



*Uluslararası Hakemli Dergi  
International Peer-Reviewed Journal*

**Cilt 2, Sayı 2, Aralık-2018**  
**Volume 2, Issue 1, December-2018**

**<http://www.tayjournal.com>**

**ISSN: 2618-589X**

# Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 2, Sayı 2, Aralık-2018 Volume 2, Issue 2 December-2018

Sahibi Owner  
Doç. Dr. Bayram TAY Assoc. Prof. Dr. Bayram TAY

Editör Editor  
Doç. Dr. Bayram TAY Assoc. Prof. Dr. Bayram TAY

Editör Yardımcısı Co-Editor  
Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ Assoc. Prof. Dr. Erhan GÜNEŞ

Alan Editörleri Editor in Chef

*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi* *Computer Education and Instructional Technologies*  
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK Assist. Prof. Dr. Uğur BAŞARMAK

*Eğitim Programları ve Öğretimi* *Educational Curriculum and Instruction*  
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN Assoc. Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN  
Dr. Öğr. Üyesi Bengisu KOYUNCU Assist. Prof. Dr. Bengisu KOYUNCU

*Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi* *Educational Administration and Supervision*  
Prof. Dr. Engin KARADAĞ Prof. Dr. Engin KARADAĞ

*Fen Bilgisi Eğitimi* *Science Education*  
Doç. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER Assoc. Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER  
Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR Assoc. Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR

*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* *Psychological Counseling and Guidance*  
Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT Assoc. Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT  
Dr. Öğr. Üyesi Haktan DEMİRCİOĞLU Assist. Prof. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

*Sınıf Eğitimi* *Classroom Teacher Education*  
Prof. Dr. Timothy RASINSKI Prof. Dr. Timothy RASINSKI  
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM Assoc. Prof. Dr. Kasım YILDIRIM

*Sosyal Bilgiler Eğitimi* *Social Studies Education*  
Doç. Dr. Zafer KUŞ Assoc. Prof. Dr. Zafer KUŞ

*Tarih Eğitimi* *History Education*  
Prof. Dr. Kadir ULUSOY Prof. Dr. Kadir ULUSOY

*Müzik Eğitimi* *Music Education*  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KILINÇER Assist. Prof. Dr. Özlem KILINÇER

*Sekreteryaya* *Secretariat*  
Arş. Gör. Murat BAŞ Research Asist. Murat BAŞ

<i>Dizgi Sorumluları</i>	<i>Compositors</i>
Bayram IRMAK	Bayram IRMAK
Bayram KALEM	Bayram KALEM
Gamze CEBECİ	Gamze CEBECİ
Fakı DANABAŞ	Fakı DANABAŞ
Serpil PEKTAŞ	Serpil PEKTAŞ

# Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 2, Sayı 2, Aralık-2018 Volume 2, Issue 2, December -2018

## Yayın Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Ahmet NALÇACI  
(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK  
(İstanbul Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU  
(Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Bahri ATA  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Cemalettin İPEK  
(Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Handan DEVECİ  
(Anadolu Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN  
(Kastamonu Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Kadir ULUSOY  
(Mersin Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI  
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR  
(Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ  
(Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Myunghui HONG  
(Seoul National Üniversitesi, Kore)  
Prof. Dr. Refik TURAN  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Şefika KURNAZ  
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Prof. Dr. Timothy RASINSKI  
(Kent State Üniversitesi, ABD)  
Prof. Dr. Xun GE  
(Oklahoma Üniversitesi, ABD)  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ  
(Hacettepe Üniversitesi, Türkiye)

## Advisory Board

- Prof. Dr. Ahmet NALÇACI  
(Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey )  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK  
(İstanbul University, Turkey)  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU  
(Adnan Menderes University, Turkey)  
Prof. Dr. Bahri ATA  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Cemalettin İPEK  
(Ahi Evran University, Turkey)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
(Marmara University, Turkey)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey)  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Handan DEVECİ  
(Anadolu University, Turkey)  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN  
(Kastamonu University, Turkey)  
Prof. Dr. Kadir ULUSOY  
(Mersin University, Turkey)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI  
(Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey)  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR  
(Ahi Evran University, Turkey)  
Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ  
(Kırıkkale University, Turkey)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Myunghui HONG  
(Seoul National University, Korea)  
Prof. Dr. Refik TURAN  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Şefika KURNAZ  
(Gazi University, Turkey)  
Prof. Dr. Timothy RASINSKI  
(Kent State University, USA)  
Prof. Dr. Xun GE  
(The University of Oklahoma, USA)  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ  
(Hacettepe University, Turkey)

Doç. Dr. Ahmet KILINÇ (Uludağ Üniversitesi, Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Ahmet KILINÇ (Uludağ University, Turkey)
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK (Sakarya Üniversitesi, Türkiye)	Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK (Sakarya University, Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KAYA (Anadolu Üniversitesi, Türkiye)	Doç. Dr. Erdoğan KAYA (Anadolu University, Turkey)
Doç. Dr. Filiz ZAIMOĞLU ÖZTÜRK (Ordu Üniversitesi, Türkiye)	Doç. Dr. Filiz ZAIMOĞLU ÖZTÜRK (Ordu University, Turkey)
Doç. Dr. Michael HAMMOND (Warwick Üniversitesi, İngiltere)	Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND (Warwick University, England)
Doç. Dr. Pilar Hernandez WOLFE (Lewis&Clark Üniversitesi, ABD)	Assoc. Prof. Dr. Pilar Hernandez WOLFE (Lewis&Clark University, USA)
Dr. Öğr. Üyesi Adem TAŞDEMİR (Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR (Ahi Evran University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi Erol KOÇOĞLU (İnönü Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU (İnönü University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ (Erzincan Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. İhsan ÜNLÜ (Erzincan University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi Menderes ÜNAL (Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. Menderes ÜNAL (Ahi Evran University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İSLİM (Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. Ömer Faruk İSLİM (Ahi Evran University, Turkey)
Dr. Michele BERTANİ (Verona Üniversitesi, İtalya)	Dr. Michele BERTANI (University of Verona, Italy)

# Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 2, Sayı 2, Aralık-2018 Volume 2, Issue 2, December-2018

## Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ertuğrul USTA  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Halil TOKCAN  
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt AKAR  
(Uşak Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR  
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İSLİM  
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi. Yavuz BOLAT  
(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet AKPINAR  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi. İlker DERE  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)

## Reviewer of This Issue

Prof. Dr. Ertuğrul USTA  
(Necmettin Erbakan University)  
Assoc. Prof. Dr. Halil TOKCAN  
(Niğde Ömer Halisdemir University)  
Assist. Prof. Dr. Cüneyt AKAR  
(Uşak University)  
Assist. Prof. Dr. Tarık BAŞAR  
(Kırşehir Ahi Evran University)  
Assist. Prof. Dr. Ömer Faruk İSLİM  
(Kırşehir Ahi Evran University)  
Assist. Prof. Dr. Yavuz BOLAT  
(Hatay Mustafa Kemal University)  
Assist. Prof. Dr. Mehmet AKPINAR  
(Karadeniz Teknik University)  
Assist. Prof. Dr. İlker DERE  
(Necmettin Erbakan University)

## İÇİNDEKİLER

**Adem BELDAĞ, Nurseda TEYMUR**

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitim: Bir İçerik Analizi **117-129**

*Multicultural Education in the Curriculum of Social Studies: A Content Analysis*

**Sevginur DÖLEK, Muhittin ÇALIŞKAN**

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme ve Kurma Çalışmalarının İncelenmesi **130-147**

*Investigation of the Problem Solving and Posing of Elementary School Fourth Graders*

**Ahmet NALÇACI**

Karar ve Davranışları Etkileyen Unsur Olarak Değerler **148-165**

*Values as the Factor Influencing Decisions and Behaviours*



# Türk Akademik Yayınlar Dergisi TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

## Multicultural Education in the Curriculum of Social Studies: A Content Analysis\*

Adem BELDAĞ  
Nursedada TEYMUR

### Abstract

The main aim of the study is to examine the curriculum of social studies in 2018 in terms of multicultural education. The study was designed in accordance with qualitative research methods. In this context, the Social Studies curriculum of 2018 was examined in the context of multicultural education by using the document examination technique used in the analysis of written materials. Content analysis technique was used to determine the elements of multicultural education in the curriculum of social studies. Thus, the specific objectives, skills, values and achievements in the curriculum were examined and analyzed in detail. The Social Studies Curriculum of 2018 is structured within the framework of 7 learning areas. It was found that most of the objectives in the learning domains of "Culture and Heritage" and "Global Connections" and some of the objectives in the study domains of "Active Citizenship" and "People, Places and Environments" are consistent with the principles of multicultural education. It can be concluded that the understanding of multicultural education in teaching programs has remained same from 2005 to 2018.

<b>Keywords:</b>	<b>DOI</b>	: 10.29329/tayjournal.2018.484.01
Curriculum of Social Studies	<b>Received</b>	: 03/07/2018
Multiculturalism	<b>Revised</b>	: 08/08/2018
Multicultural education	<b>Accepted</b>	: 13/11/2018
	<b>Published</b>	: 20/12/2018

Corresponding Author: Adem Beldağ, Assoc. Prof., Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey, adem.beldag@erdogan.edu.  
Nursedada Teymur, MS Student, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey, nurseda\_teymur17@erdogan.edu.tr

\* Early findings from this study were presented, on 28 October 2018, at the IInd National Teacher Educational and Accreditation Congress

Cite this article as: Beldağ, A. & Teymur, N. (2018) Multicultural education in the curriculum of social studies: a content analysis. *TAY Journal*, 2(2), 117-129.



## Extended Summary

### Introduction

In today's world of technology, where international boundaries have begun to lose their importance and globalization is becoming more and more involved, societies with a single-cultural structure are almost non-existent. Scientific, technological, social and economic developments and changes as well as the rapidly spreading migration movements between countries have accelerated the interaction of different cultures with each other. These relationships and interactions between cultures have increased the importance of the concept of multiculturalism, which means recognizing, understanding and respecting different cultures.

The main emphasis in the concept of multiculturalism is the creation of a harmonious and productive society by recognizing and appreciating the differences (Yalçın, 2002). Multicultural education is considered as an educational innovation that will enable all students to benefit equally from education regardless of their differences such as religion, language, race, gender, age, social class, and economic level (Kymlicka, 1998). Founded on a geography with historically different cultures, races and religions, Turkey has have a multicultural structure like a mosaic in every period of history (Kaya, 2014).

The social studies lesson, which is seen as a tool in the education of citizenship and culture, is the most important lesson that can reinforce the concept of living together by recognizing and respecting the differences on the basis of love, respect and tolerance in the world which has become a global village. Therefore, in the studies on the development of social studies curriculum, emphasizing a curriculum structure reflecting cultural diversity within the scope of the multicultural world is crucially important to raise generations having democratic values (Akhan and Yalçın, 2016). In this context, the main aim of the study is to examine the curriculum of social studies in 2018 in terms of multicultural education.

### Methods

The study was designed in accordance with qualitative research methods. In this context, the Social Studies curriculum of 2018 was examined in the context of multicultural education by using the document examination technique used in the analysis of written materials (Yıldırım and Şimşek, 2011). Content analysis technique was used to determine the elements of multicultural education in the curriculum of social studies. Thus, the specific objectives, skills, values and achievements in the curriculum were examined and analyzed in detail.

### Results

When the social studies curriculum of 2018 was analyzed, it was seen that 3 of the 18 special purposes have content reflecting multicultural education. These three objectives, which are seen to be related to multicultural education, emphasize the perception of universal values, human rights, change and continuity. When the curriculum is examined, it is seen that 4 of the 27 basic skills reflect the multicultural education. These skills were identified as "empathy, recognizing stereotypes and prejudice, innovative thinking, perception of change and sustainability". Five of the basic values that are common in the curriculum, "justice, friendship, respect, love, helpfulness" were found to be related to multicultural education. Of the 18 values specific to the social studies course, "equality, respect, sensitivity, solidarity, justice, helpfulness and peace" were found to be related to multicultural education.

The Social Studies Curriculum of 2018 is structured within the framework of 7 learning areas. It was found that most of the objectives in the learning domains of "*Culture and Heritage*" and "*Global Connections*" and some of the objectives in the study domains of "*Active Citizenship*" and "*People, Places and Environments*" are consistent with the principles of multicultural education. When the objectives in the curriculum were examined, it was seen that 3 out of 33 objectives in the fourth grade are related to multicultural education. In the fifth grade, 4 out of 33 objectives are in accordance with the principles of multicultural education. In the sixth grade, there are a total of 34 objectives, of which six are related to multicultural education. In the

seventh grade, there are a total of 31 objectives, of which seven are related to multicultural education. It is seen that 20 of the 131 acquisitions included in the social studies curriculum of 2018 are related to multicultural education.

### **Discussion and Conclusion**

In the context of this study, which was conducted in order to examine the social studies curriculum of 2018 in terms of multicultural education, it was determined that the objectives related to multicultural education were included in the social studies curriculum of 2018. When the results of previous studies on multicultural education in social studies curriculum were examined, it is seen that Cırık (2008) stated that 16 (17.2%) of 93 objectives in Social Studies curriculum of 2005 are related to multicultural education. In a study conducted by Açıkalın (2010), it was found out that there is an emphasis on multicultural education in learning domains and objectives related to multicultural education are included in the same program (Global Connections, Individual and Society, and Culture and Heritage). In the study conducted by Keskin and Yaman (2014), the analysis results of the social studies curriculum on the basis of grades and objectives indicated that the ratio of achievements emphasizing multicultural education to all achievements is approximately 13%. They identified 22 objectives related to multicultural education in two learning domains (Culture and Heritage and Global Connections). It can be stated that these results coincide with the findings of the present study. It was concluded that the percentage of involvement of objectives related to multicultural education in the social studies curricula of 2005 and 2018 is similar. It can be concluded that the understanding of multicultural education in teaching programs has remained same from 2005 to 2018. This situation can be explained by the fact that the program in 2018 is an update of the program in 2005.

### **Recommendations**

It is important to include the multicultural education concept in the social studies curriculum in other courses and grades in order to implement it with a holistic approach. In addition, informing the practitioners about the concept of multicultural education will contribute positively to the success of the curriculum. Moreover, conducting more research on multicultural education will fill the gap in literature by providing the subject to be better understood and by guiding for application.



# Türk Akademik Yayınlar Dergisi TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

## Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitim: Bir İçerik Analizi

Adem BELDAĞ  
Nursedate TEYMUR

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesidir. Çalışma nitel bir araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda yazılı materyallerin analizinde kullanılan doküman inceleme tekniğinden yararlanarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çok kültürlü eğitim kapsamında incelenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çokkültürlü eğitime ilişkin unsurları tespit etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Böylece öğretim programında yer alan özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlar detaylı bir biçimde incelenmiş ve analiz edilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Özellikle “Kültür ve Miras” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarındaki kazanımların çoğunun ve “Etkin Vatandaşlık” ve “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarındaki kazanımların kısmen çok kültürlü eğitim ilkelerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programlarında çokkültürlü eğitim ile ilgili anlayışın 2005 ten 2018’e farklılık göstermeden devam ettiği sonucuna ulaşılabilir.

<b>Anahtar Kelimeler:</b>	<b>DOI</b>	: 10.29329/tayjournal.2018.484.01
	<b>Yükleme</b>	: 03/07/2018
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<b>Düzeltilme</b>	: 08/08/2018
Çokkültürlülük	<b>Kabul</b>	: 13/11/2018
Çokkültürlü eğitim	<b>Yayınlama</b>	: 20/12/2018

## Giriş

İçinde bulunduğumuz küresel çağda gerek sosyal hayatta gerekse ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde haberleşme, iletişim ve ulaşım oldukça kolay ve hızlı bir hale gelmiş ve ülkeler arası sınırlar önemini kaybetmeye başlamıştır. Bu nedenle günümüzde artık yalıtılmış tek bir kültürün var olduğu bir toplumdansöz etmek güçtür (Bahadır, 2016).

Uluslararası sınırların önemsiz hale geldiği, küreselleşme ve göç hareketlerinin yoğun bir şekilde yaşandığı günümüz dünyası kültürel olarak homojen devletin gerçekleştiremeyeceğini kanıtlar niteliktedir. Bu durum küresel iletişim ve teknoloji dünyasında devletleri çokkültürlülük ve çoğulculuk fikrine yöneltmiştir (Barın, 2011). Kültürler arasındaki bu ilişki ve etkileşimler farklı kültürleri tanıma, anlama ve saygı duyma anlamına gelen çok kültürlülük kavramının önemini de artmasına sebep olmuştur.

Çokkültürlülük terimi sıfat olarak ilk kez 1941 yılında İngilizce’de “eski milliyetçilerin bir anlam ifade etmediği önyargısız ve bağısız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek”, 1970’li yıllarda da Avustralya ve Kanada’da bu toplumların bir özelliği olan kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanılmıştır (Doytvheva, 2009). Çokkültürlülük söyleminde asıl vurgu, farklılıkların tanınıp hoş görülmesi yoluyla ahenkli ve verimli bir toplumun meydana getirilmesidir (Yalçın, 2002). Bir toplumun sahip olduğu değer, şahsına münhasır denilebilecek özelliklerin bir başkası ile kıyaslanmadan kendi başına bir değer, korunması gereken bir miras olarak kabul edilmesi çok kültürlülüğün temel dayanağıdır.

Çokkültürlülük kavramının eğitim açısından ele alınmasını ifade eden çokkültürlü eğitim, çokkültürlü yapıya uygun politikaların eğitimde yer almasını savunan fikir ve tutumları ifade eder (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çokkültürlü eğitim Amerika’da çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olduğunun anlaşılması ile birlikte 1960’lı yıllarda ortaya çıkmış ve böylece lise ve üniversite programlarında ders olarak kendine yer bulmuştur (Demirsoy, 2013). Ardından Amerika’yı Kanada, Avustralya, Almanya ve İngiltere gibi birçok ulusu içinde barındıran ve farklı kültürlerle sahip ülkeler takip etmiştir (Güven, 2005). Tay ve Baş’a göre (2015) çokkültürlü eğitim, “sosyal adalet sorunlarına zemin hazırlayan farklı dil, din, cinsiyet, etnik köken ve sosyal düzey gibi farklı gruplardan oluşan öğrencilerin eşit haklara sahip olabilecekleri öğrenme ortamını sağlayacak bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır. Farklı kültürlerle karşı önyargılarından arınmış çeşitli kültürleri tanımak ve anlamak noktasında etkin ve farklılıklara saygı duyan, çeşitliliğe uyum sağlama çabasında olan bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim yoluyla bu özelliklerin kazandırılmaya çalışılması son derece önemlidir.

Günümüzde artık gelişmiş ülkeler eğitim sistemleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermeyi zorunluluk olarak görmektedirler (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim her öğrencinin farklı olduğu günümüzde eğitim alanında yapılan hemen her araştırmada üzerinde durulan bir konudur. Çokkültürlü eğitim tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlayacak bir eğitim yeniliği olarak değerlendirilmektedir (Kymlicka, 1998).

Orta Asya Türk tarihinden başlayarak Viyana kapılarına dayanan Osmanlı İmparatorluğu ondört ve onbeşinci. Yüz yıllarda farklı kıtalarda farklı kültürlerin olduğu topraklara hâkim

olmuş, dinsel, dilsel ve kültürel olarak zengin bir alana hükmetmiştir. Anadolu topraklarında, yüzyıllardır farklı kültürlere ev sahipliği yapmış farklılıkların birlikte barış içinde yaşaması ve çeşitliliğin zenginlik olarak görülmesi Osmanlı'dan günümüze Anadolu topraklarında süregelmiştir. Anadolu toprakları, yüzyıllardır farklı kültürlere ev sahipliği yapmıştır. Geçmiş çağlarda birlikte yaşama kültürünün izini görmek mümkündür (Keskin ve Yaman, 2014). Tarihsel olarak farklı kültür, ırk ve dinlerin bulunduğu bir coğrafya üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti tarihin her döneminde bir mozaik gibi çokkültürlü bir yapıda olmuştur (Kaya, 2014). Ancak son yıllardaki göç hareketlerinden ve dolayısıyla kültürel farklılıklar nedeniyle Türkiye bünyesinde daha fazla çeşitlilik barındıran bir ülke hâline gelmiştir.

Kültürel farklılıkların artmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çokkültürlü eğitim çalışmalarına daha fazla yer vermeye başlamıştır. 2005 yılında uygulanmaya koyulan öğretim programı ile sınıflardaki farklılıklar, çokkültürlülük, dil, inanç ve kültürel çeşitliliğe yönelik çeşitliliklere karşı farkındalık oluşturma ve duyarlılık geliştirmeye yönelik konulara yer verilmiştir. Öğretim programlarında “kültürel farkındalık ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar” önemli görülmüş (MEB, 2018a), “kişiler arası ve kültürler arası etkileşime girme” öğrencilere kazandırılması amaçlanan bireysel bir yetkinlik olarak öğretim programlarında yer almış (MEB, 2018b) ve çok dillilik ve çokkültürlülük konularına dikkat çekilmiştir (MEB, 2018c).

Sosyal bilgilerin temel amacı genç kuşağın ülkelerarası ilişkilerin en üst seviyeye ulaştığı bir dünyada bünyesinde farklı kültürleri taşıyan demokratik bir kültürün vatandaşları olarak kamu yararı için bilgili ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktır (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013). Vatandaşlık eğitiminde ve kültürün aktarılmasında bir araç olarak görülen sosyal bilgiler dersi küresel bir köy haline gelen dünyada farklılıklara saygıyı ve bunların birer zenginlik kaynağı olacağını en iyi vurugulayacak müfredat programıdır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çok kültürlü eğitim vurgusunun yer alması demokratik değerlerle yoğrulmuş nesillerin yetişmesi açısından son derece önemlidir (Akhan ve Yalçın, 2016). Bu bağlamda çalışmanın temel amacı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının sınıf düzeyi ve kazanımlar doğrultusunda çokkültürlü eğitim açısından incelenmesidir.

### **Yöntem**

Çalışma, çokkültürlü eğitim anlayışının 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ne ölçüde yer aldığını belirlemek için nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinde (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılan doküman inceleme tekniğinden yararlanarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çok kültürlü eğitim kapsamında incelenmiştir. Nitel araştırmalarda dokümandan elde edilen veriler diğer veri toplama araçları ile elde edilen verilerle aynı şekilde kullanılabilir (Merriam, 2009). Verilerin toplanma sürecinde alanyazın taraması sonucunda çokkültürlü eğitim ile ilgili kavramlar belirlenmiş ve öğretim programı bu doğrultuda analiz edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çokkültürlü eğitime ilişkin unsurları tespit etmek için verilerin analizinde “kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanan” içerik analizinden yararlanılmıştır (Berg and Lune, 2012). Böylece öğretim

programında yer alan özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlar detaylı bir biçimde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sürecinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çokkültürlü eğitime ilişkin kavramlar kodlanmış bulgular bölümünde sunulmuştur. İki ayrı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından öngörülen uyuşum yüzdesinin (%70) üzerinde olduğu görülmüş ve güvenilirlik sağlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda bulgular temalandırılarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan veriler incelendiğinde çokkültürlü eğitime ilişkin bulguların 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; özel amaçlar, yetkinlikler-temel beceriler, değerlerimiz/değerler eğitimi ve öğrenme alanları-kazanımlar olmak üzere dört temada toplandığı tespit edilmiştir.

#### 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı özel amaçlarında çokkültürlü eğitime ilişkin bulgular

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde toplam 18 özel amaçtan üç tanesinin çokkültürlü eğitimi yansıtan içeriğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı özel amaçlarında çokkültürlü eğitim

Özel amaçlar	Kod
Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları	Değişim ve sürekliliği algılama
Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri	Evrensel değerler
İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri.	İnsan hakları

Tablo 1'e göre özel amaçlardan üç tanesinin çokkültürlü eğitim içeriği ile ilişkili olduğu görülmüştür. Üç özel amacın içeriği incelendiğinde *evrensel değerler*, *insan hakları*, *değişim ve sürekliliği algılama* kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodların çok kültürlü eğitimin içeriğiyle ilişkisi olduğu görülmektedir.

#### 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yetkinlikler ve temel becerilerinde çokkültürlü eğitime ilişkin bulgular

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yetkinlikler başlığı altında yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen sekiz yetkinlikten "yabancı dillerde iletişim ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler" olmak üzere iki tanesinin farklı kültürlerle ilişki ve etkileşim kurma, kültürlerarası anlayış geliştirme, farklılıklara uyum sağlama gibi çokkültürlü eğitimle ilişkili içeriğe sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca öğretim programı incelendiğinde 27 temel beceriden dördünün çokkültürlü eğitimi yansıtan nitelikte olduğu görülmüştür. Bu beceriler "değişim ve sürekliliği algılama, empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, yenilikçi düşünme" olarak tespit edilmiştir.

## 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değerlerimiz-değerler eğitimi başlıklarında çökkültürlü eğitime ilişkin bulgular

Temel eğitimden ortaöğretime kadar 2018 öğretim programlarında ortak olarak 10 kök değer yer almaktadır. Kök değerler incelendiğinde “adalet, dostluk, saygı, sevgi, yardımseverlik” olmak üzere beş kök değer çökkültürlü eğitimle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim programında sosyal bilgiler dersine özgü 18 değer ifadesi yer almaktadır. Bu değer ifadelerinden yedi tanesinin “eşitlik, saygı, duyarlılık, dayanışma, adalet, yardımseverlik ve barış” çok kültürlü eğitimin temel kavramları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

## 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları-kazanımlar da Çökkültürlü Eğitime İlişkin Bulgular

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları incelendiğinde özellikle *kültür ve miras ve küresel bağlantılar* öğrenme alanlarındaki kazanımların çoğunun ve *etkin vatandaşlık ve insanlar yerler ve çevreler* öğrenme alanlarındaki kazanımların bir kısmının çökkültürlü eğitim ile ilgili temel kavram ve görüşleri yansıttığı tespit edilmiştir. Kazanımlar her sınıf düzeyinde incelenmiş ve tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

### ***Dördüncü sınıf kazanımları;***

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dördüncü sınıfta toplam 33 kazanım yer aldığı ve bunlardan dört tanesinin çökkültürlü eğitim içeriğini yansıtan nitelikte olduğu görülmüştür. Kazanımlar ve elde edilen kodlara ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersi dördüncü sınıf kazanımlarında çökkültürlü eğitim

Öğrenme Alanı	Çökkültürlü Eğitim Kazanımları	Kod
Birey ve toplum	Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Empati
	Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Farklılıklara saygı
Küresel bağlantılar	Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	Kültürel çeşitlilik
	Farklı kültürlere saygı gösterir	Saygı Hoşgörü

Tablo 2 incelendiğinde dördüncü sınıf *birey ve toplum* öğrenme alanında iki *küresel bağlantılar* öğrenme alanında ise 3 kazanımın çökkültürlü eğitim içeriğiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların içeriği incelendiğinde ulaşılan kodların empati kurma, farklılıklara saygı, kültürel çeşitlilikleri fark etme ve hoşgörülü olma şeklinde olduğu bulgulanmıştır. Kodlar incelendiğinde ise daha çok değer ve beceri içerikli olduğu görülmektedir.

### ***Beşinci sınıf kazanımları;***

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde beşinci sınıfta toplam 33 kazanım yer aldığı ve bunlardan dördünün çökkültürlü eğitimi yansıtan içerikle ilişkili olduğu görülmüştür. Kazanımlar aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler dersi beşinci sınıf kazanımlarında çokkültürlü eğitim

Öğrenme Alanı	Çokkültürlü Eğitim Kazanımları	Kod
Kültür ve miras	Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	kültürel etkileşim kültürel değişme
	Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	toplumsal uyum
	Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir	değişim ve süreklilik
Küresel bağlantılar	Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	kültürel etkileşim
	Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir	kültürel zenginlik

Tablo 3 incelendiğinde beşinci sınıfta *kültür ve miras* ve *küresel bağlantılar* öğrenme alanlarında ikişer tane kazanımın çokkültürlü eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde kültürel benzerlik ve farklılıklar, toplumsal uyum, değişim ve süreklilik, farklı kültürlerle etkileşim ve kültürel zenginlik kodlarını ulaşılmıştır. Kodlar incelendiğinde daha çok farklı kültürel öğelerden ve bunların birleştirici özelliklerine vurgu yapıldığı ifade edilebilir

#### **Altıncı sınıf kazanımları;**

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde altıncı sınıfta toplam 34 kazanımın yer aldığı ve bunlardan altısının çokkültürlü eğitimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Kazanımlar ve ulaşılan kodlar aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler dersi altıncı sınıf kazanımlarında çokkültürlü eğitim

Öğrenme Alanı	Çokkültürlü Eğitim Kazanımları	Kod
Birey ve toplum	Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.	Kalıpyargı ve ön yargıları fark etme.
	Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetler katılır.	Yardımseverlik Dayanışma
	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Özgürlük Eşitlik
Etkin vatandaşlık	Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	Pozitif ayrımcılık Eşitlik Özgürlük
Küresel bağlantılar	Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	Küreselleşme
	Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	Kültürel etkileşim

Tablo 4'e göre altıncı sınıf *birey ve toplum ile küresel bağlantılar* öğrenme alanlarında ikişer tane *etkin vatandaşlık* öğrenme alanında bir tane kazanımın çokkültürlü eğitim içeriğiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde özgürlük, eşitlik, pozitif ayrımcılık, küreselleşme ve kültürel etkileşim kodlarını ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kodların daha çok evrensel nitelikteki değer ifadeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.



**Yedinci sınıf kazanımları;**

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yedinci sınıfta toplam 31 kazanım yer aldığı ve bunlardan yedisinin çokkültürlü eğitimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlara ve ilgili kodlara ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler dersi yedinci sınıf kazanımlarında çokkültürlü eğitim

Öğrenme Alanı	Çokkültürlü Eğitim Kazanımları	Kod
Birey ve toplum	Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır	Kültürel etkileşim
Kültür ve miras	Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Kültürel, dilsel, dinsel, etnik çeşitlilik
	Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	Kültürel, dilsel, dinsel, etnik çeşitlilik
İnsanlar yerler ve çevreler	Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	Göç Toplumsal çeşitlilik
	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	Ekonomik ve sosyal eşitlik
Küresel Bağlantılar	Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular	Hoşgörü
	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Hoşgörü

Tablo 5 incelendiğinde yedinci sınıf düzeyinde *birey ve toplum* öğrenme alanında bir, *kültür ve miras*, *insanlar yerler ve çevreler* ve *küresel bağlantılar* öğrenme alanlarında ikişer tane kazanımın çokkültürlü eğitim içeriğiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde kültürel etkileşim, kültürel-dilsel-dinsel çeşitlilik, göç, toplumsal çeşitlilik, ekonomik ve sosyal eşitlik, hoşgörü kodlarını ulaşılmıştır. Kodlar incelendiğinde sınıf seviyesi ile doğru orantılı olarak kavramların daha üst seviyede ve evrensel içerikte oldukları ifade edilebilir

Genel olarak değerlendirildiğinde temel eğitim seviyesinde çok kültürlü eğitime ile ilgili kazanımların *birey ve toplum*, *kültür ve miras*, *insanlar yerler ve çevreler*, *etkin vatandaşlık* ve *küresel bağlantılar* öğrenme alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Dağılımlara bakıldığında *Birey ve toplum* öğrenme alanında altı, *kültür ve miras* öğrenme alanında beş, *insanlar yerler ve çevreler* öğrenme alanında iki, *etkin vatandaşlık* öğrenme alanında bir ve *küresel bağlantılar* öğrenme alanında ise sekiz kazanımın yer aldığı görülmektedir. En fazla kazanımın yer aldığı *küresel bağlantılar* öğrenme alanı öğretim programındaki (MEB, 2018c) tanımı itibarıyla içerik olarak çokkültürlü eğitim ile benzer yönlere sahiptir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim

Programı incelendiğinde toplam 131 kazanımın 22'si çokkültürlü eğitim ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çokkültürlülük, son dönemde çokça tartışılan kavramlardan birisidir. Gündemde olmasının temelinde ise küreselleşme, göç ve teknolojik gelişmeler ile farklı kültürlerle sahip toplulukların bir arada iç içe yaşamak durumunda kalmaları vardır. Farklı kültürlerin bireylere ilginç gelmesi ve farklılıkların çoğu kez önyargı ile karşılanması toplumlarda oldukça fazla karşılaşılan bir durumdur. Doğru uygulanan bir çokkültürlü eğitim sayesinde farklılıklarla karşılaşan bireylerin yaşadığı kültürel şok ve sergiledikleri önyargılar en aza indirilebilir. Bireylerin farklılıklara karşı bu önyargılardan arınmalarında ülkelerin eğitim sistemlerini, eğitim ortamlarını ve öğretim programlarını çokkültürlülüğe uygun düzenlemeleri önem taşımaktadır.

Çokkültürlü eğitim anlayışının 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Programında ne ölçüde yer aldığı belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma bağlamında ulaşılan sonuçlar incelendiğinde çokkültürlü eğitime ilişkin kavramlar yer aldığı görülmektedir. Bu kavramların Açıkalin (2010)'ın belirttiği çokkültürlü eğitimin ilkeleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler alanında çokkültürlü eğitime ilişkin daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, Cırık (2008) 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında toplam 93 kazanımdan 16'sının (%17,2) çokkültürlü eğitimle ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Açıkalin ise (2010) yine aynı programda (Küresel Bağlantılar, Birey ve Toplum ile Kültür ve Miras) öğrenme alanlarında çokkültürlü eğitime ilgili uygun kazanımların yer aldığını tespit edilmiştir. Keskin ve Yaman da (2014) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını sınıf ve kazanım düzeyindeki incelemesiyle, çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımların tüm kazanımlara oranlandığında (%13) düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Çokkültürlü eğitime ilişkin kazanımların daha çok Kültür ve Miras ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında yer aldığı sonucuna vurgu yapmışlardır. Akar ve Keyvanoğlu (2016), yaptıkları çalışmada 2009 ve 2015 hayat bilgisi programlarını çokkültürlü eğitim bağlamında incelemiş ve 2009 yılında programda toplam 292 kazanımdan 15'nin çokkültürlü eğitime uygun olduğu, 2015 yılında ise toplam 146 kazanımdan 6'sının çokkültürlü eğitimi yansıtan nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin temellerini oluşturan Hayat Bilgisi programında çokkültürlü eğitim anlayışına gereken önemin verilmediği görülmektedir. Alanyazındaki sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çokkültürlü eğitimle ilgili kazanımların yer alma yüzdelerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında çokkültürlü eğitim ile ilgili anlayışın 2018 programına kadar farklılık göstermeden devam ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretim programlarının uygulanıp başarıya ulaşmasında öğretmene de önemli roller düşmektedir. Tay ve Baş (2015) bu durumu açıklarken öğretmenlerin okulda gerçekleştirdikleri faaliyetlerde öğrencilerin kendi sosyal ve kültürel özelliklerinin farkında olmaları ve bunu önemsemeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Böylece farklı kültürlerle yönelik farklılık oluşturabilecektir.

Her sınıf kademesinde ve bazı öğrenme alanlarında çokkültürlü eğitime yer verildiği görülsede Keskin ve Yaman (2014)'nın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki çokkültürlülük anlayışına ilişkin çalışmalarında da belirttiği gibi, çokkültürlü eğitimin öğretim

programında istenilen seviyede olmadığını görülmektedir. Özellikle ülkemizde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına karşı toplumda yerleşmiş olan ön yargılar bu kavramların çeşitli boyutlarıyla araştırma konuları içerisinde yer alması gerektiğini göstermektedir.

Bireylerin farklılıklara karşı önyargılardan arınmalarında için atılacak adımlardan biri de ülkelerin eğitim sistemlerini, eğitim ortamlarını ve öğretim programlarında çokkültürlü içeriğe yer vermekten geçmektedir. Öğretim programlarında çokkültürlü eğitime yeterince yer verilmesi ülkemizdeki farklı renklerin canlanmasına neden olacaktır. Bu noktada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan çokkültürlü eğitim anlayışının bütüncül bir anlayışla uygulanması için diğer derslerde ve kademelerde de yer alması önem taşımaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin uygulayıcıların bilgilendirilmesi öğretim programının uygulanmadaki başarısına olumlu katkı sağlayacaktır. Çokkültürlü eğitim konusunun daha doğru anlaşılması ve uygulama noktasında yol gösterici olması bakımından konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Açıklan, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar çokkültürlü ve küresel eğitim. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Akar, C ve Keyvanoğlu, A.(2016). “2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 2, Ağustos 2016, Sayfa 731-749*
- Akhan, O. ve Yalçın, A.( 2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 23-46.
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Barın, Taylan (2011) Çokkültürlülük teorisi ve ulus-devlet anlayışına etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (3.Baskı). (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *PİVOLKA*, 4(17), 6-8
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 102- 115.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık [azınlık haklarının liberal teorisi]* (A.Yılmaz, Çev.) (1. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- MEB (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> Erişim tarihi: 11 Eylül 2019
- MEB (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> Erişim tarihi: 10 Ekim 2019
- MEB (2018c). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> Erişim tarihi: 3 Ekim 2019
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research* (3th ed.). San Francisco: A Wiley Imprint.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage
- Tay, B. ve Baş, M.(2015), Çokkültürlü eğitim anlayışı temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı, Ed. Gülay Ekici (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-III* (ss. 61-95). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tay, B., Durmaz, F.Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *GEFAD/GUJGEF*, 33(1), 67-93
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 318-334.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# Türk Akademik Yayınlar Dergisi TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

## Investigation of the Problem Solving and Posing of Elementary School Fourth Graders\*

Sevginur DÖLEK  
Muhittin ÇALIŞKAN

### Abstract

The main objective of this study is to examine problem solving and posing skills of elementary school fourth-grade students. For this purpose, the students were first taught to solve problems and then, they were made to solve problems in the study. Subsequently, they were taught to pose problems, and they were made to pose problems. In problem solving education, the teaching was structured according to Polya's problem solving stages. As for posing problems, the teaching was structured according to Stoyanova and Ellerton's free, semi-structured and structured problem posing situations. The problems that the students solved and posed were examined. The problems solved were evaluated according to the critical behaviours determined for each of the four stages of Polya. The problems posed were evaluated in three main categories as "problem", "not a problem" and "blank". The following results were obtained in the study. The performance of students is low in the stages of understanding the problem, preparing the plan, implementing the plan and evaluating, which are the problem-solving stages. The number of the problems posed for free, semi-structured and structured problem-posing situations is high.

<b>Keywords:</b>	<b>DOI</b>	: 10.29329/tayjournal.2018.484.02
Problem solving,	<b>Received</b>	: 11/08/2018
Problem posing,	<b>Revised</b>	: 25/10/2018
Problem solving and posing instruction	<b>Accepted</b>	: 23/11/2018
	<b>Published</b>	: 20/12/2018

Corresponding Author: Sevginur Dölek, Doctoral Student, Anadolu University, Turkey, sevginurdolek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9186-4362

Muhittin Çalışkan, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, Turkey, mcaliskan@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2341-0710

\* This study was produced from the first author's master thesis.

Cite this article as: Dölek, S. & Çalışkan, M. (2018) Investigation of the problem solving and posing of elementary school fourth graders. *TAY Journal*, 2, (2), 130-147.



## **Extended Summary**

### **Introduction**

The main objective of this study is to examine problem solving and posing skills of elementary school fourth-grade students. Therefore, the students received problem solving instruction first and after that, they were asked to solve problems. They were then taught to pose problems, and they were asked to pose problems. The problem-solving instruction was designed according to Polya's problem solving steps and the problem posing instruction was designed according to Stoyanova and Ellerton's free, semi-structured and structured problem posing situations. The problems that the students solved and posed were examined. The problems solved were evaluated according to the critical behaviour determined for each of the four steps of Polya. The problems posed were classified in three main categories as "problem", "not a problem" and "empty". The following questions were addressed in the research. To what extent did the students exhibit the critical behaviours determined for each step of problem solving? What is the quality of the problems that the students posed?

### **Methods**

In this study, case study, one of the qualitative research models, was used. Case study is a method that involves an in-depth examination of an event, environment, program or group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2009). In this study, case study was chosen because it allowed deeper exploration of the problems solved and posed by the students.

The participants of the study consisted of 14 fourth grade (8 girls, 6 boys) students in a primary school in Mersin. A purposive sampling approach was used to determine the participants. Purposive sampling allows for in-depth research by selecting rich situations in terms of information depending on the purpose of the study (Büyüköztürk et al., 2009, p.90).

Data were collected through 12 worksheets which include problem solving and posing exercises. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. The problems solved by the students were analyzed according to Baki's (2015) stages defined in problem solving process evaluation scale and the critical behavior determined for each stage. The problems of the students were analyzed in three main categories as "problem", "not a problem" and "empty" (Aydoğdu İskenderoğlu and Güneş, 2016; Işık, Işık and Kar, 2011; Şengül Akdemir and Türnüklü, 2017).

### **Results**

The first question of the study is "To what extent did the students exhibit the critical behaviours determined for each step of problem solving? In this respect, when the critical behaviour at each step of problem-solving was examined, it was found that, out of 267 solutions, the problem was fully understood in 70 (26.22%), a part of the problem was understood in 102 (38.20%), the problem was not understood in 46 (17.23%) and the students did not show any effort to understand the problem in 49 (18.35%). During the preparation of a plan, it was seen that, out of 267 solutions, a strategy to ensure an appropriate solution was selected in 88 (32.96%), only a part of the strategy to assist the solution was selected in 43 (16.11%), an inappropriate strategy was selected in 76 (28.46%) and no strategy was chosen in 60 (22.47%). In the implementation of the plan step, we found that a proper and correct solution was reached

in 86 (32.21%), a partly correct solution was reached in 31 (11.61%), an inappropriate strategy was selected in 76 (28.46%) and no solution was found in 74 (27.72%). In the evaluation step, it was found that the problem and the new problem posed according to this problem were solved in 0 (0%), in 38 of 267 solutions (14.23%) the results were logically verified, the results were partially confirmed in 67 (25.09%) and it was not known how to confirm the results in 162 (60.68%). Conducting the critical behaviour of each step of problem solving process was generally found to be low.

The second question of the research is "What is the quality of the problems the students posed?" When the problems posed were analyzed, it was found that, out of 186 problems posed in free problem posing situations, 129 (69.35%) had the quality of a problem, 125 out of 129 problems (67.20%) were suitable for the given context, and 4 of them (2.15%) were not suitable for the given context. It was found that 57 of the problems (30.65%) did not have the quality of a problem. In semi-structured problem posing situations, 111 problems (59.67%) had the quality of a problem out of 186, 78 (41.93%) out of 111 problems were suitable for the given context and 33 of them (17.74%) were not suitable for the given context. It was seen that 44 of the problems posed (23.66%) did not have the quality of a problem and 31 of them (16.67%) were left empty. Out of 319 problems posed in structured problem posing situations, 169 (52.98%) had the quality of a problem, out of which 138 (43.26%) were suitable for the given context and 31 (9.72%) were not. It was observed that 77 (24.14%) of the problems posed did not have the quality of a problem and 73 of them (22.88%) were left empty. It was found that in free, semi-structured and structured problem posing situations, most of the responses had the quality of a problem.

### **Discussion and Conclusion**

The aim of this study was to examine critical behaviours of students conducted in each step of problem solving in detail. In the step of understanding the problem, it was found that, out of 267 solutions, the problem was fully understood in 70 (26.22%), part of the problem was understood in 102 (38.20%) and the problem was not understood in 95 (35.58%). During the preparation of the plan, it was seen that, out of 267 solutions, a strategy to ensure an appropriate solution was selected in 88 (32.96%), only a part of the strategy to assist the solution was selected in 43 (16.11%) and either an inappropriate strategy or no strategy was chosen in 136 (50.93%). In the step of implementation of the plan, it was seen that, out of 267 solutions a proper and correct solution was reached in 86 (32.21%), a partly correct solution was reached in 31 (11.61%) and no suitable solution was reached in 150 of them (56.18%). In the step of evaluation, it was found that, out of 267 solutions, 38 (14.23%) were logically verified, 67 (25.09%) were partially verified, and it was not known how to confirm the results in 162 of them (60.68%). Thus, it could be argued that performance of students was low in understanding the problem, preparing the plan, implementation of the plan and the lowest in the evaluation step. Our study had a different finding from the study conducted by Özsoy (2005). In the study by Özsoy (2005), it was found that the students showed the highest performance in the step of understanding the problem and failed in the steps of planning and implementation. In a study conducted by Gök Kurt, Örnek, Hayat ve Soylu (2015), it was reported that the students showed the highest performance in the steps of understanding the problem, preparing the plan



and implementation of the plan and the lowest in evaluation. Since a different finding has been reached in this study, it can be concluded that little time was spent for the instruction of problem solving.

In this research, it was aimed to investigate the quality of the problems that students posed in detail. It was found that in free problem posing situations, out of 186 problems, 129 (69.35%) had the quality of a problem, 125 of which (67.20%) were suitable for the given context, 4 (2.15%) were not suitable for the given context and 57 out of 186 (30.65%) did not have the quality of a problem. In semi-structured problem posing situations, out of 186 problems, 111 (59.67%) had the quality of a problem, and 78 of which (41.93%) were suitable for the given context, 33 (17.74%) were not suitable for the given context, and out of 186 44 (23.66%) did not have the quality of a problem and 31 (16.67%) were left empty. In structured problem posing situations, out of 319 problems posed, 169 (52.98%) had the quality of a problem, and 138 of which (43.26%) were suitable for the given context, 31 (9.72%) were not suitable for the given context, and out of 319, 77 (24.14%) did not have the quality of a problem and 73 of them (22.88%) were left empty. It can be argued that a large amount of problems posed by students in free, semi-structured and structured problem posing situations had the quality of a problem. It can be stated that a large number of problems which had a quality of a problem are related to students' daily lives. In the study conducted by Aydoğdu İskenderoğlu and Güneş (2016), it was stated that students posed problems which reflect their daily lives, especially in free problem posing situations. Similarly, Şengül Akdemir and Türnüklü (2017) observed that grade 6 students posed free, semi-structured and structured problems, which supports this research. However, it was found that the performance of the students in problem-posing was low (Gökkurt, Örnek, Hayat ve Soylu, 2015; Işık et al., 2011; Işık and Kar, 2012). Reaching a different result in this study could be explained by instruction of problem posing.

### **Recommendations**

A more detailed instruction of various techniques such as summarizing the problem, visualizing the expression, making a table, listing, etc., may help students understand the problems. During the problem-solving instruction, each problem solving strategy can be handled in detail. Problem solving instruction can be extended for a longer period of time.



# Türk Akademik Yayınlar Dergisi

## TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme ve Kurma Çalışmalarının İncelenmesi\*

Sevginur DÖLEK  
Muhittin ÇALIŞKAN

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma becerilerini incelemektir. Çalışma bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, önce problem çözme öğretimi yapılmış sonrasında öğrencilere problemler çözdürülmüştür. Daha sonra problem kurma öğretimi yapılmış ve problemler kurdurulmuştur. Problem çözme öğretiminde, öğretim, Polya'nın problem çözme aşamalarına göre yapılandırılmıştır. Problem kurmada ise öğretim Stoyanova ve Ellerton'un serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumlarına göre yapılandırılmıştır. Veriler problem çözme ve kurma alıştırmaları içeren 12 adet çalışma kâğıdı ile toplanmıştır. Öğrencilerin çözdükleri ve kurdukları problemler incelenmiştir. Çözülen problemler Polya'nın dört aşamasının her biri için belirlenen kritik davranışlara göre değerlendirilmiştir. Kurulan problemler ise "problem", "problem değil" ve "boş" olmak üzere üç ana kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Problem çözme aşamaları olan problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerin performansları düşüktür. Serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumuna yönelik kurulan problem sayısı yüksektir.

<b>Anahtar Kelimeler:</b>	<b>DOI</b>	: 10.29329/tayjournal.2018.484.02
Problem çözme,	<b>Yükleme</b>	: 11/08/2018
Problem kurma,	<b>Düzeltilme</b>	: 25/10/2018
Problem çözme ve kurma öğretimi	<b>Kabul</b>	: 23/11/2018
	<b>Yayınlama</b>	: 20/12/2018

**Sorumlu Yazar:** Sevginur Dölek, Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, sevginurdolek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9186-4362

Muhittin Çalışkan, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, mcaliskan@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2341-0710

\* Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

**Atf için:** Dölek, S. & Çalışkan, M. (2018) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma çalışmalarının incelenmesi. *TAY Journal*, 2, (2), 130-147.

## Giriş

İnsanoğlu, dünya yaşamında kendi ve çevresi hakkında olup bitenleri merak etmiştir. Doğal olayların yanı sıra, insanın nasıl düşündüğünü, neden korktuğunu, nasıl akıl yürüttüğünü, çeşitli davranış değişimlerinin nasıl gerçekleştiğini ve aynı durum karşısında neden farklı tepkiler verdiğini araştırmaya çalışmıştır. Eğitim yoluyla bireyler, toplumun-yaşamın istedik bilgi ve becerileriyle donanarak değişimleri geçirmiş ve böylece yaşamlarını ve uyumlarını sürdürebilmişlerdir (Gündüz, 2011: 68). En genel anlamda eğitimin amacı, topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Matematik kültürünü kazandıran, matematiksel düşünme becerisinin gelişmesine olanak sağlayan matematik ile topluma faydalı bireyler yetiştirilir (Baki, 2015). Geçmişten günümüze gelindiğinde, insanlığın gelişmesi süresince, toplumların ilerlemesinde matematiğin önemi her zaman görülmüştür (Kahramaner ve Kahramaner, 2002: 15). Matematik mantıklı düşünmeyi geliştiren bir sistemdir, yakın çevremizi ve dünyamızı anlamada iyi bir yardımcıdır (Baykul, 2014: 28).

Matematiğin yaşamımızdaki öneminden dolayı “matematik başarısı” ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Akyüz, 2006; Soylu ve Soylu, 2006; Alcı, Erden ve Baykal, 2008; Cantürk Günhan ve Başer, 2008; Arsal, 2009; Olkun, Şahin, Akkurt, Dikkartın ve Gülbağcı, 2009; Cankoy ve Darbaz, 2010; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Delice ve Sevimli, 2011; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011; Ünlü ve Aydın, 2011; Yıldırım, 2011; Gültekin ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2012; Işık ve Kar, 2012; Akyüz, 2013; Duran ve Bekdemir, 2013; Çalışkan, 2014; Turhan ve Güven, 2014; Güngör ve Çavuş, 2015; Karaağaç ve Erbay, 2015; Mecek ve Taşlıdere, 2015; Sezer, 2015; Yiğit ve İpek, 2015). Bu çalışmalarda bazı demografik özellikler ile matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte bazı öğretim yöntemlerinin matematik başarısına olan etkisi ve öğrenci nitelikleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır.

Yapılan araştırmalarda matematik başarısının problem çözme ve problem kurma ile ilişkisi dikkat çekmektedir. Problem çözme, matematik öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır (Kayan ve Çakıroğlu, 2008). Matematik dersi öğretim programı, matematiğe ait özel beceriler arasında, problem çözme temel becerisinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Matematiğin bu hedefi öğrencilerin günlük hayatlarında karşılarına çıkan problemleri çözme becerisini kazandırmaktır. Problem çözme becerisini kullanan bir öğrencinin bu süreçte akıl yürütme, iletişim gibi becerileri de kullanması ön görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Özsoy (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme becerisi ile matematik dersindeki genel başarısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Polya'nın yaptığı çalışmalar, matematik problemlerinin çözümünde 4 adımın olduğunu ortaya koymuştur. Bu adımlar problemin anlaşılması, problemin çözümü için bir plan yapılması, çözüm planının uygulanması ve sonucun doğru olup olmadığının kontrol edilmesidir (Baykul, 2014: 66). Polya'nın açıkladığı bu basamakların güzelliği genellenebilir olmasında yatmaktadır. Birçok farklı problemde, hem basit hesaplamalara dayalı alıştırılarda hem de birkaç adımlı karmaşık problemlerde olsun bu basamaklar kullanılabilir (Van de Walle, Karp ve Bay Williams, 2013: 42).

Problem kurma ve problem çözme etkinlikleri birbirlerini desteklemektedir (Albayrak, İpek ve Işık, 2006; Cankoy ve Darbaz, 2010; Tertemiz ve Sulak, 2013). Problem kurma etkinliğine öncelikle problem çözerek başlanması, problem çözerken Polya'nın (1973) dört aşamadan oluşan; problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve yapılan çözümün doğruluğunu kontrol etmek amacıyla geri dönüp bakma aşamasına bir beşinci aşama eklenmesi problem kurma etkinliklerine başlamada tavsiye edilen yöntemdir (Akt. Ergün, 2010). Öğrencilere gerekli becerileri kazandırmak matematik eğitiminde problem çözmeyle mümkün olmaktadır. Çünkü problem çözme matematik programlarının en önemli parçasıdır. Bilimsel ve analitik düşünmenin başlangıcında yer alan problem çözme, matematiğin önemli öğelerinden birisidir (Baki, 2015: 194). Öğrencilerin problem çözme sürecini öğrenmeleri bu nedenlerle büyük önem arz etmektedir.

Problem kurma, öğrencilerin matematiksel durumları anlamalarına, problemlerde verilen kavramları yorumlamalarına ve sembollerini sözel ifadelerle söyleyebilmelerine olanak tanımaktadır (Akkan, Çakıroğlu ve Güven, 2009: 52). Öğrencilerin ezberden uzak bir şekilde matematiksel kavramları, işlemleri ve yapıları öğrenerek, anlamlı bir matematik öğrenimleri problem çözenin yanı sıra problem kurma çalışmalarlarıyla da desteklenmelidir (Soylu ve Soylu, 2006). Problem kurma matematik başarısını etkileyen önemli faktörlerin arasındadır (Korkmaz ve Gür, 2006; Soylu ve Soylu, 2006; Akay ve Boz, 2009; Cankoy ve Darbaz, 2010; Işık, Işık ve Kar, 2011; Işık ve Kar, 2012; Arıkan ve Ünal, 2013; Turhan ve Güven, 2014). Yapılan bu çalışmalar doğrultusunda problem kurmanın matematik başarısını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Matematik eğitiminde son yıllardaki yeni eğilimlerden bazıları, öğrencilerden problem çözmelerini istemek yerine, soruları değiştirerek, yeni veriler ekleyerek, değişkenleri değiştirerek, problemler geliştirmek ya da orijinal verilere bağlı olarak yeni bir problem üretmelerini isteme yönündedir (Akay, 2006: 8). Problem kurma, sürekli gelişen ve değişen toplumun bireylerinin, yaşamda karşılaştıkları problemlerin farkına vararak bu problemlerin çözümü için bilgilerine işlevsellik kazandırarak yeni bilgiler üretmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Turhan, 2011: 3). Problem kurma, yeni problemlerin ve matematik problemlerinin üretimidir. Ayrıca farklı şekillerde verilen bir problemi, yeniden yaratma ya da yeniden ifade etme ile oluşturma olarak tanımlanabilir (Nicolaou ve Philippou, 2007: 309). English (1998), problem kurmanın öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, onlara problem çözerken dikkat etme becerisi ve güven duygusu kazandırdığını ve matematiksel kavramların öğrenilmesine büyük katkı sağladığını ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde problem kurma ile ilgili sınıflamaların yapıldığı görülür. Silver (1994) problem kurmayı hem yeni problemlerin üretimi hem de verilen problemlerin tekrar oluşturulması olarak tanımlar. Problem kurmanın problem çözenin farklı aşamalarında uygulanabileceğini belirtmiştir. Bunlar; verilen bir ifadeden veya olaydan yeni bir problem üretilmesini içeren çözüm öncesi; verilen bir problemin yeniden düzenlenmesiyle problem üretilmesini içeren çözüm süreci; problemin içeriğinin değiştirilmesi ve farklı koşullara uygulanmasıyla problem üretilmesi içeren çözüm sonrası aşamalarıdır.

Problem kurma durumları serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış durumlar olarak sınıflandırılır (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Serbest problem kurma durumları; günlük

yaşamdan (ya da okul dışında) durumlar, öğrencilerin problemini inşa etmesini sağlayan bazı soruları oluşturmak için öğrencilere yardım edebilir. Öğrencilerden istedikleri bir problemi oluşturmaları, bir matematik yarışması (veya bir test) için uygun bir problem oluşturmaları ya da basit veya zor bir problem oluşturmaları istenir. Eğer bir öğretmen öğrencilerden yeni problem kurmayı isteme ve öğretmede matematik içeriğini gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirmeye çalışırsa daha yararlıdır (Abu-Elwan, 2002: 59). Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumları; öğrencilere açık bir durum verildiği ve bu durumda yer alan yapıyı keşfetmeleri istendiğinde bunu bilgi, beceriler ve kavramları ve daha önceki matematiksel deneyimlerinden elde ettikleri ilişkileri uygulayarak tamamladıkları durumdur. Yapılandırılmış problem kurma durumları; problem kurma etkinliklerinin özel bir probleme dayalı olarak gerçekleştirilme durumudur (Stoyanova ve Ellerton, 1996: 520).

Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerini benimseyerek bilişsel süreçleri de içeren bir başka sınıflamayı da Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta Pantazi ve Sriraman (2005) geliştirmiştir. Bu sınıflamada düzenleme (editing), seçme (selecting), kavrama (comprehending) ve aktarma (translating) süreçleri vardır. Düzenleme; nicel bilgiyi düzenlemede bir hikâye ya da resim verilerek problem kurdurulur. Seçme; nicel bilgiyi seçme, yanıtlara uygun problem kurma olarak ele alınmaktadır. Kavrama; nicel bilgiyi kavrama, matematiksel denklemler ya da hesaplamalara dayalı olarak problem kurmadır. Aktarma; nicel bilgiyi aktarma, problemleri grafik, diyagram ya da tablolara bağlı olarak kurmadır.

Brown ve Walter ise problem kurma ile ilgili “olmaz ise ne olur” (What If Not) stratejisini geliştirmişlerdir. Örneğin verilen bir problemde koşullar değişseydi ne olurdu diye öğrenci yeni bir problem üretebilir. Ya da bir genellemenin hangi şartlar altında yapılabileceği, çelişkili bir şartın gerçekleşmesi durumunda ne olacağı soruları öğrenci için hem konuya hâkim olmada hem de yaratıcılığını geliştirmede önemli faktör olduğunu vurgulamışlardır (Brown ve Walter, 2005’den akt. Arıkan ve Ünal, 2013: 308).

Farklı problem kurma stratejilerinden biri veya birkaçı birleştirilerek yeni bir problem oluşturulabilir ya da var olan bir problem yeni bir düzenleme yapılarak yeniden oluşturulabilir. Kurulan bu problemlerin gerçekten bir problem olup olmadığının ise değerlendirilerek karar verilmesi gerekmektedir. Kurulan problemlerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği önemli görülmektedir. Bu açıdan öğretmenler, öğrenciler tarafından kurulan problemlerin değerlendirilmesine geçmeden önce problemleri hangi yönden değerlendireceklerini göz önünde bulundurarak kendi ölçütlerini oluşturabilirler. Bunun yanında, bu konuda yapılan araştırmalarda yer verilen ölçütler kullanılabilir ya da bu ölçütlerden birkaçı birleştirilebilir (Turhan, 2011: 24). Problem kurma ile ilgili çalışmalarda sınıfta öğrenciler ile problem kurma çalışması yapılırken belli bir değerlendirmeye göre kurulan problemler ele alınıp, öğrencilere geri dönüt verilir.

Alan yazın incelendiğinde, problem çözme becerisini içeren birçok çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Özellikle ilkökul öğrencileri (Özsoy, 2005; Altun ve Arslan, 2006; Soylu ve Soylu, 2006; Yazgan, 2007; Fidan, 2008; Arsal, 2009; Olkun ve diğerleri, 2009), ortaokul öğrencileri (Cantürk Günhan ve Başer, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Işık ve Kar, 2011; Turhan, 2011; Turhan ve Güven, 2014), üniversite öğrencileri (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001; Akay, 2006; Kocabaş, Selçinoğlu ve Susar Kırmızı, 2006; Alcı ve diğerleri, 2008) ile çalışmalar

yapılmıştır. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmen adayları (Kayan ve Çakıroğlu, 2008; Özyıldırım Gümüş ve Şahiner, 2015; Ünlü ve Sarpkaya Aktaş, 2016) ve ortaokulda görev yapan öğretmenler (Demirtaş ve Dönmez, 2008) ile de yürütülmüş birçok araştırma mevcuttur.

Alan yazın incelendiğinde, problem kurma becerisini içeren birçok çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Özellikle ilkokul öğrencileri (Akay, Soybaş ve Argün, 2006; Cankoy ve Darbaz, 2010; Arıkan ve Ünal, 2013; Tertemiz ve Sulak, 2013), ortaokul öğrencileri (Gür ve Korkmaz, 2003; Akkan ve diğerleri, 2009; Çelik ve Yetkin Özdemir, 2011; Işık ve Kar, 2012; Turhan ve Güven, 2014; Şengül Akdemir ve Türnüklü, 2017), üniversite öğrencileri (Aydoğdu İskenderoğlu ve Güneş, 2016), matematik öğretmen adayları (Albayrak ve diğerleri, 2006; Korkmaz ve Gür, 2006; Işık ve diğerleri, 2011; Yıldız ve Baltacı, 2015; Ünlü ve Sarpkaya Aktaş, 2016; Bayazit ve Kırnap Dönmez, 2017), sınıf öğretmeni adayları (Korkmaz ve Gür, 2006; Işık ve Kar, 2012), matematik öğretmenleri (Kılıç ve İncikabı, 2013; Kar ve Işık, 2015), sınıf öğretmenleri (Akay ve diğerleri, 2006; Albayrak ve diğerleri, 2006; Kılıç ve İncikabı, 2013) ile yürütülmüş birçok araştırma mevcuttur. Bunların yanı sıra Gökkurt, Örnek, Hayat ve Soylu (2015) yaptıkları çalışmada, Polya'nın tanımlamış olduğu dört aşamadan oluşan problem çözme süreci ile problem kurma becerileri incelenmiş ve bu beceriler aşamalı puanlama ölçeği ile değerlendirmiştir. Görüldüğü gibi problem kurma becerilerine yönelik alan yazında pek çok çalışma ile karşılaşılacaktır. Problem çözme ve problem kurma becerilerini incelemeye yönelik çalışmalar vardır. Ancak ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile hem problem çözme hem de problem kurma öğretiminin yapıldığı bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca problem çözme ve problem kurma becerilerini incelerken, çözülen problemler ve kurulan problemlerin sayısının az olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma becerilerini incelemektir. Bu amaçla, çalışmada, önce problem çözme öğretimi yapılmış sonrasında öğrencilere problemler çözdürülmüştür. Daha sonra problem kurma öğretimi yapılmış ve problemler kurdurulmuştur. Problem çözme öğretiminde, öğretim, Polya'nın problem çözme aşamalarına göre yapılandırılmıştır. Problem kurmada ise öğretim Stoyanova ve Ellerton'un (1996) serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumlarına göre yapılandırılmıştır. Öğrencilerin çözdükleri ve kurdukları problemler incelenmiştir. Çözülen problemler Polya'nın dört aşamasının her biri için belirlenen kritik davranışlara göre değerlendirilmiştir. Kurulan problemler ise "problem", "problem değil" ve "boş" olmak üzere üç ana kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin problem çözenin her bir aşaması için belirlenen kritik davranışları gerçekleştirme durumları nedir?

2. Öğrencilerin kurdukları problemlerin niteliği nedir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması bir olayı, ortamı, programı veya grubu derinlemesine inceleyen yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Çalışmada öğrencilerin çözdükleri ve kurdukları problemlerin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından durum çalışması benimsenmiştir.

## Katılımcılar

Çalışma Mersin ilinde bulunan sadece bir şube dördüncü sınıfa sahip ilkokulda yürütülmüştür. Çalışma grubunu aynı şubedeki 14 (8 kız, 6 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemede amaçsal örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2014, s.90).

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler problem çözme ve kurma alıştırmaları içeren 12 adet çalışma kâğıdı ile toplanmıştır. Çalışma kâğıtlarındaki öğrencilerin çözmesi için verilen problem ve öğrencilerin kurmaları için verilen problem durumları sayısı farklılık göstermektedir. Ayrıca her oturuma katılan öğrenci sayısı da farklıdır. Çalışma 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir ancak bir öğrenci devamsızlık yaptığında o günkü etkinliğe katılmamıştır. Bu nedenle her oturumda öğrenci sayısı farklılık gösterebilmektedir. Tablo 1’de her bir çalışma kağıdında yer alan problem sayısı, çalışma kağıdını alan / problemi çözen öğrenci sayısı ve çözülen problem sayısı gösterilmiştir. Çalışma kâğıdındaki problemler, ilkokul 4. sınıf matematik ders kitabı ve kaynak kitaptan faydalanılarak hazırlanmıştır. Tablo 2’de her bir çalışma kağıdında yer alan problem sayısı, çalışma kağıdı alan / problemi kuran öğrenci sayısı ve kurulan problem sayısı verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma kâğıtlarında yer alan problem çözme etkinliklerinin ayrıntıları

Çalışma kağıdı numarası	Çalışma kâğıdında yer alan problem sayısı	Çalışma kâğıdını alan / problemi çözen öğrenci sayısı	Çözüm sayısı
1	4	13	52
2	4	14	56
3	1	14	14
4	1	13	13
5	1	13	13
6	5	13	65
7	1	12	12
8	1	11	11
9	1	12	12
10	1	10	10
11	1	9	9
Toplam	21		267

Tablo 2. Çalışma kâğıtlarında yer alan problem kurma etkinliklerinin ayrıntıları

Çalışma kâğıdı numarası	Çalışma kâğıdında kurulması istenen problem türü			Çalışma kâğıdını alan / problemi kuran öğrenci sayısı	Kurulan problem sayısı
	Serbest problem kurma türü	Yarı-yapılandırılmış problem kurma türü	Yapılandırılmış problem kurma türü		
1	2	2	3	14	98
2	2	2	2	12	72
3	0	0	3	13	39
4	2	2	3	13	91
5	0	0	1	13	13
6	2	2	3	12	84
7	2	2	3	11	77
8	2	2	3	12	84
9	2	2	3	10	70
10	2	2	3	9	63
Toplam	16	16	27		691

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin çözdükleri problemler Baki'nin (2015) problem çözme sürecini değerlendirme ölçeğinde ifade edilen aşamalar ve her bir aşama için belirlenen kritik davranışlara göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin kurdukları problemler ise "problem", "problem değil" ve "boş" (Işık ve diğerleri, 2011; Aydoğdu İskenderoğlu ve Güneş, 2016; Şengül Akdemir ve Türnüklü, 2017) şeklinde üç ana kategoride analiz edilmiştir. Çözümlerden; eksik bilgi içerdiği için çözülemeyen, sayısal verilerin yanlış seçilmesinden kaynaklandığı için çözülemeyen, sadece matematiksel ifade içeren, verilen bilgileri ile istenen bilgileri birbirleriyle uyuşmayan ve yazılan problem cümlesinde istenenler kısmı olmayan matematiksel cümleler "problem değil" olarak değerlendirilmiştir. Problem kurmaya hiç çabalanmaması (boş bırakılması) veya verilen problem durumunun aynısının yazılması "boş" kategorisindedir. Problem niteliği taşıyanlar tekrar analize tabi tutulmuştur. Verilen duruma uygun olup olmamasına göre iki kategoriye daha ayrılarak analiz edilmiştir. Çözümler, çalışma kâğıdında öğrencilerden kurulması istenen problem kurma durumlarına uygun ise "verilen duruma uygun (VDU)" kategorisindedir. Verilen yanıtlar, kurulması istenen problem kurma durumuna uygun değilse "verilen duruma uygun olmayan (VDUO)" kategorisindedir.

## Süreç

Çalışmada, önce problem çözme öğretimi yapılmış sonrasında öğrencilere problemler çözdürülmüştür. Problem çözme öğretiminde, öğretim, Polya'nın problem çözme aşamalarına göre yapılandırılmıştır. Problem çözme öğretimi 6 ders saati sürmüştür. Öğretimden sonra çalışma kâğıtlarında yer alan problemler çözdürülmüştür. Polya'nın problem çözme aşamalarına göre çözmeleri istenen toplam 21 problemden oluşan çalışma kâğıtları için 6 ders saati süre ayrılmıştır. Sonrasında 20 ders saati problem kurma öğretimi yapılmıştır. Öğretimden sonra serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma türlerini içeren ve 59 problemden oluşan çalışma kâğıtları uygulanmıştır. Bu uygulama 22 ders saati sürmüştür. Kurulması istenen 59 problemin 16'sı serbest problem kurma, 16'sı yarı-yapılandırılmış problem kurma ve 27'si yapılandırılmış problem kurma durumuna göre yapılandırılmıştır.

Problem kurma için hazırlanan çalışma kâğıtları, Stoyanova ve Ellerton'un (1996) serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumuna göre yapılandırılmıştır. Çalışmada; serbest problem kurma duruma, ilgili konuda istedikleri problemi oluşturma ve verilen bir resimden problem oluşturmayı kapsamaktadır. Bu durum öğrencilere "Uzunluk konusu ile ilgili istediğiniz bir problemi kurunuz. Çarpma ve bölme işlemi gerektiren istediğiniz bir problem kurunuz. Verilen resim ile ilgili problem kurunuz." şeklinde verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumu, verilen sayı ve işlemleri kullanarak problem kurma ve cevabı verilen bir problem kurmayı içermektedir. Bu durum öğrencilere "458 + 278 = 736, 736 x 2 = 2944 verilen matematiksel işlemlerine uygun çarpma ve bölme işlemi gerektiren problem kurunuz. Cevabı 845 olan bir problem kurunuz." şeklinde verilmiştir. Yapılandırılmış problem kurma durumu ise verilen problemde verilen ve istenen bilgiyi ters çevirerek problem kurma, verilen probleme yeni bilgi ekleyerek problem kurma ve verilen problemdeki verileri değiştirerek problem kurmayı içermektedir. Bu durum öğrencilere "Problem: Orkestranın bir haftalık hasılatı 984 TL ve bilet fiyatı 8 TL olduğuna göre o hafta konserlere gelen toplam kişi



sayısını bulunuz. Yukarıdaki problemde verilen ve istenen bilgiyi ters çevirerek bir problem kurunuz. Yukarıdaki probleme yeni bilgi ekleyerek problem kurunuz ve çözünüz. Yukarıda verilen problemdeki verileri değiştirerek problem kurunuz.” şeklinde verilmiştir. Çalışma okulda kurs şeklinde düzenlenmiştir. Haftada 3 gün 6 ders saati olmak üzere 9 hafta sürmüştür.

## Bulgular

### Problem Çözme Aşamalarındaki Kritik Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “öğrencilerin problem çözmenin her bir aşaması için belirlenen kritik davranışları gerçekleştirme durumları nedir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, problem çözmenin her bir aşamasındaki kritik davranışların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Problem çözme aşamalarındaki kritik davranışlara ait dağılımlar*

Aşamalar	Davranışlar	f	%
Problemi Anlama	Problemin tam olarak anlaşılması	70	26,22
	Problemin bir parçasının anlaşılması	102	38,20
	Problemin anlaşılabilmesi	46	17,23
	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	49	18,35
<b>Toplam</b>		<b>267</b>	<b>100</b>
Plan Hazırlama (Bir Strateji Seçme)	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	88	32,96
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	43	16,11
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	76	28,46
	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	60	22,47
<b>Toplam</b>		<b>267</b>	<b>100</b>
Planı Uygulama	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	86	32,21
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	31	11,61
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	76	28,46
	Herhangi bir çözümün yapılamaması	74	27,72
<b>Toplam</b>		<b>267</b>	<b>100</b>
Değerlendirme	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	0	0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	38	14,23
	Sonuçların kısmen doğrulanması	67	25,09
	Sonucun nasıl doğrulanacağını bilinmemesi	162	60,68
<b>Toplam</b>		<b>267</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde, problemi anlama aşamasında; 267 çözümün 70’inde (%26,22) problemin tam olarak anlaşıldığı, 102’sinde (%38,20) bir parçasının anlaşıldığı, 46’sında (%17,23) problemin anlaşılmadığı ve 49’unda (%18,35) problemi anlamak için herhangi bir çabanın gösterilmediği (boş bırakıldığı) görülmektedir. Bir plan hazırlama aşamasında; 267 çözümün 88’inde (%32,96) uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçildiği, 43’ünde (%16,11) çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçildiği, 76’sında (%28,46) uygun olmayan bir stratejinin seçildiği ve 60’ında (%22,47) herhangi bir stratejinin seçilmediği görülmektedir. Planı uygulama aşamasında; 267 çözümün 86’sında (%32,21) uygun ve doğru çözüme ulaşıldığı, 31’inde (%11,61) bir kısmı doğru olan çözüme ulaşıldığı, 76’sında (%28,46) uygun olmayan bir stratejinin seçildiği ve 74’ünde (%27,72) herhangi bir çözümün yapılmadığı görülmektedir. Değerlendirme aşamasında; 267 çözümün 0’ında (%0) problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözüldüğü, 38’inde (%14,23) sonuçların mantıksal olarak doğrulandığı, 67’sinde (%25,09) sonuçların kısmen doğrulandığı ve 162’sinde (%60,68)

sonuçların nasıl doğrulanacağına bilinmediği görülmektedir. Problem çözme sürecinin her bir basamağına ait kritik davranışları gerçekleştirme durumlarının genel olarak düşük seviyede olduğu görülmektedir.

### Kurulan Problemlerin Niteliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, “öğrencilerin kurdukları problemlerin niteliği nedir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda kurulan problemlerin niteliğine ilişkin durumlar belirlenmiştir. Bu durumların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kurulan problemlerin niteliğine ait dağılımlar

Problem kurma durumları	Kategoriler		f	%
Serbest problem kurma durumu	Problem	VDU	125	67,20
		VDUO	4	2,15
	Problem değil	Boş	57	30,65
		Boş	0	0
Toplam			186	100
Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumu	Problem	VDU	78	41,93
		VDUO	33	17,74
	Problem değil	Boş	44	23,66
		Boş	31	16,67
Toplam			186	100
Yapılandırılmış problem kurma durumu	Problem	VDU	138	43,26
		VDUO	31	9,72
	Problem değil	Boş	77	24,14
		Boş	73	22,88
Toplam			319	100

Tablo 4 incelendiğinde, serbest problem kurma durumunda kurulan 186 problemin 129’unun (%69,35) problem niteliği taşıdığı, 129 problemin 125’inin (%67,20) VDU olduğu, 4’ünün (%2,15) ise VDU olmadığı görülmektedir. Kurulan problemlerin 57’sinin (%30,65) problem niteliği taşımadığı görülmektedir. Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumunda kurulan 186 problemin 111’inin (%59,67) problem niteliği taşıdığı, 111 problemin 78’inin (%41,93) VDU olduğu, 33’ünün (%17,74) ise VDU olmadığı görülmektedir. Kurulan problemlerin 44’ünün (%23,66) problem niteliği taşımadığı ve 31’inin (%16,67) boş bırakıldığı görülmektedir. Yapılandırılmış problem kurma durumunda kurulan 319 problemin 169’unun (%52,98) problem niteliği taşıdığı, 169 problemin 138’inin (%43,26) VDU olduğu, 31’inin (%9,72) ise VDU olmadığı görülmektedir. Kurulan problemlerin 77’sinin (%24,14) problem niteliği taşımadığı ve 73’ünün (%22,88) ise boş bırakıldığı görülmektedir. Serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumlarında, verilen yanıtların büyük kısmının problem niteliği taşıdığı ortaya çıkmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin problem çözmenin her bir aşamasındaki kritik davranışları gerçekleştirme durumlarının ne olduğunun detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada problemi anlama aşamasında 267 çözümün 70’inde (%26,22) problemin tam olarak anlaşıldığı, 102’sinde (%38,20) problemin bir parçasının anlaşıldığı, 95’inde (%35,58) ise problemin anlaşılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir plan hazırlama aşamasında 267 çözümün 88’inde (%32,96) uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçildiği, 43’ünde (%16,11) çözüme

yardımcı olacak stratejinin bir parçasının seçildiği, 136'sında (%50,93) ya uygun olmayan bir stratejinin seçildiği ya da herhangi bir stratejinin seçilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada planı uygulama aşamasında 267 çözümün 86'sında (%32,21) uygun ve doğru çözüme ulaşıldığı, 31'inde (%11,61) bir kısmı doğru olan bir çözümün yapıldığı, 150'sinde (%56,18) ise uygun bir çözümün yapılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Değerlendirme aşamasında 267 çözümün 38'inde (%14,23) sonuçların mantıksal olarak doğrulandığı, 67'sinde (%25,09) sonuçların kısmen doğrulandığı ve 162'sinde (%60,68) ise sonuçların nasıl doğrulanacağını bilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre; problem çözme aşamaları olan problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerin performansları düşüktür. Özsoy (2005) tarafından yapılan çalışmada ise farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Özsoy (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin en yüksek performansı problemi anlama aşamasında gösterdiği, öğrencilerin plan yapma ve planı uygulama aşamalarında başarısız oldukları belirtilmiştir. Gök Kurt ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada da yine bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin en yüksek performansı problemi anlama, plan hazırlama ve planı uygulama aşamalarında gösterdikleri, en düşük performansı ise değerlendirme aşamasında gösterdikleri belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada farklı bir bulguya ulaşılmasının nedeni problem çözme öğretiminin kısa bir sürede gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin kurdukları problemlerin niteliğini detaylı şekilde incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada serbest problem kurma durumunda kurulan 186 problemin 129'unun (%69,35) problem niteliği taşıdığı, 129 problemin 125'inin (%67,20) VDU olduğu, 4'ünün (%2,15) ise VDU olmadığı, 57'sinin (%30,65) problem niteliği taşımadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumunda kurulan 186 problemin 111'inin (%59,67) problem niteliği taşıdığı, 111 problemin 78'inin (%41,93) VDU olduğu, 33'ünün (%17,74) ise VDU olmadığı, 44'ünün (%23,66) problem niteliği taşımadığı ve 31'inin (%16,67) boş bırakıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmış problem kurma durumunda kurulan 319 problemin 169'unun (%52,98) problem niteliği taşıdığı, 169 problemin 138'inin (%43,26) VDU olduğu, 31'inin (%9,72) ise VDU olmadığı, 77'sinin (%24,14) problem niteliği taşımadığı ve 73'ünün (%22,88) ise boş bırakıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre; serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumuna yönelik kurulan problem sayısı yüksektir. Problem niteliğine sahip fazla sayıda kurulan problemlerin, öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilgili olduğu söylenebilir. Aydoğdu İskenderoğlu ve Güneş (2016) tarafından yapılan çalışmada, özellikle serbest problem kurma durumunda öğrencilerin günlük yaşantılarını yansıtan problem kurdukları belirtilmiştir. Benzer şekilde, Şengül Akdemir ve Türnüklü (2017) çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemler kurduklarını gözlemiştir. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte, öğrencilerin problem kurma becerilerinin düşük olduğu (Gök Kurt, Örnek, Hayat ve Soylu, 2015; Işık ve diğerleri, 2011; Işık ve Kar, 2012) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada farklı bir sonuca ulaşılması, problem kurma öğretiminin yapılması ile açıklanabilir.

## Öneriler

Öğrencilerin problemi anlamaları için çeşitli tekniklerin (problemi özetleme, ifadeyi görselleştirme, tablo yapma, listeleme, vb.) her biri daha detaylı öğretilir. Problem çözme öğretimi yapılırken, problem çözme stratejilerinin her biri ayrıntılı olarak işlenebilir. Problem çözme öğretimi daha uzun bir sürede yapılabilir.

## Kaynakça

- Abu-Elwan, R. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 25(1), 56-69.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akay, H. ve Boz, N. (2009). Prospective teachers' views about problem-posing activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1192-1198. Doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.215.
- Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü. ve Güven, B. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin denklem oluşturma ve problem kurma yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 41-55.
- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve avrupa birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 112-130. [www.esosder.org](http://www.esosder.org).
- Albayrak, M., İpek, A. S. ve Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma- çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Arıkan, E. E. ve Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325. <http://dergi.amasya.edu.tr>.
- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-113.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Güneş, G. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan matematik bölümü öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 46-65. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.68058>.
- Bayazit, İ. ve Kırnap Dönmez, S. M. (2017). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin orantısal akıl yürütme gerektiren durumlar bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 130-160. DOI: 10.16949/turkbilm.303759.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.

- Cantürk Günhan, B. ve Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 119-134.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta Panzati, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM*, 37(3), 149-158.
- Çalışkan, M. (2014). Bilişsel giriş davranışları, matematik özkavramı, çalışmaya ayrılan zaman ve matematik başarısı arasındaki ilişkiler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 345-357.
- Çelik, A. ve Yetkin Özdemir, E. (2011). İlköğretim öğrencilerinin orantısız akıl yürütme becerileri ile oran-orantı problemi kurma becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 1-11.
- Delice, A. ve Sevimli, E. (2011). İntegral kavramının öğretiminde konu sıralamasının kavram imgeleri bağlamında incelenmesi; belirli ve belirsiz integraller. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 51-62.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Duran, M. ve Bekdemir, M. (2013). Görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısıyla görsel matematik başarısının değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 27-40. [www.pegegog.net](http://www.pegegog.net).
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83- 106. <https://www.jstor.org>.
- Ergün, H. (2010). *Problem tasarımının fizik eğitiminde kavramsal öğrenmeye ve problem çözmeye etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gökkurt, B., Örnek, T., Hayat, F. ve Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 751-774. Doi:10.14686/buefad.v4i2.5000145637.
- Gültekin, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2012). Çoktan seçmeli, açık uçlu ve karma testlerden sağlanan bilginin madde tepki kuramına dayalı olarak karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(1), 251-263. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Gündüz, B. (2011). Eğitimin psikolojik temelleri. İçinde Y. İnandı (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 67-94). Adana: Karahan Kitabevi.
- Güngör, H. ve Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. sınıf matematik dersi "kesirler" konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 251-271.
- Gür, H. ve Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi. 14.03.2018 tarihinde [http://www.matder.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=61](http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=61) adresinden erişilmiştir.
- Fidan, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Işık, C., Işık, A. ve Kar, T. (2011). Matematik öğretmeni adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 39-49.
- Işık, C. ve Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- Işık, C. ve Kar, T. (2012). 7. Sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Işık, C. ve Kar, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 190-214.
- Kahramaner, Y. ve Kahramaner, R. (2002). Üniversite eğitiminde matematik düşüncenin önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 15-25.
- Kar, T. ve Işık, C. (2015). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin kurdukları problemlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: kesirlerle toplama işlemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 122-136.
- Karaağaç, M. K. ve Erbay, H. N. (2015). Aile işlevselliğinin matematik başarısıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 21-33.

- Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 218-226.
- Kılıç, Ç. ve İncikabı, L. (2013). Öğretmenlerin problem kurma ile ilgili öz-yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 223-234.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kocabaş, A., Selçinoğlu, E. ve Susar Kırmızı, F. (2006). Sınıf öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin programa yönelik tutumlarına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 26-34.
- Korkmaz, E. ve Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64-74.
- Mecek, S. ve Taşlıdere, E. (2015). Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin matematik ve fizik akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 733-746. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.040>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nicolaou, A. A., & Philippou, G. N. (2007). Efficacy beliefs, problem posing, and mathematics achievement. In *Proceedings of the V Congress of the European society for research in mathematics education*, 308-317.
- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F. T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: ilköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 65-73.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3)179-190.
- Özyıldırım Gümüş, F. ve Şahiner, Y. (2015). Problem çözme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının problem çözümüne ilişkin düşüncelerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(1), 323-332. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Doi: 10.17051/io.2015.76358.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 157-166.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 73-88.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in Mathematics Education*, 518-525.
- Şengül Akdemir, T. ve Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin açılar ile ilgili problem kurma süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(2), 17-39. [www.ijtase.net](http://www.ijtase.net).
- Şentürk, F. ve Yıldız İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Tertemiz, N. I. ve Sulak, S. E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Turhan, B. (2011). *Problem kurma yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik öğretiminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları, problem kurma becerileri ve matematiğe yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Turhan, B ve Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234. Doi: 10.14812/cufej.2014.021.
- Ünlü, M. ve Aydınlan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi "permütasyon ve olasılık" konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Ünlü, M. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlik ve problem çözmeye yönelik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2040-2059.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Yiğit, Ö. ve İpek, J. (2015). İlkokul 4. sınıf kesir öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarı düzeyine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 56-80.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: türkiye, japonya ve finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yıldız, A. ve Baltacı, S. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma etkinlikleri ile olasılığa yönelik bilgilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 201-213.



# Türk Akademik Yayınlar Dergisi

## TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

## Values as the Factor Influencing Decisions and Behaviours

Ahmet NALÇACI

### Abstract

The mind and value have the ability to regulate and direct people's behaviours and decisions. Thus, this research aims to determine prospective social studies teachers' views regarding values considered as a factor that influences decisions and behaviours. The research has employed a case study, one of the qualitative research methods. This research has been carried out with 45 prospective teachers who are from social studies teaching department at the faculty of education and who have been selected by the convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods. The research data have been collected through a semi-structured interview form consisting of four open-ended questions. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. Research results have revealed that prospective teachers have values, mind and both (f=8), respectively while making decisions or exhibiting behaviours. The values affecting decisions and behaviours have been identified to be respect, righteousness, tolerance, fairness, patriotism, love, benevolence, compassion and responsibility, respectively. When it comes to the prospective teachers' views regarding their conflict with values and mind, the dilemma has the highest frequency, while they mostly prefer the value. Research results have revealed that values are in the foreground when making decisions within society or displaying behaviours; however, the significant effect of the mind cannot be underestimated.

<b>Keywords:</b>	<b>DOI</b>	: 10.29329/tayjournal.2018.484.03
Value, Behaviour, Mind, Teacher Candidate	<b>Received</b>	: 07/09/2018
	<b>Revised</b>	: 14/11/2018
	<b>Accepted</b>	: 12/12/2018
	<b>Published</b>	: 20/12/2018

Corresponding Author: Ahmet NALÇACI, Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey, ahnalcaci@hotmail.com.

Cite this article as: Nalçacı, A. (2018) Values as the factor influencing decisions and behaviours. *TAY Journal*, 2(2), 148-165.



## Extended Summary

### Introduction

Among the most distinctive features that distinguish human beings from other living things are undoubtedly the values they possess. Mind and value are remarkably effective in directing people's lives and shaping their behaviours. It is possible to orient the mind and values in our family life, in our relations with relatives and in the communication with the people, namely, in each phase of our lives. The values welcomed and adopted by people from past to present have been a significant regulator of social life.

Values guide people's thinking and decision making functions (Ozsoy & Vatan, 2007). Values can be said to be a set of vital rules that guide the behaviors of individuals (Gurdogan-Bayir, Cengelci-Kose, and Deveci, 2016). Values are closely related to people's feelings, thoughts and behavioral dimensions (Tay and Yildirim, 2009).

People's mind and values are quite effective in their behaviours. Mind and value have the ability to regulate and guide people's behaviours and decisions. Therefore, it is of great importance to identify the influence of mind and value on people. With this at hand, this research aims to determine prospective social studies teachers' views regarding values considered as a factor influencing decisions and behaviours.

### Method

The research has employed a case study, one of the qualitative research methods. The most substantial feature of the qualitative case study is to make an in-depth examination of one or more than one situation (Yildirim & Simsek, 2011).

This research has been carried out with 45 prospective teachers who are from social studies teaching department at the faculty of education at a state university during the 2017-2018 academic year and who have been selected by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. 25 of the participants are freshmen, while 20 of whom are sophomores. Among the participants, 33 are female and 12 are male. In general, teachers and in particular, social studies teachers take active roles in teaching values. In this regard, the primary criterion is that prospective teachers are from the social studies education department and that they have voluntarily participated in the research.

## **Results**

Research results have revealed that prospective teachers have preferred values ( $f = 22$ ), mind ( $f=15$ ) and both ( $f=8$ ), respectively among the factors affecting their decision-making process or behaviours. Upon analyzing prospective teachers' views regarding the values influencing their decisions and behaviours, those with high frequencies have been determined as respect, righteousness, tolerance, fairness and patriotism, respectively. On the other hand, the values with the least frequency are compassion and responsibility.

The research data regarding pre-service teachers' conflict with values and mind during decision-making or behaviour exhibition process have suggested that the frequency of value is 23 and that of mind is 13 in case of a dilemma ( $f=36$ ). When prospective teachers have expressed their views as "No" ( $f=9$ ) related to their conflict with values and mind during decision-making or behaviour display process, the frequency of value has been found to be 4 and that of mind is 5. Considering the results about whether mind or values are in the foreground in our society, the frequency of the value has been determined as 28, while the mind is 17. This paves the way for the fact that values are more effective in shaping behaviours in our society.

## **Discussion and Conclusion**

The prospective teachers have expressed their views on the question that "When you make decisions or display a behaviour, do you prefer the one that is accordance with your mind or the one with your values?" as value, mind and both (mind-value). The participants who mostly support value have expressed their views as follows: values are primary in society and the family, it provides interaction with the society, values are compatible with the mind, values make us what we are, mind is only in the pursuit of exquisite and benefit, I feel regretful when I use my mind, and mind alone misleads us. The research findings have shown that the reasons for choosing values when making a decision or exhibiting behaviour are 'being in harmony with the society' and 'the lack of using mind alone'.

Upon examining the views of the prospective teachers regarding the values influencing the decisions and behaviours; respect, righteousness, tolerance, fairness, patriotism, love, benevolence, compassion and responsibility have been identified to be the leading values. It is of great significance for individuals to take the value of respect into account when making decisions and directing their behaviours since it will bring functionality to various values. The person who attaches great importance to the value of respect can directly use the values such as tolerance, affection, benevolence and patriotism. The second value with the highest frequency is righteousness. The value of righteousness can also be associated with many other values.

Individuals who are right when making decisions and displaying behaviours are perceived as those who are loved and respected by society.

When it comes to the prospective teachers' views regarding their conflict with values and mind, the dilemma has the highest frequency. The frequency of the value is 23, while that of the mind is 13 in the preferences of those who experience dilemma. Besides, the research findings have revealed prospective teachers' views on the value as such; the values are formed as a result of experience, the effect of acquiring good values in the family, they are preferred in order not to be unfair towards people. This may indicate that acquiring values in the home has an effect on people when making decisions and exhibiting behaviours. It is most likely that the most significant institution contributing to the peace and happiness of the society is the family. The family has numerous responsibilities for raising individuals in terms of body and mental health.

Considering the results about whether mind or values are in the foreground in our society during decision-making or behaviour exhibition process, the frequency of the value has been determined as 28. It is thought-provoking that participants who comment on the effectiveness of value prefer values for various reasons such as not being excluded from the society, rumours in the society and society pressure since values have a structure that protects people who support the mind from self-interests. Values are the elements that provide internal control of people and guide them to the right option. Accordingly, the values are not internalized and are the only directives that need to be obeyed due to external audits.

### **Recommendations**

Nowadays, many values have become universal. People from different religions and races in different parts of the world have gathered around universal values. Undoubtedly, those values having such a unifying power are indispensable in the lives of individuals. Individuals become more selfish if they act only with their minds, and they can only make decisions and behave in this direction. The fact that individuals make the right decisions and exhibit accepted behaviours depends on the conscious use of the values.

The conscious use of values can be ensured through cooperation with family, environment and school. It is challenging that participants who expressed that values are effective in society while making decisions or exhibiting a behaviour prefer to use values due to the influence of society. This finding can be related to the non-internalization of values by individuals. Individuals can shape their lives positively by means of internalized values without the need for observation and intervention of people. In this context, studies may be conducted on what family and educational institutions can do in order to internalize values.



# Türk Akademik Yayınlar Dergisi TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

## Karar ve Davranışları Etkileyen Unsur Olarak Değerler

Ahmet NALÇACI

### Özet

Akıl ve değer insanların davranışlarını ve kararlarını düzenleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda araştırmada karar ve davranışlara yön veren unsur olarak değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 45 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında açık uçlu dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Öğretmen adayları karar verirken veya bir davranışı sergilerken sırasıyla; değer, akıl ve her ikisinin (değer-akıl) etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Kararlar ve davranışlara etki eden; saygı, doğruluk, hoşgörü, adil olma, vatanseverlik, sevgi, yardımseverlik, merhamet ve sorumluluk değerleri olduğu tespit edilmiştir. Değerlerle-akılla ters düşme durumunda en fazla ikilimde kalınırken tercih değer yönünde daha fazladır. Toplumda karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerin ön planda olduğu tespit edilirken aklında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** DOI : 10.29329/tayjournal.2018.484.03

Değer, Davranış, Akıl, **Received** : 07/09/2018  
Öğretmen adayı.

**Revised** : 14/11/2018

**Accepted** : 12/12/2018

**Published** : 20/12/2018

Sorumlu Yazar: Ahmet NALÇACI, Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, ahnalcaci@hotmail.com.

Atf için: Nalçacı, A. (2018) Karar ve davranışları etkileyen unsur olarak değerler. *TAY Journal*, 2(2), 148-165.

## Giriş

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en belirgin özellikleri arasında şüphesiz akıl ve sahip olduğu değerleri gelmektedir. Akıl ve değer insanların hayatına yön vermede ve davranışlarını şekillendirmede oldukça etkindir. Aile yaşantınızda, akraba ilişkilerinizde ve çevredeki insanlarla iletişimde kısaca hayatımızın her evresinde akıl ve değerlerin insanları yönlendiriciliği söz konusudur. Geçmişten günümüze insanlar tarafından benimsenen kabul gören değerler toplumsal yaşamın önemli bir düzenleyicisi olmuştur.

İnsanların düşünme, karar verme işlevlerine yön veren değerlerdir (Özsoy ve Vatan, 2007). Değer bireylerin davranışlarına yön veren yaşamsal kurallar bütünü olduğu söylenebilir (Gürdoğan-Bayır, Çengelci-Köse, ve Deveci, 2016). Günümüzde sosyal bilimlerde değerlerin, insan davranışlarının açıklanmasında önemli bir etken olduğu kabul edilen bir gerçektir. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları ve bilişsel süreçleri etkilediğini; diğer yandan da toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedir (Akkaya, 2013).

Değerler insan yaşantısında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Günümüzde birçok değer artık evrensel nitelik kazanmıştır. Dünyanın farklı bölgelerinde farklı dinden ve ırktan oluşan insanlar evrensel nitelikteki değerlerin etrafında birleşmişlerdir. Bu kadar büyük çeşitliliği birleştirici bir güce sahip olan değerler şüphesiz bireylerin yaşantılarında da vazgeçilmezdir.

Değer, insanlar tarafından iyi, doğru, değerli görülen, bir davranış veya nesnenin önemini belirlemeye yarayan nitelik olarak tanımlanabilir (Beldağ, 2012,12). Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir (Tay ve Yıldırım, 2009). Değerler bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında bir ölçüt olarak ortaya çıkar (Yazıcı, 2014) ve yaşanılarak bir kimlik kişilik boyutu haline gelir (Sağlam ve Genç, 2015). Bireyin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Dılmaç, Ertekin ve Yazıcı, 2009; Koç ve Akdoğan, 2018). Değerlerin insan davranışları etkileme, toplumsal ilişkileri düzenleme ve toplum kalkınmasını sağlama gibi birçok işlevi vardır (Akbaş, 2009, 404). Sahip olduğumuz değerler ve tutumlar, bilgilerimizle birlikte eylemlerimizin kaynağını oluştururlar (Doğanay, 2009).

Değerler, insanın en iyi tarafını ortaya çıkarmayı ve onu kişiliğini bütünüyle geliştirerek, insanı mükemmelliğe erişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2012, 3). Bu nedenle her toplum devamını sağlamak için kendi kültürel öğelerini ve değerlerini benimsemiş içselleştirmiş nesillere ihtiyaç duyar (Nalçacı ve Beldağ, 2015). Toplumsal yapıyı teşkil eden temel toplumsal kurumların tümünün kendine ait değerler içerdiği de bilinmektedir. Bir toplumdaki iyi-kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı değerler tarafından

oluşturulur. Böylece, toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının ve ödüllendirme araçlarının değer kaynaklı oldukları görülür (Özensel, 2003, 219).

Değerler bireyin ideal olarak benimsediği ve davranışlarına yansıttığı inançları tanımlarken aynı zamanda tutum, kişisel nitelik ve kalıcı davranışlarını da yansıtır. Değerler bireyin düşünme, karar verme ve işlevlerine rehberlik eder, davranış ve sorumluluklarını belirler (Özsoy ve Vatan, 2007). İnsan açısından değerler; bireylerin tutumuna, davranışlarına, yaşamına yön veren, kural görevi gören, bireyin davranış biçimleri, araçları ya da sonuçları arasında seçim yapmasına yardımcı olarak bireye doğru düşünmesine, doğru değerlendirmesine ve doğru eyleme yönelmesine rehberlik eden ölçüt, rehber, kılavuz, standart ve kurallardır (Keskin, 2016, 22). Etkili kararların verilebilmesi karar verme sürecini etkileyen değerlerle yakından ilişkilidir (Yaylacı ve Beldağ, 2015, 167).

Değer kavramı hakkında bugüne kadar gerek bilimsel yönden, gerekse felsefi yönden pek çok araştırmalar ve tartışmalar yapılmasına rağmen değerlerin tam olarak ne içerdiğine ilişkin henüz birlik sağlanamamıştır. Bu yönüyle, değer kavramı, hemen hemen bütün bilim dallarında konu edilen geniş bir çalışma alanına işaret etmektedir (Genç, 2016, 160). Değer ile ilgili olarak alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akkaya, 2013; Balcı ve Yelken, 2013; Beldağ, 2012; Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Coşkun-Keskin, 2012; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Çelikkaya ve Seyhan, 2016; Demirhan İşcan, 2007; Demirhan İşcan, 2014; Deveci, 2015; Dilmaç, 1999; Keskin, 2008; Kurtdede-Fidan, 2009; Tay ve Yıldırım, 2009; Tay, 2009; Tay ve Tefek, 2018; Uzun ve Köse, 2017; Yalar ve Yelken, 2011 ve Yeşil ve Aydın, 2007) çok sayıda ve farklı değişkenlerin çalışıldığı görülmektedir. Ancak ilgili alanyazında karar ve davranışlara yön veren unsur olarak değerlere ilişkin araştırmaların ise yeterli düzeyde olduğu söylenemez.

İnsanların davranışlarında aklının ve sahip olduğu değerlerin etkisi oldukça fazladır. Akıl ve değer insanların davranışlarını ve kararlarını düzenleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla akıl ve değer insanların üzerinde etkisinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu düşünceden hareketle, araştırmada karar ve davranışlara yön veren unsur olarak akıl ve değerlere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Karar verirken veya bir davranışı sergilerken aklınıza uygun olanı mı yoksa değerlerinize uygun olanı mı tercih edersiniz?
2. Kararlarınıza ve davranışlarınıza hangi değerler etki etmektedir?
3. Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerinizle-aklınızla ters düştüğünüz olur mu?

4. Karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumumuzda genel olarak akılı mı yoksa değerler mi ön planda tutulmaktadır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma karar ve davranışlara yön veren unsur olarak akıl ve değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçladığından durum çalışması çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında birinci sınıfta 25, ikinci sınıfta 20 toplamda 45 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının 33 kadın 12'si erkektir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yüzden araştırmanın örnekleminde, gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına yer verilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplamak için görüşme metodundan yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Hazırlanan görüşme formundaki sorular uzman görüş ve önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla görüşmeden alıntılara sık sık yer verilir. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen adaylarının görüşleri sunulurken kodlamalar yapılmıştır. Öğretmen adayları sınıf bilgilerine, cinsiyet ve görüşme sırası göre "1-E/K4" şeklinde (1 "sınıf", E/K "cinsiyeti" ve 1/2 "görüşme sırası") kodlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo haline getirilmiş ve frekans durumuna göre örnek açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının “Karar verirken veya bir davranışı sergilerken aklınıza uygun olanı mı yoksa değerlerinize uygun olanı mı tercih edersiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken etki eden faktörler	<i>f</i>
Değer	22
Akıl	15
Her ikisi (Değer-Akıl)	8

Tablo incelendiğinde, öğretmen adayları karar verirken veya bir davranışı sergilerken etki eden faktörler arasında tercih durumlarına göre sırasıyla; değer ( $f=22$ ), akıl ( $f=15$ ) ve her ikisi ( $f=8$ ) olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerin etkisi;*

Değer yargılarımdan hareket ederim. Aklımı sadece kullandığımda daha çok yaptığım şeylerden sonra pişman olup vicdan yapmamdan dolayı. (2-K9).

Karar verirken değerler daha ağır basar. Çünkü bir toplumda yücelmek, saygın biri olmak, güvenilir olmak vb. özellikleri taşımak için değerlere uymak gerekir (1-K21).

Biz insanoğlu ne kadar akla uygun olanı seçmeye çalışsak da değerler bizi kendine çekmeyi başarır. Çünkü değerler değil midir bizi biz yapan, değerler değil midir sevgiyi, saygıyı ve hoşgörüyü kazandıran aşılayan (1-E22).

Bir davranışı yaparken akla uyduğum zaman akılda nefisle hareket ettiği için nefis hep kötüye yönlendirir. Bu yüzden karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerleri ön planda tutarım (1-K27).

Genellikle toplumun değer yargılarına bağlı kalırım. Çünkü insan akli daha çok menfaat odaklı çalıştığı için çoğu zamanlarda yanlışa sürükleyebilir (1-E41).

Değerlere uygun seçim yaparım. Çünkü aklımız bizi yanıltabilir ama değerlerin doğruluğu değişken değildir (1-45K).

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken aklın etkisi;*

Aklıma uygun olanı tercih ederim. Beni ilgilendiren bir konuda aklımı kullanmam lazım ki ilerde üzülmeiyim (2-K4).

Aklıma uygun hareket edersem istediğimi yapmış olduğum için mutlu olurum. Fakat değerlere uygun davranırsam belki çevremi mutlu ederim ama istemediğim bir şeyi yaptığım için



mutsuz olurum. Bu yüzden benim için aklıma, mantığıma, kendi istek ve düşüncelerime uygun hareket etmek daha ağır basar (2-K7).

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken aklıma uygun olanı yaparım. Çünkü toplumsal düşünceler değil, o an benim ne düşündüğüm ne hissettiğim önemlidir (2-K15).

Aklıma uygun olanı tercih ederim. Çünkü o anki çıkarım o yöndedir. Vicdanım ya da çevremi düşünmeden sadece kendimi düşündüğüm için uyarım aklıma (1-K35).

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken her ikisinin (Akıl-Değer) etkisi;*

Toplumun değerlerine uygun ve toplumun ahlaki kurallarının akıl ve mantıkla birleştirilerek uygun karar verilmelidir (2-E18).

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken ikisinde ağır bastığı tarafları vardır. Bazı durumlarda akıl ile iş çözülür bazı durumlarda değerler doğru yolu gösterir (1-E28).

Benim için kararlarımda ve davranışlarımda aklın da değerlerin de çok önemli yeri vardır. İkisinden vazgeçilmez (1-K29).

Tablo 2: Öğretmen adaylarının “Kararlarınıza ve davranışlarınıza hangi değerler etki etmektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

Kararlar ve davranışlara etki eden değerler	f
Saygı	34
Doğruluk	30
Hoşgörü	23
Adil Olma	20
Vatanseverlik	15
Sevgi	13
Yardımseverlik	10
Merhamet	4
Sorumluluk	1

Tablo incelendiğinde, öğretmen adayları kararlar ve davranışlara etki eden değerlere ilişkin görüşleri sırasıyla; saygı (f=34), doğruluk (f=30), hoşgörü (f=23), adil olma (f=20), vatanseverlik (f=15), sevgi (f=13), yardımseverlik (f=10), merhamet (f=4) ve sorumluluk (f=1) olduğu tespit edilmiştir.

Karar ve davranışlara etki eden değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde frekansı yüksek olanlar sırasıyla saygı, doğruluk, hoşgörü, adil olma ve vatanseverliktir. Frekansı en az olan değerler ise merhamet ve sorumluluktur.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının “Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düştüğünüz olur mu?” sorusuna ilişkin görüşleri

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşme durumu	<i>f</i>	Tercih Değer <i>f</i>	Tercih Akıl <i>f</i>
İkilemde Kalma	36	23	13
Hayır	9	4	5

Öğretmen adaylarının karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşme durumuna ilişkin tablodaki verilere bakıldığında ikilemde kalma ( $f=36$ ) durumunda tercih noktasında değerlerin frekansı 23 olurken aklın frekansı 13 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşme durumuna ilişkin “Hayır” ( $f=9$ ) şeklinde görüş bildirenlerin tercih noktasında değerlerin frekansı 4 olurken aklın frekansı 5’tir.

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşmeye ilişkin “ikilemde kalma” durumunda “değeri” tercih eden öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları;*

Hayatımız boyunca bu ikilemi yaşıyoruz. Ancak aileden gördüğümüz ve kişiliğimizin oluşmasında etkili olan değerler sağlamsa en doğru olanı değerlere göre davranmak (2-E3).

Genellikle ikilemde karar verirken bu karara değerlerim yön verir. Sonunda pişman olacağım bir durumda olsa değerlere göre hareket ederim (2-K6).

Bir davranışı sergilerken değerlerle aklımın ters düşmesi çok azdır. Çünkü toplumsal değerler doğruluk ve deneyim sonucu oluşmuştur (1-E28).

Akla dayalı bir karar almışsam ve bu değerlerimizle ters bir şeyse bundan rahatsız olurum. Akılla alınan karar ne kadar iyi sonuç verse de bu vicdanı rahatsız ettiğinde o başarı veya olumlu şeyden haz alınmaz (1-K33).

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşmeye ilişkin “ikilemde kalma” durumunda “aklı” tercih eden öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları;*

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle aklım ters düştüğünde aklımı dinler ona göre hareket ederim (2-K15).

İçimizdeki korkular ve endişeler bizi engelliyor. Bazen “ben sevgisi” içimizdeki bizi yönüne çekiyor ve akıl galip geliyor (1-K26).

Kararı kendi hür iradem ve aklımla almışsam rahatsızlık duymam (1-E32).

Toplumlarda kalıplaşmış değerler vardır. Eğer ben aklımdan farklı bir şekilde hareket edersem rahatsız olurum (1-K34).

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşmem “değeri” tercih ederim şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları;*

Genellikle değerlere göre hareket ederim. Akıl bizleri bencilce düşünmeye yönetir. Sınavda akıl kopya çek ve dersi geç derken değer çalışmadan emek vermedin bu not sana ait değil dediği zaman değerlerime uygun davrandığım için başarısızda olsam pişman olmam (2-K8).

Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören değerlerin kötü sonuca çıkacağını zannetmiyorum (1-K21).

Bin düşün bir konuş felsefesinden hareket etmeliyiz. Elbette insanoğlu beşer şaşar bir varlıktır. Ancak iyi bir vatandaş iyi bir insan olmak için değerlerle ters düşmemeli (1-E22).

Bir karar verirken aklın yerine genellikle değerlere uyarım. Aklımın beni ele geçirmesine izin vermem (1-K23).

*Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşmem "aklı" tercih ederim şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları;*

İnsan akli sayesinde diğer varlıklardan ayrılır. Akli ile doğru kararlar verir. Ben de aklımla karar verdiğimde doğru kararlar verdiğimi düşünüyorum (2-K4).

Genellikle aklıma uygun olanı yaptığım için sonuçlarında pişmanlık duymam (2-E19).

Belirli kitlenin değer olarak gördüğü şeyi ben değer kabul etmediğimden aklıma göre davranıyorum (1-K43).

Tablo 4: Öğretmen adaylarının "Karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumumuzda genel olarak akıl mı yoksa değerler mi ön planda tutulmaktadır?" sorusuna ilişkin görüşleri

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumumuzda genel olarak akıl mı yoksa değerler mi ön planda	f
Değer	28
Akıl	17

Öğretmen adaylarının karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumumuzda genel olarak akıl mı değerler mi ön planda sorusuna ilişkin tablodaki verilere bakıldığında değerlerin frekansı 28 olurken aklın frekansı 17 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre toplumumuzda davranışların şekillenmesinde değerlerin daha etkili olduğu söylenebilir.

*Toplumda karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerin tercih edildiğini belirten öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları;*

Toplumumuz değerler üzerine kurulu bir toplum olduğunu düşünüyorum. Toplumumuzda aile kurumu değerler üzerine inşa edildiğini görüyoruz. Haklı olduğunuz bir konuda dahi anne ve babaya karşı değerlerimize uygun davranışlar sergileriz (2-K2).

Örf ve adetlere bağlı bir toplum olduğumuzda değerler ön planda tutuluyor (2-K5).

Sırf toplumla uyumlu olmak ve dışlanmamak için yapılan zorunlu davranışlardır değerler (2K7).

Genelde sosyal bir varlık olan insan değerlerden bağımsız aklı ile hareket ederse toplumdan soyutlanma ve dışlanma korkusu taşır. Bundan dolayı çoğunlukla değerler etrafında hareket eder (2-K8).

Yurdumun insanında “el ne der” diye bir tabir vardır. Bu durumda insanlar istemeseler de değerlere uygun davranmakta (1-K30).

Ülkemiz geleneksel toplum özelliklerini bünyesinde barındırmasından sonucu olarak değerler ön plandadır. Toplum baskısı değerlere uymak zorunda bırakıyor (1-E44).

*Toplumda karar verirken veya bir davranışı sergilerken aklın tercih edildiğini belirten öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları;*

Daha çok akla uygun davranışlar sergilendiğini düşünüyorum. Örneğin çevrenizde bir olay oluyor, bir insanın canına veya malına yönelik tehditler oluyor. Bu durumda kimse yardıma ihtiyacı olana yardım etmiyor, değerlerini hiçe sayıyor ve görmezden geliyor ya da cep telefonu ile olayı kaydediyor. (2-K6).

İnsanlar aklını kullanıyor. Çünkü değerler kaybolmaya başladı. Çıkarlarına göre hareket ediyor. İnsanlar birbirinden uzaklaşmaya hatta bir selamı bile çok görmeye başladı bu çok vahim (2-K9).

Toplumda karar verirken akıl ön planda tutuluyor diye düşünüyorum. Çünkü toplumda insanlar kendine ne uygun geliyorsa o kararları uyguluyor. O yüzdendir ki sürekli bir serzeniş, pişmanlık ve keşkeler oluyor (1-K21).

Aklın daha ön plandadır. Değerlerine göre yaşayan insanlara saftirik gözle bakılmaktadır (1-K24).

Çoğu insan aklına göre hareket ediyor. Ne yazık ki bazen ben de dahil insanlar akıllarına ve nefsine göre hareket ediyor ve davranışları daha çok kötü niyetli olabiliyor (1-K27).

Toplumumuzda büyük çoğunluk değerlerimize önem vermez. Genelde her şey sözde kalıyor davranışlarda etkili olmuyor (1-K29).

### **Sonuç ve Tartışma**

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken aklınıza uygun olanı mı yoksa değerlerinize uygun olanı mı tercih edersiniz?” sorusunu ilişkin öğretmen adayları değer, akıl ve her ikisi (akıl-değer) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Değer yönünde görüş bildiren öğretmen adayları; toplumda ve ailede değerler önceliklidir, değerler toplumla etkileşim sağlar, değerler akla uygundur,

değerler bizi biz yapar, akıl sadece nefis ve menfaat peşinde olması, akıl kullandığımda pişmanlık duyma ve akıl tek başına bizi yanıltır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bulgulara göre karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerin tercih edilme nedenleri arasında toplumla uyum olma ve akılın tek başına kullanılmasının yetersizliği kalması yer almaktadır. Toplumunu oluşturan bireyler, toplumun özelliklerine uygun olarak hangi davranışın iyi ya da kötü olduğunu, hangi davranışların doğru ya da yanlış olduğunu yaşadığı çevreden, ailelerinden ve akran gruplarından belli bir dönem sonunda ise kendilerini, çevrelerini sorgulayarak öğrenir (Başaran-Uğur ve Bedir, 2018). Değer insan davranışını anlamada önemli bir kavramdır (Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, 2008). Değerler, bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerini düzenlemede büyük etkiye sahiptir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, 101). Değerler tutum ve davranışa yön veren düşünceler olarak toplumların bir nevi yazılmamış sivil anayasalarıdır. Değerler sadece ferdi davranışlara yön veren düşünceler olamayıp, aynı zamanda kamu vicdanının ve hatta kanunların tesisinde etkili olan prensipler bütünüdür. Bu bağlamda toplumun birlikte yaşama imkan ve bilincinin fikri ve manevi temelini de oluştururlar (Polat, 2017). Katılımcılardan karar verirken veya bir davranışı sergilerken akıl etkilidir şeklinde görüş bildirenlere göre; insanın akli ile hareket etmesi gereklidir, çıkarlar daha önemlidir, toplumda artık değerlerden çok bencillik ön plandadır ve çevremi düşünmem sadece kendimi düşünürüm ifadeleri dikkat çekicidir. Bulgulara göre, karar verme ve bir davranışı sergileme değerlerden bağımsız sadece akılla tercih eden bireylerin bencilliği ve çıkarıcı olması değerlerin bireyler üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kararlar ve davranışlara etki eden değerlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; sırasıyla saygı, doğruluk, hoşgörü, adil olma, vatanseverlik, sevgi, yardımseverlik, merhamet ve sorumluluk olduğu tespit edilmiştir. Tay ve Yıldırım (2009) yaptıkları araştırmada öğretilmesi gerekli olan değerleri sırasıyla en çok saygı, vatanseverlik, dürüstlük ve sevgi değerleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyler karar verirken ve davranışlarını yönlendirirken saygı değerini dikkate alması çok önemlidir. Çünkü saygı değeri birçok değere işlevsellik kazandıracaktır. Saygı değerini göz önünde bulunduran hoşgörü, sevgi, yardımseverlik ve vatanseverlik gibi değerleri yaşantısından doğrudan kullanabilir. Frekansı en yüksek olan ikinci değer doğruluktur. Doğruluk değeri de birçok değerle ilişkilendirilebilir. Karar verirken ve davranışları sergilerken doğruluktan ayrılmayan bireyler toplum tarafından sevilen saygı duyulan adil olan bir kişi olarak algılanır. Frekansı en az olan değerler ise merhamet ve sorumluluktur. Bu durumda düşündürücüdür. Çünkü karar ve davranışlarımızda merhamet ve sorumluluk değerinin önemli bir yeri vardır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının değerlerle-akılla ters düşme durumu ilişkin görüşleri incelendiğinde; ikilemde kalma en yüksek frekansa sahiptir. İkilemde kalanların tercihlerinde değerlerin frekansı 23 olurken aklın frekansı 13'tür. Değer yönünde görüş bildiren

öğretmen adayları; değerlerin deneyim sonucu oluştuğunu, değerler ailede iyi kazandırılmasının etkisi ve insanlara haksızlık yapmamak için tercih edildiği görüşleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre değerlerin ailede iyi bir şekilde kazandırılmasının karar verirken veya bir davranışı sergilerken bireyler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Toplumun huzuru ve mutluluğuna katkı sağlayan en önemli kurumun aile olduğu söylenebilir. Beden ve ruh sağlığı açısından bireylerin yetiştirilmesinde ailenin sorumlulukları oldukça fazladır.

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken değerlerle-akılla ters düşme durumuna ilişkin “Hayır” (f=9) şeklinde görüşlerden değerlerin frekansı 4 olurken aklın frekansı 5’tir. Bu bulguya göre ikileme düşmem değerler belirleyici unsurdur şeklinde görüş bildiren öğretmen adaylarının sayısı oldukça azdır. Akıl belirleyicidir görüşündeki katılımcılardan “Belirli kitlenin değer olarak gördüğü şeyi ben değer kabul etmediğimden aklıma göre davranıyorum” ifadesi oldukça dikkat çekicidir. İnsanların doğası gereği, dar görüşlü ve benmerkezci bir bakış açısı geliştirmiş olabilirler. Kendi acımızı derinden hissederken, başkalarının acısını hissetmez veya bizimki kadar derinden hissetmeye biliriz. Hatta bazen başkalarına etikten bahsederken çok sert ifadeler kullanır, kendimiz aynı şeyleri yaptığımızda savunma mekanizmaları aracılığıyla bir sürü bahaneler uydurabiliriz (Küçükali, 2013, 51).

Öğretmen adaylarının karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumumuzda akıl mı yoksa değerler mi ön planda sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; değerlerin frekansı 28’dir. Toplumsal açıdan değerler; toplumun yaşam amaçlarına, gayelerine referans olan, yaşama yerleşmiş ve toplumun çoğunluğu tarafından onaylanan inanç, ortak düşünce, yargı, amaç ya da hedeflerdir (Keskin, 2016, 22). Soyut olan sosyal değerler önce yargılar yoluyla dildeki ifadelerle yansımakta, zamanla toplumsal kurumlara dönüşmekte ve ardından davranışlarla somutlaşmaktadır (Yazıcı, 2014, 220). Yaşanılan toplumda nelerin yapılması gerektiği, olaylar ve durumlar karşısında nasıl davranılması gerektiği, nelere değer verileceği öğrenilir. Bu değerler toplumda destek buldukça pekişir, kuvvetle yerleşir; destek azaldıkça da değerler yozlaşmaya ve değişmeye başlar (Akkaya, 2013, 186). Değer etkilidir yönde görüş bildiren katılımcıların toplumdaki dışlanmamak, soyutlanmamak, çevre ne düşünür ve toplum baskısı değerlerin tercih edilmesinin nedenleri arasında yer alması düşündürücüdür. Çünkü değerler akılla örtüşen insanları bencil özelliklerden koruyan bir yapıya sahiptir. Değerler insanların iç denetimini sağlayan ve doğru seçeneğe yönlendiren unsurlardır. Bu bulguya göre değerler içselleştirilmemiş sadece dış denetimden dolayı uyulmak zorunda kalınan yönlendirici konumundadır.

Karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumumuzda akıl mı yoksa değerler mi ön planda sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde aklın frekansı 17’dir. Akli tercih edenler; insanların çıkarına uygun hareket etmesi, toplumda değerlerin kalmadığı, değerlerine bağlı yaşayan insanların saf olarak nitelendirilmesi, değerlerin sözde kalması ve insanlar çevresinde yaşanan

olumsuz olaylara seyirci kalındığı ifadeleri dikkat çekicidir. Bireyin dar ve kendi kendine hizmet eden bir bakış açısından dünyayı yargılama eğilimi güçlüdür. İnsanlar genelde kendini kandırma ve mantığa bürümede ustadır. Kısacası haksız olduğunu bildiği halde kendini haklı hisseder (Küçükali, 2013, 51). Oysa toplumu bir arada tutan en önemli etmenlerden biri ortak değerlerdir. Toplumun bir bütün olarak gelişmesi için bu değerlerin toplumsal yaşama katkı getirci nitelikte olması gerekir (Izgar ve Beyhan, 2015, 441).

Bireyler sadece akli ile hareket ederse daha çok bencil olmakta ve sadece kendini düşünerek karar vermekte ve bu yönde davranışlar sergileyebilmektedir. Bireylerin doğru kararlar almaları ve kabul edilen davranışlar sergilemeleri değerlerin bilinçli kullanılmasına bağlıdır. Değerlerin bilinçli kullanılması aile, çevre ve okulla işbirliği yapılarak sağlanabilir. Karar verirken veya bir davranışı sergilerken toplumda değer etkilidir yönünde görüş bildiren katılımcıların toplumun etkisinden dolayı değerleri tercih etmeleri düşündürücüdür. Bu bulgu değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmemesiyle ilişkilendirilebilir. Bireyler her ortamda her yerde birilerin gözlem ve müdahalesine ihtiyaç duymadan içselleştirilen değerler sayesinde yaşantılarını olumlu biçimde şekillendirebilir. Bu bağlamda değerlerin içselleştirilmesi için aile ve eğitim kurumlarının neler yapabileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Akıl sağlığı bireylerde ne kadar önemliyse değerlerin bireylere kazandırılması da oldukça önemlidir. Bireylerin sadece akademik olarak yetiştirilmesine yönelmek gelecek için endişe verici bir durumdur. Ailelerin çocuklarını akademik eksikliklerini gidermek için arayışları ve bu konuda harcamaları oldukça fazladır. Kahveci (2009) velilerin ilköğretimde okuyan çocukları için yaptıkları yıllık özel harcamanın; öğrenci başına kurs, dersane, özel ders ve etüt merkezi nedeniyle yapılan ödemeler toplamının toplam özel harcama içindeki payı %68,13 olduğu tespit etmiştir. Akademik yönden eksiklikleri gidermek için gösterilen duyarlılığın değerlerin kazandırılması konusunda yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin akademik yönden gelişiminin sağlanmaya çalışılması ile birlikte öğrencilere ders içi ve ders dışı etkinliklerle çeşitli değerler kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır (Deveci ve Ay, 2009). Okullarda hafta sonu düzenlenen akademik programlarla beraber değerlerin kazandırılmasına yönelik programlara da yer verilebilir.

### Kaynakça

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 403-414.
- Akkaya, N. (2013). Öğretmen adaylarının değer tercihleri. *Folklor/edebiyat*, 19(74), 185-198.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanterinin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (27), 15-38.

- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntem-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Başaran-Uğur, R. ve Bedir, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sihirli ahlak değneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 30-39.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 427-440.
- Coşkun-Keskin, S. (2012). Çocuklar için değer neyi çağırıyor? Değerleri gündelik hayata aktarmaya yönelik bir tespit çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1491-1512.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1-16.
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2016). Değerlerin kazanılmasındaki etkili faktörler (öğrenci görüşleri). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 167-191.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirhan İşcan, C. (2014). Values education preferences of teacher candidates. *Elementary Education Online*, 13(4), 1203-1222.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1), 112-126.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 27-47.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. İçinde Öztürk C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 223-256). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksüz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:1.Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Çengelci-Köse, T. ve Deveci H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 317- 339.
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 439-470.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. İçinde Köylü, M. (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (ss.131-157). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koç, R. ve Akdoğan, H. (2018). Çocuklara değer aktarmanın önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 1-16.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.



- Küçükali, R. (2013). Ben ve biz bağlamında etik akıl ve etik aklın kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 91-104.
- Nalçacı, A. ve Beldağ, A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazandırılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 67-81.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 217-239.
- Özsoy, A. S. ve Vatan, F. (2007). Bir yüksekokul çalışanlarının kişisel değerlerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 1-11.
- Polat, M. (2017). *Toplumsal yaşam bilinci olarak değer: konuya değerler sosyolojisi ve değerler eğitimi bağlamında bir yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, E. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 106-118.
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 1187-1191.
- Tay, B. ve Tefek, F. A. (2018). The Opinions of Third-Grade Primary School Students on the Value of Openness to Innovation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 176-191.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(3), 1499-1527.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. II. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi.
- Yalar, T. ve Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38), 79-98.
- Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.