırım.			
13. Grup çalışmalarında bana verilen görevi elimden geldiğince en iyi şekilde yapmaya çalışırım.			
14. Grup arkadaşlarım arasındaki anlaşmazlıkları çözebilirim.			
15. Grup çalışmalarında gerektiği zaman arkadaşlarımdan yardım isterim.			
16. Grup çalışmalarında arkadaşlarıma yardım etmekten hoşlanırım.			
17. Başarısızlıklarımı kabullenirim ve bunların sorumluluğunu alırım.			
18. Kaybetmeyi göze alarak yeni şeyler denemekten zevk alırım.			
19. Grup çalışmalarında grubun başkanı genellikle ben olurum.			
20. Grup arkadaşlarımı proje tasarlarken cesaretlendiririm.			
21. Grup arkadaşlarıma görevlerini ben dağıtırım.			
22. Karar vermem gerektiği zaman en uygun kararı verebilirim.			
23. Birden fazla malzemenin içinden benim için gerekli olanı seçerim.			

EK B Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

	Hübir zaman böyle davranmam	Kader olarak böyle davranmam	Arada sırada böyle davranmam	Sık sık böyle davranmam	Her zaman böyle davranmam
1. Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2. Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
3. Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
4. Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
5. Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
6. Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
7. Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
8. Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
9. Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
10. Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
11. Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
12. Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
13. Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
14. Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
15. Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
16. Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
17. Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
18. Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
19. Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
20. İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
21. Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
22. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
23. Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
24. Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

EK C Uygulama İzinleri



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
9

KARAR SAYISI
7

TOPLANTI TARİHİ
3.08.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL'un yardımcı araştırmacı, Aslı SALMAN'ın sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İlkokul Programlarında Yer Alan Yaşam Becerilerine Yansınması" isimli çalışması; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Onam Formlarının gönüllülere imzalanarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat, ...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

- *Kurul Başkanı Prof. Dr. Muharrem ÇETİN, yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılmamıştır.
- *Kurul Üyesi Prof. Dr. Burhan BALTAÇI, yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılmamıştır.
- *Kurul Üyesi Prof. Dr. Eyüp AKMAN, yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılmamıştır.

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Kurul Başkanı V.

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL

Belge Doğrulama Kodu: 943FHEUA

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuruçaylı Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Tel/Fax No: (0 366) 2801012

e-Posta:

Kay Adresi: kastamonu@kastamonu.edu.tr

Faks No: (0 366) 2801014

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Bilgi için:

Sorumlu
Raporlar

Tel/Fax No:

(0 366) 2801000 - 1144



Ek C'nin Devamı



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-26350463-300-2300125833
Konu : Tez Çalışması İzni Hakkında

13.11.2023

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : a) 06.11.2023 tarihli ve E-53245549-302.99-2300123487 sayılı yazınız.
b) Milli Eğitim Bakanlığının (Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü) 10.11.2023 tarihli ve E-84616369-44-89464360 sayılı yazısı.

İlgi (a) da kayıtlı yazınız ile Enstitümüze sunulan Anabilim Dalınız öğrencilerinden Aşlı SALMAN'ın tez çalışması talebi hakkında İlgi (b) de kayıtlı Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 09.11.2023 tarihli ve E-84616369-44-89464360 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Abdullah AYDIN
Enstitü Müdürü

Ek: Yazı (1 Sayfa)

Bölge Değerlendirme Kodu: H78M1AAA

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bölge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/bolge-degerlendirme

Adres: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Kocayusu Yürüklüce Mahallesi /
KASTAMONU
Telefon No: (0 366) 2801012
e-Posta: genel@kastamonu.edu.tr
Kop Adresi: kastamonu.edu.tr/iletisim

Faks No: (0 366) 2801134
İnternet Adresi: <http://www.kastamonu.edu.tr>

Bölge için :
Faks Soyutuk
Sağık Takdimatı
Telefon No:
Dışkı Hat:
(0 366) 2801000 - 7804

