



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA YER
ALAN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE SORUMLULUK DEĞERİ
DÜZEYLERİ İLE BUNLARIN AİLE İÇİ İLETİŞİMLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADRIYE ASLI DURKUT

BURSA

2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA YER ALAN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE SORUMLULUK DEĞERİ DÜZEYLERİ İLE
BUNLARIN AİLE İÇİ İLETİŞİMLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADRIYE ASLI DURKUT

Danışman: Doç. Dr. SELMA GÜLEÇ

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Kadriye Aslı DURKUT

15/09/ 2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: .07/09/2021

Tez Başlığı / Konusu: 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değeri Düzeyleri ile Bunların Aile İçi İletişimlerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 97 sayfalık kısmına ilişkin .07/09/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 18 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

07/09/2021

Adı Soyadı:	KADRIYE ASLI DURKUT
Öğrenci No:	801871006
Anabilim Dalı:	TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
Programı:	SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman

Doç.Dr. Selma GÜLEÇ

.. /.. /2021

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değeri Düzeyleri ile Bunların Aile İçi İletişimlerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Kadriye Aslı DURKUT

Danışman

Doç. Dr. Selma GÜLEÇ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda 801871006 numaralı Kadriye Aslı DURKUT 'un hazırladığı “7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değeri Düzeyleri ile Bunların Aile İçi İletişimlerine Etkisi.” Konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 29/09/2021 Çarşamba günü 15.00 – 17.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda, adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye
Tez Danışmanı – Sınav Komisyon Başkanı
Doç. Dr. Selma GÜLEÇ
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Emin ATASOY
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Yazar : Kadriye Aslı Durkut

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Bilim Dalı : Sosyal Bilgiler Eğitimi

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : XII + 129

Mezuniyet Tarihi :

Tez : 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değeri Düzeyleri ile Bunların Aile İçi İletişimlerine Etkisi

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Selma Güleç

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA YER ALAN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE SORUMLULUK DEĞERİ DÜZEYLERİ İLE BUNLARIN AİLE İÇİ İLETİŞİMLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programında yer alan problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri düzeyleri ile bunların aile içi iletişimlerine etkisini incelemektir. Bu amaçla 2019-2020 eğitim – öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde yer alan iki devlet orta okulunda öğrenim gören iki yüz elli yedinci sınıf öğrencisine çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Araştırma ölçekleri, “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri”, “Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” dir. Bunların yanında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılarak, doldurulması istenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS.25 paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımı betimsel analizlere tabi tutulmuştur. Hipotez testlerinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Anova Analizi ve Basit Regresyon Analizinden faydalanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sorumluluk düzeyi ile aile içi iletişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sorumluluk düzeyinin aile içi iletişim düzeyini doğru orantılı bir şekilde etkilediği, örneklemin sorumluluk düzeyi arttıkça aile içi iletişim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda sorumluluk düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Aile içi iletişim, değer, iletişim, problem çözme becerisi, sorumluluk, sosyal bilgiler

ABSTRACT

Author : Kadriye Aslı DURKUT
University :Bursa Uludag University
Field :Department of Turkish and Social Sciences Education
Branch :Department of Social Studies Education
Degree Awarded :Master Thesis
Page Number : XII + 129
Degree Date : 29.09.2021
Thesis : The Problem Solving Skills and Responsibility Value Levels of the 7th Grade Students in the Social Studies Program and the Effects of These on Inter-Family Communications
Supervisor : Assoc. Dr. Selma GÜLEÇ

THE PROBLEM SOLVING SKILLS AND RESPONSIBILITY VALUE LEVELS OF THE 7TH GRADE STUDENTS IN THE SOCIAL STUDIES PROGRAM AND THE EFFECTS OF THESE ON INTER-FAMILY COMMUNICATIONS

The aim of this research is to examine the problem solving skills and responsibility value levels of the 7th grade students in the social studies program and the effects of these on inter-family communications. For this purpose, various scales were applied to two hundred and fifty seventh grade students studying in two public secondary schools in Bozüyük district of Bilecik province in the 2019-2020 academic year. The research scales are "Problem Solving Inventory for Children," "Responsibility Scale for Children" and "Family Relationships Scale for Children". In addition, the "Personal Information Form" developed by the researcher was distributed to the students and asked to be filled in.

SPSS.25 package program was used in the analysis of the data. The distribution of the data obtained from the personal information form and the scales was subjected to descriptive analysis. Independent Sample T-Test, One-Way Anova Analysis and Simple Regression Analysis were used in hypothesis testing.

A statistically significant relationship was found between the level of responsibility of the students participating in the study and the level of communication within the family. However, it was also revealed that the level of responsibility affects the level of communication within the family in a direct proportion, and as the level of responsibility of the sample increases, the level of communication within the family also increases. As a result of the study, no significant relationship was found between the level of responsibility and problem solving skills.

Keywords: Domestic communication, value, communication, problem solving ability, responsibility, social studies

TEŞEKKÜRLER

İletişim, insanoğlunun dünyadaki varlığından itibaren ortaya çıkmış önemli bir kavramdır. Başta işaretlerle iletişim kurmaya başlayan insanlar, daha sonra çeşitli iletişim yolları geliştirmiştir.

Dünyaya geldiğimiz ilk andan itibaren iletişim kurduğumuz ilk kişiler aile bireylerimizdir. Bu yüzden aile içi iletişim toplumların varlığında önemli bir yer tutar. Bir öğretmen olarak öğrencilerimin sahip olmasını istediğim en önemli özellik, aile içi iletişimlerinin güçlü olmasıdır. Bunu da okulda edinecekleri bazı beceri ve değerlerle kazandırmayı ve de sahip oldukları iletişim becerilerini daha fazla güçlendirmeyi kendime hedef edinirim. Bu yüzden tez konusu belirlerken, meslek hayatımdaki bu öncelikler benim için belirleyici oldu.

Zaman zaman zorlandığım ama vazgeçmediğim bu meşakkatli süreçte; bana en büyük desteği veren, her sorumu bıkmadan, usanmadan cevaplayan, halimden anlayan, yüreğime dokunan çok kıymetli, çok değerli, yol göstericim, Saygıdeğer Hocam ve Danışmanım Doç. Dr. Selma GÜLEÇ' e en derin saygı ve sevgilerimi sunarım.

Zorlandığım, tükendiğim her an beni manevi desteğiyle yüreklendiren, “Sen yaparsın,” diyerek yeniden başlatan canım arkadaşım Zehra'ya en derin sevgilerimi sunarım. İyi ki varsın...

Haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, maddi manevi her anlamda bana desteklerini hiç esirgemeyen, benim yokluğumda çocuklarıma bakarak yerimi dolduran, tezimi bitirmemdeki en büyük etkenlerden biri olan vefakar annem Hacer DURAK'a , canım babam Saffet DURAK'a ve canım kardeşim Şenol DURAK'a sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Ve yıllardır hayalim olan yüksek lisansa başlama sebebim, bitti dediğim her an elimden tutan, beni kaldıran, varlığıyla var olduğum, evdeki eksikliğimi hiç hissettirmeyen, sabrına şükrettiğim, hayat arkadaşım ve can yoldaşım, eşim Turgay DURKUT'a, çok değerli vakitlerini çaldığım, benimle oyun oynamak için çalışmalarımın bitmesini bekleyen, en büyük sabrı ve duyarlılığı gösteren canım çocuklarım Kaan DURKUT ve Eylül DURKUT'a en sonsuz şükranlarımı sunarım...

Kadriye Aslı DURKUT

Bozüyük, 2021

İçindekiler

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
TEŞEKKÜRLER.....	VII
İçindekiler.....	VIII
Tablolar Listesi.....	XI
Kısaltmalar Listesi.....	XII
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Problemi.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı ve Öğretimi.....	8
2.1.1. Sosyal Bilgiler Programının Tarihsel Gelişimi.....	10
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Özel Amaçları.....	15
2.1.3. Sosyal Bilgiler Programı Temel Yaklaşımı.....	17
2.1.4. Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi.....	18
2.1.5. Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi.....	19
2.2. Değer Kavramı.....	20
2.2.1. Değerler Eğitimi.....	22
2.3. Sorumluluk Kavramı.....	24
2.3.1. Sorumluluk Değeri Eğitimi.....	26
2.4. Beceri Kavramı	27
2.4.1. Problem Çözme Kavramı.....	28
2.4.2 Problem Çözme Becerisi	30

2.4.3 Problem Çözme Süreci	33
2.5. Aile Kavramı.....	37
2.5.1 Aile Çeşitleri.....	38
2.5.1.1. Çekirdek Aile.....	38
2.5.1.2. Geniş Aile.....	39
2.5.1.3. Geçici Geniş Aile.....	40
2.5.1.4. Parçalanmış Aile.....	40
2.6. İletişim Kavramı.....	41
2.6.1. İletişim Ögeleri.....	43
2.6.2. Kişiler Arası İletişim.....	47
2.6.2.1. Sözlü İletişim.....	48
2.6.2.2. Sözsüz İletişim.....	49
2.7. Aile İçi İletişim.....	51
2.7.1. Aile İçi İletişim Unsurları.....	52
2.7.2. Aile İletişim Engelleri.....	54
2.8. Alan araştırmaları.....	57
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırma Modeli.....	68
3.2. Evren ve Örneklem.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.1. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE).....	69
3.3.2. Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği.....	69
3.3.3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği.....	70
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	71
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	71
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	72
4.1. Betimsel Analizler.....	72
4.2. Hipotez Testleri.....	74
4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	74

4.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	75
4.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	77
4.2.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	78
4.2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	79
4.2.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Ailedeki Çocuk Sıralaması Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	81
4.2.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Hane Halkı Geliri Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	82
4.2.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Başarı Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları.....	83
5. BÖLÜM: TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	86
5.2. Öneriler.....	96
Kaynakça.....	97
Ekler.....	121
Ek 1 Kişisel Bilgi Formu.....	121
Ek 2 Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği.....	122
Ek 3 Sorumluluk Tutum Ölçeği.....	123
Ek 4 Aile İçi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği.....	125
Ek 5 MEB Araştırma İzini.....	126
Ek 6 Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın etik Kurulları Sosyal ve Beşeri Araştırma Yayın Etik Kurulu.....	127
EK 7 Ölçek Kullanım İzinleri	128
Özgeçmiş	129

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerinin Dağılımı.....	73
2. Örneklemin Ölçek Ortalamaları.....	74
3. Cinsiyet ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	75
4. Cinsiyet ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	75
5. Cinsiyet ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	75
6. Anne Öğrenim Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	76
7. Anne Öğrenim Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	76
8. Anne Öğrenim Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	76
9. Baba Öğrenim Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	77
10. Baba Öğrenim Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	77
11. Baba Öğrenim Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	78
12. Anne-Baba Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	78
13. Anne-Baba Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	79
14. Anne-Baba Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	79
15. Aile Çocuk Sayısı ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	80
16. Aile Çocuk Sayısı ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	80
17. Aile Çocuk Sayısı ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	80
18. Çocuk Sıralaması ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	81
19. Çocuk Sıralaması ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	81
20. Çocuk Sıralaması ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	82
21. Hane Halkı Geliri ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	82
22. Hane Halkı Geliri ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	83
23. Hane Halkı Geliri ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	83
24. Başarı Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	83
25. Başarı Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	84
26. Başarı Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı.....	84
27. Değişkenlerin Aile İçi İletişim Düzeyini Yordayıcılığı.....	86

Kısaltmalar Listesi**ÇAİÖ: Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği****ÇPÇE: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri****SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**

1. Bölüm Giriş

Bu bölümde ilgili literatür taranarak özetlenmiş problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Çağımızı karakterize eden başlıca niteliklere baktığımızda, insanların toplu ve yoğun şekilde yaşaması, hareketliliğin çok olması, çok hızlı değişen koşullar ve ileri düzey teknoloji gibi özellikler dikkatimizi çekmektedir. Bugün ileri düzeyde gelişmiş bilim ve teknolojinin etkisiyle siyasi düzeyde teknokrasi, sosyal hayatta toplumlararası bütünleşme, iktisadi alanda uluslararası örgütlenme ve rekabet yönünde önemli gelişmeler olmaktadır. Üretimde dünün maddi birikimi bugün yerini bilgi birikimine bırakmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda elektrik enerjisinin yerini nükleer enerji almış; otomasyon, sibernasyona dönüşmüş, kıtalararası ulaşım ve iletişim yerine gezegenler arası ulaşım ve iletişim gelişmiştir (Alkan, 1998; akt. Karaloğlu, 2019).

Sürekli değişen ve de gelişen evrende, öğrenme ortamlarının daha canlı kılınması ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın insanını yetiştirebilmek adına öğretmenlerimizin gösterdiği çabada, öğrenme ortamı materyallerinin ve teknolojilerinin önemi büyüktür. İçinde yaşadığımız yüzyılın son yarısında meydana gelen tüm teknolojik gelişmeler eğitimde de çarpıcı bir değişimin yaşanmasına sebep olmuştur. Bunların içinde en çok iletişim dünyasında yaşanan hızlı değişimler, gelişmeler öğrenme süreçlerinin ve hedeflerinin irdelenip yeniden açıklanmasına yol açmıştır (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Bu denli hızlı bir değişime yetişebilmenin en önemli ve etkili yolu eğitimden geçer. Eğitim tanımları anlam bakımından iki grupta toplanabilir. Bireyi merkeze alan tanımlarda eğitim, davranışı değiştirme süreci olurken, toplum yaşamını merkeze alan tanımlarda ise içinde yaşanan topluma uyum gösterme süreci olarak tanımlanabilir (Aküzüm, 2017).

Eğitimin amacı, insanların her şeyden evvel içinde bulunduğu toplumla uyum içinde yaşamasını sağlamaktır. Uyum sürecini sağlayan bireyler topluma faydalı, sorumlu ve iyi birer vatandaş olarak yaşamaktadırlar. Öğrencilerini bu amaca ulaştırmak adına gerekli ve yeterli bilgiyi vermek için ilköğretim okullarının programına ilk önce Hayat Bilgisi; daha sonra ise Sosyal Bilgiler dersleri konmuştur. Programdaki konular “Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Ekonomi, Antropoloji, Sosyoloji, Hukuk” vb. gibi çeşitli sosyal bilim alanlarıyla bağlantılı olarak, çok çeşitli ve yönlü bir şekilde işlenir. Öğrenciler derste öğrendikleri problem çözme, karar verme becerisine; işbirliği, katılım, yaratıcılık, yapıcılık, keşfetme, güdülenme vb. gibi özellikleri de katarak gerçek yaşamında uygular. Böylece sosyal hayattaki yerini almaya çalışır (Sever, 2015).

İnsanların günümüzde tüm dünyada kabul edilen çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Ayrıca kendi başına sonuca ulaşabilen kişilerin yetişmesi bireysel gelişim ve sonrasında da toplumsal gelişim için önemlidir (Kalaycı, 2001). Bu şekilde bir gelişim ve değişim beraberinde yeni ihtiyaçları doğurur. Bu ihtiyaç ve problemlerin de giderilmesi gerekir (Aydın, 2013). Bu denli hızlı değişen ve gelişen dünya düzeni ile yarışabilecek öğrencileri, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen ve işbirliği halinde olan bireyler olarak yetiştirmek gerekir (Acar, 2018). Birey karşısına çıkan problemlere çözümler üretir ve onların üstesinden gelebilirse mutlu olur (Bahçeci ve Kinay, 2013; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001).

MEB 2015-2019 Stratejik Planı’nda “Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş..., ... bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamak” anlatımıyla; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçlarındaki “hür ve bilimsel düşünme gücü” , “ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak...” ifadeleri bilimsel düşünme ve problem çözme becerileri ile alakalı hedef ve misyon tanımlarını ortaya koymaktadır. MEB

2023 Eğitim Vizyonunda insana bütün olarak bakılmakta, insanın duyumsal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları olduğu vurgulanmaktadır. Bu vizyon çerçevesinde; bireye adım adım beceri kazandırmak, bilgi aktarmak hayattaki problemleri karşılamasına ve çözmesine yetmemektedir; bunun yanında ulusal, uluslararası, maddi-manevi, mesleğe ait, ahlaki ve tüm milli değerlerimizi de kapsayan, insanı içine alan, gelişme, ilerleme ve değişim süreçleriyle buluşturmalıyız (MEB, 2019).

MEB (2018) “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” (SBDÖP)’nda değerlere vurgu yapan; “Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır” tanımı bulunmaktadır.

Bugün değişen dünya düzeninde artan şiddet, bencillik, saygısızlık, cinsel-ekonomik-duygusal istismar, kabalık vb. olumsuz duygu ve davranışların engellenmesi için sevgi, saygı, hoşgörü, demokrasi gibi değerler kazandırılmaya çalışılmalıdır (Aladağ ve Yel, 2015). Eğitimin saygın hedeflerinden biri ahlaklı insan yetiştirmektir (Howe, 2001).

İyi yetişmiş kişiler bir toplumun geleceğidir. Kişiler iyi yetişme işini (ahlaklı olma, dürüst olma vb.) kendi başlarına gerçekleştiremeyecekleri için eğitimin her aşamasında iyi bir birey olmaları için gerekli değerler ile yetiştirip eğitmek okulların öncelikli uğraşı ve hedefi olması gerekir (Ulusoy ve Dilmaç, 2006). Sorumluluk değeri ise öz saygısı ve benliğini arttıran, bir hedef çerçevesinde davranışlar göstermesine yardımcı olan önemli bir değerdir (Yontar, 2013).

MEB “2015-2019 Stratejik Planı” ’nda sorumluluk değeri “...; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş..., ... öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek..., ... bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır.” ifadesi ile; “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ’nun genel amaçlarında

“Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren..., ... topluma karşı sorumluluk duyan...” ifadesiyle yer almaktadır.

Toplumsal düzendeki en önemli yapı taşı olan aile; dini inanışları, maddi düzeni ve eğitim gibi farklılıklar aracılığıyla şekillenmektedir. Aile kurumunun tanımlanması ve yapısı değişiyor olsa da (Çetin, 2013: 5) aile toplumsallaşmada hala önemli bir role sahiptir. Aile kurumu üzerine bir tanımda hem fikir olmak oldukça zor görünmektedir (Canatan ve Yıldırım, 2011: 60)

Anne, baba ve çocuklar akla ilk gelen çekirdek aile unsurlarıdır. Çekirdek aile, geniş aile ve yeni aile gibi üç ana başlıkta toplanabilecek aile kavramı, her geçen zamanda anlam değiştirmektedir.

Batıya göre geç yaşadığımız çekirdek aileye geçiş süreci, ülkemize ait bazı dengeler içermektedir (Karadağ, 2015). Kendine özgü geniş aile değerlerine hala sahip çıkmaya çalışan ülkemizdeki çekirdek aile; “geçiş sürecindeki çekirdek aile” tanımına daha çok uymaktadır. Geniş ya da kalabalık ailelerde yaşayan kişi sayısı ve kurulan bağdan ziyade ailenin işlevi öne çıkmaktadır. Bir arada yaşayan insanların yanında, sosyalleşen, kültürel mirası paylaşan, maddi sorumluluklara ortak olan insanlar akla gelmelidir. Biyolojik işlev, psikolojik işlev, eğitim işlevi, toplumsal işlev, kültürel işlev ve ekonomik işlev; ailenin temel işlevleridir (Kır, 2011; akt. Öztat, 2019).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programında yer alan problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri düzeyleri ile bunların aile içi iletişimlerine etkisini incelemektir. Eğer birbirleri arasında pozitif bir korelasyon varsa bunun derecesini belirlemektir. Ayrıca örneklem grubunda yer alan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, sorumluluk değerleri ve aile içi iletişim düzeyleri; cinsiyet, ailedeki

çocuk sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, anne babanın öğrenim durumu, meslekleri, anne babanın birlikte olup olmadığı ve öğrencinin başarı durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

1.3.Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programında yer alan problem çözme becerisi ve sorumluluk değerı düzeyleri ile bunların aile içi iletişimlerine etkisi araştırılmıştır.

Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyet, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği, anne babanın birlikte olup olmama durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin başarı düzeyi değerşkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyet, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği, anne babanın birlikte olup olmama durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin başarı düzeyi değerşkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. 7. sınıf öğrencilerinin aile içi iletişim düzeyleri cinsiyet, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği, anne babanın birlikte olup olmama durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin başarı düzeyi değerşkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve sorumluluk düzeyleri aile içi iletişim düzeylerini yordamakta mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Ortaokul öğrencileri yaşları gereği soyut işlemler dönemindedir. Bu yüzden bu kademedeki öğrencilere soyut değerler daha kolay verilebilir. Sorumluluk değerı bakıldığı zaman eğitimin temeli olan ailede verilmeye başlanmalıdır. Okullarda verilecek sorumluluk

değeri bunun üzerine inşa edilir. Problem çözme becerisi ise öyle değildir. Bu bir beceri olduğu için çocuk bunu daha önceden kazanamamış olabilir. Okul eğitimiyle birlikte problem çözme becerisini kazanmaya başlamalıdır. Eğitim-öğretimin her kademesinde bu beceriye yer verilmiştir ki bu da bu becerinin ne denli önemli olduğunu bize göstermektedir. Bununla birlikte problem çözme becerisi için en gerekli değer sorumluluk değeridir. Sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler problemlerini çözerken de zorlanmazlar. Ailede başlayıp okulda devam eden süreçte sorumluluk değeri ve problem çözme beceri eğitimi almış bir öğrencinin aile içi iletişiminin de olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir. Bu etki düzeyi de araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- * Araştırmaya katılan ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların gerçek duygu ve deneyimlerini yansıttığı varsayılmıştır.
- * Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldığı varsayılmıştır.
- * Araştırmanın bilimsel etik çerçevesinde gerçekleştiği varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bilecik ili Bozüyük ilçesinde yer alan iki devlet ortaokulunda yedinci sınıfa devam eden 130’u erkek, 120’si kız öğrenci olmak üzere toplamda 250 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma “Kişisel Bilgi Formu”, “Sorumluluk Tutum Ölçeği”, “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Aile İçi İletişim Ölçeği” ölçme araçlarından toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: “Bireylerin sosyal mevcudiyetinin ortaya konmasına yardım etmek maksadıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularıyla ilişik, öğrenme alanlarının bir ünite ya da konu etrafında birleştirilmesini esas alan, bireyin toplumsal ve fiziksel ortamıyla etkileşimini geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında inceleyen, bütünsel öğretim temelinden hareketle meydana getirilmiş bir ilköğretim programıdır” (MEB, 2018).

Değer: Bir şeyin önem ölçüsünü ifade eden onu faydalı, anlamlı, istenir veya ilgi konusu haline getiren nitelik ya da özellik (Cevizci, 2014, s. 112).

Sorumluluk: “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi” (TDK, 2021).

Beceri: “Kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir iş başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” (TDK, 2021).

Problem Çözme: Karşılaşılan sorunların giderilmesi, sorunların ve belirsizliğin ortadan kaldırılması adına gösterilen çabaların tümü.

İletişim: İnsanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişidir.

2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersinden, değer kavramından, sorumluluk değeri ve eğitiminden, problem çözme becerisinden, iletişim kavramı ve alt boyutu olan aile içi iletişimden bahsedilmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı ve Öğretimi

Sosyal Bilgiler kavramı ilk defa 1800’lü yılların başında Amerika’da ortaya çıkan bir kavramdır. Dersin iki temel gerekçesi vardır. O yıllarda dünyanın her tarafından ABD’ye gelen kişilerin vatandaş olarak oryantasyonu sağlamak, diğeri ise John Dewey ve arkadaşlarına ait “ders konularında genellikle günlük yaşamdan ve ilgilerinden alıntı yapılması gerekliliği” anlayışının etkileridir (Safran vd., 2006)

Sosyal Bilgiler; “bireylerin sosyal mevcudiyetini ortaya koymasına yardım etme maksadıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konuları ile ilişik öğrenme alanlarının bir ünite ya da ana konu etrafında birleştirilmesini hedef alan, bireyin toplumsal ve fiziksel ortamı ile etkileşimini, geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında inceleyen, bütünsel öğretim temelinden hareketle meydana getirilmiş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2018).

"Sosyal Bilgiler insan ve toplum bilimlerini çocukların vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacı ile bütünleştirmektedir. Sosyal Bilgiler eğitim programları içerisinde coğrafya, arkeoloji, iktisat, tarih, hukuk, antropoloji, felsefe, din, siyaset, psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinler ile birlikte insan bilimleri, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinden koordinasyonunu ve sistematik bir biçimde incelenmesini sağlar. Bu bilim dalının başlıca gayesi; gençlerin karşılıklı ilişkilerin olduğu bir dünyada kültürel çeşitliliklere sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararını gözetken bilinçli ve doğru kararlar alma becerilerinin gelişmesini sağlamaktır” (NCSS, 1994).

Öztürk (2007) de Sosyal Bilgileri; her an değişim gösteren dünya düzeninde bilgi temelli olarak problemleri çözen vatandaş yetiştirmek için insanın merkeze alındığı bilimlerden yararlanarak ortaya çıkarılan program diye tanımlar. Sosyal Bilgiler dersi aslında bir vatandaşlık eğitimidir. Gayesi etrafına uyum ve sosyal problemlere çözüm konusunda ihtiyaç olan bilgi ve edinimleri kazandırmaktır. Toplum da bireyden uyum sağlanmasını bekler, bu toplumun devamlılığı için önemlidir (Akdağ, 2014).

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler içeriğine sahip olduğu için önemlidir (Kıcıır, 2006). Sosyal Bilgiler, sözel nitelikli ders olduğu için düşünme becerilerinin kullanılması şeklinde tanımlanmıştır. Sosyal bilimler ise kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini konu alan disiplinlerin oluşturduğu bir topluluktur (Önal ve Kaya, 2006).

İnan (2014), Sosyal Bilgileri; birey özelliklerinden yola çıkarak toplumdaki gelişmelerle ilgili konulardan, sosyal bilimler tarafından oluşturulan ders olarak tanımlar. Sosyal Bilgiler; kişilere ait olduğu toplumun değerlerini ve evrensel değerleri benimsetip uygulayabilmesini sağlayan, bazı bilimlerin ortak bilgileri ile geleceği şekillendirebilecek insanlar yetişmesi için yeni gelişen, her şeye açık bir alandır (Çatak, 2015). Öte yandan Sosyal Bilgiler, demokratik vatandaşların yetişmesi için disiplinler arası bir tutumla sosyal boyuttaki bilgileri anlatan bir derstir (Doğanay, 2002).

Doğanay (2004)'a göre; Sosyal Bilgiler dersinin genel özellikleri şunlardır:

- * Etkili vatandaşlık
- * İnsan deneyimlerinin bütünlüğü
- * Toplumsallaşma ve karşı toplumsallaşma
- * Bilimsel düşünme yöntemi
- * Geçmiş, bugün ve geleceği kapsayan zaman boyutu

Sosyal Bilgilere ilişkin yapılan bazı araştırmalarda, araştırmacıların yaptığı tanımlamalar aşağıda yer almaktadır. (Öztürk, 2012; akt. Karaloğlu, 2019).

Wesley (1950)' e göre; pedagojik amaçlar doğrultusunda basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir.

Barr ve arkadaşları (1978)' na göre; vatandaşlık eğitimi maksadıyla beşeri ve sosyal bilimlerin kaynaştırılmasıdır.

Engle ve Ochoa (1988)' ya göre; Sosyal Bilgiler demokrasi açısından sosyalizasyon ve karşı sosyalizasyondan oluşan vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir.

Barth (1991) 'a göre; vatandaşlık becerilerinin kritik olan sosyal konularda uygulanması maksadıyla beşeri ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir anlayışla kaynaştırılmasıdır.

Erden (2000) ise Sosyal Bilgileri; ilköğretimde öğrencilere toplum hayatı ile ilgili davranış ve bireylerin kazandırıldığı, sorumlu vatandaş yetiştirmek amacı güden, sosyal bilimler disiplinini temel alan bir alandır, diye tanımlar.

Sosyal Bilgiler tanımlarının çok ve farklı olmasının sebebi; dersin hedef ve içerik yönünden ne şekilde olacağının, nasıl öğretileceğinin uzun süre tartışılmasıdır (Öztürk, 2007).

Ülkemizde ise Sosyal Bilgiler dersi “ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıflarda” verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını hazırlamakta ve uygulanmasını sağlamaktadır (MEB, 2018).

2.1.1. Sosyal Bilgiler Programının Tarihsel Gelişimi

1924 İlk Mektep Müfredat Programı

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasının ardından 1924 yılında ilkokullarda uygulanmaya başlanan ilk programdır. 3 Mart 1924'de kabul edilen “Tevhid-i Tedrisat” Kanunuyla ulusal bir devlet ve ulusal kimlikli vatandaş yetişmesi için eğitim düzenlemelerine önem verilmiştir. Bu tarihten sonra özellikle eğitim çalışmaları yapmak için ülkeye davet edilen John Dewey Sosyal Bilgiler ve hayat bilgisi programları üzerinde etkili olmuştur (Baysal, 2006). Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer alan benzer dersler “tarih, coğrafya, musahabat-ı ahlakiye ve malumatı-vataniye” dersleridir (Keskin ve Coşkun Keskin, 2013).

1924 İlk Müfredat Programı'nda bu derslerle Cumhuriyet fikrine layık vatandaş yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Gökdemir, 2013).

1926 İlk Mektep Müfredat Programı

Bu programın öncelikli amacı “genç kuşağın çevresine etkin bir şekilde uyumunu sağlamak üzere iyi vatandaşlar yetiştirmek” şeklinde tanımlanmıştır (Sönmez, 1996).

Programın içeriğinde 4.ve 5. sınıflarda tarih dersi iki saat, yurttaşlık bilgisi dersi iki saat, coğrafya dersi iki saat olarak haftada toplam altı ders saati yer almaktadır (MEB, 1926; akt. Sönmez, 2005).

Bu programla öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri gerekliliği üzerinde durulmuş, okullarda müze kurulması sağlanmıştır (Gelişli, 2005; akt. Çiçekliyurt, 2014).

1936 İlkokul Müfredat Programı

1926 Programı o günkü ihtiyaçlara cevap veremeyince 1936’da tekrar ele alınarak düzeltilmiş ve geliştirilmiştir. 1936 Programı'nda; her dersin hedefleri programda açık ve net bir şekilde belirtilmiş, öğretim esnasında öğretmenin göz önünde bulundurması gereken ilkeler ve kurallar açıklanmıştır. Program içeriğinde çocukların, ezberden uzak, gözleyerek, inceleyerek milli konularla çalışması hedeflenmiştir (Akbaba, 2004).

1948 İlkokul Müfredat Program

Cumhuriyet Dönemi’nin dördüncü programı olarak 1948’i görüyoruz. İkinci Dünya Savaşı ve sonrası gelişen sosyal, siyasi ve ekonomik durum yeni bir program geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Yine bu programın Sosyal bilgiler öğretimini kapsayan derslerinin diğer programlarda olduğu şekilde değiştiği görülmektedir. Türk Dil İnkılabı’ndan sonra 1948 programında dilde sadeleşmeye gidildiği görülmektedir. Bu şekilde Sosyal Bilgileri kapsayan derslerin amaçlarında söylem açısından sadelik, içerik açısından ise bazı bölüm değişikliklerin yapıldığı dikkat çekmektedir.

Tarih dersinde amaçlar kısmına insanların çevresindekilerle bağlantıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve insanların çevresindekiler üzerinde tesirlerinin olduğunu çocuklara kavratıp öğretmek şeklinde bir bölüm eklenmiştir. Bunun yanında Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinin amaçlarının programdaki genel amaçlar etrafında düzenlendiği görülmektedir.

Genel amaçların ise ülkemizde ve dünyada meydana gelen insancıl, kültüre ait, ekonomik ve demokratik gelişmeler çerçevesinde toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat ana başlıkları içinde vatan sevgisi, Türk devrimlerine saygı ve bağlılık, vatandaşlık bilinci oluşturma şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. (Tazebay, 2000, MEB, 1948, Pirinçdane 1997; akt. Akpınar ve Kaymakçı, 2012)

1962 Program Taslağı'nın hazırlanmasına sebep olan şey 1948 programındaki bazı boşluklardır. 1962 İlkokul Program Taslağı'nda önceki yıllardaki programlarda birbirinden ayrı bulunan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri “toplum ve ülke incelemeleri” dersi olarak tanımlanmış ve tek bir ders olacak şekilde toplanmıştır. Toplum ve ülke incelemeleri dersi, 4. sınıflarda haftada altı saat, 5. sınıflarda ise haftada beş saat olarak müfredata girmiştir (Koyuncu, 2015).

1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Programı

1968 İlkokul Programı'nın eski programlardan farkı, 7. Millî Eğitim Şûrası'nda "Türk millî eğitiminin hedefleri" belirlenmiş, ilkokul hedefleri ve eğitim öğretim ilkeleri programda ayrı ayrı belirtilmiştir. Yine bu programda amaçlar sıralamasına önem verildiği görülmüştür (Arslan, 2000; akt. Koyuncu, 2015).

Bu program “yeni Sosyal Bilgiler” yaklaşımından etkilenmiş olsa da yaklaşımı destekleyerek ortaya koyacak eğitim öğretim ortamlarında gerekli ve yeterli araç gereç olmaması geleneksel yaklaşımla öğretime devam edilmesini sağlamıştır (Erden, 1997; akt. Kuruoğlu, 2006).

1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Bu program, “4.5.6. ve 7. sınıflarda haftada üçer saat olmak üzere, her sınıf için 36 haftada toplam 108 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır” (MEB, 1998, s. 533).

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Programda on beş beceri; “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekanı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati” yer almaktadır. Ayrıca yirmi değer; “adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik” belirlenmiştir (MEB, 2005).

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programı

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın hedefi; “birey olmanın gerektirdiği sorumlulukları taşıyan, ülkesine bağlı, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanan, bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar” yetiştirmektir (MEB, 2017).

Bu ilkeler çerçevesinde hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı “yedi öğrenme alanı” şeklinde yapılandırılmıştır. “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” ’nda toplam “33” kazanım bulunmaktadır ve toplam “108” saatlik bir süreci kapsayarak belirlenen kazanımların işlenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017).

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen beceriler: “1. Araştırma, 2. Çevre okuryazarlığı, 3. Değişim ve sürekliliği algılama, 4. Dijital okuryazarlık, 5. Eleştirel düşünme, 6. Empati, 7. Finansal okuryazarlık, 8. Girişimcilik, 9. Gözlem, 10. Harita okuryazarlığı, 11. İletişim, 12. İş birliği, 13. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, 14. Kanıt kullanma, 15. Karar verme, 16. Konum analizi, 17. Medya okuryazarlığı, 18. Mekanı algılama, 19. Öz denetim, 20. Politik okuryazarlık, 21. Problem çözme, 22. Sosyal

katılım, 23. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, 24. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, 25. Yenilikçi düşünme ve 26. Zaman ve kronolojiyi algılama” olarak belirtilmiştir (MEB, 2017).

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda; “1. Adalet, 2. Aile birliğine önem verme, 3. Bağımsızlık, 4. Barış, 5. Bilimsellik, 6. Çalışkanlık, 7. Dayanışma, 8. Duyarlılık, 9. Dürüstlük, 10. Estetik, 11. Eşitlik, 12. Özgürlük, 13. Saygı, 14. Sevgi, 15. Sorumluluk, 16. Tasarruf, 17. Vatanseverlik, 18. Yardımseverlik” değerlerine yer verilmiştir (MEB, 2017).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler şunlardır:

“1. Adalet 2. Aile birliğine önem verme 3. Bağımsızlık 4. Barış 5. Bilimsellik 6. Çalışkanlık 7. Dayanışma 8. Duyarlılık 9. Dürüstlük 10. Estetik 11. Eşitlik 12. Özgürlük 13. Saygı 14. Sevgi 15. Sorumluluk 16. Tasarruf 17. Vatanseverlik 18. Yardımseverlik” (MEB, 2018).

“2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” ’nın ölçme ve değerlendirme aşamasında çözüm merkezli ölçme değerlendirmenin dikkate alınması gerektiği, süreç ve işleyiş dahilinde gelişim ve değişimleri dikkate alan ölçüm ve değerlendirmelerin yapılması, sadece bir yöntem veya teknikle ölçme değerlendirme yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018).

“2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” ’nda kazandırılması hedeflenen becerilere bakarsak; 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017) hedeflenen becerilere “hukuk okuryazarlığı” becerisi dahil edilerek, toplam yirmi yedi becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 8). 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı' nda sınıf bazında kazanım sayıları; 4. sınıfta 33 kazanım, 5. sınıfta 34 kazanım, 6. sınıfta 35 kazanım, 7. sınıfta 32 kazanım varken (MEB, 2017), 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı' nda 5. sınıfta 33 kazanım, 6. sınıfta 34 kazanım ve 7. Sınıfta ise 31

kazanım olmak üzere toplamdaki kazanım sayısında azaltılma olduğu, sadece 4. sınıflardaki toplam kazanım sayısında herhangi bir değişiklik olmadığı görülür (MEB, 2018).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Özel Amaçları

Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinin amacına bakacak olursak bireylerin kendi içinde başarılı ve aktif bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır (Barth ve Demirbaş, 1997). Sosyal Bilgilerdeki temel amaç öğrencisinin toplumsal bir kişilik edinmesi ve iyi bir vatandaş olarak yetişmesidir. Kişi iyi bir vatandaş olursa etrafına karşı duyarlı olur, sorumluluklarını bilir. Sosyal Bilgiler dersi de bireye bunları öğreterek çevresi ile sağlanacak uyumu gösterir (Sözer, 1998).

Diğer taraftan dersin amaçları, “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu” ’nda ifade edilmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin:

- “1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,

6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,

17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.8).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Programı Temel Yaklaşımı

Sosyal Bilgiler programı:

- “1.Bütün öğrencileri tek ve biricik olarak kabul eder.
2. Her öğrencinin gelecek yaşamına ışık tutar ve kişilerden istenen özelliklerin geliştirmesine yol gösterir.
3. Değer, kavram, bilgi ve becerilerin geliştirilmesine destek olarak, kişinin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesini önde tutar.
4. Her öğrencinin düşünerek sorular sormasını ve fikir alışverişi yapmasını özendirir.
5. Öğrencinin fiziki ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu birer birey olmalarını amaç edinir.
6. Ulusal kimliği ön planda tutarak, evrensel değerlerin özümsemesine önem vermektedir.
7. Bireylerin şahsi örf-adetleri çerçevesinde her yönden gelişmesini hedeflemektedir.
8. Bireylerin hak ve sorumluluklarını bilen ve bunları gerektiği gibi yerine getirmeleri için çaba harcar.
9. Bireylerin toplumda ortaya çıkan problemlere duyarlı olmasını sağlamaktadır.
10. Öğrencilerin tecrübelerini kullanarak çevresiyle etkileşim kurmalarına imkân sağlamaktadır.
- 11.Kademeli şekilde, öğrenci ürün dosyalarına bakarak değerlendirmeye imkân sağlamaktadır” (MEB, 2005).

2.1.4 Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi

Uluslararası alanda, bilimsel ve teknolojik alanlarda meydana gelen değişimlerin Türkiye'ye etkileri, farklı bilim dallarındaki araştırma sonuçlarının ve eğitim bilimleri kapsamında öğretme/öğrenme anlayışındaki yenilik ve gelişmelerin içerik-yöntem olarak öğretim programlarına aktarılması ihtiyacı, okulda kazandırılması hedeflenen yaşantı şekilleri ile gerçek dünyanın çoğu alanda uyum içinde olmaması, ekonomik ve toplumsal ilerlemelerin bir gereği olarak bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, karar verme ve işbirliği yeterliliklerini edinmelerinin daha önemli hale gelmesi, kendini ifade yetisi olan, sağlıklı iletişim yapabilen, girişimcilik becerisine sahip vatandaşlar yetiştirme konusunun daha üstün konuma gelmesi (MEB, 2005) gibi nedenlerle 2004-2005 yıllarında Türk Eğitim Sistemi öğretim programları yenilenmiştir.

2005'ten itibaren öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği bir görüş olan, öğrencilere salt bilgi vermekten ziyade, bilgiye nasıl ulaşılacağı, bilgiyi yapılandırma süreci, beceri kazandırma gibi konular öğrencilerde beceri gelişiminin oluşması açısından son derece önemlidir (Üstünlüoğlu, 2006). Öğrencinin, bilgiyi ezberlemesi değil, beceri kazanması, edindiği bilgiyi yeni ve farklı durumlarda kullanabilmesi eğitimdeki bu anlayış değişikliğinin göstergesidir (Kutlu, 2006)

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler ise şu şekildedir:

“1. Araştırma

2. Harita okuryazarlığı

3. Mekân algılama

4. Çevre okuryazarlığı

5. Hukuk okuryazarlığı

6. Öz denetim

7. Değişim ve sürekliliği algılama

8. İletişim
9. Politik okuryazarlık
10. Dijital okuryazarlık
11. İş birliği
12. Problem çözme
13. Eleştirel düşünme
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
15. Sosyal katılım
16. Empati
17. Kanıt kullanma
18. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
19. Finansal okuryazarlık
20. Karar verme
21. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
22. Girişimcilik
23. Konum analizi
24. Yenilikçi düşünme
25. Gözlem
26. Medya okuryazarlığı
27. Zaman ve kronolojiyi algılama” (MEB, 2018)

2.1.5. Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi

Değer kazanımı okullarda olabildiğince erken yaşlarda başlamalıdır. İlkokul kademesi milli kültürün aktarılmaya başlandığı temel kurum özelliğindedir. Bu yaşlarda değerler eğitiminin başlaması, topluma karşı sorumluluğu geliştirerek, sağlıklı bir toplum bireyi olma yolunda atılan önemli bir adımdır (Kumbasar, 2011). Değerler eğitiminin ilköğretim

seviyesinde en iyi verilebilen ve uygulanabilen derslerin başında Sosyal Bilgiler dersi gelir. Bir taraftan tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi gibi alanlarda eğitim vermeye çalışırken öbür yandan değerler ve beceriler alanında çalışmalar yapan, öğretim amaçlarının yanında duyuşsal alanda da amaçlar kazandırmaya çalışan bir derstir (Bacanlı, 2006).

2018 öğretim programında ise sözü edilen değerler incelenip güncel hayata dayandırılmış, bu değerlere ek olarak programın temelini oluşturan bazı kök değerler ortaya koyulmuştur. Bu değerler; “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” tir. Bunun dışında Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılması planlanan bir değerler listesi oluşturulmuştur. Bunlar; “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik” tir. Sözü edilen değerlerin çeşitli öğrenme alanlarında kazanımlarla ilişkilendirilerek verilmesi gerekmektedir (MEB, 2018).

2.2. Değer Kavramı

Birçok sosyal bilim çalışana, değerler üzerinde çok fazla durmuştur. İnsanın bütün hayatını etkileyen, hayatının şekillenmesine yön veren değerler temel çalışma alanlarından birini oluşturur (Soner, 2009). Diğer taraftan değerlerin temelinde kişisel, toplumsal ve kültürel olaylar vardır. Çünkü kişi yaşamında değer sistemlerini oluşturacak alanlarla karşılaşır. Çevresindeki bu eğitsel, hukuksal, ekonomik alandaki değerleri de benimser. Bu yüzden antropoloji, sosyoloji ve psikoloji ile yakından ilgilidir (Kaymakcan, 2010).

Değerler konusu uzun yıllardır bilim adamları ve düşünce sahipleri tarafından tartışılan ve sürekli konuşulan önemli bir konudur. (Kaymakcan, 2010). Değer; hayatımızdaki insanların davranışlarını tahlil ederken, onların niyetlerini, arzularını göz önüne aldığımız bir özelliktir (Dilmaç, 1996).

Ulusoy ve Toy (2011)'a göre değer bir topluluğun bir arada oluşunun ve işlerliğinin sebebidir. Ayrıca o toplum tarafından da korunur. Avcıoğlu (2011) ise değeri; bir kriter olarak görmüş, bu kriterin iyi ve kötü olanı, yanlış ve doğruyu, kabul görenle, görmeyeni ayırt etmeye yaradığını söylemiştir. Çelikkaya (1996)'nın tanımıyla değer; bir topluluk içinde kabul görmüş, devamı olan toplumsal, fiziksel ve manevi kaynaklı her türlü davranıştır.

Hill (2004), değerleri; insanların durumlara, olaylara değer biçmek, hayatlarının devamında olacaklara karar vermek için gereken tecrübeler olarak tanımlar. Değerlerin sadece tek bir topluma değil evrensel olabileceğine dikkat çeken ise Mutluay (2018)'dir.

Schwartz (1994), değerleri; insanlara hatta topluluklara yol gösteren kurallardır, değişebilirler ifadesiyle anlatır. Schwartz değerleri on gruba ayırmıştır. Bunlar güç, öz yönelim, iyilikseverlik, başarı, uyma, hazcılık, evrenselcilik, uyarılım, geleneksellik ve güvenlidir.

Özgüven (1994)'e göre değerlerin özellikleri şu şekildedir:

- Toplum ya da birey tarafından benimsenmiş birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığına ve kişilerin iyiliği, mutluluğu için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinci ilgilendirmez ayrıca duygu ve düşünceleri de ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir (akt., Dilmaç, 1999).

Gökçe (1994)'ye göre ise değerlerin işlevleri şöyledir:

- Değerler, sosyal eylemde bulunan bireyin kabul edilebilir davranışları için temel çıkış noktasıdır.
- Değerler, kültürü şekillendirdiği gibi kültür tarafından da şekillendirilirler.
- Değerler, kişinin şahsiyeti ile şekillenerek kişiliğin bir parçası olarak görülmektedir.
- Değerler, sosyal boyuta sahiptirler (akt., Özensel, 2003).

İnsan hayatında değerlere çok fazla gerek duyulmasının sebebi, yaşam seviyesini belirleyen, kuralları düzenleyen kriterler olmasıdır (Yıldırım E., 2013). Ulusoy ve Dilmaç (2016)'a göre değerler toplum tarafından sürekli korunur kollanır.

Bugün dünyada yaşanan birçok gelişmeye rağmen her dönemde toplumların kendilerine ait değer sistemine sahip çıkmaya çalıştığı, yine de bazılarını daha önemli gördüğü anlaşılmaktadır (Yılmaz, 2016). Buna rağmen değerler toplumlarda bile her an değişim gösterebilir. Çünkü ihtiyaç ve beklentiler değişir, farklılaşır. Bu yüzden değer canlı bir mekanizma olarak karşımıza çıkar (Dönmez ve Yazıcı, 2013).

Değerlerin en önemli özelliği, sonradan edinilerek kazanılmasıdır. Bu şekilde edinilen değerleri kişiler özümser. Bu da değerın toplum içinde daha uzun süre yer edinmesini sağlar (Kaşkaya ve Duran, 2017). Günümüzde gelişen teknolojik alanlar ve ulaştığımız çağ incelenecek olursa, gençlerin ve çocukların sıkıntılı dönemleri karşımıza çıkar. Çünkü günümüz gelişmeleri maalesef bu sıkıntıları çözemez. Dünya toplumları bu yüzden değerler eğitimine yönelmiş ve değerler eğitimini okul programlarına dahil etmişlerdir. Yine de bu eğitim için okullar yeterli değildir. Bu; toplumun her alanını ve kesitini ilgilendiren, ortak bir eğilim gerektiren bir süreçtir (Köylü, 2016). Değerler, karşılıklı etkileşimi gerektirdiği için sadece eğitim yuvalarında öğrenilmezler. Herkes hem öğretici hem öğrenen olabilir. Toplumdan topluma da değişebilir (Aydın, 2014).

2.2.1. Değerler Eğitimi

Değer eğitimi, kişilerin olayları yorumlayabilmesi, zihninde kurgulaması ve diğer kişilerle iletişime geçerek gerekli bilgileri edinmesidir (Öztürk, 2016). UNESCO “(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)” değerler eğitimini şu şekilde tanımlar; “Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” dir (Meydan, 2014).

Çağımızda yaşanan çeşitli gelişmeler bilginin edinilmesini kolaylaştırırken, kişiler arası ilişkileri azaltır. Bunun için değerler eğitimi daha da önem kazanmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Değer eğitimi sadece çeşitli kural ve temelleri öğretmek değildir. Eski olayların tekrar edilmesi, düz anlatım ve öğüt vermek gibi yöntemler eksik kalacaktır (Yılmaz, 2016). Değerler eğitiminin amacı davranışlarda değişiklik olmasıdır. Bu değişikliği gerçekleştirmek için öğrenciyi aktif hale getirecek durağanlıktan çıkaracak etkinliklere yer verilmelidir. Sadece sözel ifadeler ve metinler yeterli gelmeyecektir (Önkaş, 2017).

Değişen eğitim sistemimizle birlikte değerlerin konumu da değişmiş, öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış, kazanımlarla yoğrulmuştur. Eğitimcilerin de öğrencilere bu bağlamda gerekli çalışmaları yaptırarak değer kazandırması gerekmektedir (Özdemir, 2017). Değerler eğitiminin nasıl yapılması ile ilgili bir çok yaklaşım varken, bunlar bilişsel yolla ve sosyal çevre yoluyla öğrenim olarak iki grupta temellendirilir (Öztürk, 2016).

Değerlerin öğretilmesi aşamasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkileri çoktur. Bu öğretim bir plana oturtulmadan, gelişigüzel de uygulanabilir. Fakat böylesi istenmeyen sonuçlara, ortak olmayan paydalara sebep olur. Rastgele sonuçlar yerine devamı olan etkiler istenir. Bu yüzden eğitim planlı şekilde yapılmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Akbaş (2008), değer öğretiminin iki gayesinin olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki bireylerin özellikle genç bireylerin yaşamlarını daha kaliteli ve kişiliklerine uygun bir şekilde sürdürmelerini gaye edinmektedir. İkincisi ise toplumsal fayda ve iyiye katkıda bulunmaktır. Bu sayede bireylerin kendi yaşamlarında buldukları doğrular ile birlikte bulundukları toplumun gelişimi ve devamlılığı sorunsuz şekilde sağlanacaktır (akt. Kısa, 2019).

Değerler eğitimi ile; karakterli, doğru söz sahibi, toplumsal düşünebilen insanlar yetiştirmek hedeflenmektedir. Öğrenciler her durumda, her çatışmada en doğru kararı verebilmelidir. Bu da eğitim esnasında rol-model olmayı gerektirir (Çağlayan, 2005). Bunun

yanında değerler eğitimi uzun soluklu bir süreç olarak insanlara pozitif edinimler kazandırır, toplum refahına ve dünya barışına katkı sağlar (Tarakçı, 2013).

2.3 Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk kavramı bugüne kadar birçok çalışmacının araştırmasına konu olmuştur. Sorumluluk; insanların hayatlarını değiştirebilecek sonuçları olan, çok yönlü, karmaşık bir kavramdır (Moritz, Wahl, Zurowski, Jelinek, Hand ve Fricke, 2007).

Sorumluluk aslında kendinden başkalarını da tanımak, onlara sen de varsın demektir (Demirkan,1998).

Altınköprü (1999 sorumluluğu ; “Çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan, onun ilk izlenimleri ile gelişen, kişinin kendini başkalarıyla paylaşması ve kendinden bazı ödünler vermesidir.” şeklinde tanımlamıştır. James (1999) ise; bir olayın sebebi ya da asıl kaynağı olmayı, insani bir bütünlüğe sahip olmayı, etrafındakiler tarafından güvenilebilir olmayı sorumluluk olarak tanımlar. Öznel tercihlerimiz sorumluluğumuzu gösterir.

Özen (2001)' e göre, çocukların sorumluluk seviyesi kendini tanıyıp sevmesi ve verilen görevlerle artar. Çocuklara güvenmek, ona yapabileceği işleri vermek özgüvenini arttırır. Bilgiç (2003) sorumluluğunu bilen çocukları; karşılaştıkları olaylarda, sıkıntılarda, sorunu kendinde arayan, karşısındakini suçlamayan, diğerlerinin fikirlerine, hislerine saygıyla yaklaşan, verilen ödevleri tek başına yapan, etrafıyla uyumlu, çalışkan çocuklar diye tanımlar

Cüceloğlu (2002) kendi fikirlerini söyleyebildikleri, yapmak istediklerini yapabildikleri aile ortamı olmazsa çocuklar olgunlaşamaz ve sorumlulukları gelişemez, der. Çocukların ömür boyu başarılı olmalarını sağlayan bir beceri olan sorumluluk; anne babadan, aileden, arkadaşlardan, etraftan edindiği bir değerdir (Yontar ve Yurdal, 2009).

Aytaçlı (2008)' ya göre sorumluluk sahibi insanlar, kendilerine duydukları güvenle etrafındakileri önemser ve üzerine düşen görevleri de gerektiği anda yaparlar.

Diğer bir bakış açısıyla sorumluluk sahibi insanlar kendilerine verilen görevleri, yapılacak işleri en doğru ve en iyi şekilde yaparlar. İçinde yaşadığı topluma ait olan kişinin diğer insanlara karşı yapması gereken ödevlere yönelmesinde, etrafına yararlı olmak istemesinde sorumluluk hissi ağır basar (Aladağ, 2009, Yontar ve Yurdal, 2009).

Bak (2011)'a göre; sorumluluk, yeteneklerimiz, bilgilerimiz dahilinde yaptığımız olaylarda, sonuçlarını kabullenmemiz, bize duyulan güveni sarsmamamız, güvenilir olmamız anlamına gelir.

Sert (2012)'e göre sorumluluk, kişinin içinde bulunduğu toplumdan farklılık gösteremez bir değerdir. Kişinin doğumundan itibaren başta ebeveynleri örnek olarak sonra arkadaş çevresi, eğitimi, meslek yaşantısı, sorumluluğunun gelişmesinde etkili olur. Çünkü sorumluluk doğumla gelmez, daha sonra görerek yaşayarak edinilir. Tek bir ortamla, kişiyle ya da durumla kısıtlandırılamaz (Taşdemir ve Dağıstan, 2014).

İnsanların günlük hayatlarında faal bir şekilde iş yapabilmesi, eğitim alabilmesi için sorumluluk önemli bir noktadır (İkiz, Totan ve Karaca, 2013). Sorumluluk zamanla daha çok önem kazanan, insanlara verilmesi sabit görülen bir değerdir (Selanik Ay ve Dal, 2014).

Koç (2013)'a göre, akli kullanma ve istediğini yapma durumu sorumlulukla iç içedir. Sorumluluğun var olması için bu iki durumun birbiriyle ilintili olması gerekir.

Sorumluluk sadece bilgi ile olmaz. Hayattaki tecrübelerimizle, sahip olduğumuz bilgi ile değerlendirilip etrafımızdaki unsurları da kapsayarak ortaya çıkacak insani bir duygudur (Ergül ve Kurtulmuş, 2014). Diğer taraftan sorumluluk; baskı, engellenme, cezayla ya da ödülle oluşmaz, maddi etkenler buna yetmez, içsel bir güç, motivasyon gerekir (Metin, 2006).

Sorumluluk; çocukluk gelişiminde, birbirini takip eden bir sırayla, gelişim evreleriyle aynı seviyede ilerler. İki yaşından sonra içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun sorumluluklar vermek gerekir. Anne babanın da örnek olması önemlidir. Çocuklara karşı korumacı tutumlarından vazgeçerek, çocuğun deneyimleyip öğrenmesine izin verilmelidir

(Stanley, 2009). Ayrıca ailelerin göz önünde bulundurması gereken bir diğer durum ise, çocuğun sorumsuzluk ve yüksek sorumluluk arasında kalmamasını sağlamaktır. Her işi anne ve babası tarafından yapılan çocuklar sorumsuzluk; fazla görev alan çocuklar ise yüksek kaygı durumu yaşarlar (Özbey, 2008).

2.3.1. Sorumluluk Değeri Eğitimi:

Sorumluluk eğitimi; sorunlarımızı çözmeye dayalı bir süreç olmakla beraber sadece hislerimiz, arzularımız ya da bedensel ihtiyaçlarımıza dayalı değildir. Bunu planlamak gerekir. Bu durumu beynimiz ve kalbimizden yola çıkarak açıklarsak, davranışlarımız ve fikirlerimiz beynimiz gibiyken; duygularımız ve bedensel ihtiyaçlarımız kalbimiz gibidir. Kalbimiz gereklidir fakat beynimizin statüsünü geçemez (Babadoğan, 2003). Çocukları yaptıkları şeylerde eleştirmek ve utandırmak, kendilerine olan güven ve saygısını azaltır. Bunu engellemek için sorumluluk almayı öğretmek gerekir (Kafkas, 2018).

Erken yaşlarda çocuklara sorumluluk değerinin kazandırılabilmesi ile ilgili şu modellere yer verilmiştir:

Özerk Öğrenen Modeli: George Betts bu uygulamayı 1991 yılında geliştirilmiştir. Çocukların kişisel ihtiyaçları gözetilerek yaratıcı etkinliklerle öğrenme sorumluluğu kazandıran modeldir. Çocukların kişisel anlamda duygusal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda becerileri gelişerek artarken bunların yanında yaratıcılıkları da büyük oranda gelişir. Betts bireysel gelişimi şu alanlara ayırıp incelemiştir: öğrenme becerisi, kişisel anlama becerisi, içsel düşünme becerisi ve kariyer geliştirme. Ayrıca her alandaki bazı yetenekleri geliştirmek için de alt becerilere ayrılmıştır. Mesela öğrenme becerileri adına; yaratıcılık, problem çözme, düşünme, organizasyon, hedef belirleme, yazma, karar verme, görüntüleme, araştırma, çalışma, bilgisayar kullanma becerilerinin çocuğa aktarılıp, kazandırılması hedeflenmiştir. Zenginleştirilerek arttırılmış etkinlik alanları ile de ilgi ve alakaları ışığında çocuklara araştırma fırsatını vermektedir.

Renzulli Modeli: Bu modeli Joseph Renzulli 1977’de geliştirmiştir. Burada çocuklar ilgi ve isteklerine göre dilediğinde ayrıntıya ve özele inerek öğrenme fırsatı yakalamaktadır. Modelin temelinde öğrencilerin kendi yaptıklarını sahiplenmeleri ve bu şekilde gelişim ve değişimleri sağlanmaktadır. Model üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamada; öğrencilere konular anlatılmakta ve konuları derinlemesine inceleyip tanımları için fırsat ve ortam sağlanmaktadır. İkinci aşamaya gelindiğinde; çocukların direkt katılması sağlanıp düşünme becerilerinin üst seviyeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Son aşamaya gelindiğinde ise, her çocuğun kendisiyle aynı alan ve süreçle ilgilenen diğer çocuklarla beraber, kendi öğrenme kabiliyetlerine göre gruplanıp eğitilmeleri ve öğrenme sorumluluğunu da yine kendileri geliştirmeleri beklenmektedir.

Başarı Modeli (İnsancıl Model): Bireyin kendine has özelliklerini koruması bu modelde amaçlanır. Öğrencinin öz anlayışı, öz saygısı, öz gerçekliğı, kişiler arası ilişkilerde başarılı olması yönünden en önemli öğeler olarak karşımıza çıkar. Bu modelin öne çıkan özelliklerine bakacak olursak; pozitif ilişkiler yoluyla kişilerin okul başarılarını arttırma, karar verme becerilerini ve sorumluluk duygularını yükseltme olarak görürüz. Her bir bireyin kendini fark etmesi, kültürünü ve kimliğini araştırmaya başlamasını temel alan bu modelde, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci pozitif ilişkisinin gelişimi ve artması sağlanmak istenmiştir (Öncü, 2002; akt.Yontar, 2013).

2.4. Beceri Kavramı:

TDK sözlüğünde becerinin tanımı şu şekildedir; “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğı; maharet, elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet; vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu” (TDK, 2020). Beceri, uzmanlık, bir şeyi yapma konusunda yetenek, bir işi, görevi ya da aktiviteyi iyi yapmayı sağlayan maharet olarak tanımlanmaktadır (Kaptan, Yetişir ve Demir, 2007)

Beceri, öğrenme-öğretme zaman diliminde öğrencilerde kazanılması, kazanıldıkça geliştirilmesi ve olumlu bir şekilde yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Beceri kazanma aşamasında kişinin düşünme becerilerini etkin ve faydalı bir şekilde kullanması bilginin geliştirilip, yapılandırılması ve şekillenmesi açısından önemlidir. İyi düşünebilen kişi, araştırır, merak eder, sorgular, risk alır, gözlemler ve eleştirel düşünür (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, akt. Akbaba ve Aksoy, 2019)

2.4.1 Problem Çözme Kavramı

Bireyi birçok yönden sıkıntıya sokan, çözümü ise birden fazla olan problemin, kökü Yunancadır ve askeri alanda kullanılan bir sözcüktür (Adair, 2000; Karasar, 1999).

Kneeland (2001) ise problemi, “bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark veya olayların şu anda bulunduğu yeri ile onların olmasını istediğimiz yer arasındaki fark” olarak tanımlar. Problem olması için, kişi önceden onunla karşılaşmış olmalı ve çözmek için uğraşması gerekir (Tertemiz, 1995).

Problemi tanımlayan Rosen ve Mosharaf (2014)’a göre, kişilerin bulundukları durum ve bu durumu çözmeye çalışmasıdır. Diğer açıdan çözülmesi gerekli olan, her insanda farklı düşündüren, beynimizi kullanmamızı, çözüm kapasitemizi ortaya koyan durumlara problem denilebilir (Aydın, 2013).

Serin (2014) problemi; kişinin yapmak istediği şeyler karşısında karşısına çıkan engeldir, diye tanımlar. Problemin Türk Dil Sözcüğünde “teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele, sorun” anlamına gelir (TDK, 2020).

Bir problemin üç temel ögesi vardır. Bunlar; birey, engel ve amaçtır. Yani bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ket vuran engeller olduğu anlarda problem ortaya çıkar (Adair, 2000, akt., Canöz, 2019).

Öğütölmüş (2006)’a göre problem yaratan bir durumun beş özelliği vardır:

- Halihazırdaki işleyiş ile gereken işleyiş arasındaki fark olmasıdır.

- Algılanan farklılığın bireyde endişeye yol açmasıdır
- Bireyin endişesini ortadan kaldırmak adına girişimlerde bulunmasıdır.
- Bireyin endişesini ve tedirginliğini ortadan kaldırmak için yapacağı girişimlerin engellenmesidir (akt., Çam, 2009).

Problemin varlığı insanları pek memnun etmez. Çünkü bununla uğraşmak sıkıntıları aşmak gereklidir. Bu durumda insanlar farklı yaklaşımlara yönelirler. İnsanların bir bölümü sorunu çözmeye çalışırken, bir bölümü de hiçbir şey yapmaz. Bu fark kişilerin problem çözme becerilerinden kaynaklanır (Çekici, 2009). Bir problemi çözmek için, problemi meydana getiren diğer etkenleri ortaya çıkarmak gerekir (Kalaycı, 2001). Problemin çözümü de çeşitlerine göre farklılık gösterir (Morgan, 2015).

Eskin (2018) 'e göre, kişi karşılaştığı problemlerde kullandığı çözüm yollarını hafızasında kayıtlar. Yeni ortaya çıkan problemlerde ise bu kayıtlardan faydalanır.

İnsan hayatında meydana gelen değişimler yeni problemleri de ortaya çıkarabilir (Aydın, 2013). Gelişen dünya düzeniyle birlikte eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, ortak noktalarda buluşabilen öğrenciler yetiştirmek gerekir (Acar, 2018).

Problem çözme ifadesi ilk defa 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından tıpta kullanılmıştır. Eğitimde ise John Dewey kullanmıştır (Serin, Serin ve Saygılı, 2010). Problem çözme, karşımıza çıkan sorunların ve engellerin giderilip ortadan kaldırılması ve bilinmezliğin aşılmasına yönelik gayret ve çabaların tümünü kapsar (Gelbal, 1991; akt. Canöz, 2019).

Problem çözme üst bilişsel bir beceri olmakla birlikte geniş bir kavram hakimiyetine sahip olmayı gerektirir (Van Merriënboer, 2013). Aksu (1989) 'ya göre problem çözme; bilginin yanında orijinal, farklı ve hayalperest bir düşünme gücü olarak da tanımlanabilir. Çoban (2014) problem çözmeyi, daha önce yaşanılanlardan yola çıkarak bir karara varma, çözüm bulma olarak ifade etmektedir.

2.4.2. Problem Çözme Becerisi

İnsanlar hayatları boyu, yaşamın bir gereği olarak farklı problemlerle karşılaşır. Her yeni problem çözme yeni bir deneyim, yeni bir bilgidir. Bu da problem çözme becerisini geliştirir. Böylece problem çözmeyi öğrenirler (Ülgen, 2001). Problem çözme becerisi insanın etrafına uyum sağlayabilmesi için gereklidir. Karşımıza çıkan bazı problemlerde net çözümler olur bazıları ise üst bilişsel düşünmeyi gerektirir (Senemoğlu, 2013). Üst bilişsel süreçler olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme çağımız insanlarında olması beklenen becerilerdir. Problem çözme bilinenden bilinmeyene ulaşmayı sağlar. Ulaşılan bu sonuçlarda, karar verme ve yaratıcılık da olmalıdır (Kalaycı, 2001).

Problem çözme becerisi; çözüm için gerekli kuralları öğrenip kullanım için bir araya getirip çözüm sürecinde etkin bir şekilde kullanabilme yetisidir (Bilen, 2006). Problem çözme devam ederken, kişi bunu çözmek için uğraşır. Problem çözmede asıl amaç, her kademede düşündürmektir. Bununla beraber problem çözmenin sonuç odaklı olmadığını görürüz. Problem çözme becerilerini tam edinmiş bir birey yeni karşılaştığı problemlere daha kolay alışabilir ve sorunları daha geniş yelpazeden düşünebilirler (Elias, 2003).

Problem çözmede en önemli aşamalardan biri, problem çözme kuramı geliştirmektir. Çocuklar her problemi kendi özünde düşünebilmeli ve bu doğrultuda çözmek için problem çözme becerisine sahip olmak gerektiğini bilmelidir (Kahney, 1993).

Kalaycı (2001), problem çözme becerisini, problemle karşılaşıldığında onu çözebilmek için yapılması gerekenleri sırasıyla yapmak olarak tanımlar. Problem çözme becerisi kişinin etrafıyla uyumlu bir şekilde yaşamasını sağlar (Bağçeci ve Kinay, 2013). Problem çözmenin yaşamda sürekli olması, bir nevi çocukların alışkanlığı haline gelmesi, onların kendi özlerini fark etmelerine, artı-eksi taraflarını görmelerine ve kendilerine duydukları güvenin artmasına sebep olur. Bu yüzden çocuklar ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından problem çözmeye yönlendirilmelidirler (Aydoğan, 2012; Bingham, 2004;

Senemoğlu, 2015). Eğitim sistemi içinde ilk basamaktan son basamağa kadar kuralların ihlal edildiği problemlerle karşılaşılabilir (Bingham, 1998). Okullarda bambaşka ailelerin bambaşka karakterde çocukları zamanın birçoğunu birlikte geçirdikleri için farklı sebeplerden doğan problemlerle karşılaşabilirler. Bu da bize okullardaki problemlerin sadece sayısal ders gibi algılanmaması gerektiğini gösterir (Kalaycı, 2005).

Problem çözme becerisi gerek okullarda gerekse hayatta herkesin faydası için olduğundan bu beceri, öğretim programlarında mutlaka yer almalıdır. Karşılaşılan her probleme bir çözüm bulunulması, mutlu bir yaşamın da gereği olan bir beceridir (Forgan, 2003). Bireyler karşılaştıkları olaylarda şaşkınlık yaşamamak için problem çözme becerisini kazanmalıdır (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Öğrencilerin yaparak-yaşayarak eğitim alması hedeflenen okullarda, bu beceri bilimsel yöntemlerle verilmelidir (Aydın, 2013). Böylece, problem çözme becerisi öğrencilerdeki öz saygıyı da artırır. Yeteneklerinin farkında olan bireyler olmasını sağlar (Totan, 2011).

Problem çözme becerisi daha yüksek olan insanlar; sosyal hayatta daha katılımcı, iletişimi daha iyi, gerekli çalışma ve uygulama yöntemlerini uygulayan akademik başarıları yüksek bireylerdir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

Koberg ve Bagnal (1981) problem çözebilen, bu beceriye sahip olan insanların özelliklerini şu şekilde aktarmaktadır:

- Yeniliklere açık.
- Kararlarını ve tercihlerini açıkça belirtir.
- Sorumluluk duygusu yüksektir.
- Esnek düşünceye sahiptir.
- Cesaretli ve macera severdir.
- Spesifik fikirler ortaya koyar.
- Kendine güveni tamdır.

- İlgi alan yelpazesi geniştir.
- Mantıklı düşünür ve nesnel davranır.
- Her konuda rahattır ve duygusaldır.
- Enerji dolu ve etkindir.
- Yaratıcı fikre sahip ve üreticidir.
- Eleştirel bir bakış açısı vardır.

Diğer yandan problem çözme becerisinin insanlara pek çok açıdan yararı vardır. Keenan (1997) a göre bu yararlar şunlardır:

- Problemlerle başa çıkmayı öğretir.
- Karşılaşılabilecek problemlerin tahmin edilmesine yardımcı olur.
- Problem ortaya çıktığı anda, yaratıcı ve özgün fikirler oluşmasını sağlar.
- Çözüm bulma konusunda yüksek başarı oranı sağlar.
- Karar verirken kişinin kendine güvenmesini sağlar.
- Tartışma esnasında zaman kaybetmeden, harekete geçilmesini kolaylaştırır.

Sosyal Problem Çözme; Kişilerin, problemlere kapsamlı bir çözüm bulma stratejisi olarak karşımıza çıkan sosyal problem çözme, klinik alanda kullanılırken bundan ilk bahseden D’Zurilla ve Nezu olmuştur (Eren, 2016).

Sosyal problem çözme; karşımıza çıkan problemleri bire bir ya da etrafımızla paylaşımda, etkileşimde bulunarak, çözmeye çalıştığımız davranışsal bir süreçtir (Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019). Uzunkol ve Yel (2016) sosyal problem çözme becerisi olan insanlar; daha mantıklı, akılcı ve empati yetisi kuvvetli olan, problemlere de bu şekilde yaklaşan kişiler olarak karşımıza çıkar. Bu da onları diğer kişilerden bir adım öne çıkarır.

Yaratıcı Problem Çözme; Yaratıcı düşünme, problemleri sınırlar olmadan orijinal bir şekilde düşünebilmektir (Kalaycı, 2001).

Yaratıcı düşünme konusunda Adair'in ortaya koyduğu çerçeveye bakacak olursak: Birbiriyle alakalı konu ve bilgilerin toplanarak sınıflandırıldığı, problemin defalarca analiz edilip olabilecek çözümlerin aranıldığı *hazırlık dönemi* ; olası problemin başka bilgilerle birlikte analiz, sentez, hayal etme ve değerlendirme aşamalarından geçirilip, parçalara ayrıldığı sonra tekrar bir araya getirilip, şekle girdiği *kuluçka dönemi*; var olan problemten uzaklaştığımız, problemi unutup düşünmediğimiz bir zamanda meydana gelen aydınlanma (*buluş*) *dönemi* ; farklı ve yeni bir düşüncenin, fikrin, bakış açısının, çözümün en ince ayrıntısına kadar incelenip, test edildiği *onaylama dönemi* (Adair, 2016: 67-68; akt. Canöz, 2019).

Problem çözmek orijinal düşünmeyi gerektirir. Bu da çözümün verimini yükseltir (Kalaycı, 2001). Problemleri en etkili, en doğru şekilde çözmek istiyorsak sahip olduğumuz yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini işe koşmalıyız. Çünkü yaratıcı problem çözme bu iki beceriyi birleştirmeyi gerektirir (Demirci, 2014).

2.4.3. Problem Çözme Süreci

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından açıklanan problem çözme süreci beş bölümde karşımıza çıkar. Bu aşamalar şu şekildedir:

- “1. Genel yaklaşım
2. Problemin tanımlanması
3. Seçeneklerin oluşturulması
4. Karar verme
5. Değerlendirme”

Genel yaklaşım, kişiye ortaya çıkan bir çözümü onaylaması ya da reddetmesi durumunu sunan, destekler ya da engeller nitelikte olabilecek ve kişiyi belirli bir şekilde davranmaya yönlendiren bilinçsel durumdur. Oluşan problemin tanımlanmasından önceki aşamadır. Kişinin bir problemin varlığının kabul ettiği aşamadır.

Problemin tanımlanma, isminin de anlattığı şekliyle, bireyin problem durumunu belirgin bir şekilde tanımladığı ve anladığı aşamadır. Problem çözme konusunda başarılı olanlar problem hakkında gerekli bilgiyi bilirler ve problemi anlama ve algılama konusunda iyidirler.

Problemin çözümü aşamasında kullanılacak ilk önemli adım tüm bilgileri toplamak olacaktır.

Seçeneklerin oluşturulması, hedef merkezli bir süreci kapsar. Bu aşamada problemin çözümü için olabilecek fikir ve önerilerinin ortaya koyulmasını gerektirir. Araştırma verileri, bilgi seçiminde deneyimlerinden faydalanabilme becerisinin önemli bir etmen olduğunu ortaya koyar (akt: Sezgin, 2011).

Karar verme, çözüm sağlayacak bir çok yol arasından birini seçmek şeklinde tanımlanabilir.

Karar verme Kuzgun (2005)'a göre, bir sıkıntıyı aşmak için herhangi bir alternatifi seçmektir.

Bununla birlikte sürecinin de en kritik ve önemli basamağını oluşturur. Bu sürecin asıl amacı,

kişinin verdiği karardan mutlu ve memnun olmasını sağlayacak bir dizi harekete geçmesine

yardım edebilmektir. Bu süreçle ilgili araştırmalar, karar vermeyi etkileyen iki ana durumun

varlığından bahsetmektedirler. Bunlardan ilki kararın fayda değeri diğeri ise olası

sonuçlarıdır. Kişinin, faydalı ve olumlu kararları bu aşamayı kolaylaştırıcı niteliktedir. Bu

beraberinde problem çözme sürecinin de olumlu geçmesini sağlar. Başarılı karar verme

sürecinin bazı becerilerle ilgili ve bağlantılı olduğu saptanmıştır. Bunlara bakacak olursak,

konuyla alakalı bilgi, olasılıkları net ve doğru değerlendirme, verilen kararların faydalı

taraflarını değerlendirme, farklı alternatiflerin sonuçlarını değerlendirme olarak karşımıza

çıkar. Bu da karar verme, sonuçları tahmin gibi özellikli davranışları içermektedir. Problemler

iki temel öğeden oluşur. Bunlardan birincisi, problem çözmeye ihtiyacıdır. Diğeri ise, çözüm

seçeneklerini inceleyip birinin seçilerek karar verilmesi durumudur (Evans, 1991). Bunlar göz

önüne alındığında karar verme becerisinin problem çözme becerisini ne derece etkilediği

ortaya çıkmaktadır (akt: Sezgin, 2011).

Değerlendirme, problem çözme aşamalarını geçtikten sonra sonucun belli bir standartla karşılaştırılması aşamasıdır. Eğer kişi, yaptıklarını karşılaştırırsa ya da belirlenmiş bir standart durumla örtüşme ve uygunluğuna bakarsa kişi yaptığı etkinliklerden yeni sonuçlar ortaya koyar ya da problemini çözmeye devam eder. Aksi durumda yaptıkları bir standartla örtüşmüyorsa kişi problem çözmenin bir önceki aşamalarına geri dönmek durumunda kalır. Bunun yanında değerlendirme süreci iki şekilde sonlanabilir. Birincisi kişinin başarılı sonuçlar ortaya koymasıdır. Böylece kişi de özgüven oluşur. Diğeri de başarısız olduğu durumları belirlemesidir. Böylece eksiklikleri ve problematik aşamaları tanımlar bu durum da problem çözme sürecini en baştan başlatabilir. Değerlendirme, sorun ya da problem çözmenin son basamağında tercih edilen durum yerine getirilince olur ve gerçek sonucu eleştirel bir bakış açısıyla incelemek için oluşturulmuştur. Bu aşama gerçekleşmezse kişi problemleri için net ve doğru çözümler aramak yerine belirlenmemiş bir performansta olmaya devam edebilir (Kuzgun, 2015; akt. Sezgin, 2011).

Problem çözme becerisi ve aşamaları konusunda çalışmaları olan diğer iki araştırmacı ise Ross ve Kennedy (1990) ise bu aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

1. “Problemi anlama
2. Problemi analiz etme
3. Daha önce çözülmüş problemlerle karşılaştırma
4. İşlem yollarını söyleme
5. Uygulama
6. Kontrol etme”

D’Zurilla ve Goldfried (1971)’ın çalışmasına ek olarak Ross Kennedy; problemi analiz etme ve daha önceden çözülmüş problemlerle karşılaştırma aşamalarını katmıştır. Problemi analiz etme aşamasında problemi bölümlere ayırarak incelemek gerekirken; önceden çözülmüş problemlerle karşılaştırma aşaması ise elverişli çözüm yolunu bulmak için daha

önceden edinilen ön bilgileri kullanmayı içermektedir. Kennedy ve Rose ile D’Zurilla ve Goldfried’ın araştırmalarının diğer aşamalarda benzediği anlaşılmaktadır.

Bu konuda başka bir araştırmacı Dewey (1997) ise, problem çözme becerisinin aşamalarını şöyle sıralar:

- 1) Problemin tanımı,
- 2) Hipotezlerin ortaya koyulması,
- 3) Gerekli kanıtların toplanması,
- 4) Hipotezlerin testi,
- 5) Problemin çözümü,
- 6) Sonuçların raporlaştırılması.

Alan araştırmasında Problem çözme sürecinin basamaklarına Stevens (1998) ile bakacak olursak:

1. Problemin anlaşılması,
2. Gereken bilgilerin toplanması,
3. Problemin özüne inilmesi,
4. Çözüm yollarının ortaya çıkarılması,
5. En iyi çözüme karar verilmesi,
6. Problemin çözümü.

Stevens’in ve Dewey’in yaptığı aşamalandırma ise tutarlılık göstermektedir.

Diğer bir alan araştırmacısı Kalaycı’ya (2001) göre ise problem çözmenin aşamaları şunlardır:

1. Problem çözme aşamalarının açıklanması,
2. Problemin anlaşılması,
3. Bilgilerin toplanması,
4. Bilgilerin çözümü ve yorumu,
5. Çözüm yollarının belirlenmesi,

6. En etkili çözüm yolunun seçilmesi,
7. Raporun hazırlanması,
8. Raporun sunulması,
9. Değerlendirme düzeltme.

Kalaycı ve Dewey'in araştırmalarının ortak noktası ise sonuçların raporlaştırılması aşamasının problem çözme becerisinin kademelerinden biri olarak kabul etmeleridir.

Kalaycı'nın aşamalandırmalarında diğerlerinden farklı olarak, raporun sunulması aşamasının problem çözme sürecine dahil edildiği görülmektedir.

2.5. Aile Kavramı

Latince "hamulus" olarak geçen aile kavramı hizmet eden, hizmet veren anlamına gelir. Yönetici tarafından yönetilen topluluk anlamında Romalılar döneminde "paterfamilia"s olarak kullanılmıştır (Aslan, 2002). Aile, kadın ve erkeğin nikah işlemi ile birleşmesidir. Nikah ailenin resmi olarak kurulması demek olduğu için yasal bir durumdur. 2 kişilik bu aileyi çocuklar tamamlar. Aile her zorlukta ve mutlulukta dayanışma içinde olur, sevgileri daim olursa mutlu bir aile tablosu ortaya çıkar. Bu da toplum için güçlü ve sağlıklı nesiller demektir (Doğan, 2002).

Doğan (2013), aileyi, fiziki ve ruhsal tüm özellikleri farklı olan erkek ve kadın tarafından kurulan iki beden ile tek başlı bir oluşumu olarak tanımlar. Mensup olduğu kişilerin birbirleriyle ilişki içinde olduğu birçok davranışı edindiği yerdir aile. Bu ilişkilerde sevgi saygı ve güven varsa ve çocuk bunlara doymuşsa ilerideki sosyal yaşamında başarılı olacaktır (Tezel, 2004).

Bunu bedenimizdeki akciğerlerimize benzetebiliriz. İki ayrı organ birleşip tek bir görev için çalışırlar ve vücudumuz için en gerekli organların başında gelir. Aile de işte böyle bir yapı, toplum için en önemli, en vazgeçilmez yapı taşıdır. Feyzioğlu (2001) bunu şu şekilde anlatır: Ailedeki üyeler başta birbirlerine sonrasında etrafına topluma karşı sorumludurlar. Bu

da aileyi sıradan bir topluluk olmaktan çıkarıp ortak bir fikir için bir arada olan insanlar statüsüne koyar. Ailenin sorumluluğu toplumsaldır. Kişiler ailede gerekli kural ve düzen içinde yetiştirirler ise dışarıda da böyle davranacak, toplumsal yaşam kurallarına riayet edecek ve kuralların devamını sağlayacaktır.

Aile; toplumdaki gelenek, görenek, töre kurallarını yaşatma, çocuklarına anlatıp tanıtip gelecekte onların da kullanmalarını sağlama amacını güder (Köknel, 2005).

Dünya dönmeye başlayıp ilk yaşam ortaya çıktığı andan sonra insanlar toplumsal hayat ve kültürlerine bağlı olarak değişik aile türleri meydana getirmiştir. Ailenin işlevleri, şekli maddi manevi koşullardan etkilenmiş aynı toplumda bile çeşitlilik göstermiştir (Bozkurt, 2009, Günay, 2002).

2.5.1 Aile Çeşitleri

Aile çeşitleri için net bir grupta yapılamamıştır. Fakat en kapsamlı çalışma Hacettepe Üniversitesi Nüfus Enstitüsü tarafından yapılan “1968 Aile Yapısı ve Nüfus Sorunları Araştırması” olarak karşımıza çıkar. Bu çalışmada çekirdek, ataerkil geniş, geçici geniş ve parçalanmış aile tipi ortaya çıkmıştır (Serim, 1972). Örneğin, çekirdek aile anne baba ve çocuklardan oluşur (Kongar, 1991) ve geleneksel aile düzeninin modern toplumlardaki adıdır. Az gelişmiş ya da gelişmemiş toplumlarda geleneksel aile varken; göç sonucu şehre yerleşmiş, çalışma harcama düzeninde olan modern toplumlarda çekirdek aile vardır (Emiroğlu ve Aydın 2003; Günay, 2002).

2.5.1.1. Çekirdek Aile

Murdock (1949), çekirdek aile kavramını ilk defa kullanan, “aile” kavramının belirsizliğinden söz eden kişidir. Murdock çekirdek aileyi; anne, baba ve çocuklara dışında, bir ya da birkaç kişinin de onlarla olabileceği bir aile olarak açıklamıştır (Murdock, 1949; akt. Öztat, 2019).

"Çekirdek aile" basit tanımıyla, aynı evde yaşayan anne, baba ve çocukların oluşturduğu bir aile şeklidir. Genelde sanayinin yoğun olduğu toplumlarda etin ve baskın olarak varlık göstermektedir. Çekirdek ailenin farklı nitelikleri olabilmektedir. Örneğin; biyolojik sebeplerden dolayı eşlerin çocuğu olamayabilir. Bu durumda da sadece eşlerin meydana getirdiği aile tipi çekirdek aile tipidir. Yine aynı ifadeyle anne-baba çocuklarını evlendirmiş ve aynı evde sadece karı koca kalmış olabilir. Yine eşlerden biri hayattan ayrılır, geriye kalan eşin çocuklarla aynı evde yaşaması da bu aile tipine girer (Sezal, 2003).

Çekirdek ailede geçim yükü tüm üyeler arasında dağılmıştır. Çekirdek ailenin işlevlerine bakacak olursak; çocuk yapma ve psikolojik olarak doyuma ulaşma gibi iki önemli ama dar kapsamlı işlev karşımıza çıkar (Karaca, 2010).

2.5.1.2. Geniş Aile

Büyükanne, büyükbaba, erkek çocuklarının eş ve çocuklarının oluşturduğu ailedir. Aile bireyleri kararlarını tek başına alamaz. Bu da gelişmeyi engeller. Büyükbaba karar vericidir (Aslan, 2002).

Bu aile tipinde; büyükbabadan korkulur, çekinilir, anne-baba çocuklarını sevemez ve onlarla ilgilenemez. Bu da çocukları duygusal açıdan aç bırakır (Aslan, 2002). Bu ailede geçim tarıma dayalıdır. Çünkü tarımsal faaliyette insan gücüne ihtiyaç vardır. Çok çocuklu aile yapısı tam bu ekonomi türüne göredir. Bu tip ailede 3 kuşak bir arada yaşar (Sayın, 1990).

Kısaca, ataerkil geniş aile kırsal yerleşimde ve gelenek göreneklerin devam ettiği topluluklarda görülür (Kongar, 1991).

Geleneksel aile yapısında toplu bilinç önemlidir. Bireysellik mümkün olduğunca azdır. Bu aile şeklinde öne çıkan biz duygusudur. Dış dünyaya karşı her zaman aile bireyleri biz algısı ile işlevini yerine getirir. Geniş aile tipinde genelde otoriter bir yapı vardır. Söz sahibi otorite kuran kişidedir ve genelde ailenin kontrolü bu otorite sahibi ile sağlanır (Bayer, 2013).

2.5.1.3. Geçici Geniş Aile

Anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve henüz bekar kardeşin oluşturduğu aile, geçici geniş ailedir (Dikeçligil, 1995). Bu aile tipine "*gecekondu aile tipi*" de denilebilir. Erkeğin hakimiyetine dayanır.

Otorite büyükbabada değil erkek çocuktur. Kadın ve erkek kendi cinsiyetine ait işleri yapar (Eyce, 2000).

2.5.1.4. Parçalanmış Aile

Anne babadan birinin ölmesi, ebeveynlerin boşanması sebebiyle aile bireyleri bir arada olamaz, bu aile tipine "parçalanmış aile" denir. Anne ya da baba çalışmak için çok uzun süreliğine başka bir yere gitmişse bu da parçalanmış aile olarak görülebilir. Ebeveyn eksikliği nedeniyle çocukta güven sorunu ve uyumsuzluk ortaya çıkar. Anne ya da baba sevgisi görmeyen çocuk benlik ve kimlik arayışına girer (Eyce, 2000).

Aile çeşitleri ile ilgili baktığımız diğer kaynaklarda iki aile tipine rastlanır. Birincisi *çekirdek ailedir* ki bu aile tipi anne baba ve çocuklardan meydana gelir. İkincisi ise çekirdek aile tipinin evlilik ve kan bağı şeklinde akrabaları ile beraber olan şeklidir ki bu da *geleneksel ailedir* (Kongar, 1996). Bu aile tipi çeşitli kaynaklarda geniş aile olarak da tanımlanır. Eskiden beri kendine has özellikleri olan evrensel bir türdür (Güler ve Ulutak, 1992). Gelenek ve göreneklerine bağlı olan geleneksel ailede birçok akrabalık ve kan bağı vardır (Akyüz, 2018). Bu ailede geçim yükü birkaç kişinin üstündedir, diğerlerinin böyle bir sorumluluğu yoktur. Kongar (1996) bu durumda üretim ve çeşitliliğin azaldığını, aile üyelerinin çalışma konusunda isteksizleştiğini ifade eder.

Bu aile tiplerine "*tamamlanmamış aile*" tipini de ekleyebiliriz. Bu aile aslında resmi olarak kurulmamış ailedir. Evlilik yoktur ve çocuklar evlilik dışıdır. Modern toplumlarda görülür (Yenidoğan, 2006). Bunun dışında çekirdek ailenin çözülmesi ile yeni aile türleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlardan biri yeni ailedir. Aslında buna "*çözülen aile*" demek en

doğrusu olur. Bu endüstrileşmenin getirdiği aile tipidir (Kongar, 1996). Örneğin; babasız aile, evlilik dışı aile ve tek cins ebeveynden oluşan aile tipi (Canatan ve Yıldırım, 2011).

Bizim ülkemizde geleneksel geniş aileden yeni çekirdek aile tiplerine doğru bir değişim söz konusudur. Bu aile tipi batıdaki toplumlardan daha farklıdır. Örneğin; ilişkiler bağlı bulunduğu geniş aile ile devam etmektedir. Bazen memleketten gelen bir yakın, aileye girer bazen de aile büyükleri çocuk bakımı gibi sebeplerle aileye eşlik eder. Yani kısaca çekirdek aile ülkemizde bir farklılaşma sürecindedir (Sarı, 2013).

2.6. İletişim Kavramı

İletişim tanımına bakacak olursak birçok tanım görebiliriz. Kayaalp (2006); insanlar arası karşılıklı akıma iletişim, der. Cüceloğlu (2002); iletişim kişilerin birbirlerinin varlığını tanımasıyla başlar, söylenen yapılan her şeydir der. İletişim Dökmen (2004)' e göre iki yönlü bilgi alışverişidir.

Latince'deki "communicatio" sözcüğünün karşılığı iletişimdir. Bu kelimenin kökündeki "communis" kavramı topluluğu veya birçok nesneyi ilgilendiren demektir. Yani iletişim toplumu ilgilendiren bir olaydır. İçeriği basit değil çok özelliklidir. İletişim insanların kendinden farklı düşünenlerle nasıl anlaşacağımızı, onlara nasıl saygı göstereceğimizi öğretir (Zıllıoğlu, 1993). İletişim düşüncelerin hislerin hareketlerimiz aracılığı ile çeşitli kanallar kullanarak kaynak ve alıcı arasında ortak anlamlarda iletilmesidir (Yüksel, 2011).

Koçak (1988) iletişimi; "bireyleri etkilemek ya da saptanmış bir amacı gerçekleştirmek bilgi sağlamak ve bu bilgilerin, duyguların, gereksinimlerin niyetlerin düşüncelerin yazı işaret hatta mimik ve hareketler aracılığı ile sesli ya da sessiz olarak aktarıldığı bir süreç" olarak tanımlar. Güler (1990)' in tanımladığı iletişim ise şöyledir: "Duygusal, fiziksel, düşünsel davranışların ve toplumsal kişiliğin belirli araçlar kullanılarak (sözlü-sözsüz) kişi ya da kişilere toplumlara aktarılması, kişi ya da kişilerin toplumlarında kişilik özelliklerini ya da toplumsal kişiliklerini aynı biçimde alması ve yansması sürecidir."

Sillars (1995) ise, iletişimi mesajların görsel ya da işitsel şekilde bazen de her ikisi ile iletilip anlaşılması olarak tanımlar.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise; 1) “Duyguların düşüncelerin ve bilgilerin herhangi bir yoldan karşı tarafa aktarılması, iletişim, bildirişim, komünikasyon veya haberleşme olarak tanımlanmaktadır”. 2) “Televizyon, telefon, radyo ve telgraf gibi araçlar yardımıyla bilgi alışverişinin yürütülmesi” olarak tanımlanmaktadır.

İnsan hisleri, istekleri, duyguları, fikirleri olan sosyal ve maddesel dünyada kendi kendine ve etrafı ile etkileşimde olan bir varlıktır. Etrafindan etkilendiğı gibi etrafını da etkiler. Bu etkileşim dil ile olur, bu şekilde iletişim kurar (Tan, 1992).

İnsanlar etrafındakilere gelişen olaylarla ilgili bilgi verir bu karşılıklı olur. Böylece problemler karşısında aynı tepkiler verirler (Bıçakçı, 2000). Bireyler iletişimsiz yaşayamaz. Bugüne ayak uyduramaz bir şeyleri okumak, televizyon seyretmek, ilanları okumak bile iletişimdir, gün içinde etkileşime geçmektir (Güngör, 2011). İletişim ilk anda insanlar arasında yapılan bilgi işletme işidir. Sosyologlar iletişimi toplumsal bir etkileşim olarak görür. Düşünce ve duyguların aktarılırken vücut hareketleri, ses, görüntü gibi araçlarla değışiminin yapıldığı süreçtir (Yüksel, 2007).

İletişim, sadece konuşma gibi düşünülür ama konuşurken ifade şeklimiz içerik ve bilerek syleyemediklerimiz bile iletişimi oluşturur. O yüzden davranışlarımız ifadelerimiz sesimizin yapısı bile iletişim ile ilgilidir. İletişim aslında karşımızdakine kendimizi anlatmaktır, bilgi aktarımıdır. İnsanoğlunun ilk varoluşunda çizilerek başlayan iletişim günümüzde teknolojinin gelişmesi ile tanımını ve çeşitlerini desenlendirmiştir (Canel, 2012).

İletişim, insanlara ait mesajların ve anlamlarının yine insanlar arasında dolaştığı bir süreç olarak karşımıza çıkar. Bu süreçte mesajın iletimi değışik yol ve araçlarla olabilir (Kaya, 2018). İletişim, en basit biçimiyle anlatılmak istenen düşünceleri belirli sembollerle anlatan bir gönderici ile simgeleri çözümleyip algılayan bir alıcıdan oluşur. Burada

hedeflenen mesajı gönderen kişinin düşüncelerinin alıcıda anlaşılır bir şekilde oluşturmaktır. Bu aslında insancıl haberleşmenin evrensel özüdür. İletişimde konu olan unsur, alıcının duyu organlarını harekete geçiren ardı ardına sıralanan bir sürü sembolü içermektedir. Veri şeklinde kodlanmış olan bu içerik her zaman fiziki, sosyal ve psikolojik özellikleri barındırır. Bu özellikler hem göndericinin, hem de alıcının davranışlarını düzenleyip, davranışların anlamlandırılmasını ve eylemlere dönüşmesini sağlamaktadır (Aşkun, 1976; akt. Kandemir, 2019).

Buraya kadar iletişimin iki insan arasında olabileceğini söyledik fakat bunu içsel iletişim ile zenginleştirebilirsiniz. İçsel iletişim; insanın kendi iç dünyasına dönmesi, kendi özelliklerini ve sorunlarını fark etmesidir. Kişi bunları fark ederek kendince yorumlar ve davranış gösterir. Gündelik hayatta yaşadığımız duygular, hisler, düşünüp sonuca varmalar hep içsel iletişim sayesinde olur. Bu iletişimimiz ne kadar iyi ise kendimize o kadar fazla güveniriz (Yatkın, 2004).

2.6.1.İletişim Öğeleri

İletişim öğeleri; kaynak(verici, gönderici), mesaj(ileti), kodlama ve kod açma, kanal, hedef (alıcı) ve dönüt (geri bildirim) dır (Yavuz, 2012). Bu öğelerle ilgili açıklamalar sırasıyla verilmiştir:

Kaynak

İletişim eylemini başlatan ve diğer bir kişi ya da topluluğu çeşitli iletişim şekilleriyle etkileme çabasında olan öğeye "kaynak" denir (Tuna, 2012). İletişim sürecinde mesajı şekillendirerek kodlayan taraftır kaynak (Lussier, 2008). İletişim sürecini başlatmanın amacı, karşısındakini etkilemek ve ondan etkilenmektir (Fidan, 2011). Diğer bir deyişle, mesajın çıkış noktasıdır ve insanlar kullanır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996). İnsanlar karşıya ileteceği mesajları kaynak kullanarak iletirler (Cüceloğlu, 2001). Kaynak bir kişi ile de aktarılır, tv-radyo gibi yapılar tarafından da aktarılabilir (Oskay, 2011).

Mesaj gönderildikten sonra kaynak alıcının tepkisini değiştiremez. Bu yüzden kaynak iletişimin sağlıklı olması için konu hakkında donanımlı ve nitelikli özellikte olmalıdır.

Kaynak ne kadar iyi ise iletişim o kadar iyidir (Küçük vd. 2012).

İletişimin başarılı olabilmesi için en önemli şart kaynak tarafından kodlanan mesajın hedefte doğru anlaşılmasıdır. Bunu sağlamak için de kaynak ve hedefin tecrübe ve yaşantılarının kesişmesi gerekir (Yüksel, 2008). Yani kaynakta dikkat edilmesi gereken şey, doğru anlaşılacak mesajdır. Burada kullanılacak dil ve ifade önemlidir. Dil içten ve düzeyli olmalı, kaynak sahibi de bilgili ve seviyesi yeterli olmalıdır (Kırmızı, 2003).

Mesaj (İleti)

İletişim sürecinde bilgi, fikir ve davranışların kaynak tarafından ortak simgelerle kodlanmasına mesaj denilmektedir (Odabaşı ve Oyman, 2005, s.17). Mesaj; bir ya da daha fazla kişinin psikomotor, bilişsel ya da duyuşsal eylemlerinde farklılık yaratmak için düzenlenen işaretler örüntüsüdür. Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği duygu, düşünce ve davranışları ifade eden sembol ve işaretler "mesaj" olarak tanımlanabilir (Ergin, 2014).

Kaynak sahibi iletmek istediği bilgiyi görülecek ve işitilecek şekilde sembol haline getirir bu da mesajı oluşturur. Önemli olan doğru aktarmaktır. Zaman zaman duygularda mesaj olabilir. Mesajın başarı oranı hitap ettiği, içerdiği duygu oranıyla doğru orantılıdır (Baltaş ve Baltaş, 2003).

Kodlanan düşünce mesaja dönüşür, diğer bir deyişle kaynak ve alıcının köprüsüdür. Kaynak mesajına beyinde şekil verir, iletilirken ise diğer etkenlerle birlikte alıcıda farklı bir mana edindirebilir. Kişisel durumlar, ortamlar bu farklılığa sebep olabilir (Bolatkıran, 2006).

İletişim anında mesajın beklenen etkiyi yaratmasını sağlayan özellikler şunlardır (Erdoğan, 1991, s.286-288; akt. Gürüz ve Temel Eğinli, 2019, s. 12-13):

1. Mesaj anlaşılır şekilde olmalıdır.
2. Mesaj açık ve net olmalıdır.

3. Mesaj zamanında iletilmelidir.
4. Mesaj uygun bir yol izlemelidir.
5. Mesaj kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır.

Mesaj, iletişim sürecinde istenilen etkiyi yaratabilmesi için açık ve anlaşılır olması gerekir ve hedef kitleye zamanında iletilmelidir. Mesaja uygun kanal seçimi, mesajın doğru anlaşılması için önem taşımaktadır. Mesajın kaynak ile alıcı arasında kalması önemlidir. Çünkü mesajın iletilmesi sırasında araya giren diğer kişiler mesaja yapmış oldukları eklentiler ile mesajın içeriğinin değişmesine sebep olabilmektedirler (Erdoğan, 2002; akt. Kılıçaslan, 2008, s. 27).

Kodlama ve Kod Açma

Bilgi, duygu ve düşüncelerin hedef kitlenin nitelikleri göz önüne alınarak mesaja dönüşmesine "kodlama" denir. Kaynak; hedefe ulaşmak amacıyla mesajının taşıyacağı bilgi, duygu ve düşünceyi bir iletişim kanalıyla iletilebilecek şekilde kodlar. Bu kodlamayı kelimeler, imgeler, semboller seçerek yapar. Burada önemli olan nokta mesajın niteliğini ve şeklini bozmadan kodlayabilmektir (Oskay, 1992).

Kodlama zihnimizle ilgilidir. Zihnimiz bilgiyi tasarlar, bir şekle sokar; bu tasarı resimler, rakamlar, semboller, kelimeler olabilir ve bunlar aracılığıyla kodlanarak alıcıya iletilir (Solmuş, 2004).

Kişiler arası iletişimde kaynak ve alıcının iletiyi kodlarken ve kodunu anlamlandırırken iletiye aynı anlamı vermesi önemlidir (Tutar ve Yılmaz, 2005). Kodlama olmaksızın iletişim olması ve bilgi aktarımı mümkün değildir. Gönderici alıcı ile ortak anlam içerebilecek sembolleri seçmelidir. Ortak anlamda buluşulamazsa iletişimin önünde engel oluşur (Telman ve Ünsal, 2003).

Kanal

Kanal, iletişim anında mesajın hedefe iletilmesini sağlayan fiziksel ortam, yol, araç ve yöntemlerdir. Mesaj aynı anda birçok kanaldan hedefe iletilebilir (Demirel, 2006, s. 25).

Kanal, mesajın kaynaktan hedefe ulaşması amacıyla izlediği yöntem ya da araçlardır. Bu araçlar çeşitli kitle iletişim araçları veya kişiler arası iletişim araçları olabilir (Odabaşı ve Oyman, 2005, s. 17). Kaynağından çıkan alıcıya ulaşmaya çalışan mesaj kanal sayesinde iletilir. İletişim sırasında kullanılan yöntemler kanaldır. Kanal seçerken en önemli şey doğru kanal seçimidir (Mısırlı, 2010). Yani kaynağın bilgileri hedefe kanal sayesinde ulaşır. Aktarım sırasında birden fazla kanal kullanılabilir. Mesela televizyon dalgaları, telefon sinyalleri, beyin algı dalgaları gibi (Mutlu, 2005).

Birebir iletişimde fiziki özellikler ve ifadelerimiz kanal görevi görürken televizyon, radyo, gazete, dergi, internet gibi araçlarda toplu iletişim kanallarını oluşturur (Işık, 2005).

Hedef (Alıcı)

Hedef; mesajı gönderenin gönderdiği anlamı çözüp mesajı yeniden harmanlayacak kişidir (Baltaş ve Baltaş, 2000). Diğer bir anlatımla yeni kodları kullanıp gelen iletiye tepkide bulunan, kaynaktan kodlanan mesajın kodunu açacak olandır (Akgöz ve Sezgin, 2009).

Mesajın aktarılacak istendiği alıcı hedeftir. Alıcı gelen bilgiyi kendince yorumlar (Tabak, 2006). Kaynak ve alıcı arasındaki etkileşim karşılıklı birbirini anlamaktır. Kaynak alıcıdan anlaşılacak ister, alıcının anladığını göstermesini ve cevap vermesini bekler (Tutar ve Yılmaz, 2010). Kaynağın kodladığı anlamı, kendince çözen ve değerlendiren taraf iletişimde alıcıdır. Burada öne çıkan konu kaynaktan kodlanarak gelen sözlü-sözsüz mesajların hedef tarafından tam manasıyla değerlendirilmesidir (Baltaş ve Baltaş, 2007). Alıcı iyi dinlemeli ve geri bildirim vermelidir. Böylece gönderici yeni kaynak olabilir. Burada önemli olan mesajın hem gönderici hem alıcı tarafından aynı şekilde algılanmasıdır (Tutar ve Yılmaz, 2010).

Dönüt (Geri Bildirim)

Dönüt; iletişim sürecinde kaynaktan hedefe gelen mesajların, hedefe ulaşım ulaşamadığını, ulaştı ise anlaşılıp anlaşılmadığını, ya da ne derece anlaşıldığını, hedefin kendine vermiş olduğu tepkiden anlamasıdır. Hedeften kaynağa ulaşmış olan tüm tepkilere "dönüt" denir (Ergin, 2014, s. 149; Yüksel, 2008, s. 24; Barker 1990, s. 12, akt. Gürüz ve Temel Eğinli, 2019).

Geri bildirim alıcı tarafından alınan bilginin yeni bir kanal kullanılarak diğer tarafa iletilmesidir. Bu da soru cevapla sağlanır. Yüz yüze yapılan geri bildirim daha etkili sonuçlar verir. Telefon, televizyon, radyo, gazete gibi araçlarla yapılan geri bildirim eksik kalabilir. Fakat günümüzdeki ilerlemeler ile birlikte bu araçlardaki geri bildirim de güçlenmiştir (Gürüz ve Güler, 2006). Geribildirim, iletişimin iki taraflı olmasını sağlar. Mesajımızın eksilerini, artılarını gösterir. Sağlıklı ve başarılı bir geri bildirim kaynağın yardımcısıdır, detaylı ve faydalıdır, öznel değil nesneldir (Koçel, 2001). Geribildirim halkla ilişkiler alanında önemlidir ve içeriğin bozulmadan aynen aktarılması gerekir (Sabuncuoğlu, 2008).

Dönüt, aynı zamanda iletişim sürecinde kaynağa iletişimin ne kadar etkili ve başarılı olduğu hakkında da bilgi vermektedir. Bu şekilde kaynak gerek olursa mesajını yeniden şekillendirebilir ya da eksik olduğunu gördüğü yerlerde değişiklikler yapabilir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2019).

2.6.2. Kişiler Arası İletişim

Bir kişiden diğerine bilginin düşüncenin iletilme süreci kişiler arası iletişimdir. Kişinin yaşamındaki önemi ise kendine verdiği değer, saygı ve güvenden gelir. “İletişim sürecinin temelinde bireyin olduğu, bireyin hem ileti aktarımında hem algılanmasında yani bu sürecin her iki bölümünde de işlev gösterdiği bu nedenle de bireyin konumunun iletişim sürecinde oldukça önemli” olduğu ifade edilmektedir (Küçükdoğan, 2001).

İletişimin oluşması için en az iki kişinin katılması gerekir. Bu iletişim tesadüfi ya da planlı olabilir. Kişi gönüllü ya da zorunlu bir katılım gösteriyorsa da her zaman her durumda oluşabilen iletişimsel bir harekettir (Güngör, 2018). Kişiler arası iletişimi; yüz yüze kurulan bir iletişim şekli olduğundan sözlü ve sözsüz iletişim olarak gruplayabiliriz (Gürgeç, Çiğdem, Uztuğ ve Nezih, 2003).

Dökmen (2001) sözlü iletişimi “dil ve dil ötesi” olarak; sözsüz iletişimi ise “yüz ve beden, temas, mekanın kullanımı ve araçları” olarak alt sınıflandırmalarda ele alıp açıklamaktadır. Dil ve iletişimde kişilerin “ne söylediği”, dil-ötesi iletişimde ise “nasıl söylediği” önem taşımaktadır. Kullanılan ses tonu, sesin hızı, kelimelere yapılan vurgu ve tonlamalar ses tonunun alçalması, yükselmesi dil-ötesi iletişim olarak değerlendirilmektedir (Dökmen, 2001; akt. Orta, 2009).

2.6.2.1. Sözlü İletişim

“Sözlü iletişim, konuşma dili olarak tanımlanır. Yüz yüze yapılan görüşmeler, toplantı sırasındaki konuşmalar, brifingler, halka seslenişler, telefon görüşmeleri, konferanslar vb. biçiminde kurulur” (İletişim Süreci ve Türleri, Milli Eğitim Bakanlığı, <http://megep.meb.gov.tr>).

Yani “konuşarak gerçekleştirilen bir iletişim/konuşmanın her türü” ya da “bireylerin duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını sözle bildirmesi” şeklinde ifade edilen sözlü iletişim aracı olmadan veya dolaylı olarak kurulabilmektedir (Saraç, 2006).

Alan dilinde “sözle iletişim”, “sözün kullanımıyla gerçekleşen iletişim” ya da “söz aracılı iletişim” olarak yer edinen sözlü iletişim, temel iletişimin ana boyutunu oluşturmaktadır (Güngör, 2013).

Erdoğan da sözlü iletişimin aşağıdaki işlevleri yerine getirdiğini:

“→ Söz fiziksel objeleri, duygusal durumları ve karmaşık ilişkileri temsil ederek insanlar arası ilişkiyi gerçekleştirir.

- Söz amaçlara ulaşma ve gereksinimleri gidermede vazgeçilmez ve zorunlu bir araçsal rol oynar.
- Söz diğer insanlarla olan ilişkilerin düzenlenmesini gerçekleştirir.
- Söz bireyin kendi kimliğini ve kişiliğini geliştirmeye yardım eder.
- Sözlü iletişim kendini, sosyal ve fiziksel çevreyi anlama ve kontrolle düzenlemeye yardım eder (Erdoğan, 2002). ” şeklinde belirtmektedir.

Yüz yüze iletişimin temelini sözlü iletişim oluşturduğu için bu süreçte oluşabilecek sessizlik, yanlış genel kanaate göre iletişime kapalı olmak şeklinde yorumlanmaktadır. Halbuki yüz yüze iletişimde sessiz kalmak da bir anlam taşımaktadır. Bazen sessiz kalmak yorum yapmaktan kaçınma gibi anlamlara gelebilmektedir (Akdeniz, 2010: 57)

2.6.2.2. Sözsüz İletişim

Söz kullanmadan meydana gelen sürece sözsüz iletişim denir (Bourse, 2012). Özellikle yüz yüze iletişimde sözsüz iletişimin her zaman sözlü iletişimden daha etkili olduğu görülmüştür. Sözlü mesajlar; beden dili, gözler ve yüz hareketleri ile desteklenir. Sözsüz iletişim toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Sözsüz iletişimde sözcükler yoktur. İletilmek istenen mesaja çeşitli işaretler dahil olur. Örneğin; ses tonu, vücut hareketleri, jest ve mimikler (Tutar ve Yılmaz, 2003).

Sözsüz iletişimin çeşitli özellikleri vardır. Bu özelliklerden bazıları şöyledir: Duyguları daha kolay iletmesi, iletişimin yokluğunu olanaksız kılması, *bireyler* arasındaki ilişkileri betimlemesi ve belirlemesi, sözel içerik konusunda bilgilendirmesi, beden dilinin sözcüklerle tutarsızlaşmasıdır (Ergin, 2014).

Sözsüz İletişimin Önemi

“Kişiler arası ve kurumsal ilişkilerde sözsüz iletişimin önemini şu şekilde sıralayabiliriz (Gürgen, 1997):

- Sözsüz iletişim, iletişimin en temel türlerinden birisidir.

→ İnsanlar birbirlerinin gözlerine bakmaları ya da kaçırmalarıyla, giyimleri, duruşları, oturuş biçimleri, aralarına koydukları fiziksel uzaklık gibi görsel simgelerle, birbirleri hakkında sezgisel bilgi edinebilirler, sözcüklere başvurmadan iletişim kurabilirler.

→ İnsanlar duygusal varlıklardır. Kararlarımızı, davranışlarımızı, genellikle duygularımız yönlendirir. İletişimin, etkili ve özellikle inandırıcı olmasında da duyguların payı çok büyüktür. İnsanın düşüncelerini, bilgilerini iletmede en temel araç olan konuşma dili yani sözlü iletişim; duyguların, heyecanların, coşkuların iletilmesinde çoğu kez yetersiz kalır. Bu nedenle; çoğu kez konuşurken duygularımızı, heyecanlarımızı ifade edecek mimiklere, el kol hareketlerine farkında olmadan başvururuz. Kişiler arası iletişimde ses tonu, araya konan fiziksel uzaklık, giyim kuşam özellikleri, takılar, rozetler, aksesuarlar, bedenin duruşu, bulunulan yer gibi sözsüz iletişim değeri taşıyan her simge, kişilerin kendilerine ve ilişkilerine ilişkin bir fikir verir.

→ Kişiler arası ilişkilerde ilk izlenim önemlidir. Kişilerin ilk bakışta, daha birbirlerine hiç bir şey söylemeden birbirleri hakkında yargıya varmaları, sözsüz iletişim ile gerçekleşir.

→ Sözsüz iletişim, daha önce birbirini tanımayan kişilerin birbirleri hakkında karar vermelerine neden olabileceği gibi, birbirini tanıyan kişilere de karşılıklı olarak ilişkilerinin yönü ve niteliği hakkında bilgi verir ve iletişimlerini, davranışlarını etkiler.

→ Sözsüz iletişim, bizlere sözlü iletişim mesajlarının yorumlanmasında da ipuçları sağlayarak yardımcı olur.

→ Sözlü iletişim mesajlarıyla, sözsüz iletişim mesajları arasında genellikle bir tutarlılıktan da söz edilmesi gerekir. Tek bir sözsüz iletişim işaretini, iletişimin gerçekleştiği ortamın koşullarından soyutlayarak değerlendirmek son derece yanlış sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle; bir sözsüz iletişim mesajını anlamlandırmada, iletişimin gerçekleştiği ortam koşullarını ve diğer sözlü - sözsüz mesajları dikkatlice değerlendirmek gerekir.”

2.7. Aile İçi İletişim

Toplumdaki en önemli ve sorumluluk gerektiren eylemlerden biri; evli olan bireylerin çocuk sahibi olması ve onları en iyi şekilde yetiştirmesidir. Çocuğun uyumlu bir birey olabilmesi ailenin eğitimi ile paraleldir. Aileden öğrenilen kalıp davranışlar topluma yansıtılır. Böylece aile ve toplum döngüsel bir etkileşime girer (Aslan, 2002; Eyce, 2000). Aile içi iletişim aile bireyleri tarafından anlaşılmaktan geçer. Aile içinde iletişimde ilişkiler bazen iki kişilik olsa da etkileri tüm aile bireyleri arasında yayılır (Sergin ve Flora, 2005).

Ailenin sahip olduğu kan bağı ilişkisi onların ortak bir anlayışta buluşmasını sağlar. Ailesinin sosyokültürel seviyesine göre davranış edinen birey dışarıdaki hayatında da bunları yansıtır. Böylece dış dünyadaki hayatına hazırlanmış olur. Olumsuz özellikteki edinimler toplumdaki diğer insanlarla olan iletişime de yansır. İnsanlar doğuştan getirdikleri bazı özelliklerin yanında sonradan aile içinde de deneyimler sonucu bir çok özellik edinir. Ailede kazanılan olumlu özellikler sosyal hayattaki statüyü de etkiler (Demircioğlu vd, 2011).

Çocuk ailede kendini rahat hissederse hislerini de o derece rahat ifade eder. İletişimin aslı anlaşılmasıdır. Dinlemek kadar, dönüt vermek de önemlidir (Doğan, 2013). Sağlıklı bir aile ilişkisi düzenli karşılanan ihtiyaçlar aile mutluluğu için çok önemlidir. Ters durumlarda da mutsuzluk ve uyumsuzluk vardır. Sağlıklı ailelerde bütün hisler net bir şekilde aktarılır. Herkes üstüne düşen sorumlulukları memnuniyetle yapar. Bu ailelerde dengeli bir psikolojik durum vardır. Böylece çocuklar da ileride sağlıklı ailelerini kurabilirler (Cüceloğlu, 2001).

İletişimde en önemli unsur olan dil, çocukların gelişim özelliklerine göre desteklenmelidir. Çocuk ailesi tarafından ne kadar iyi anlaşılırsa kendini anlatma yeteneği o kadar artar. Önemli olan çocuğun talep ettiği her an dinlenmesidir (Tezel, 2004). Bazı aileler demokratik yapıda olup çocukların davranışlarını özgür bırakarak daha cesaretli davranışlar göstermelerini sağlar. Bazı ailelerde ise baskın bir tavır sergilendiği için çocuklar daha çekimser davranır (Ritchie ve Fitzpatrick, 1990). Eşlerin aile içindeki mutlu-mutsuz ilişkileri

bile çocuklara yansıyarak onların toplum içindeki olumlu-olumsuz davranışlarına sebep olur (Yavuzer, 2003). Mutlu bazı ailelerde ortada herhangi bir sorun olmamasından konuşmama durumları olabilir ya da sürekli tartışılan ailelerde tartışmamak için iletişim kurulmuyor olabilir. Yine de bu iki durumun olmaması için konuşmak, iletişim kurmak en iyi yoldur (Doğan ve Doğan, 2011).

Ayrıca ilişkilerde birbirleri hakkında ya da genel durumlardaki sıkıntıları da söyleyebilmek sağlıklı iletişim için gereklidir (Kotin, 2001).

İletişimde amaç eksiklerin giderilmesi ve oluşan karışıklıkların düzeltilmesi için fikir aktarımıdır. Fakat insanlar bunu pek de başaramaz. Kişinin sahip olduğu değer yargıları dışına çıkamadığı davranış kalıpları varsa ezici ve yargılayıcı bir tarz iletişim oluşur (Gökdağ ve Dağlı, 2012).

Ailede ilişkilerin devamı iletişime bağlıdır. Bu ilişkilerin sürmesini sağlayan ya da bozulmasına neden olan günlük olaylar değil bunların konuşulma tarzıdır (Nazlı, 2001).

Aile içi iletişimin pozitif şekilde gelişmesi ve bu şekilde devam etmesi için, aile fertleri bir vücudun organları gibi birbirlerinin bütün içindeki yerini ve gereken değerini bilmelidir. Organlardan birinin görevini yerine getirmediğinde veya görev dışı kaldığında nasıl diğer organlar ona yardım ederse, hatta onun görevini üstlenirse, aile bireyleri de böyle yardımseverlikle çalışmak durumundadırlar (Bilgin, 1991).

2.7.1. Aile İçi İletişim Unsurları

Kendini Tanıma: Freud kendini tanımayı id, EGO ve süper ego olarak üç basamakla tanımlar. Bastırılmamış duygular ve istekler iddir. Bu isteklerin bastırılmayı öğrenilmesi, toplumun kabul edilebilir düzeyine gelmesi süper egodur. Son olarak ortaya EGO çıkmıştır ki ben demek egodur (Güven, 2013).

Empati: Karşımızdaki insanı anlamaya çalışıyorsak empati kurarız yani onun gibi düşünüp hareket edebiliriz. İyi bir dinleyici olmak empatinin temelinde vardır (Doğan, 2013).

Ailede eşler farklı görüş ayrılıkları yaşayabilir bu farklılıklar empatik yolla aşılmaya çalışılmalıdır, mutluluk böylece gelir (Kaya, 2003).

İnsan karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlayıp dünyaya yine karşısındaki kişinin penceresinden baktığı zaman empati kurmuş olur. Empati kurmak görüş farklılığına düştüğümüz zamanlarda farklılıkları anlamamıza ve farklılıklara özen göstermemize yardımcı olur (Goleman, 2012).

Saygı: Her ailenin saygı ifadesi farklıdır. Önemli olan bu ifadeleri ortaya koymalarıdır. Böylece mutlu olurlar ve bu da nesilden nesile öğrenilen bir hareket halini alır (Önder, 2003).

Etkili Dinleme: Dinleme eylemi aile içi iletişimde aktif dinlemeyi gerektirir. Karşımızdaki ile sürekli konuşma halinde olmalı, ona geri bildirimler vermeliyiz. Böylece dinleneni anlamış oluruz (Doğan, 2013). Etkin dinleme ayrıca anlatanı cesaretlendirir. Anlatıcının konuşmaya devam etmesi için ona ilgi gösterdiğimizi fark ettirmeliyiz (Güven, 2013). Dinleme becerisinin en önemli paydaşı aktif dinlemedir. Aktif dinlemede; ebeveynlerin çocuklarına ne söyledikleri, çocukların bu söylemden ne anladığı geri dönütlerle sağlanmalıdır. Dönüt verme eylemi dinleyicinin duyduğundan ve dinlediğinden ne anladığını ortaya koyar (Yavuzer, 2013).

Biz Bilinci Oluşturma: Ailedeki biz bilinci, toplumda oluşacak biz bilinci için önemli bir adımdır. Bu bilince sahip aileler toplumdaki sağlıklı aileyi oluşturur. Bunun tersi olan sen ben anlayışlı aileler ise toplumda bozulmalara sebebiyet verir. Biz bilinçli ailelerde çocuklar da kendilerini rahat bir şekilde ifade eder, düşüncelerini paylaşır. Bu ailede ebeveynler çocukların düşünce ve duygularına önem verir (Cüceloğlu, 2014). Biz bilinci oluşmuş ailelerde çocukların kendini anlatması, ifade etmesi, kendine has düşünceler edinmesi çok daha kolaydır. Biz bilinci oluşan ailelerde ebeveynler çocuklarının duygu ve düşüncelerine

saygı duyup, değer vermektedir. Bu ailelerde çocukların aile ortamında olan şeyleri olduğu gibi görüp, anlamasına önem verilmektedir (Cüceloğlu, 2014; akt. Abay, 2019).

Ben Dili Kullanma: Ben dili kullanırken, bir durumu en net ve somut şekilde ifade ederiz. Sen dilinin aksine olumlu ifadeler içerir (Güven, 2013).

Aile Bireyini Tanıma: Aynı evde yaşayan kişiler birbirini tanır, bu olağan bir durumdur. Fakat bu duygusal anlamda da olmalıdır. Duygusal anlamda paylaşım yapılmalıdır. Böylece aile birbirini daha iyi tanımış olur (Güven, 2013).

2.7.2. Aile İletişim Engelleri

Aile içi iletişim engelleri; ön yargı, zihin okuma, savunucu iletişim, tek yönlü, çift yönlü iletişim, denetleme, tehdit etme, suçlama, özsaygı ve özsaygı eksikliği, algıda seçicilik, kişiselleştirme ve mantığa bürüne olarak görülür. (Abay, 2019)

Ön yargı: Ön yargının iki temelden oluşur:

1. Gruba ya da kişiye karşı oluşan olumsuz duygu.
2. Hayatımızda edindiğimiz kalıp yargılar. Önyargının özünde duygusal ve düşünsel davranışlar vardır. Kişi bunlara göre ayırt edici, özel bir davranışı seçer (Cüceloğlu, 2007).

Sosyal çevremizde ön yargıyı görebiliriz. Genel anlamda grupların toplum bileşenlerine karşı kendilerini koruma altına alarak karşılık vermesi olarak da özetlenebilir. Düşüncelerin eyleme yansıma hali olarak da ön yargıyı tanımlayabiliriz (Güven, 2013). Aile içinde de ön yargılar görülebilir. Aile fertlerinin ön yargılı olmasının sebebi aile ortamındaki rol ve değerler yönünden belirlenir. Aile içinde ortaya çıkan olumsuzlukta ön yargılar en başta gelir. Aile içi iletişimin sağlıklı olması için ön yargıların arkada bırakılması gerekir. Duygu ve düşünceler aile arasında rahat bir şekilde, uygun bir dille anlatılıp ifade edildiğinde ön yargılar ortaya çıkmaz (Tezel, 2004).

Zihin Okuma: Aile içi iletişimde zihin okuma olumsuz bir etkidir. Zihin okumanın olumsuz olmasının sebebi; zihin okumanın ardından aile fertleri arasında dönüt olmaması

kaynaklıdır. Aile içinde ortaya çıkan yanlış anlaşılımların düzeltilmesi için önce zihin okumayı terk etmek gerekir. Örneğin; yemek yapan kadına kocası, annem bu yemeği daha güzel yapar şeklinde söylediğinde, kadın dönüt vermeden bunu içine atar "Ben iyi yemek yapamıyorum." şeklinde düşünür ve tepki vererek yemek yapmayı bırakırsa, zihin okumayı gerçek şekliyle ortaya koyan bir örnek oluşmuş olur (Güven, 2013).

Savunucu İletişim: İletişimde sorun yaratacak etmenlerin en önemlisi, savunucu iletişimidir. Bir kişinin savunucu iletişime geçmesinin altında benlik bilincini korumak vardır. Savunucu iletişim tarzında konunun savunulmasından daha ziyade, kişi kendini savunur. Birey olaydan ve konudan uzaklaşır, karşısındakine kendisini savunur. Bireyin asıl isteği karşısındakini alt etmektir, karşısındakinin söylediklerini kabul etmeyerek kendi düşüncelerinin ağırlıklı olarak kabul edilmesini sağlamaktır. Savunucu bir davranış gösteren birey karşısında da savunmaya geçen kişiyi yaratır. Bu iletişim engeli kişilerin sadece dillerinde değil; beden dillerinde yani jest ve mimiklerinde de kendini gösterir (Cüceloğlu, 2001). Araştırmalara bakacak olursak iletişimde savunuculuk artarsa iletişimdeki verimlilik azalır; iletişimdeki savunuculuk azalırsa iletişimin etki ve kalitesi de artmaktadır. Yani kaynak ve hedef arasındaki savunuculuk azalır, iletişimi olumsuz etkileyen negatif sebepler de ortadan kalkarsa etkili bir iletişim olacaktır (Cüceloğlu, 2001).

Tek Yönlü- Çift Yönlü İletişim: İletişime her şekilde, her yerde, her zaman girilebilir. Aile içinde olan iletişimin çift yönlü olmasının en gerekli sebebi; iletişime zaman ayırmaktır. İletişim tek yönlü olamaz; yani aile fertlerinin karşılıklı, empatik bir dille karşısındakini dinlemesi ile ortaya çıkar (Tezel, 2004; akt. Abay, 2019).

Denetleme: İnsanlar iletişimde olduğu insanların duygu, düşünce ve davranışlarını denetlemek isterler. Denetleyerek iletişim kurmak da ailede farklı durumlara neden olabilir. Doğal şekliyle ortaya çıkan bu davranışlar kabul görmeyen ve cezalandırılması düşünülen

davranışlardır. Denetleme sağlıklı ailelerde genellikle kontrol aracı olarak kullanılabilir. Bu aile üyeleri arasında bir güvensizlik yaratır (Cüceloğlu, 2005).

Tehdit Etme: Aileler kontrolü ellerinde tutmak için, çocukların en kritik dönemleri olan ergenlik dönemlerinde tehdit etme bileşenine sıkça başvururlar. Bu ise büyük problem olduğunun göstergesidir. Ergenlik döneminde çocuk farklı davranışlara yönelebilir, eğer o ailede üst bir farkındalık yoksa aile bu süreci sürdürüp yönetmede zorlanabilir. Çocuğun kimliğini bulmaya çalıştığı bu dönemde, ailenin tehditleri ve baskısı sonucunda söylenenlerin tersini yapması olağan bir durumdur (Tunalı, 2011).

Suçlama: Gelişen olayları olduğu gibi kabul etmeme anında ortaya çıkar. Örneğin; Türkçe dersinde söz alıp kalkan Mehmet, tahtadaki işlemi öğretmenin yardım etmesiyle bazı hatalar yaparak çözer. Bu durumda sağlıklı aile Mehmet'in Türkçe dersindeki eksikliklerini görür ve bunları Mehmet'in zamanla tamamlamasını bekler (Cüceloğlu, 2005). Çocuk ailesinde bir suçlama, aşağılama ya da eleştiriyle karşılaştığında bu çocuğu etkiler. Bu da çocuğun benlik gelişimi için çok hassas ve önemli bir durumdur. Örneğin; aile sık sık çocuğunun işe yaramaz olduğunu söylerse çocuk zamanla bunu kabul edecek ve bu şekilde davranmaya başlayacaktır. Ailelerin söylediği bu olumsuz ifadeler çocuklarda kendini gösterecektir. Bu konuda yapılması gereken şey çocuğun benliğini eleştirmek olmamalı, davranışında bir hata varsa bunu eleştirmek doğru olacaktır (Tunalı, 2011).

Öz Saygı ve Öz Saygı Eksikliği: Bir konu ve olayda kişinin kendisini biricik, değerli ve yeterli bulması öz saygının temelini oluşturur. Bu duygulardan herhangi biri kişide eksikse hayatında mutluluk hissi azalacak ve kendini problem çözme konusunda yetersiz görecektir. Kişi kendine ait değeri fark etmez ise kendini özgüvenli hissetmez. Kendi değerini görmeyen insanlar, diğer kişiler ile kendisini kıyaslarsa yetersizlik durumunu depreştirmiş olur (Doğan, 2013). Öz saygı bireyin kendisini olduğu şekliyle kabul etmesiyle oluşan bir durumdur. Birey

bu konuda kendini çok iyi ya da çok kötü görmemelidir. Dengeli bir görüş öz saygıyı oluşturur (Erözkan, 2007).

Algıda Seçicilik: Algıda seçicilik olarak bilinen durum mesaj aktarım anında bilerek veya bilmeyerek mesajın belli bir bölümün algılanmasıdır. Bu algılamaya fiziksel ve psikolojik olarak bazı faktörler etki edebilir. Çevresel sebeplerle bazı durumlar dikkatten kaçarken, bazıları ise göze çok çarpabilir. Ön yargılar, beklentiler ve tecrübeler bu durumda etkili sebeplerdir. Kaynak ve alıcı arasındaki bazı kelimeler, anlamlar bu süreçte farklı şekillerde anlaşılıp algılanabilir (Doğan, 2013).

Kişiselleştirme: İnsanların karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri iletişimleri sonucunda iletileri kişisel olarak algılaması sonucu oluşur. Olaylar kendi içinde, kendi akışında yorumlanmalıdır. Eğer söylenenler kişisel olarak algılanıp anlaşılırsa bu durumlar problem doğurur (Özer, 2002; akt. Abay, 2019).

Mantığa Bürüme: “Her koyun kendi bacağından asılır” iletilisini veren bir mesajı mantığa bürüyerek karşı tarafa aktarma, özünde bireye davranışının "ne-nasıl olması" ya da "ne-nasıl olmaması" gerektiğini belirtir, yanlış anlaşılımları öne çıkarır ve yanlış anlaşılımlara yer verir. Böyle bir kalıptaki gönderiler, karşı tarafı rahatsız edici bir durum oluşturabilir. Bireyin öz benliğini ve saygısını eksik görmesine sebebiyet verir (Özer, 2002).

2.8. Alan araştırmaları

Gürsoy (2018) “Paylaşım Evimiz Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Üzerine Etkisi” başlıklı makalesinde özgün bir çalışma geliştirerek "Paylaşım Evimiz" adını verdiği uygulama ile öğrencilere sorumluluk kazandırılmasını hedeflemiştir.

Çalışmasının modeli tek gruplu öntest - sontest modelidir. Veriler “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği” ile ölçülmüştür. Çalışma grubu seçilirken 6. 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinin belirlediği öğrencilerden uygun örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Çalışma öncesinde ön test yapmıştır. Dört ay yürüttüğü çalışmasının sonrasında son test uygulamıştır. Çalışmaya 48

öğrenci katılmıştır. Çalışma grubuna ait bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri uygulama sonrası ölçülen bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak bakıldığında da çalışma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu ifade etmiştir.

Aktepe (2015) “5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Performans Görevi Uygulaması” adlı makalesinde 5.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde “Sorumluluk” konusunda verilen performans görevlerinin, öğrencilerin tutum ve düşüncelerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmasında hem nicel hem de nitel araştırma modellerinden faydalanarak “karma yöntem” i kullanmıştır. Deney grubunda 21, kontrol gurubu ise 20 öğrenci vardır. Araştırmanın nicel verileri, sorumluluk ölçeği ile; nitel verileri ise duygu ve düşüncelerimiz formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin “Sorumluluk” performans görevi sürecinde; ailedeki, okuldaki ve toplumdaki sorumluluklarıyla ilgili olumlu tutum ve davranışlarda bulundukları, verilen görevleri yerine getirdikleri, performans görevi bitiminde de sorumluluklarını yerine getirmeye devam edecekleri yönünde görüş bildirmiştir.

Aladağ (2009) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan değer öğretim programının öğrencilerin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneme modelini kullanırken, nicel verilerin yanında nitel verileri de kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 Öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıfları oluşturmuştur. Uygulanan programın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ayrıca araştırmanın nicel verileriyle de

desteklenmektedir. Veliler ile yapılan görüşmelerde, veliler programın öğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubunun öğretmeni, uygulanan programın öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Yontar (2013) “Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, adlı doktora tezinde Sosyal Bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu doğrultuda; beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk ve empati düzeyleri arasındaki ilişki; cinsiyet, Sosyal Bilgiler dersi başarı puanı ve okul sosyoekonomik düzeyi açısından incelenmiştir. Çalışmanın evreni Ankara’nın merkez ilçelerinin altısındaki (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Mamak) tüm devlet okullarının beşinci sınıf öğrencileridir. Örneklem ise bu ilçelerde bulunan farklı sosyoekonomik düzeydeki üçer devlet okulunun beşinci sınıflarına devam eden ikişer şube öğrencileridir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yarıdan fazlası, evde ve okulda tüm sorumluluklarını yerine getirdiğini; yarıya yakının, kendisine ait sorumlulukların hatırlatılmasına ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığının sonucuna varılmıştır.

Karataş (2019) “Sorumluluk Değerinin Yaratıcı Yazma Teknikleri İle Oluşturulan Etkinliklerle Kazandırılmasının Öğrencilerin Sorumluluk Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Yakutiye ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 50 tane dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmış. Son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırdığı ve yaratıcı yazı tekniklerinin sorumluluk değerini kazandırmada oldukça etkili olduğu saptanmıştır.

Ünlüer (2012) “Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri” adlı makalesinde, ilköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri ortaya konmak istenmiştir. Araştırma 2010–2011 Öğretim yılında Eskişehir Namık Kemal İlköğretim Okulu 4. sınıfta okuyan öğrencilerin velilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 24 öğrenci velisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmediğini, sorumluluk almada çevrenin etkisinin önemli olduğunu, tamamına yakını ise öğrencilere kapasiteleri ölçüsünde sorumluluklar verilmesi gerektiğini, çocuğunu öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesi konusunda sözlü uyardığını belirtmiştir.

Tepecik (2008) “Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayarak 2007–2008 Öğretim yılında, Ankara ili Keçiören ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 13 ilköğretim okulunda, 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin hemen hepsi sorumluluk değerinin ilk önce ailede verilmesi gerektiğini belirterek toplumda karşılaşılan sorunlarının kaynağını, ailede verilmeyen ya da eksik verilen sorumluluk duygusu olarak değerlendirmişlerdir. Okulda verilen sorumluluk değeri eğitiminin öğretmenlerce önemli görüldüğü ayrıca, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında ödevi hem değerlendirme hem de etkinlik

aracı olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini bildikleri ancak ya fazla zaman aldığı ya da iş yükü getirmesinden dolayı geleneksel değerlendirme yollarını uygulamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer ve Çoban (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları” ismini verdikleri makalelerinde, ilkokul 1. - 3. sınıflarda hayat bilgisi programında öz yönetim becerisi altında, Sosyal Bilgiler dersi programında 5. sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı, 6. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında doğrudan verilen sorumluluk değerinin ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmalarında tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili, Keçiören ilçesinde bulunan Muhsin Yazıcıoğlu İmam-Hatip Ortaokulundan 131 beşinci sınıf, 113 altıncı sınıf, 111 yedinci sınıf ve 112 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 467 öğrenci oluşturmuştur. Sonuçta, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin “aileye karşı sorumluluk”, “kişisel sorumluluk (akademik)”, “kişisel sorumluluk (sağlık)”, “kişiler arası sorumluluk”, “çevreye karşı sorumluluk”, “dini sorumluluk” ve “kamusal sorumluluk” olmak üzere yedi farklı sorumluluk algılarının olduğu ortaya konulmuştur.

Yiğit (2019) “Bireyin Aile Değerlendirme Düzeyi ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ailenin işlevleri ile problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkiyi görebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, "Aile Değerlendirme Ölçeği" , "Problem Çözme Envanteri" ve kişilere ait bilgileri toplamak üzere "Bilgi Formu" kullanmıştır. Araştırma örneklemi, İstanbul’da Fatih, Başakşehir, Üsküdar ilçelerinde faaliyet gösteren bazı sivil toplum kuruluşlarında çalışanların bağlantıda olduğu bireylerden oluşmaktadır. Araştırma sonucuyla ailesini sağlıklı değerlendiren bireylerin, kendi problem çözme konusundaki yeterliliklerini iyi buldukları; bununla birlikte, ailesini genel olarak sağlıklı durumda bulmayan bireylerin ise kendi problem çözme becerilerini yetersiz algıladığı tespitlerine ulaşmıştır.

Alp (2019) “Blok Tabanlı Programlama Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Bilgisayara Yönelik Tutumuna Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, tabanlı programlama öğretiminin, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacını gütmüştür. 2017-2018 eğitim - öğretim yılında Kayseri ilindeki bir ortaokulda, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan 6. sınıf öğrencileriyle uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini görmüştür.

Şahin (2019) “Zeka Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezindeki amacı ilkök 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisini belirlemektir. Bunun için, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Balıkesir ili Kepsut ilçesi Cumhuriyet İlkokulu’nda öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğrencilerinden 40 öğrenci (19 erkek, 21 kız) çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmasıyla, zekâ oyunlarının ilkök 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını ancak problem çözme algılarına bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Canöz (2019) “İlkokul Öğrencilerinin Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilkök dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, sorumluluk düzeyleri ve eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerini ayrıca öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerileri ve sorumluluk değerlerinin, eğitime yönelik motivasyonlarını yordama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Kocaeli ilindeki 2017-2018 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden 199’u kız 195’i erkek olmak üzere toplam 394 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Çalışma sonucunda problem çözme becerisinden kaçınmanın

öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı, problem çözme becerisine güven, problem çözmeye ilişkin özdenetim ve sorumluluk düzeylerinin ise öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin problem çözme becerilerinden kendilerine güvenmeleri ve problem çözmeye ilişkin özdenetim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, problem çözme becerisinden kaçınmalarının ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulgularını elde etmiştir.

Çam (2019) “Robotik Destekli Programlama Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Akademik Başarı ve Motivasyona Etkisi” adlı doktora tezinde, amacını robotik destekli programlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme becerilerine, akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini görme olarak belirlemiştir. Araştırmasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitimine devam eden, 2016-2017 Eğitim- Öğretim yılı Güz yarıyılı Programlama Dilleri I dersini alan 50 üniversite öğrencisini çalışma grubu olarak belirlemiştir. Uygulamasıyla, LEGO® Mindstorms EV3 ile robotik destekli programlama dili eğitiminin, bir nesne üzerinde uygulama sonuçlarının görülmesi olanağına sahip olunması ile motivasyonu artıran, problem çözme becerilerini geliştiren, akademik başarıyı artıran, zevkli bir eğitim süreci olduğunu ortaya koymuştur.

Vardarcı (2011) “Otistik Çocuklu Ailelere Uygulanan Aile Eğitim Programının, Aile İçi İletişim Becerilerine, Ailenin Problem Çözme Becerilerine ve Otistik Çocuklarıyla İlgili Algılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, otizmlili çocuğa sahip olan ailelere uygulanan aile eğitim programının, ailenin aile içi ilişkilerine, problem çözme becerilerine ve otizmlili çocuklarıyla ilgili algılarına etkisini görmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının modeli ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelidir. 10 oturumdan oluşan bilişsel temelli olan aile eğitim programına, yaşları 3 ile 15 aralığında otizmlili çocuğu olan 16 anne katılmıştır. Yapılan

tahliller sonucunda otizmli çocuklu anneler ile birlikte yürütülen eğitim programının annelerin aile içi iletişimini, evlilik uyumunu ve problem çözme becerilerini önemli düzeyde arttırdığı yönünde verilere ulaşılmıştır.

Çiftçi (2006) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde, amacı; ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine ve tutumlarına etkisini görebilmektir. Araştırmasını 2004-2005 Öğretim yılının birinci yarısında Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulunda toplam 41 öğrenci ve birbirlerine denk iki sınıf üzerinde tamamlamıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özer, Gelen ve Öcal (2009) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Günlük Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı makalede, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin boş zaman değerlendirme etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bunun için boş zamanlarında okudukları kitap türleri, uğraştıkları spor dalları, üye oldukları spor, sosyal kulüpler ve okulda gerçekleştirilen kurs dışı etkinliklere katılma durumlarının problem çözme becerilerine etkisi tespit edilmek istenmiştir. Araştırmanın evrenini Hatay iline bağlı ilköğretim okullarında okuyan 8. sınıf öğrencileri oluşturmakta olup öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırmalarında; öğrencilerinin okudukları kitap türü, üye oldukları sosyal kulüp ve ilgilendikleri spor dalına göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul dışı katıldıkları kurslar açısından problem çözme becerileri birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Örneğin halk oyunları

kurslarına katılan öğrencilerin problem çözme becerileri diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Karaca (2010) “Aile İçi İletişimin Ortaöğretim Öğrencilerinin Madde Bağımlılığına Etkisi (Elazığ İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, Elazığ İl merkezindeki ortaöğretim öğrencilerinin aile içi iletişimlerinin madde bağımlılığında etkilerini, erken yaşta madde bağımlılığına en temel neden olarak gösterilen aile içi iletişim, iletişimsizlik ve iletişim bozukluklarını tüm yönleriyle araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 Öğretim yılında Elazığ ili Merkez ilçesinde bulunan “37” ortaöğretim okulunda öğrenim gören 13.565’i erkek, 10.922’si kız olmak üzere toplam 24.487 öğrenci teşkil etmektedir. Araştırmasıyla; ailede meydana gelen yıkımlar, kavgalar ve olumsuzlukların ortaöğretim dönemlerinden itibaren gençleri sosyal bunalım ve çıkmazlara sürüklediğini, sigara, alkol ve uçucu madde bağımlılığını tetikleyici etkiye sahip olduğunu, ayrıca çocukları madde bağımlılığından uzak tutacak, güçlü ve sağlıklı ilişkileri olan aile modellerini de ortaya koymuştur.

Özkurt (2018) “Ortaokul Öğrencilerinin Aile İçi İletişimlerinin ve Sosyal Uyum Durumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde amacı, ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimlerini ve sosyal uyum durumlarını incelemiştir. Araştırmasında çalışma grubu olarak Rize il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 265 öğrenciyi (Kız=147, Erkek=118) seçmiştir. Elde ettiği verilerle, erkek öğrencilerin, ailelerindeki ilişkileri kız öğrencilere göre daha fazla destekleyici olarak algıladıkları, kız öğrencilerin ailelerindeki ilişkileri erkek öğrencilere göre daha engelleyici olarak algıladıkları yönünde, bununla birlikte sosyal uyum düzeyi yükseldikçe aile bireyleri arasında yaşanan anlaşmazlıkların da azaldığı şeklinde sonuçlara ulaşmıştır.

Canlı (2019) “Öğrenilmiş Güçlülük, Aile Bütünlük Duygusu ve Aile İçi İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, lise öğrencilerinin öğrenilmiş

güçlülükleri ile aile bütünlük duygusu ve aile içi iletişim arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin öğrenilmiş güçlülükleri, aile bütünlük duygusu ve aile içi iletişimleri bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi istenmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Pendik ilçesinde devlet liselerinde okuyan 9. 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki devlet liselerinin 9. 10. ve 11. sınıflarından araştırmaya alınan 224'ü kız, 217'si erkek olmak üzere 441 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmasının sonucunda; lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile aile bütünlük duygusu ve aile içi iletişim arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur. Söz konusu ilişki öğrenilmiş güçlülük ile aile bütünlük duygusu arasında pozitif yönde anlamlı ve öğrenilmiş güçlülük ile aile içi iletişim arasında pozitif yönde anlamlı düzeydedir. Aile içi iletişim değişkenine bakıldığında ise Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin diğerlerine göre daha sağlıklı bir aile içi iletişime sahip olduğu ve çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin de geniş ailede yaşayanlara göre daha sağlıklı aile içi iletişime sahip olduklarını ortaya koyduğu görülmektedir.

Bell (2012) “ An Exploration of the Effects of Student-Directed and Teacher- Directed Inquiry Learning on Creative Problem Solving, Critical Thinking, and Civic Responsibility” (Öğrenci Yönelimli ve Öğretmen Yönelimli Sorgulamalı Öğrenmenin Yaratıcı Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Sivil Sorumluluk Üzerindeki Etkilerinin Keşfi) adıyla yaptığı doktora tezinde, toplam 60 tane 8.sınıf öğrencisi ile çalışmış. Bunlardan, öğrenci yönetimli olan grupta 28, öğretmen yönetimli olan grupta 32 kişi bulunmaktadır. Öğrenci ve öğretmen odaklı sorgulama öğreniminin yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme beceri ve motivasyonlarının toplumsal sorumluluk üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmasında, öğretmen odaklı grup zihinsel odak ve öğrenme oryantasyonu boyutlarında öğrenci odaklı gruba göre daha yüksek puanlar aldığı, iki grubun toplumsal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini

kullanmaya yönelik motivasyonunun öğrencilerin toplumsal sorumluluğunu öngördüğü verilerine ulaşmıştır.

Lewis (2001) “Classroom discipline and student responsibility: The students' view. Teaching and Teacher Education” (Sınıf disiplini ve öğrenci sorumluluğu: Öğrencilerin görüşü. Öğretim ve Öğretmen Eğitimi) ismini verdiği çalışmada, hangi disiplin stillerinin daha yüksek seviyede öğrencilerdeki sorumluluğu geliştirdiğini araştırmıştır. 6. sınıf öğrencilerinden 592 tanesine, 7. sınıf öğrencilerinden 1131 tanesine, 9. sınıf öğrencilerinden 995 tanesine ve 11. sınıf öğrencilerinden 872 tanesine ulaşarak kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler, öğrenciler tarafından, onların artan istenmeyen davranışlarına, öğrencilerde sorumluluğun gelişimini engelleyen ve onları okul çalışmalarına yönelmekten alıkoyan zorlayıcı disiplin kullanımını arttırarak tepki gösteren kişiler olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Lester, Pearce, Waters, Barnes, Beatty ve Cross'un (2017) aile içi iletişimin okullardaki zorbalığın azaltılmasındaki rolünü inceledikleri çalışmalarında, aile içi iletişimin öğrenciler üzerindeki zorbalığı azalttığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Araştırmalarında ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimin geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapmışlar ve zorbalığın iletişimdeki artışla birlikte azaldığını gözlemlemişlerdir.

Bireda ve Pillay (2018) ergenlerle aileleri arasındaki iletişimi araştırmak istemişler ve aralarındaki iletişimin açık olmasının ergenlerin iyi oluşları ile olumlu yönde bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine buradaki verilere göre kızlar erkeklere göre aileleriyle olan iletişimlerini daha açık olarak algılamaktadır.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili konulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programında yer alan problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri düzeyleri ile bunların aile içi iletişimlerine etkisini incelediğimiz bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Bu araştırma modelinde aralarında ilişki bulunmak istenen değişkenler, ayrı ayrı toplanır ve değer verilir. Ancak bu değer ilişkileri çözümlemeye fırsat vermelidir (Karasar, 2011).

Yapılan çalışmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” , “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bilecik ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklem grubunu ise Bozüyük ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan 130’u erkek, 120’si kız olmak üzere toplamda 250 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın meslekleri, anne babanın birlikte olup olmadıkları, ailenin sosyo ekonomik durumu, öğrencinin başarı düzeyi durumuna yönelik bilgileri içeren kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Ayrıca “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği”

, “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği” nden yararlanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak kullanılan ilk ölçek Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)” dir. Geliştirilen bu ölçekte “problem çözme becerisine güven” faktörünün 12 maddeden (1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21., ve 23. maddeler), “problem çözerken öz denetim” faktörünün 7 maddeden (2., 4., 6., 8., 10., 12., ve 14.) ve “problem çözme becerisinden kaçınma” faktörünün 5 maddeden (16., 18., 20., 22. ve 24.) meydana geldiği belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 iken en yüksek puan ise 120’dir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için; 0,80, problem çözme becerisine güven alt faktörü için; 0,85, problem çözerken öz denetim alt faktörü için; 0,79 ve problem çözme becerisinden kaçınma alt faktörü için; 0,66 bulunmuştur. Ölçek özelliği Likert tipidir ve ölçekte beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre her madde, “Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar hesaplanırken, öz denetim ve kaçınma eğilimi faktörlerinde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçek sonucu ortaya çıkan puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme hakkında kendini yeterli görüp, algıladığını göstermektedir (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Bu araştırmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0,794 dür. Mevcut çalışmada bu ölçeğin kullanılması için gerekli yasal izinler alındıktan sonra ölçek uygulanmıştır.

3.3.2. Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği

Araştırmamızda kullanılan ikinci ölçek ise Yontar (2013) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği”dir. Ölçek tek faktörlüdür. 29 maddeden meydana

gelmektedir. 4'lü likert tipinde olan ölçek ; “kesinlikle katılmıyorum” (1 puan), “katılmıyorum” (2 puan), “katılıyorum” (3 puan) ve “tamamen katılıyorum” (4 puan) olarak derecelendirilmiştir. Ortaya çıkan puanların belli bir sorumluluk seviyesini ortaya koyması amaçlanmamıştır. Ölçekten alınan puan ortalamaları, değişkenler arası karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Yine bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,953'tür. (Yontar, 2013) Araştırmamızdaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,825 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada bu ölçeğin kullanılması için gerekli yasal izinler alındıktan sonra ölçek uygulanmıştır.

3.3.3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği

Çalışma kapsamında kullanılan diğer ölçek ise “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği”, Demirtaş Zorbaz (2011) tarafından hazırlanıp, geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı çocukların ailelerini sağlıklı ya da sağlıksız olarak algılayıp algılamadıklarını ölçmektir. Ölçek toplam 20 maddeden oluşturulmuş ve ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin her maddeye verecek yanıtlar; 5=Her Zaman, 4=Çoğunlukla, 3=Ara sıra, 2=Nadiren ve 1=Hiçbir Zaman şeklindedir. Ölçeğin iki alt ölçeği vardır. İlki, 10 maddeden oluşan “engelleyici aile ilişkileri” ve yine 10 maddeden oluşan “geliştirici aile ilişkileri” ölçeğidir. “engelleyici aile ilişkileri” alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 10-30, “geliştirici aile ilişkileri” alt ölçeğinden alınabilecek puanlar ise 10-30 arasında değişmektedir. İlk alt ölçekten alınabilecek yüksek puanlar çocukların ailelerini engelleyici özelliklere sahip olarak algılayıp düşündüklerini, diğer alt ölçekten alınan yüksek puanlar ise çocukların ailelerini geliştirici özelliklere sahip olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçek sonuçta toplam puan vermemektedir ve alt ölçekler de iki ayrı ölçek olarak kullanılmaktadır. ÇAIÖ'nün yapı geçerliliği ölçmek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçme aracının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. ÇAIÖ'nün güvenilirliği için ise Cronbach Alpha testi uygulanmış ve 0,768 gibi güvenilir bir sonuç elde edilmiştir. Bunun sonucunda hipotez testlerinde

kullanılmak için uygun olduğunu, ek bir geliştirme ve iyileştirmeye gerek duyulmadığı görülmüştür. (Demirtaş, 2011). Araştırmamızda ise Cronbach's Alpha test sonucu 0,825 gibi yüksek bir değer olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada bu ölçeğin kullanılması için gerekli yasal izinler alındıktan sonra ölçek uygulanmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS.25 paket programından faydalanılmış, kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen verilerinin dağılımları öncelikle frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar kullanılarak betimsel analizlere tabi tutulmuş, sonrasında ise araştırma verilerinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve normallik incelemesi gerçekleştirilmiştir. Normallik incelemesi sonucunda araştırmanın hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiş ve hipotez testlerinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Anova Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizinden faydalanılmıştır.

4.Bölüm

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları çerçevesinde gerçekleştirilen hipotezlerin testleri istatistiksel test yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecektir, bu amaçla öncelikle örneklemin demografik dağılımları betimsel yöntemler ile incelenecek sonrasında ise istatistiksel yöntemler ile hipotezler test edilecektir.

4.1. Betimsel Analizler

Bu kısımda araştırma örnekleminin kişisel bilgi formunda verdikleri cevapların dağılımları ile ölçeklerden aldıkları ortalama değerler incelenecektir. Aşağıda yer alan Tablo 1’de örneklemin demografik değişkenlerinin dağılımları yer almaktadır. Bu doğrultuda örneklemin cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılımcıların %52’sine denk gelen 130’unun Erkek, %48’ine denk gelen 120’sinin ise Kadın olduğu görülmektedir.

Örneklemin Anne Öğrenim Durumu değişkeninin dağılımına bakıldığında ise katılımcıların %18’ine denk gelen 45 öğrencinin annesinin İlkokul mezunu, %22’sine denk gelen 54 öğrencinin annesinin Ortaokul mezunu, %40’ına denk gelen 100 öğrencinin annesinin Lise mezunu, %9’una denk gelen 23 öğrencinin Ön lisans mezunu, %10’una denk gelen 27 öğrencinin Lisans mezunu ve örneklemin %1’ine denk gelen 1 öğrencinin annesinin ise Lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklemin Baba Öğrenim Durumu değişkeninin dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların %8’ine denk gelen 20 öğrencinin babasının İlkokul mezunu, %12’sine denk gelen 31 öğrencinin babası Ortaokul mezunu, %52’sine denk gelen 130 öğrencinin babası Lise mezunu, %10’una denk gelen 25 öğrenci Ön lisans mezunu, %17’sine denk gelen 45 öğrencinin babası Lisans mezunu ve son olarak da örneklemin %1’ine denk gelen 2 öğrencinin babası ise Lisansüstü derecesinde öğrenim düzeyine sahiptir.

Örneklemin hane halkı gelir düzeyine dair bulgular şu şekilde gerçekleşmiştir; örneklemin %43'üne denk gelen 108 öğrencinin hane halkı geliri 3000 TL ve altında iken örneklemin %57'sine denk gelen 142 öğrencinin hane halkı geliri 3001 TL ve üzerinde olmaktadır.

Öğrencilerin başarı durumlarına dair şu şekilde gerçekleşmiştir; örneklemin %60'sına denk gelen 150 öğrencinin Teşekkür Belgesi ile sınıflarını geçtiği, %23'üne denk gelen 57 öğrencinin Takdir Belgesi ile sınıflarını geçtiği, %17'sine denk gelen 43 öğrencinin sınıflarını Doğrudan Geçtiği görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak sınıf tekrarı yapan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerinin Dağılımı

		<u>Frekans</u>	<u>Yüzde</u>
Cinsiyet	Erkek	130	52
	Kadın	120	48
Annenin Öğrenim Durumu	İlkokul	45	18
	Ortaokul	54	22
	Lise	100	40
	Önlisans	23	9
	Lisans	27	10
	Lisansüstü	1	1
Babanın Öğrenim Durumu	İlkokul	20	8
	Ortaokul	31	12
	Lise	130	52
	Önlisans	25	10
	Lisans	45	17
	Lisansüstü	2	1
Anne ve Babanın Birliktelik Durumu	Birlikteler	219	87
	Ayrılar	22	9
	Anne Vefat Etti	5	2
	Baba Vefat Etti	4	2
Hanenin Aylık Geliri	3000 TL ve Altı	108	43
	3000 TL ve Üzeri	142	57
Başarı Durumu	Takdir Belgesi	150	60
	Teşekkür Belgesi	57	23
	Doğrudan Geçiş	43	17
	Sınıf Tekrarı	0	0
Toplam		250	100

Aşağıda yer alan Tablo 2’de ise örneklemin araştırma ölçekleri olan Sorumluluk Tutum Ölçeği, Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri ve Aile İçi İletişim Ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Sorumluluk Düzeyi ortalama puanı $125,9 \pm 9,4$ (101-165) olarak elde edilmekte ve bu değer ortalama üstünde yüksek bir sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Örneklemin Problem Çözme Becerileri incelendiğinde ise ortalamanın biraz üstünde $68,3 \pm 9,5$ (40-108) bir problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Son olarak da Aile İçi İletişim Düzeyi incelendiğinde örneklem grubun ortalama $59,8 \pm 6,6$ (34-97) bir Aile İçi İletişim Düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Örneklemin Ölçek Ortalamaları

	<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>Min.</u>	<u>Maks.</u>
Sorumluluk Düzeyi	125,9	9,4	101	165
Problem Çözme Becerileri	68,3	9,5	40	108
Aile İçi İletişim Düzeyi	59,8	6,6	34	97

4.2. Hipotez Testleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçları çerçevesinde oluşturulmuş hipotez testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Hipotez testleri gerçekleştirilirken örneklemin araştırma ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ile demografik değişkenleri arasındaki istatistiksel ortalama farkları gözetilmiş ve bunlara uygun istatistiksel test yöntemleri kullanılmıştır.

4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Aşağıda yer alan Tablo 3-4-5’te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile araştırma ölçeklerinden aldığı toplam puanlar arasındaki ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Cinsiyet ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>t</u>	<u>Sig</u>
Sorumluluk Düzeyi	Erkek	125,1	9	-1,298	0,196
	Kız	126,7	9,8		

Elde edilen bulgulara göre sorumluluk düzeyinin cinsiyet değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

Tablo 4

Cinsiyet ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>t</u>	<u>Sig</u>
Problem Çözme Becerileri	Erkek	67,9	9,2	-0,651	0,516
	Kız	68,7	9,9		

Elde edilen bulgulara göre problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05)

Tablo 5

Cinsiyet ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>t</u>	<u>Sig</u>
Aile İçi İletişim Düzeyi	Erkek	59,8	6,8	0,131	0,896
	Kız	59,7	6,4		

Elde edilen bulgulara göre aile içi iletişim düzeyinin cinsiyet değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

4.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Tablo 6-7-8’de araştırma ölçekleri ile örneklemin anne öğrenim durumu değişkeni arasındaki istatistiksel olarak ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Anne Öğrenim Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Sorumluluk Düzeyi	İlkokul	125,5	10,5	0,840	0,522
	Ortaokul	125,2	10,6		
	Lise	125,7	8,2		
	Önlisans	129,5	11,2		
	Lisans	125,7	7,6		
	Lisansüstü	132,0			

Elde edilen bulgulara göre sorumluluk düzeyinin anne öğrenim durumu değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

Tablo 7

Anne Öğrenim Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Problem Çözme Becerileri	İlkokul	68,1	9,2	0,311	0,906
	Ortaokul	67,6	11,2		
	Lise	68,4	10,0		
	Önlisans	68,0	7,4		
	Lisans	70,3	6,8		
	Lisansüstü	67,0			

Elde edilen bulgulara göre problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

Tablo 8

Anne Öğrenim Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Aile İçi İletişim Düzeyi	İlkokul	57,2	8,1	2,211	0,054
	Ortaokul	60,9	8,1		
	Lise	59,8	5,6		
	Önlisans	61,9	4,8		
	Lisans	60,3	4,7		
	Lisansüstü	62,0			

Elde edilen bulgulara göre anne öğrenim durumu değişkeni ile aile içi iletişim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

4.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Tablo 9-10-11' de örneklemin baba öğrenim durumu değişkeni ile araştırma ölçekleri arasındaki istatistiksel ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 9

Baba Öğrenim Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Sorumluluk Düzeyi	İlkokul	125,8	14,1	0,904	0,479
	Ortaokul	126,9	8,4		
	Lise	125,3	9,4		
	Önlisans	129,2	7,7		
	Lisans	125,1	8,7		
	Lisansüstü	128,5	2,1		

Elde edilen bulgulara göre baba öğrenim durumu ile sorumluluk düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir ($\text{sig} > 0,05$).

Tablo 10

Baba Öğrenim Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Problem Çözme Becerileri	İlkokul	66,1	12,4	1,413	0,221
	Ortaokul	67,1	10,9		
	Lise	69,0	9,6		
	Önlisans	65,3	8,5		
	Lisans	69,8	6,9		
	Lisansüstü	76,0	1,4		

Elde edilen bulgulara göre baba öğrenim durumu ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\text{sig} > 0,05$).

Tablo 11

Baba Öğrenim Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Aile İçi İletişim Düzeyi	İlkokul	58,5	8,9	0,411	0,842
	Ortaokul	60,1	8,5		
	Lise	59,7	6,6		
	Önlisans	61,2	5,1		
	Lisans	59,7	5,0		
	Lisansüstü	61,0	7,1		

Elde edilen bulgulara göre baba öğrenim durumu ile aile içi iletişim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\text{sig} > 0,05$)

4.2.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Aşağıda sunulan Tablo 12-13-14’de araştırma örnekleminin araştırma ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ile anne-baba birliktelik durumları arasındaki ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

Anne-Baba Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Sorumluluk Düzeyi	Birlikteler	125,9	9,8	0,091	0,005
	Ayrılar	126,1	6,5		
	Anne Vefat Etti	125,4	6,5		
	Baba Vefat Etti	128,3	9,9		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örneklemin anne-baba durumları ile sorumluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\text{sig} < 0,05$). Bu farklılık sorumluluk düzeyi için baba vefat eden grup lehinedir.

Tablo 13

Anne-Baba Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Problem Çözme Becerileri	Birlikteler	68,8	9,6	1,351	0,025
	Ayrılar	64,8	9,1		
	Anne Vefat Etti	66,4	7,6		
	Baba Vefat Etti	65,5	5,8		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örneklemin anne-baba durumları ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (sig<0,05). Bu farklılık problem çözme becerileri için anne babanın birlikte olduğu grup lehinedir.

Tablo 14

Anne-Baba Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Aile İçi İletişim Düzeyi	Birlikteler	59,9	6,6	0,635	0,039
	Ayrılar	58,9	8,2		
	Anne Vefat Etti	57,6	5,7		
	Baba Vefat Etti	63,0	3,5		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örneklemin anne-baba durumları ile aile içi iletişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (sig<0,05). Bu farklılık aile içi iletişim düzeyi için baba vefat eden grup lehinedir.

4.2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Ailede Bulunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre

Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Aşağıda yer alan Tablo 15-16-17’de araştırma örnekleminin ailede bulunan çocuk sayısı ile araştırma ölçekleri arasındaki istatistiksel ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15

Aile Çocuk Sayısı ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Kareler Toplamı</u>	<u>df</u>	<u>Kareler Ortalaması</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Sorumluluk Düzeyi	Gruplar İç	364,965	6	60,828	0,677	0,669
	Gruplar Arası	21758,264	242	89,910		
	Toplam	22123,229	248			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin ailesinde bulunan çocuk sayısı ile sorumluluk düzeyi ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (sig>0,05).

Tablo 16

Aile Çocuk Sayısı ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Kareler Toplamı</u>	<u>df</u>	<u>Kareler Ortalaması</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Problem Çözme Becerileri	Gruplar İç	128,867	6	21,478	0,230	0,967
	Gruplar Arası	22586,033	242	93,331		
	Toplam	22714,900	248			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin ailesinde bulunan çocuk sayısı ile problem çözme becerileri ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (sig>0,05).

Tablo 17

Aile Çocuk Sayısı ve Aile İç İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Kareler Toplamı</u>	<u>df</u>	<u>Kareler Ortalaması</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Aile İletişim Düzeyi	Gruplar İç	401,366	6	66,894	1,525	0,170
	Gruplar Arası	10613,381	242	43,857		
	Toplam	11014,747	248			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin ailesinde bulunan çocuk sayısı ile aile içi iletişim düzeyi ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\text{sig} > 0,05$).

4.2.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Ailedeki Çocuk Sıralaması Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Aşağıda yer alan Tablo 18-19-20’de araştırma örnekleminin çocuk sıralaması ile araştırma ölçekleri arasındaki istatistiksel ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18

Çocuk Sıralaması ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Kareler Toplamı</u>	<u>Df</u>	<u>Kareler Ortalaması</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Sorumluluk Düzeyi	Gruplar İçi	385,728	6	64,288	0,718	0,635
	Gruplar Arası	21745,968	243	89,490		
	Toplam	22131,696	249			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin çocuk sıralaması ile sorumluluk düzeyi ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\text{sig} > 0,05$).

Tablo 19

Çocuk Sıralaması ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Kareler Toplamı</u>	<u>Df</u>	<u>Kareler Ortalaması</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Problem Çözme Becerileri	Gruplar İçi	185,581	6	30,930	0,333	0,919
	Gruplar Arası	22540,519	243	92,759		
	Toplam	22726,100	249			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin çocuk sıralaması ile problem çözme becerileri ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\text{sig}>0,05$).

Tablo 20

Çocuk Sıralaması ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Kareler</u> <u>Toplamı</u>	<u>df</u>	<u>Kareler</u> <u>Ortalaması</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Aile İçi İletişim Düzeyi	Gruplar	47,120	6	7,853	0,174	0,984
	İç Gruplar	10972,416	243	45,154		
	Toplam	11019,536	249			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin çocuk sıralaması ile aile içi iletişim düzeyi ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\text{sig}>0,05$).

4.2.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Hane Halkı Geliri Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Aşağıda sunulan Tablo 21-22-23’de araştırma örnekleminin araştırma ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ile hane halkı gelirleri arasındaki ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21

Hane Halkı Geliri ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Sorumluluk Düzeyi	3000 TL Altı	127,04	10,42	1,663	0,098
	3000 TL ve Üzeri	125,04	8,53		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örneklemin hane halkı gelirleri ile sorumluluk düzeyleri, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamaktadır ($\text{sig}>0,05$).

Tablo 22

Hane Halkı Geliri ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Problem Çözme Becerileri	3000 TL Altı	69,24	10,22	1,302	0,194
	3000 TL ve Üzeri	67,65	8,99		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örneklemin hane halkı gelirleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamaktadır (sig>0,05).

Tablo 23

Hane Halkı Geliri ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Aile İçi İletişim Düzeyi	3000 TL Altı	59,29	7,53	-1,097	0,274
	3000 TL ve Üzeri	60,22	5,89		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örneklemin hane halkı gelirleri ile aile içi iletişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamaktadır (sig>0,05).

4.2.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerden Başarı Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Tablo 24-25-26’da araştırma örnekleminin başarı durumları ile araştırma ölçekleri arasındaki ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 24

Başarı Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Sorumluluk Düzeyi	Takdir Belgesi	126,11	7,50	0,252	0,779
	Teşekkür Belgesi	126,07	10,52		
	Doğrudan Geçiş	124,98	13,38		

Elde edilen bulgulara göre araştırma örnekleminin sorumluluk düzeyleri ile öğrencilerin başarı durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\text{sig}>0,05$).

Tablo 25

Başarı Durumu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Problem Çözme Becerileri	Takdir Belgesi	68,90	8,14	0,958	0,038
	Teşekkür Belgesi	66,84	8,64		
	Doğrudan Geçiş	68,37	14,23		

Elde edilen bulgulara göre araştırma örnekleminin problem çözme becerileri ile öğrencilerin başarı durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\text{sig}<0,05$). Bu farklılık problem çözme becerileri için baba takdir belgesi alan grup lehinedir.

Tablo 26

Başarı Durumu ve Aile İçi İletişim Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>	<u>F</u>	<u>Sig</u>
Aile İçi İletişim Düzeyi	Takdir Belgesi	59,95	5,26	0,193	0,824
	Teşekkür Belgesi	59,33	7,20		
	Doğrudan Geçiş	59,98	9,73		

Elde edilen bulgulara göre araştırma örnekleminde aile içi iletişim düzeyleri ile öğrencilerin başarı durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\text{sig}>0,05$).

Son olarak aşağıda yer alan Tablo 27’de örneklemin problem çözme becerileri ile sorumluluk düzeylerinin, aile içi iletişim becerilerine olan etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Regresyon analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre değişkenlerden sadece sorumluluk düzeyi ile aile içi iletişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\text{sig}<0,05$). Bu ilişki incelendiğinde sorumluluk

düzeyinin aile içi iletişim düzeyini doğru orantılı bir şekilde etkilediği ($t=2,853$, $\text{sig}<0,05$),
örneklemin sorumluluk düzeyi arttıkça aile içi iletişim düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 27

Örneklem Grubun Problem Çözme Becerileri ile Sorumluluk Düzeylerinin Aile İçi İletişim Düzeylerini Yordayıcılığı

		Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar		
		<u>B</u>	<u>Std. Hata</u>	<u>Beta</u>	<u>t</u>	<u>Sig.</u>
(Constant)		44,358	7,205		6,157	0,000
Sorumluluk Düzeyi		0,130	0,046	0,185	2,853	0,005
Problem Çözme	Becerileri	-0,014	0,045	-0,020	-0,305	0,761

5.Bölüm

Tartışma – Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile ilgili literatürdeki sonuçlar karşılaştırılıp tartışılmış ayrıca sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile edindikleri problem çözme becerisi ve sorumluluk değerinin aile içi iletişim düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerin problem çözme becerileri ile sorumluluk değerlerinin ve aile içi iletişim tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin sorumluluk düzeyi ortalama puanı $125,9 \pm 9,4$ (101-165) olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin ortalama üstünde yüksek bir sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Açıkgöz (2021) “Fen bilimleri dersi odaklı öğrenci sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkökull öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi” konulu araştırmasında, ilkökull 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi odaklı sorumluluk düzeyi aritmetik ortalamalarının 2.64 olduğunu, bu bağlamda öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki çocuk sıralaması, öğrenci başarı durumu gibi değişkenlere göre sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aladağ (2009) “İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi” adlı çalışmasında sorumluluk ölçeği puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Özçelik (2019) yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin

uygulama sonrasında sorumluluk tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu aşamada uygulama sonrası sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özen (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini etkilemediğini belirlemiştir. Aynı şekilde Şahan (2011) 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ağır (2017) ‘ın “İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi” isimli tezinde, yaptığı uygulama sonrası öğrencilerin başarı testi son test puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Hakkari (2020)’nin yüksekokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Tüm bu araştırmalar yaptığımız araştırmayı destekler niteliktedir. Buna karşın, Yontar (2013) kız öğrencilerin Çocuklar için Sorumluluk Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede fazla olduğunu, Canöz (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin, sorumluluk ölçeğinden aldıkları ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğunu saptamıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilere ait sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine, Gündüz (2014) öğrencilerin, sorumluluk ölçeğinden alınan ortalama puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Kaplancı (2018) kız öğrencilerin ve öğretmeni kadın olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek ve öğretmeni erkek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç kadınların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özbulat (2020), Ateş (2020) yaptığı çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Golzar (2006), “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi” konulu araştırmasında, araştırma bulgularına göre sorumluluk düzeyi puan ortalaması, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre ilköğretim kademesinde 5. sınıf kız öğrencilerin sorumluluk ölçeğinden aldıkları puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir. Kant (2011)’in çalışmasında ise sorumluluk konusunda erkeklerle kadınların aynı olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışmada anne -baba öğrenim durumu değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yontar (2013)’in, çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre öğrencilerin sorumluluk değeri ile anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ateş (2020)’in çalışmasında ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat aynı çalışmada öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yıldırım (2016)’in, ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre değişmediği ve araştırmasını destekler özellikle olduğu görülmüştür. Bu destekleyici sonuçlara karşılık, Keskin (2008) çalışmasında uyguladığı değerler eğitimi ölçeğinde sorumluluk değeri alt boyutunda anne ve baba eğitim durumunun sorumluluk duygusunu kazanmada anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aladağ (2009) ve Açıkgöz (2021)’ün, yaptığı çalışmalarda öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada ailedeki çocuk sıralaması değişkeni açısından öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Açıkgöz (2021)’in

çalışmasında öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada öğrenci başarı durumu değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşılık Golzar (2006)'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre Sorumluluk ölçeğinden alınan puanın akademik başarıya göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin Sorumluluk ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Yapılan araştırmada anne-baba birliktelik durumu değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Fakat, Tekin (2019) çalışmasında deney grubu katılımcılarının Sorumluluk Ölçeği puanlarında anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Aynı şekilde Kaplancı (2018) öğrencilerin, sorumluluk düzeylerinin anne babalarının birlikte yaşama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada hane halkı geliri değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun yanında Gündüz (2014) yaptığı çalışmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve deney sonrası sorumluluk tutum puanları sosyo-ekonomik açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yontar (2013) ve Aladağ (2019) çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki çocuk sıralaması, hane halkı geliri gibi değişkenlere göre problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmüştür. Buna karşılık anne-baba birliktelik durumu, öğrenci başarı durumu değişkenleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri incelendiğinde ortalama puan $68,3 \pm 9,5$ (40-108) olarak tespit edilmiştir. Bu da ortalamanın biraz üstünde bir problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Arkan (2011)'ın yaptığı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ($n=802$) problem çözme beceri düzeylerinin aritmetik ortalamasının 3,91 standart sapmasının ise, 573 olduğu görülmektedir. Coşkun (2016) 'un "Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisini" incelediği araştırmasında, 5 yaş çocuklarının uygulama öncesinde problem çözme beceri puanları ortalamasının, deney grubundaki çocuklarda $26,31 (\pm 5,19)$; kontrol grubunda $26,27 (\pm 4,32)$ ve plasebo grubunda bulunan çocukların ortalamasının da $25,72 (\pm 4,69)$ olduğunu ortaya koymuştur. Alp (2019)'ın "Blok tabanlı programlama öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine ve bilgisayara yönelik tutumuna etkisini" incelediği çalışmasında, kontrol grubu katılımcılarına ait problem çözme becerisi puanlarının ortalaması ($\bar{X}=78.59$), deney grubu katılımcılarına ait problem çözme becerisi puanlarının ortalaması ($\bar{X}=80.03$) olarak belirlenmiştir. Bulgular, katılımcıların problem çözme puanlarının orta düzeyde olduğu sonucunu vermektedir. Güler (2019)'ın çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme envanteri puan ortalamaları ($\bar{x}=83.61$, $Ss=14.90$), dır. Melikoğlu (2020) araştırmasında 7. sınıf öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamasının ($=86.52$, $Ss=14.76$) olduğunu belirtmektedir.

Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Karahan (2018), Problem Çözme Envanterinden cinsiyete göre alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Reyhan (2018) öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi uygulamıştır. Uygulanan test sonucunda, problem çözme

yeteneğine güven alt boyutunda erkek öğrencilerin daha iyi beceriye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çoşkun (2016), problem çözme beceri ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermediğini belirtmiştir. Arkan (2011) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Toran (2020) “Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmasında problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Memikoğlu (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarının ($=83.08$, $Ss=16.89$), erkek öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarından ($=87.41$, $Ss=14.19$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada anne-baba öğrenim durumu değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Toran (2020) yaptığı çalışmada annelerin ve babaların öğrenim durumuna bağlı olarak çocukların problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2020) lise öğrencileri üzerinde yaptığı incelemesinde öğrencilerin anne ve baba eğitimine göre problem çözme becerileri ortalama puanlarını ölçmek için yapılan t testinde istatistiksel açıdan anlamlılık tespit edilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlara karşılık Çoşkun (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin öğrenim düzeyine göre Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde annesinin lise ve altında mezuniyete sahip olduğu öğrencilerin, annesi üniversite ve üstünde mezuniyete sahip çocuklara göre problem çözme beceri düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan farklı olarak yine aynı çalışmada babalarının öğrenim düzeyine göre

problem çözme becerileri ölçeği puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Babasının lise ve altında mezuniyete sahip olduğu öğrencilerle, babası üniversite mezunu ve üstü öğrenime sahip öğrencilerin, problem çözme becerileri ölçeği puan ortalamalarında farklılık görülmemiştir.

Yapılan araştırmada ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmamıza paralel olarak Toran (2020) ve Yılmaz (2020)'in çalışmasında kardeş sayısına bağlı olarak çocukların problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada ailedeki çocuk sıralaması değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna paralel olarak Çoşkun (2016) okul öncesi dönem çocuklarının doğum sıralarına göre problem çözme becerileri ölçeği puan ortalamalarının anlamlı bir değişiklik göstermediğini ortaya koymuştur. Ailesinin birinci çocuğu olan çocuklarla ikinci ve daha sonraki sırada doğan çocukların problem çözme beceri puan ortalamalarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada anne-baba birliktelik durumu değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Yılmaz (2020) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin anne ve babalarının birlikte yaşama değişkenine göre problem çözme beceri puanlarını ölçmek için yapılan t testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir bulgu elde edilmediğini ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmada hane halkı geliri değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna paralel olarak Balkan (2019) “Destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin özsaygı, karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi” konulu araştırmasında katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine Toran (2020)'in çalışmasında

ebeveynlerin algıladıkları gelir düzeyine bağlı olarak çocukların problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırmada öğrenci başarı durumu değişkeni ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bilgiç (2017) Sosyal Bilgiler dersinde başarısı yüksek olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baş ve Kıvılcım (2013) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasında yine yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin aile içi iletişim düzeyi ortalama puanı $59,8\pm6,6$ (34-97) olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin ortalama bir aile içi iletişim düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Canlı (2019)'nın araştırmasında aile değerlendirme ölçeği iletişim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 26,59 ve standart sapması da 4,93 olarak bulunmuştur.

Yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki çocuk sıralaması, öğrenci başarı durumu gibi değişkenlere göre aile içi iletişim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşılık anne baba birliktelik durumu değişkenine göre aile içi iletişim düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öztürk ve Fidan (2020)'nin incelemesinde cinsiyet değişkeninin aile iletişim puanı alt boyutu için yapılan t testi sonucuna göre, P değeri $0,192>0.05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin çocuğun aile iletişim düzeyine etkisi olmadığı söylenebilir. Canlı (2019) ve Karahan (2018) öğrencilerin aile içi iletişim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı

farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırmamızı destekleyen bu sonuçların yanında, Dilber (2019) öğrencilerin sosyal medyayı kullanımının aile içi iletişimi olumsuz etkilemesi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada baba öğrenim durumu değişkeni ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Özkurt (2018), ortaokul öğrencilerinin aile iletişimleri baba eğitim düzeyine göre destekleyici iletişim boyutunda ve engelleyici iletişim boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmada ailedeki çocuk sayısı ve çocuk sıralaması değişkenleri ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yapılan araştırmada öğrenci başarı durumu değişkeni ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Demir (2018)'in araştırmasında ise öğrencilerin; akademik puan ortalamaları ile iletişim, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü, roller ve genel fonksiyonlara ait aile işlevi puanları arasında düşük seviyede negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin; iletişim, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü, roller ve genel fonksiyonlara ait sağlıklı aile işlevi algıları arttıkça, akademik başarı ortalamaları da artış göstermektedir. Özkurt (2018) başarı belgesi almayan öğrencilerin aile içindeki ilişkileri başarı belgesi alan öğrencilere göre daha fazla önleyici olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmada anne öğrenim durumu değişkeni ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun yanında Canlı (2019)'nın öğrencilerin aile içi iletişim düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucuna göre annenin eğitim durumu ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Yapılan araştırmada anne-baba birliktelik durumu değişkeni ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu sonucumuzu destekler nitelikte, Öztürk ve Fidan (2020), anne ve babanın birliktelik durumunun aile iletişim puanı alt ölçütü için yapılan t testi sonucuna göre P değeri $0,000 < 0.05$ olduğu için istatistiksel olarak fark bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, bir çocuğun anne- babasının ayrılmış olmasının çocuğun hem genel anlamda hem de aile çevresinde iletişim kurabilmesini negatif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Özkurt (2018)'un araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimleri destekleyici iletişim boyutunda ($t(263)=0.05$; $65 p>.05$) ve engelleyici iletişim boyutunda ($t(263)=0.52$; $p>.05$) anne-baba birliktelik durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı fark göstermemiştir.

Yapılan araştırmada hane halkı geliri değişkeni ile öğrencilerin aile içi iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna karşılık Dilber (2019) araştırmasına katılan öğrencilerin sosyal medya kullanımının aile içi iletişimini olumsuz etkilediği düşüncesiyle yaptığı araştırmasında aile içi iletişim ve gelir değişkeni arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Canlı (2019)'nın incelemesinde ise öğrencilerin aile içi iletişim düzeylerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ailenin gelir durumu ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değeri Düzeyleri ile Bunların Aile İçi İletişimlerine Etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre değişkenlerden sadece Sorumluluk Düzeyi ile Aile İçi İletişim Düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir

(sig<0,05). Bu ilişki incelendiğinde Sorumluluk Düzeyinin Aile İçi İletişim Düzeyini doğru orantılı bir şekilde etkilediği ($t=2,853$, sig<0,05), örneklemin Sorumluluk Düzeyi arttıkça Aile İçi İletişim Düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışma Bilecik ilindeki okulları kapsadığından genel bir kanıya varılamaz. Bunun aşılması için araştırmanın örneklemini genişletilerek diğer illerde, başka branşlarda hatta farklı okul kademelerinde yapılarak çok daha kapsamlı bir sonuca ulaşılabilir.

Bu araştırmada nicel verilerden faydalanılmıştır. Daha kapsamlı bir araştırmada nitel verilerden de faydalanılarak çalışmanın bulguları çeşitlendirilebilir.

Değişkenler değiştirilip farklı yordayıcılar ile ele alınabilir.

Bu araştırma sonucunda sorumluluk düzeyi arttıkça aile içi iletişim düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu desteklemek için öğretmenler bilgilendirilerek okuldaki öğrencilerin daha çok sorumluluk alması sağlanabilir.

Çalışma kapsamındaki değişkenler artırılarak farklı değişkenler de katılıp, çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

Öğrencilere verilecek daha fazla sorumluluk eğitimi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

Çalışmanın sonucunda sorumluluk düzeyinin aile içi iletişim düzeyini doğru orantılı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyici nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, D. (2018). *Fetemm eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, S. N. (2021). *Fen bilimleri dersi odaklı öğrenci sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Adair, J. (2000). Karar verme ve problem çözme. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Yayıncılık
- Adair, J. (2016). Karar Verme ve Problem Çözme. (Çev. N. Kalaycı ve G. Korkmaz). Ankara: PegemA Yayınevi. (Eserin Orijinali 2016'da yayımlandı)
- Akbaba, A. (2004). İlköğretim okul yöneticilerinin iş değerleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akdağ, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akgöz, E. ve Sezgin, M. (2009). *Genel İletişim*. Ankara: Gazi kitabevi
- Aksu, M. (1989). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu, 44-54.
- Aktepe, V. (2015). 5.sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1511-153
- Aküzüm, C. (2017). Kurucu Müdürlerin Okul Yönetimi Bağlamında Karşılaştıkları Temel Yönetsel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 161-185.

- Akyol Gürler, Ş., & Aydın, M. Z. (2013). *Okulda değerler eğitimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel
- Akyüz, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile aile içi iletişim ve yalnızlık algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). *Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 605-626.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alp, Y. (2019). *Blok tabanlı programlama öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine ve bilgisayara yönelik tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya .
- Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?*. Ankara: Hayat Yayıncılık
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 25-33

- Ateş, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2011). Küresel bilgi teknolojilerinin değerler üzerindeki etkisi. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 1-20.
- Aydın, M. Z. (2014). *Okulda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları*. Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, S. M. (2013). *Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, S., & Emiroğlu, K. (2003). *Antropoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Aydoğan, Y. (2012). Problem Çözme ve Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi. (Ed.: Ömeroğlu, E.). 2. Baskı. Ankara: Özgüncök Yayıncılık.
- Aytaçlı, B. (2018). *Değer Temelli Etkinliklerin Matematik Başarısına, Değer Algısına, Problem Çözme Becerisine, Matematiğe Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157 (Kış-2003).
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 335-347.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi* (1. Baskı). İstanbul: Cinius.

- Balkan, A. (2019). *Destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin özsaygı karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (2000). *Bedenin dili*, 23. b. İstanbul, Remzi Kitabevi
- Baltaş, Z. Baltaş, A. (2007). *Bedenin dili* (42. Baskı,) İstanbul: Remzi Kitabevi
- Barth, James L. (1991) *Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum, Activities and Materials* (Third Edition) Lanham : University Press Of America, Inc
- Bas, G., & Kıvılcım, Z. S. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-17.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Baysal, N. (2006). Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının felsefi temelleri. A. Tanrıöğren (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 56-73) (1. Baskı). İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Bell, S. (2012) , *An Exploration of the Effects of Student-Directed and Teacher-Directed Inquiry Learning on Creative Problem Solving, Critical Thinking, and Civic Responsibility*, Western Connecticut State University. ProQuest Dissertations Publishing,
- Bıçakçı İlker C., (2000). *İletişim ve Halkla İlişkiler* (3.Baskı). Ankara: MediaCat Yayınları
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Arı Yayıncılık.

- Bilgiç, Ç. (2017). *İlköğretim öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev.: Oğuzkan, A.F.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev.: Oğuzkan, A.F.). 6. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Bourse, M. (2012). *İletişim bilimlerinin serüveni*. H. Yücel (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bozkurt, V. (2009). *Değişen dünyada sosyoloji* (4. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayım Dağıtım.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2011). *Aile sosyolojisi*. Açılım Kitap: İstanbul
- Canel, A. N. (2012), *Aile Yaşam Becerileri* (2.Baskı). İstanbul: Nakış Ofset
- Canlı, Ö. (2019). *Öğrenilmiş güçlülük, aile bütünlük duygusu ve aile içi iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Canöz, T. (2019). *İlkokul öğrencilerinin motivasyonlarının yordayıcısı olarak problem çözme becerisi ve sorumluluk değerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.
- Cevizci, A. (2014). *Etik-ahlak felsefesi*. Say Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2001), *Yeniden İnsan İnsana*, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamli ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İçimizdeki çocuk* (36. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı / Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Cüceloğlu, D. (2014). *İçimizdeki biz* (49. Baskı), Remzi Kitapevi, İstanbul
- Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (62), 69-94.
- Çekici, F. (2009). *Üniversite öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Çetin, S. (2013). *Aile içi iletişime Facebook'un etkisi: Kütahya örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Çiçekliyurt, Z. T. (2014). *Sınıf sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek beceri ve değerlerin kazanılma durumunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çoban, A. (2014). Probleme dayalı öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 479-508). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, M. T. (2018). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eğitim başarısına aile içi iletişimin etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demirci, N. (2014). *Sistematiik yaratacı problem çözüme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ışıık konusundaki kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, H., Tezel, F. & Günindi, Y. (2011). Ana babaların görüşlerine göre aile işlevleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93–104.
- Demirel Ö. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkan, M. (1998, Aralık). Türk endüstri ilişkileri sisteminde etik tavır ve sorumluluk bilinci. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri*, Adapazarı.
- Demirtaş, S. (2011). *Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dikeçligil, B. (1995). Türk toplumun aile tipleri. *Yüzyıl biterken cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi* (Cilt: 11). İstanbul: İletişim Yayınları
- Dilber, F. (2019). Aile içi iletişimde sosyal medya: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl : 12 Sayı : 33
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan C. & Doğan S., (2011). *İnsanlar Konuşa Konuşa*. İstanbul: Selis Kitaplar.
- Doğan, C. (2013). *Ailede iletişim sanatı*. İstanbul: Kalbi Kitaplar.
- Doğan, İ. (2002). Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A . (2004). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. İstanbul: Akif Yayınevi
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati* (28. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2013). Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 243-265.
- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series. <http://eric.ed.gov/?id=ED473695> adresinden erişilmiştir.
- Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk Yayınevi.
- Eren, N. (2016). *Yetişkinlerin bağlanma stillerine göre bireylerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim* (7. baskı), Ankara: Anı yayıncılık
- Ergül, F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 26, s.59-72.
- Eskin, M. (2018). *Sorun Çözme Terapisi*. Ankara: Altınordu Yayınları
- Eyce, B. (2000). Tarihten günümüze Türk aile yapısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(4), 223-224.
- Feyzioğlu, M. (2001). Terbiye ve inzibat vasıtalarını kötüye kullanma ve aile bireylerine karşı fena muamelede bulunma suçları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 50(1), 41-53

- Fidan, M. (2011) *İletişim kurmak istiyorum* (3. baskı) Konya: Tablet Kitabevi.
- Forgan, J. W. (2003). Teaching problem solving through children's literature. Connecticut: Teacher Ideas Press.
- Goleman, D. (2012). *Duygusal Zeka* (35. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Golzar, A. F. (2006). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökalp, Z. (1980). Türk Kimdir?.
- Gökdağ, R. & Dağlı, Özgül, (27-28 Nisan 2012). İletişim Çatışması Olarak Kadına Yönelik Şiddet. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, Ankara
- Gökdemir, A. (2013). *1924'den günümüze ilköğretim Sosyal Bilgiler programlarındaki hukuk konularının incelenmesi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Güler, A. Deniz, (1990). *Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları ile Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güler, D. ve Ulutak, N. (1992). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Kurgu Dergisi* s(11), 51 - 76.
- Güler, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günay, Ü. (2002). *Din sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güngör, N. (2013). *İletişim kuramlar yaklaşımlar*, 2. Basım, Ankara: Siyasal Kitabevi, s. 41.
- Güngör, N. (2013). *İletişime giriş* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Güngör, N. (2018). *İletişime giriş*. 5. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları
- Güngör, Nazife, (2011). *İletişim Kuramlar. Yaklaşımlar*, Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürgen, H., Kirel, Ç., Uztuğ, F., Orhan, N. (2003). Halkla ilişkiler ve iletişim, Eskişehir: TC. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No:1482
- Gürsoy, E. (2018). Paylaşım evimiz uygulamasının ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri üzerine etkisi, *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 44-53
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2018). *İletişim becerileri: Anlamak, anlatmak, anlaşmak* (6. basım), Ankara: Nobel Yayınları
- Gürüz, D., Güler, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güven, A. (2013). *Çocukta benlik gelişiminde aile içi iletişimin rolü: İslam dini açısından bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, Y., Ayvaz, E.ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.
- Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 650-661.
- Hill, B, V. (2004). Values Education in schools: Issues and Challenges. *Primary &Middle Years Educator*. 14476436. Vol:2, Issue 2.
- Howe, Michael J.A., (2001). *Öğrenme Psikolojisi*, (Çev. Ebru Kılıç), Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- <https://sozluk.gov.tr/>

- Işık, M. (2005). *Kitle İletişim Teorilerine Giriş*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- İkiz, F. E., Totan, T., & Karaca, R. (2013). Sorumluluk inançlarını arttıran faktörleri belirleme ölçeğinin uyarlanması. *Yeni Symposium Journal*, 51(2), 105-115
- İletişim Süreci ve Türleri, Milli Eğitim Bakanlığı, (<http://megep.meb.gov.tr>)
- James, L. (1999). Kişiliğinizde ve mesleğinizde yüksek performans için 10 yaşam becerisi (1. Basım). S. Yeniçeri (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan
- Kahney, H. (1993). Problem solving current issues. *BallmFFoor Buckingham*: Open University.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencileri Okullarında Hangi Durumları Problem Olarak Algılamaktadır?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 167-193.
- Kant, I. (2011). *Yargı yetisinin eleştirisi*. İdea Yayınları.
- Kaplanlı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumu bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.
- Kaptan F., Yetişir, M. İ. ve Demir, M. (2007). *Beceriden bilimsel süreç becerilerine: farklı bakış açılarının incelenmesi*. Çağdaş Eğitim Dergisi
- Karaca, İ. (2010). *Aile içi iletişimin ortaöğretim öğrencilerinin madde bağımlılığına etkisi (Elazığ ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Karahan, D. (2018). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karaloğlu, İ. (2019). *Sosyal bilgiler derslerinde materyal kullanım durumu (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, (9.b.) Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research methodology]. Ankara: Nobel.
- Karataş, G. (2019). *Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum .
- Kaşkaya, A., & Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Kaya, A. (2013). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Editör), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişimde insan dili*. İstanbul: Bilge Yayıncılık
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 18, 10-15.
- Keenan, K. (1997). *Yöneticinin kılavuzu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması.

- Keskin, Y. ve Coşkun Keskin, S. (2013). İlkokul (İlköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 51-86. <https://dergipark.org.tr/download/articlefile/200443> adresinden alınmıştır.
- Kıcır, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçaslan, E. Ç. (2008). *Siyasal iletişim: İdeoloji ve medya ilişkisi*. Ankara: Paradigma Akademi Yayınları
- Kırmızı, H. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. Trabzon
- Kısa, G. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92
- Kneeland, S. (2001). Problem çözme. çev. Nurdan Ka!aycı. Ankara: Gazi Kitabevi
- Koberg, D., Bagnall, J., (1981). *The all new universal traveler: A soft-systems guide to creativity, problem-solving, and the process of reaching goals*, Los Altos, CA: William Kaufmann, Inc.
- Koç, E. (2013). Bilim ve teknoloji çağında insan olma sorumluluğu (etik bilinç). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(2), 1-13. <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020009857> adresinden edinilmiştir.
- Koçak, Y. (1998). *Okul-Aile İletişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği* (8.Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kongar, E. (1991). *Türkiye'de aile: yapısı, evrimi ve bürokratik örgütlenme ilişkileri*. Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık.
- Kongar, E. (1995). Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği. İstanbul: Remzi Kitapevi (BENİMKİ 96)
- Kotin, Joel, (2001). *Eşinizi Etkileyerek Evliliğinizi Kurtarın*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Koyuncu, B. (2015). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (1. baskı). Ankara: Nobel
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Kuruoğlu, L. (2006). *Sosyal bilgiler müfredatında Osmanlı öncesi Türk tarihinin öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kutlu, Ö. (2006). *Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları*. Çağdaş Eğitim Dergisi
- Küçük, M. (2012). İletişim kavramları ve iletişim süreci. Orhon, N. ve Eriş, U. (Ed.), *İletişim bilgisi* (1. baskı) içinde (s. 3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Küçük, Mestan, Eriş, Ufuk, Oğuz, Tarkan, Dal, Anıl, Aydın, Hakan & Orhon, Nezih, (2012). *İletişim Bilgisi*. (Eds. Nezih Orhon, Ufuk Eriş). *İletişim Kavramı ve İletişim Süreci*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2-20
- Küçükerdoğan, R., G., (2005). *Reklam söylemi*, İstanbul: Es Yayıncılık.

- Lester, L. , Pearce, N. , Waters, S. , Barnes, A. , Beatty, S. , Cross, D. (2017), Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers’ and Fathers’ Communication and Influence with Children, *Journal of Child and Family Studies*, 2716–2727 ,05 June
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students’ view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lussier RN. (2008). Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill Development, USA: Cengage Learning.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, H. (2006). *Halkla ilişkilerde sosyal sorumluluk* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 189206)
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108
- Mısırlı, İ. (2010). *Genel ve Teknik İletişim*, Ankara: Detay Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1998). 1998 programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. (1998-2487) 533-54
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4. ve 5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar), Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar), Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). 2015-2019 Stratejik

Planı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>

Moritz, S., Wahl, K., Zurowski, B., Jelinek, L., Hand, I., & Fricke, S. (2007). Enhanced perceived responsibility decreases metamemory but not memory accuracy in obsessive-compulsive disorder (OCD). *Behaviour Research And Therapy*, 45(9), 2044-2052.

Mutlu, E. (2005). *Kitle İletişim Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi

Mutluay, Y. (2018). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde evrensel değerleri uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Nazlı, Serap, (2001). *Aile Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

NCSS (1994). Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence.

Washington DC: *National Council for the Social Studies*.

Odabaşı Y. ve Oyman M. (2005). *Pazarlama iletişimi yönetimi*. İstanbul: Mediacat Yayınları

Orta, A. Z. , (2009). *Etkili İletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oskay, Ü. (1992). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yayınları

Oskay, Ü. (2011). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: İnkılap Kitapevi

Önal, H. & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. sınıf değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 21-37.

Önder, A. (2003), *Ailede iletişim “Konuşarak ve dinleyerek anlaşalım”*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul

- Önkaş, N. A. (2017). Yalvaç Ural'ın başparmak çocuklar adlı kitabında değer hassasiyeti. *International Symposium of Education and Values (İSOEVA)*, (s. 108-123). Muğla.
- Özbey, Ç., (2008). *Çocuk eğitiminde yapılan hatalar*. (1. baskı). İstanbul: İnkılap kitapevi
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.
- Özçelik, E. (2019). *Temel eğitimde drama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Symposium of Education and Values (İSOEVA)*, (s. 43- 60). Muğla
- Özen, Y. (2001). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(3), 217-239. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/302607> adresinden edinilmiştir.
- Özer, B. , Gelen, İ. , Öcal, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının günlük problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6 ,Sayı: 12, s. 235-257
- Özer, K. (2002). *İletişimsizlik becerisi*. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özkurt, Y. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimlerinin ve sosyal uyum durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Öztekin, Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öztürk, C. (2007) Sosyal bilgiler toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış (edt. Öztürk Cemal) *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2007). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Öztürk C. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen ve aile desteği, motivasyon ve ortaokul öğrencilerinin matematik başarısı: motivasyonun aracı rolü*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, R., & Fidan, M. (2020) *Aile içi iletişimin, çocuğun etkili iletişim kurma becerisi üzerine etkileri*. H. Uzun (Editör).(123) Ankara: Gece Kitaplığı.
- Pireda, A. D. , Pillay, J. (2018). Perceived parent–child communication and well-being among Ethiopian adolescents, *International Journal of Adolescence and Youth*, Volume: 23 , Issue :1 , 109-117
- Reyhan, Gözcü, Ö. (2018). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, problem çözmeye yönelik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana .
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family Communication Patterns: Measuring Intrapersonal Perceptions of Interpersonal Relationships. *Communication Research*, 17(4), 523-544.

- Rosen, Y., ve Mosharraf, M. (2014). New methods in online assessment of collaborative problem solving and global competency. *In International Association for Educational Assessment (IAEA) 2014 Conference Singapore* (ss. 1-18).
- Ross, B.H., ve Kennedy. P.T. (1990) "Generalizing From the Use of Earlier Examples in Problem Solving". *Journal of Experimental Psychology*. Vol.16. No:!. 42-55
- Sabuncuoğlu, Z. (2008). *İşletmelerde Halkla İlişkiler*. Bursa: Alfa-Aktüel.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitapevi
- Safran, M., Aslan, E., Ata, B., Aktın, K., Cooper, H., Kaya, B., ... & DERAL, K. K. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi.
- Saracaoğlu, A. S., Serin O., ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (169), s. 118
- Sarı, Ö. (2013). *Aile kurumu ve ailenin tanımı, sistematik aile sosyolojisi*. Editör: Mustafa Aydın. Konya: Çizgi Kitabevi. Syf: 17 -38
- Sayın, Ö. (1990) ‘‘Aile Sosyolojisi’’ Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İzmir
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of socialissues*, 50(4), 19-45.
- Segrin, C., & Flora, J. (2005). *Family Communication*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Selanik Ay, T., & Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Serim, T. (1972). *Türkiye’de aile yapısı*. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Ankara
- Serin, M. K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üst bilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online*, 9(2).
- Sert, N. (2012). Türkiye’de özel sektörün kurumsal sosyal sorumluluk anlayışına ilişkin yarar algısı, kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerinin duyurulmasında web sitelerinin kullanılması. *Online Akademik Journal of Information Technology*, 3(9), 32-50. doi: 10.5824/1309- 1581.2012.4.003.x
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgilerde mekansal öğrenme ortamları ile ilgili temel kavramlar. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekansal Öğrenme Ortamları* (ss.1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezal, İ. (2003) *Sosyolojiye giriş*, Ankara: Martı Yayınları.
- Sezer, A. , Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sillars, S. (1995) *İletişim* (Çev. A. Nüzhet), Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Solmuş, T. (2014). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul: Beta Basım Yayın

- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretim öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Bilgiler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Stevens, A. D. (2009). Social Problem –Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At -Risk Young Children. Published doctoral dissertation. The Seattle Pacific University, BENDEKİ 1997
- Stevens, M., (1998) Sorun Çözümleme. Çev.: A. Çimen. Timaş Yayınları
- Şahan, B. (2011). *Okulöncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şahin, E. (2019). *Zeka oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Tabak, R.S. (2006). *Sağlık İletişimi*. Ankara: Literatür Yayıncılık
- Tan, H. (1992). *Psikolojik yardım ilişkileri*. İstanbul: M.E.B. Yayın Evi
- Tarakçı, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçları kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 286003)

- Taşdemir, M., & Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG uygulama durumları: bir durum çalışması. *Turkish Studies* 9(8), 47-71.
- TDK (2020). Türkçe sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi
- Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Telman, N. Ünsal, P. (2004). Çalışan Memnuniyeti, İstanbul: Epsilon Yayınevi, s.12
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tertemiz, N.. (1995). İlköğretimde Matematik problemlerini çözmede öğretmenin rolü, *Eğitim ve Bilim*, 19 (95), 67.
- Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-6.
- Toran, Ş. (2020). *Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuna, Y. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim*, içinde (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi
- Tutar, H. Yılmaz, M. K. (2010). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*. Ankara: Seçkin Yayınları

- Ulusoy, K., & Toy, B. (2011). Sosyal bilgilerde değer eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267-292.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme - kuramlar ve uygulamalar*. (3.b.). Ankara: PegemA.
- Ünlüer, G. (2012). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt: 3 Sayı: 6, 95-116
- Üstünlüoğlu, E. (2006). *Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü*. Çağdaş Eğitim Dergisi
- Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Perspectives on problem solving and instruction. *Computers & Education*, 64, 153-160.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yanpar Şahin, T., & Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Ankara: Anı Yayıncılık. Öğretim ve Eğitim Durumları İlişkisi, 389.
- Yatkın, A., Yatkın Ü. N. (2004). *Halkla İlişkiler ve İletişim*, Nobel Kitabevi: Ankara
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer H (2013). *Ergenlik dönemi: Çocuk psikolojisi*. (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenidoğan, U. (2006). *Vatandaşlık Bilgisi Kitabı*, s.49, Ankara

- Yıldırım, E. (2013). *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ve ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, N. (2016, Mayıs 5-7). Değerler Eğitiminde Yapı Değer İlişkisi. *II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 591-612. Gaziantep, Nizip: Pegema Akademi
- Yılmaz, N. (2020). *Lise öğrencilerinde anne baba tutumları ile benlik saygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yiğit, T. (2019). *Bireyin aile değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yontar ,A. & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel A. Haluk, (2011). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri Etkili İletişim* (Ed: Uğur Demiray). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yüksel, A. H. (2007). İletişim kavram tanımı. U. Demiray (Ed.), *Genel İletişim içinde* (s. 3-32). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim Nedir?* (1.Basım). İstanbul: Cem Yayınevi

EKLER**Ek 1. Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Okulun Adı :****Kaçıncı sınıftasınız :****Cinsiyet:****Anne ve babanın öğrenim durumu:****Anne :** ilkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü ()**Baba :** ilkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü ()**Anne-babanın mesleği :****Anne :****Baba :****Anne-babanın birlikte olup olmadığı :**

Birlikteler () Ayrılar () Anne vefat etti () Baba vefat etti () Diğer(Belirtiniz).....

Ailedeki çocuk sayısı :**Ailenin kaçınıcı çocuğusun :****Ailenizin Sosyo-Ekonomik Durumu:**

3000 TL ve aşağısı () 3001 TL ve üstü ()

Yaşadığınız Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu:

Yüksek gelirli aileler yaşar. () Orta gelirli aileler yaşar. () Düşük gelirli aileler yaşar.()

En son alınan karnedeki başarı durumu:

Takdir belgesi ile geçtim () Teşekkür belgesi ile geçtim ()

Doğrudan geçtim () Sınıf tekrarı yaptım ()

Ek 2. Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği

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

Ek 3. Sorumluluk Tutum Ölçeği

1- SORUMLULUK TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu bölümdeki seçeneklerden durumunuza ve fikrinize en uygun olanı (x) şeklinde işaretleyiniz	Hiç Kabulmıyorum	Kabulmıyorum	Kararsızım	Kabulyorum	Tamamen Kabuluyorum
1.Randevılarıma zamanında giderim.	()	()	()	()	()
2. İşlerimi çoğu zaman son dakikaya bırakırım.	()	()	()	()	()
3.Derslerime zamanında çalışırım.	()	()	()	()	()
4.Okula her zaman vaktinde gitmem.	()	()	()	()	()
5.Sabahları yatağımı düzeltirim.	()	()	()	()	()
6.Yaptığım işlerin düzenli ve iyi olmasına gayret etmem.	()	()	()	()	()
7.Düzenli bir insanım.	()	()	()	()	()
8.Çevremdeki kirlilik ve düzensizlik beni rahatsız etmez.	()	()	()	()	()
9. İnsanlarla ilişkilerimi önemsemem.	()	()	()	()	()
10.Başladığım işi çoğu zaman yarım bırakırım.	()	()	()	()	()
11.Karar vermeden önce konuyu her yönü ile düşünürüm.	()	()	()	()	()
12.Bazen işlerden kurtulmak için bahane uydurabilirim.	()	()	()	()	()
13.Okulda her zaman yüksek not almaya çalışırım.	()	()	()	()	()
14.Olayları ciddiye alırım.	()	()	()	()	()
15.Sık sık geç kagıdı alarak derse girerim.	()	()	()	()	()
16.Her zaman benden beklenenden daha iyisini yapmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
17.Paranın üstünü fazla veren dükkan sahibine paranın üstünü iade ederim.	()	()	()	()	()
18.Çoğu zaman bitiremeyeceğimi bastan bildiğim işlere kalkırım.	()	()	()	()	()
19.Eşyalarımı iyi bakmayacak insanlara ödünç vermem.	()	()	()	()	()
20.Planlı yaşamayı severim.	()	()	()	()	()
21.Sonradan pişman olacağım işler yaparım.	()	()	()	()	()
22.Yanaki derslerime mutlaka çalışırım.	()	()	()	()	()

23. Birisi haklarımı elimden almaya çalışırsa mücadele etmem.	()	()	()	()	()
24. Sokaktan geçerken çocukların kavga ettiklerini gördüğümde onları ayırırm.	()	()	()	()	()
25. Aldığı borçları zamanında geri vermem.	()	()	()	()	()
26. Tatil ve dinlenmeyi hak etmek için çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
27. Yapmam gereken bir işi başkalarına yaptırmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
28. Hayattan beklentilerimin pesinden usanmadan kosarım.	()	()	()	()	()
29. Yarı sınavım olduğu halde ders çalışmayıp tv seyredirim.	()	()	()	()	()
30. Arkadaşlarımın sırlarını başkalarına anlatmam.	()	()	()	()	()
31. Kurallar özgürlükleri kısıtlar.	()	()	()	()	()
32. Arkadaşlarımın haklarını kendi haklarımı gözettim gibi gözetirim.	()	()	()	()	()
33. Bana dokunmayan bin yıl yasasın.	()	()	()	()	()
34. Anne babamın harcadığı emekleri bosa çıkarmamak için dersleri sıkı çalışırım.	()	()	()	()	()
35. Gezmeye giderken ailemden izin almam.	()	()	()	()	()
36. Kosullar nedenli elverissiz olursa olsun verdiğim sözleri yerine getiririm.	()	()	()	()	()
37. Bir arkadaşım emanet paket verdiğinde paketi açıp bakarım.	()	()	()	()	()
38. Sorumlu olduğum insanlara karşı görevlerimi yerine getiririm.	()	()	()	()	()
39. Zamanında eve gelmeye dikkat ederim.	()	()	()	()	()
40. Sorumluluklar insanları yıpratır.	()	()	()	()	()
41. Yaptığım işlerin sonuçlarına katlanırım.	()	()	()	()	()

Ek 4. Aile İçi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği-Örnek Maddeler

AİLE İÇİ İLİŞKİLER DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ						
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Ailemin bana ayıracak vakti vardır.					
2.	Ailemin birbiriyle hiç konuşmadığı zamanlar olur.					
6.	Aile içinde kendimi yalnız hissedirim.					
9.	Ailemde herkes fikirlerini rahatlıkla ifade eder.					
14.	Ailemde herkes birbirine emir verir.					
15.	Evde birinin morali bozuk olursa ona destek oluruz.					

Ek 5. MEB Araştırma İzini



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21174680-604.01.01-E.25284118
Konu : Araştırma/Anket Çalışması

19/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelge.

İlgi Genelge gereği Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Kadriye Aslı DURKUT'un "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Aile İçi İletişimin Etkisi" konulu Araştırma ve Anket Çalışmasını Bilecik ilinde bulunan Ortaokullarda yapmak istemektedir.

Genelge gereği çalışmaların, Müdürlüğümüzce onaylanmış ve mühürlenmiş nüshalarının Kurum Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/12/2019

Rahmi KÖSE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hürriyet Mahallesi Üniversite Sokak No : 5-11100
Tel: (0 228) 2801102 Faks: (0 228) 2801199
e-posta: bilgiisleml1@meb.gov.tr Ağ: http://bilecik.meb.gov.tr

Bilgi için : Zekai ÇOBANDERE
Şube Müdürü
Tel: (0 228) 2801100

Vesile ÖZGEN
Şef
(0 228) 2801132

Ek 6. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulu



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21174680-604.01.01-E.25284118
Konu : Araştırma/Anket Çalışması

19/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelge.

İlgi Genelge gereği Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Kadriye Aslı DURKUT'un "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Aile İçi İletişimin Etkisi" konulu Araştırma ve Anket Çalışmasını Bilecik ilinde bulunan Ortaokullarda yapmak istemektedir.

Genelge gereği çalışmaların, Müdürlüğümüzce onaylanmış ve mühürlenmiş nüshalarının Kurum Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/12/2019

Rahmi KÖSE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hürriyet Mahallesi Üniversite Sokak No : 5-11100
Tel: (0 228) 2801102 Faks: (0 228) 2801199
e-posta: bilgiislem11@meb.gov.tr Ağ: http://bilecik.meb.gov.tr

Bilgi için : Zekai ÇOBANDERE
Şube Müdürü
Tel: (0 228) 2801100

Vesile ÖZGEN
Şef
(0 228) 2801132

Ek 7. Ölçek Kullanım İzinleri

←

Re: ÇOCUKLAR İÇİN SORUMLULUK ÖLÇEĞİ

Cum 11:01 tarihinde yanıtladınız

AY

Alper Yontar

Cum 11:01

Kime: Siz

Merhaba Aslı Hanım;

Kaynak gösterdiğiniz sürece ölçeği kullanmanızın hiçbir mahsuru yoktur. Çalışmanıza yararlı olması temennisiyle kolaylıklar ve sağlıklı günler dilerim.

Dr. Alper YONTAR

Per 23:43 tarihinde kadriye aslı DURKUT şunu yazdı:

SAYIN YONTAR,

BEN ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİSİ KADRIYE ASLI DURKUT, YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN SİZİN TARAFINIZDAN GELİŞTİRİLMİŞ "ÇOCUKLAR İÇİN SORUMLULUK" ÖLÇEĞİNİ TEZ ÇALIŞMAMDA VERİ TOPLAMA ARACI OLARAK KULLANMAK İSTİYORUM.

BU KONUDA BANA GERİ DÖNÜŞ YAPABİLİRSENİZ SEVİNİRİM.

TEŞEKKÜR EDER,SAĞLIKLIL GÜNLER DİLERİM...

Yanıtla

İlet

←

Re: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ HAKKINDA

OS

Oğuz Serin

Cum 19:58

Kime: Siz

Merhaba

Öncelikle şahsen ve çalışma arkadaşlarım adına ölçeği kullanma izninizi kabul ediyorum. Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin bilgilere ve puanlamasına kişisel web sayfasından ulaşabilirsiniz <http://iki.su.edu.tr/oğuz-serin/> . İyi çalışmalar diliyorum.

Oğuz SERİN

Per 23:36 tarihinde kadriye aslı DURKUT şunu yazdı:

SAYIN SERİN,

BEN ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİSİ KADRIYE ASLI DURKUT, YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN SİZİN,SAYIN NERGÜZ BULUT SERİN VE GİZEM SAYGILI TARAFINDAN GELİŞTİRİLMİŞ "İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN PROBLEM ÇÖZME "ENVANTERİNİ TEZ ÇALIŞMAMDA VERİ TOPLAMA ARACI OLARAK KULLANMAK İSTİYORUM.

BU KONUDA BANA GERİ DÖNÜŞ YAPABİLİRSENİZ SEVİNİRİM.

TEŞEKKÜR EDER,SAĞLIKLIL GÜNLER DİLERİM...

Yanıtla

İlet

Re: ÇOCUKLAR İÇİN AİLE İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI

Sal 20:29 tarihinde yanıtladınız

Selen.Demirtas.

Sal 18:01

Kime: Siz

Merhaba,

Ölçeğin psikometrik özellikleri 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde test edildiği için kendi örnekleminizde psikometrik özellikleri test etmek koşuluyla tezinizde ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dileğiyle,

Doç. Dr. Selen Demirtaş-Zorbaz

Per 14:46, kadriye aslı DURKUT yazmış:

> SAYIN DEMİRTAŞ ZORBAZ,

> BEN ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİSİ KADRIYE ASLI DURKUT,

> YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN SİZİN TARAFINIZDAN GELİŞTİRİLMİŞ " ÇOCUKLAR İÇİN AİLE İLİŞKİLERİ" ÖLÇEĞİNİ TEZ ÇALIŞMAMDA VERİ TOPLAMA ARACI OLARAK KULLANMAK İSTİYORUM.

> BU KONUDA BANA GERİ DÖNÜŞ YAPABİLİRSENİZ SEVİNİRİM.

> TEŞEKKÜR EDER,SAĞLIKLIL GÜNLER DİLERİM..

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı :

Öğrenim Bilgileri :

Ortaokul : Bozüyük Mustafa Şeker Anadolu Lisesi (Hazırlık+3 yıl), 1996-2000

Lise : Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi, 2000-2003

Lisans : Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2003-2007

Yüksek Lisans : Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2018-2021

Mail Adresi :

