

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ, ÖRTÜK
PROGRAMIN VE OKUL DIŞI ETMENLERİN
DEĞERLERİ KAZANDIRMA ETKİLİLİĞİNİN
8. SINIF İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ

DERYA KUŞ
06706001

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SEVAL FER

İSTANBUL
2009

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ, ÖRTÜK
PROGRAMIN VE OKUL DIŞI ETMENLERİN
DEĞERLERİ KAZANDIRMA ETKİLİLİĞİNİN
8. SINIF İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ

DERYA KUŞ
06706001

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SEVAL FER

İSTANBUL
2009

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI




YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ, ÖRTÜK
PROGRAMIN VE OKUL DIŞI ETMENLERİN
DEĞERLERİ KAZANDIRMA ETKİLİLİĞİNİN
8. SINIF İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ

DERYA KUŞ
06706001

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 02.07.2009
Tezin Savunulduğu Tarih : 29.06.2009

Tez oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Tez Danışmanı : Unvan Ad Soyadı : Doç. Dr. SEVAL FER  İmza
Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. FEZA ORHAN 
Yrd. Doç. Dr. SERTEL ALTUN 

İSTANBUL
Haziran, 2009

ÖZ

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ, ÖRTÜK PROGRAMIN VE OKUL DIŞI ETMENLERİN DEĞERLERİ KAZANDIRMA ETKİLİLİĞİNİN 8. SINIF İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Derya KUŞ
Haziran, 2009

Bu araştırmanın amacı ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin (aile, medya, okul dışı sosyal çevre) değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Araştırmanın modeli betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Doç. Dr. Seval Fer ve Derya Kuş tarafından geliştirilen ‘İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi’ kullanılmıştır. Anketlerin sağlıklı ve kontrollü bir şekilde doldurulması, veri kaybı olmaması için araştırma ankete katılmayı kabul eden okullardan gönüllü öğretmenlerin ve öğrencilerin dahil olduğu çalışma grubuyla yürütülmüştür. Çalışma grubu, İstanbul ilinin Avrupa yakasındaki altı ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 155 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 740 öğrenciden oluşmaktadır.

Anketten elde edilen verilerin analizi için çok değişkenli varyans analizi (Manova) ve iki yönlü varyans analizi (Two-way Anova) yapılmıştır. Tespit edilen görüş farklılıklarının kaynağını yorumlamak için ise çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmayla elde edilen bulgulara göre öğrencilerin 1-8. sınıf ilköğretim programlarında yer alan kişisel-evrensel ve ulusal değerleri kazanma etkililiği hem değerlerin kazanıldığı yola göre (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) hem de öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin değer kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiğinin hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmayla, okul dışı etmenlerin (aile, medya-sosyal çevre) değerlerin kazanılmasında en etkili faktör olduğu hem öğretmen hem de öğrenci görüşüyle belirlenmiştir. Örtük programın özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programın önüne geçtiği tespit edilmiştir. Değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu; öğretmenlere göre ise resmi programın örtük programdan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Örtük Program, Resmi Program, Değerler

ABSTRACT

ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL CURRICULA, HIDDEN CURRICULUM AND OUT-OF-SCHOOL-SOURCES ABOUT GAINING VALUES ACCORDING TO 8TH GRADE SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS OPINION

Derya KUS

June, 2009

The goal of this investigation was to evaluate of primary school curricula, hidden curriculum and out-of-school-sources (family, media, out of school social life) about gaining values according to teachers and students opinion. Descriptive research with a survey model was used in this research. The survey was developed by Associate Professor Seval Fer and Derya Kus. To avoid of data missing and to answer the surveys controlled and true, working group contained volunteer teachers and students from the schools which accepted to attend this research. Sample group contained 155 teachers and 740 students from the schools of Istanbul.

Multiple variable variance analysis (Manova) and two-way variance analysis (Two-way Anova) were used to analyze data. Scheffe test, which is one of the multiple comparison tests, was used to determine opinion differences.

According to findings, gaining degree of personal-universal and national values differentiated according to both teacher-student opinions and the way of gaining values (curricula, hidden curriculum, out-of-school-sources). Besides, it was found that the effectiveness way of gaining values (curricula, hidden curriculum, family, relatives, media-social life) differentiated according to teacher-student opinions. With this investigation, it was found by students and teachers opinion, out-of-school sources (family, media and social life) were the most effective factor about gaining values. Moreover, hidden curriculum was more effective than curricula especially gaining of personal-universal values. The findings showed that hidden curriculum was more effective than curricula according to students on the other hand, curricula was more effective than hidden curriculum according to teachers views.

Key words: Hidden Curriculum, Curricula, Values

ÖNSÖZ

Bu bölümde, eğitimle ulaşılmak istenen ‘iyi insanı’ yetiştirmede çoğu zaman resmi programlardan daha etkili olan ve buna rağmen eğitim literatüründe ihmal edilen, okul binasının içinde başlayıp ve okul dışına kadar uzanan örtük öğrenmelerin etkililiğinin tespit edilerek bu öğrenmelerin program geliştirme uzmanlarınca kılavuzlanması gereğinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan ve üç yarıyıl süreyle devam eden tez çalışmamda beni yalnız bırakmayan herkese teşekkür etmek istiyorum.

Gerek yüksek lisans eğitimim boyunca gerekse tez araştırmam süresince desteği ve rehberliğiyle her an yanımda olan, tez danışmanım, çok değerli hocam Doç. Dr. Sayın Seval FER’e sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Ölçme aracının geliştirilmesi esnasında görüşlerine başvurduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Sayın Münire ERDEN’e, Yrd. Doç. Dr. Sayın Sertel ALTUN’a, Yrd. Doç. Dr. Sayın Fulya Yüksel ŞAHİN’e, Yrd. Doç. Dr. Sayın Feza ORHAN’a, Yrd. Doç. Dr. Sayın Bülent ALCI’ya, Yrd. Doç. Dr. Sayın Aybars ERÖZDEN’e, Yrd. Doç. Dr. Sayın Celile Eren ÖKTEN’e ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni İlker CIRIK’a değerli zamanlarını ayırıp fikir ve önerileriyle çalışmama destek oldukları için teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama aşamasında yardımcı olan okul yöneticilerine, araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi tez çalışmam süresince de sevgi, ilgi ve destekleriyle daima yanımda olan aileme; annem Rüksan KUŞ’a, babam Mustafa KUŞ’a ve sevgili kardeşim Hakan KUŞ’a teşekkür ederim.

İstanbul, Haziran 2009

Derya KUŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Kavram Olarak Eğitim ve Öğretim.....	7
1.1.2.Öğretim Programı Kavramı.....	16
1.1.3.Kavram Olarak Örtük Program.....	19
1.1.4.Örtük Programın Kuramsal Temelleri.....	24
1.1.4.1.Tarihi Temeller.....	24
1.1.4.2.Sosyolojik Temeller.....	30
1.1.4.3.Felsefi Temeller.....	33
1.1.4.4.Psikolojik Temeller.....	38
1.1.4.5.Örtük Programın Kapsamı.....	41
1.1.4.6.Örtük Programın Önemi.....	45
1.1.5.Kavram Olarak Değerler.....	48
1.1.6.Değerlerin Kazanılmasında Örtük Programın Rolü.....	55
1.1.7. 2005 İlköğretim Programlarının İncelenmesi.....	57
1.1.7.1. 2005 İlköğretim Programlarında Değer Kavramı.....	57
1.1.7.2.Yer Verdikleri Değerler Açısından 2005 İlköğretim Programları.....	57
1.1.7.3. 2005 İlköğretim Programlarının Değerleri Ele Alış Şekli...	58
1.1.7.4. 2005 İlköğretim Programlarının Örtük Özellikleri.....	60
1.2.İlgili Araştırmalar.....	61
1.2.1.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	61
1.2.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	69
1.3.Araştırmanın Önemi.....	76
1.4.Problem.....	80
1.5.Araştırmanın Sayıtlılıları.....	80
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	81
1.7.Araştırmanın Terimleri.....	81

2.YÖNTEM	83
2.1.Araştırmanın Modeli.....	83
2.2.Çalışma Grubu	83
2.3.Veriler Toplama Aracı.....	87
2.3.1.İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Hazırlanması.....	87
2.3.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Geçerlik Çalışması.....	93
2.3.2.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Yönelik Öğrenci Anketinin Geçerlik Çalışması.....	94
2.3.2.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yollarına Yönelik Öğretmen Anketinin Geçerlik Çalışması.....	99
2.3.3. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Güvenilirlik Çalışması.....	105
2.3.3.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Yönelik Öğrenci Anketinin Güvenilirlik Çalışması.....	106
2.3.3.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yollarına Yönelik Öğretmen Anketinin Güvenilirlik Çalışması.....	109
2.3.4.Anketin Uygulanması.....	112
2.4.Verilerin Çözümlemesi.....	112
3. BULGULAR	115
3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	115
3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
4. SONUÇ	124
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	124
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	126
4.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	130
4.4.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	131
KAYNAKÇA	134
EKLER	144
Ek1. Öğretmen Görüşleri Anketi (Geçerlik –Güvenilirlik Öncesi).....	144
Ek2. Öğrenci Görüşleri Anketi (Geçerlik –Güvenilirlik Öncesi).....	149
Ek3. Öğretmen Görüşleri Anketi (Geçerlik –Güvenilirlik Sonrası).....	154
Ek4. Öğrenci Görüşleri Anketi (Geçerlik –Güvenilirlik Sonrası).....	158
ÖZGEÇMİŞ	162

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1:	Bilim ve Teknolojideki Gelişmelerin Kronolojisi.....	24
Tablo 2:	Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli.....	35
Tablo 3:	Amerikan Gençliğinin Bir Günlük Kesiti.....	38
Tablo 4:	Örtük Programla Okul Ortamında Değer Kazanma Yolları.....	55
Tablo 5:	Örtük Programla Okul Dışında Değer Kazanma Yolları.....	56
Tablo 6:	İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Zorunlu Dersler.....	57
Tablo 7:	Değerlere Yer Veriş Şekillerine Göre Dersler	58
Tablo 8:	Değerlerin Derslere Göre Dağılımı.....	59
Tablo 9:	Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.....	84
Tablo 10:	Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	84
Tablo 11:	Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Uygulama Öncesindeki Hizmet İçi Eğitim Durumu.....	85
Tablo 12:	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Şube ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	86
Tablo 13:	Değerlere Yönelik Sınıf Uygulamalarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	87
Tablo 14:	Anketin Boyutlarına Göre Cevap Aranılan Alt Problemler.....	88
Tablo 15:	Anketin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Uzman Görüşü Öncesi Belirlenen Kapsamı.....	89
Tablo 16:	Pilot Uygulama Sonrasında Anket Boyutlarında Yapılan Düzenlemeler ve Gereççeleri.....	91
Tablo 17:	Pilot Uygulama Sonrasında Ankette Yer Alan Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı.....	93
Tablo 18:	Öğrenci Anketinin Değerler Boyutunun Promax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri.....	95
Tablo 19:	Öğrenci Anketinin Değerler Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	97
Tablo 20:	Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Varimax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri.....	98
Tablo 21:	Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	99
Tablo 22:	Öğretmen Anketinin Değerler Boyutunun Promax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri.....	101
Tablo 23:	Öğretmen Anketinin Değerler Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	102
Tablo 24:	Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Varimax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri.....	103
Tablo 25:	Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	104
Tablo 26:	Öğrenci Anketinin Değerler Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu.....	106

Tablo 27:	Öğrenci Anketinin Değerler Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri.....	106
Tablo 28:	Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu.....	107
Tablo 29:	Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri.....	108
Tablo 30:	Öğretmen Anketinin Değerler Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu.....	109
Tablo 31:	Öğretmen Anketinin Değerler Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri.....	109
Tablo 32:	Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu.....	110
Tablo 33:	Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri.....	111
Tablo 34:	Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri.....	112
Tablo 35:	Değerlerin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Kazanılma Etkililiğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	115
Tablo 36:	Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi	116
Tablo 37:	Yollara, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerleri Kazanma Etkililiğine İlişkin Manova Değerleri	116
Tablo 38:	Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine ve Değer Kazanma Yollarına Göre Değerleri Kazanma Etkililiği.....	117
Tablo 39:	Kişisel-Evrensel, Ulusal Değerlerin, Değer Kazanma Yollarına Göre Kazanılma Etkililiği.....	117
Tablo 40:	Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları	119
Tablo 41:	Değerlere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılığı.....	119
Tablo 42:	Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farkına İlişkin T-Testi Sonuçları...	119
Tablo 43:	Öğretmen ve Öğrencilere Göre Değerleri Kazanma Yollarının Etkililiği.....	120
Tablo 44:	Değerleri Kazanma Yollarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılığı	121
Tablo 45:	Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre ve Değerleri Kazanma Yollarına Göre Değerleri Kazanma Etkililiğine İlişkin Anova Sonuçları.....	121
Tablo 46:	Değerleri Kazanma Yolları Arasında Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi	121
Tablo 47:	Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	123
Tablo 48:	Değer Kazanma Yollarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılığı	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1: Faktör Çizgi Grafiği.....	95
Şekil 2: Faktör Çizgi Grafiği.....	98
Şekil 3: Faktör Çizgi Grafiği.....	100
Şekil 4: Faktör Çizgi Grafiği.....	103
Şekil 5: Kişisel-Evrensel ve Ulusal Değerlerin Kazanılma Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	118
Şekil 6: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değer Kazanma Yollarının Etkililiği.....	122

KISALTMALAR

IOGM : İlköğretim Genel Müdürlüğü
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Bu başlıkta öncelikle tezin çıkış noktasını oluşturan problem durumu ele alınmış, sırasıyla eğitim, öğretim ve öğretim programı kavramları, kavram olarak örtük program ve değerler ilgili literatür çerçevesinde açıklanmıştır. Verilen bilgileri takiben örtük programın değerlerin kazanılmasına ilişkin rolü ve yer verdikleri değerler açısından hâlihazırdaki ilköğretim programları incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin amacı, öğrencilerin, sadece ders kazanımlarıyla entellektüel yeterliliğini değil, duyuşsal kazanımlarla karakter gelişimini ve ahlaki yeterliliğini de besleyebilmek; bilgiyi yüksek kimlik ve kişilik gelişiminin gerektirdiği düşünce süzgeçlerinden de geçirerek, doğru ve yerinde kullanabilen bir profilin yetişmesine rehber olmaktır. Çünkü eğitilmiş insan, sadece zihinsel performansı ve kapasitesiyle değil yansıttığı değer yargılarıyla da yaşadığı toplumun aynası durumundadır. Bu da eğitimin rotasını belirleyen program geliştirme faaliyetlerinin, öğrenenin sadece entellektüel bir değer değil, sosyal bir değer, bir insan olma mantığının üzerinde temellenmesiyle mümkün olabilir.

Sönmez (1993, 19) değerleri, insan davranışlarını belirleyen kriterler olarak tanımlar. İnsanın öğrenilmiş tüm davranışlarının en az bir değere dayandığını ifade eder. İnsan böylelikle, gerçek varlık dünyasında değer taşıyıcısı, gerekliliğinin yürütücüsü olur (Cevizci, 2008, 327). Bu sayede doğaya değer ve anlam yükleyerek evreni değerler evreni haline getirir (Tunalı, 2008, 132). Erden (2005, 89) de kişiden kişiye, toplumdaki topluma farklılık gösterse de bazı ahlaki, milli, dini değerlerin çoğunluk tarafından kabul gördüğünü vurgular. Gardner (2006, 14-15) da eğitimin üzerinde temellenmesi gereken genel-geçer değerleri vurgular. Bu değerlerden birincisi tersi yanlış olan veya açık olmayan anlamına gelen ‘gerçeklik’, ikincisi yokluğunda çirkinliğin ortaya çıktığı ‘güzellik’, üçüncüsü iyiyi kötüden ayırt etmeye yarayan ‘ahlak’tır. Gardner, eğitimin bu değerleri verebildiği ölçüde, dünyayı anlayan, bu

anlayışla beslenen ve durmak dinlenmek bilmeden dünyayı daha iyi yönde değiştirme çabası verecek insanların yetişmesini sağlayabileceğini ifade eder. Ornstein ve Hunkins (2004, 366) de 21. yüzyılın, şiddet eğilimleriyle, ekonomik istikrarsızlıklarıyla, doğal felaketleriyle kaos karakteristiği taşıdığını ifade ederek, insanın sebep olduğu bu kargaşa ve belirsizliğin çözümünde çıkış noktası olarak değerler eğitiminin önemine işaret eder.

Erden (2005, 89-90) değerlerin kabul görmeme, ayıplanma gibi yaptırımları olan normlar aracılığıyla etkinlik kazandıklarını ifade eder. Erden'e göre, toplumda çoğunluk tarafından kabul edilen değerlerin, normların ve tutumların çocuklar ve gençler tarafından planlı ve kontrollü bir şekilde kazanıldığı ve bu kazanımların izlenebildiği en önemli toplumsal kontrol aracı, eğitim kurumlarıdır. Bununla birlikte eğitim kurumlarının değerlerin kazanılması sürecinde tamamen bağımsız olmadığını, politika, din, ekonomi ve aile kurumlarının talep ettiği norm ve değerleri de dikkate aldığını vurgular. Dreeben (1968, 63-85) de öğrencilerin okulda toplum tarafından gerekli görülen görüş, değer ve normları öğrendiklerini vurgular. Dreeben'e göre okul öğrenciyi sosyal hayata hazırlar ve öğrenciler burada ailelerinden alamadıkları pek çok norm ve beceriyi öğrenirler. Bowles ve Gintis (1976, 245-263) mevcut sosyal düzenin okullarda varlık bulmasını tartışır. Okulun ekonomi ve iş hayatından bağımsız olmadığını dolayısıyla bu sistemlerin birbirleriyle paralellik gösterdiğini ifade eder. Apple (1995, 64-65) da değerlerin kazanılmasında eğitim-politika-ekonomi üçgeninin etkileşimini önemle vurgular. Anyon (1983, 19-38) da eğitimin egemen olan ideolojiden bağımsız olmadığını ifade eder. Giroux (2001, 116) ise temelde fikirlerin özgürleşmesi süreci olarak tanımladığı eğitimin, aynı zamanda sosyal yapıyı oluşturan önemli bir mekanizma olduğunu vurgular. Eğitimin baskın ideolojilerin hakimiyetine girmesinin ise bu temel amaçla çelişki yarattığının, bu çelişkinin bir sonucu olarak eğitimin öznesi durumundaki kitlelerin direnç göstermeye başlayacağını altını çizer.

Türk Milli Eğitiminin ve ilköğretim okullarının genel hedeflerinde birçok değer ifadesi olduğu görülmektedir. Okullar var olduğu müddetçe değer eğitimi olacaktır. Çünkü okullar yapısı itibarıyla zaten değer öğretirler (Akbaş, 2007, 676). İlköğretim programlarında değer, toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlayıp sürdürmek için çoğunluk tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar olarak ele alınmıştır (IOGM, 2009). İlköğretim

programlarında değerlere iki şekilde yer verilmiştir. Buna göre bazı derslerin öğretim programı kılavuzunda değerler ayrı bir başlıkla ve açıkça verilirken, bazı derslerde öğretim programının vizyonu ve genel amaçları içerisinde ifade edilmiştir. Erden (2005, 90) okulda öğrencilerin, bir yandan öğretim programlarında yer alan toplumun milli, ahlaki değerlerini ve normlarını kazanırken, diğer yandan okulun ve arkadaş gruplarının değer ve normlarını öğrendiklerini de ifade eder. Wren (1999, 595-596) de değerlerin kazanılmasında okul kültürüne dikkat çeker. Okuldaki kuralların, resmi-dini törenlerin, gelenek haline getirilmiş etkinliklerin değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu vurgular. Bacanlı (2006, 60) da okulda değerlerin bir bütün olarak yer aldığını ifade eder. Değerlerin okulda sadece sınıf içinde öğretim programlarına yönelik uygulamalarda değil, tüm eğitim etkinlikleri esnasında, ders saatleri dışında, okul koridorlarında, program dışı aktivitelerde, okul bahçesinde, okul yöneticileriyle, okuldaki diğer öğretmenlerle ve arkadaşlarla sosyal ilişkiler esnasında da kazanılabileceğini vurgular.

Eğitimin sadece sınıfta ders saatleriyle sınırlandırılmış zaman dilimi içinde gerçekleşen bir faaliyet olduğunu düşünmek yanlıştır. İnsan yaşadığı sürece ve yaşadığı her yerde eğitimin öznesi olabilir. Bu eğitim faaliyetlerinin birçoğu örtük olarak cereyan eder. Çoğu zaman bu yolla öğrenme daha kolay gerçekleşebilir ve kalıcı izler bırakabilir. Son derece masum nedenlerle açılan muhtelif yurt ve kursların uyguladıkları örtük faaliyetlerle devletin eğitimle ulaşamadığı veya ulaşmakta yetersiz kaldığı gençleri ele geçirerek ideolojileri doğrultusunda kullanmaları buna örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde Doğu’da eğitilemeyen gençlerin dağa çıkıp militan olmaları veya belli ideolojileri körü körüne sahiplenecek birer piyon haline getirilmeleri, yeni neslin medyanın empoze ettiği değerleri edilgen bir şekilde benimseyerek yetişmeleri gibi örnekler eğitimin örtük olarak cereyan eden kısmının ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda insan sadece okulda değil ailede, arkadaş grubunda, sokakta, camide, askerde her ortamda ve hayatın her safhasında eğitime tabidir (Erdem, [02.03.2009]). Doğan’ın (2007, 627) 1985-1987 yıllarında Türkiye’ye gelen Japon eğitim heyetinin kendi ülkelerinde değer eğitimine nasıl yer verdiklerine ilişkin aşağıdaki ifadeleri de örtük değer eğitimi için çarpıcı bir örnek olarak kabul edilebilir:

“Biz gençlerimize daha ilköğretime başlamadan ‘şok testler’ uyguluyoruz. Örneğin uçak gibi hızlı giden trenlerimize bindiririz; bir tur yaptırırız. Çok katlı yollardan da geçen tren, onları şöyle sarsar. Mini mini çocuklarımız teknolojinin bu baş döndürücü sonucunu görerek şok

olurlar. Bu şoktan sonra Hiroşima'ya götürürüz. Bölgeyi aynen koruyoruz. Bombalanmış bu bölge hakkında bilgilendirir; değil hayvan, bitkinin bile yeşeremediği hiçbir canlıya hayat hakkı tanımayan atom bombasının etkilerini gösteririz ve deriz ki; eğer sizler çalışmaz, sizden öncekileri geçemezseniz vatanınız, işte böyle düşmanlar tarafından bombalanır; çalışırsanız, bindiğiniz hızlı trenleri bile geçecek yeni vasıtalar yaparsınız”.

Japonların, başlarına gelen felaketi eğitimde bir fırsata çevirdiğini de gösteren bu örnek şunu düşündürmektedir; Yeni nesillerin istenilen değerleri kazanabilmeleri için eğitimin okul binasından başlayıp okul dışına kadar taşan, örtük olarak cereyan eden ve değerlerin kazanılmasında çoğu zaman resmi programdan daha etkili olabilen kısmı da tıpkı resmi program gibi tüm boyutlarıyla planlanabilmelidir.

Örtük program kavramı literatürde 1968'den beri yer almaktadır. Kavram literatürde genel geçer tek bir tanımla ifade edilmemektedir. Portelli (1993'den aktaran Yüksel, 2004, 8), örtük programa ilişkin olarak yapılan tanımları, dört ayrı kategoride incelemektedir. Bu kategoriler çerçevesinde örtük program tanımları şunlardır: (1) Öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlardır. Jackson (1968, 10), Dreeben (1968, 63-65) ve Hemmings (2000, 1-10) 'öğrencilerin, eğitim kurumlarının norm ve değerlerine, düzene uyum sağlama süreci' olarak örtük programı bu kapsamda tanımlar. (2) Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçlarıdır. Doll (1992, 5) ve Bacanlı'nın (2006, 19-20) 'kendisini toplumca kabul görmeyen ve beklenmeyen öğrenme sonuçlarıyla gösteren program' şeklindeki tanımları bu kapsamda yer alır. (3) Eğitim sistemlerinin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlardır. Çınar ([20.02.2008]), Apple (1995, 64-65), Giroux (2001, 47), Anyon (1938, 19-38), Bowles ve Gintis (1976, 245-263) ve Lynch'in (1989, 3-4) 'resmi programda belirtilmemiş, etkin olan toplumsal ve siyasal görüş ve değerlerin okullarda öğretmen ve yöneticiler kanalıyla üstü kapalı bir şekilde verilmesi' olarak ifade edilen örtük program tanımı bu kapsamdadır. (4) Öğrenciler tarafından ortaya koyulan faaliyetlerdir. Wren'in (1999, 596) 'okul kültürünü ve organizasyon iklimini etkileyen değerlerin oluştuğu süreç' şeklindeki örtük program tanımı bu kapsamda yer almaktadır.

Yüksel (2004, 57) örtük programın (1) okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleriyle, (2) sınıf iklimiyle, (3) okul-çevre etkileşimiyle değerlerin kazanılmasını sağladığını ifade etmektedir. Erdoğan (2008, 12) da bilgi beceri, değer ve tutumların okul dışı etkileşimlerle de kazanıldığını vurgular. Farklı bir ifadeyle örtük programla okul içinde olduğu gibi okul dışında da değerlerin kazanılması mümkündür. Aile, medya, okul dışı arkadaşlık ilişkileri bu süreçte önemli rol oynar.

Barbour, Barbour ve Scully (2005, 25) de çocukların ailelerinden, akran gruplarının tutumlarından, medyadan, toplumdan, geleneklerden etkilendiğini, dolayısıyla eğitimden yeterince verim alabilmek için okulun dışında yer alan bu etkilenmelerin de yönetilebilmesi gerektiğini vurgular.

Örtük program kavramı literatürde 1968'den beri yer almaktadır. Türkiye'de ise çok az araştırmaya konu olabilmıştır. Kısaca temel bulgularıyla ele alınan bu araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Helvacıoğlu (1994, 88-103) ve Bağlı (2002, 1-12) tarafından yapılan araştırmalar örtük programın ders kitapları aracılığıyla cinsiyetçi değerleri aktardığını ortaya çıkarır niteliktedir. Arıkan (2004, 1-10) da araştırmasında, örtük programın toplumsal sınıf ve cinsiyete ilişkin değerleri aştığını tespit etmiştir. Doğanay ve Sarı (2004, 6-8) ve Sarı (2007, 4-10) tarafından yapılan araştırmalarda, örtük programın temel demokratik değerlerin kazanılma sürecindeki önemi ortaya çıkarılmıştır. Temiz'in araştırması (2007, 1-2) medyadaki örtük programın çocukların davranışlarını şekillendirmedeki etkisini göstermektedir. Kavak, Tufan ve Demirelli (2006, 17-18) tarafından yapılan araştırmayla, gazetelerin içerdiği haberlerin ve bu haberlerin ele alınış şekillerinin okuyucunun habere ilişkin tutumunu örtük olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ulusoy (2007, 7-12), Evin ve Kafadar (2004, 1-13) ve Şen (2008, 1-17) tarafından farklı zamanlarda yapılan araştırmalarda öğretim programları ve ders kitapları aktardıkları değerler açısından ele alınmış ve ulusal değerlerin ağırlıklı olarak aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örtük program konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar daha ziyade örtük programın ideolojik, sosyal ve politik yönlerini tespit etmeye odaklanmıştır. Örneğin örtük program kavramını literatüre taşıyan ilk isim Jackson (1968, 1-11) araştırmasında sınıflarda cereyan eden örtük programla uyum temelli davranış ve tutumlar kazanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Hemmings'in (2000, 1-3) araştırması örtük programın ırkçılık, cinsiyetçilik, düşmanlık kültürünü yarattığını ortaya çıkarır niteliktedir. Sampbell ve McDowell (1998, 391-402) ve Ahola (2000, 1-6) tarafından yapılan araştırmalar, değerlerin kazanılma sürecinde örtük programın varlığını ve etkililiğini ortaya çıkarmıştır. Tietz (2007, 462-467) yaptığı araştırmayla, ders kitaplarının cinsiyetçi öğeleri örtük olarak aktardığını tespit etmiştir. Ziebertz (2007, 445-466) değerler üzerinde bir araştırma yapmış ve neticesinde gençliğin değerler hiyerarşisini açığa çıkararak değişen dünya görüşüyle benmerkezciliğe yönelişin öne

çıkıldığını belirlemiştir. Smith ve Smith (2000, 67-73) tarafından yapılan araştırmayla ilerleyen yaşa ve eğitim seviyesine bağlı olarak bilgi, tutum, beceri ve değer kazanma sürecinde okul dışı öğrenme yollarına (medya, sosyal çevre vb.) yönelik eğiliminin yükseldiği tespit edilmiştir. Lempp ve Seale'in (2004, 1-2) araştırmasında sağlıklı bir okul kültürü yaratılmasında örtük programın etkisi ortaya çıkarılmıştır. Marina Gair ve Guy Mullins (2001, 21-30) ve Carrie Yang Castello (2001, 40-58) tarafından yapılan araştırmalarda da toplumsal, siyasi, ekonomik hayatla okul hayatı ilişkilendirilmiş ve örtük programın okullarda sınıfsal eşitsizliği, ırk ve cinsiyet hiyerarşisini tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda kısaca yer verilen örtük program araştırmalarının hem nicelik hem de nitelik açısından yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunun nitel olduğu dolayısıyla çok küçük bir grup üzerinde çalışıldığı ve bulguların genellenme engelinin olduğu görülmüştür. Bu araştırma, Türkiye'de örtük program alanında, niceliksel olarak yapılan çok az sayıda çalışmadan biridir. Yüksel'in (2004, 116) de ifade ettiği gibi örtük program hakkında yurt içinde ve yurt dışında çok az sayıda araştırma yapılmış olduğu gibi mevcutların çoğu da örtük programı sadece kuramsal açıdan tartışmıştır. Örtük program kavramının sınırlarını çizmeye yönelik çalışmalar daha önce yapılmamıştır. Bu araştırmada diğerlerinden farklı olarak örtük programa ilişkin panoramik bir manzara sunulmuştur. Örtük program kendi içinde değer kazanma yollarına göre sınıflandırılmıştır. Örtük programın okul içinden okul dışına taşan sınırları ve bu sınırlar dahilinde fonksiyonlarının en etkili olduğu noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlerin kazanılmasında etkili olduğu tespit edilen yolların, özellikle program geliştirme uzmanlarının örtük öğrenmeleri kılavuzlama çabasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde hemen hemen her gün gazetelerde sayıları gittikçe artan cinayet, gasp, hırsızlık, yolsuzluk, hak ihlali haberlerine rastlanılmaktadır. Yapılan araştırmalar gençler arasında madde bağımlılığı, depresyon, intihara teşebbüs, saldırganlık gibi istenmeyen pek çok davranışın gün geçtikçe arttığını gösterir niteliktedir. Bütün bunlar toplumsal değer yargılarının yozlaşmaya başladığını da göstermektedir. İnsanın 'değeri' ve 'değerleriyle' ilgili bir erozyonun yaşandığı çağımızda; bu erozyonun yarattığı önemli kayıplarla girdiğimiz 21. yüzyılda her zamankinden çok daha fazla bu değerlere sahip çıkılmalıdır (Kale, 2004, 9). Benzer düşüncüyü 11 Eylül saldırılarını örnek göstererek tartışan Ornstein ve Hunkins (2004, 366) de bu

saldırıları, eğitimde köklü bir değişime gitmeye karar vermek için bir milat kabul etmekte, çözümün ise ahlaki ve manevi değerlerin eğitimiyle mümkün olacağını vurgulamaktadır.

Değerlerin günden güne yozlaştığını gösteren bu tablolar, eğitimin fonksiyonunu yerine getiremediğinin bir göstergesi kabul edilebilir. Diğer taraftan soruna yönelik çözümün yine eğitim bilimcilerin elinde olduğu düşünülebilir. Bu da değerlere öncelikle eğitimcilerin sahip çıkması anlamına gelmektedir. Değerlere 'vardır' demek için öğretim programlarına eklenen kazanım listeleri, değerlere sahip çıkıldığının bir göstergesi değildir. Önemli olan öncelikle bu kazanımların nasıl sağlanacağını yollarının, sonrasında da ne kadar kazanılabildiğinin derecesinin tespit edilmesidir. Ancak bu yolda harcanacak sürekli ve kontrollü bir çabayla 'değersiz' yeni kuşaklar yetişmesinin önüne geçilebilir. Bu çalışmaya esas teşkil eden problem de öncelikle bu fikirler üzerinde temellenmiştir. Eğitimin çoğunlukla ihmal edilen, insanı insan yapan değerlerin kazanılmasına yönelik fonksiyonuna odaklanılmıştır. Öğrenmenin her fırsatta ve her yerde gerçekleştiği düşüncesinden yola çıkılarak genç kuşakların değerleri en etkili hangi yollarla kazanabileceği sorusuna cevap aranmıştır. Bu çerçevede, ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkiliğine ilişkin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma şu alt problemler temel alınarak yürütülmüştür. (1) Öğrencilerin, ilköğretim 1-8. sınıf programlarında yer alan kişisel-evrensel, ulusal değerleri kazanma etkililiği, değer kazanma yollarına (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? (2) Öğrencilerin değerleri kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiği, öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Takip eden kısımda araştırma problemine ilişkin literatür taramasına yer verilmiştir. Eğitim, öğretim, örtük program ve değerler kavramları ilgili literatür çerçevesinde detaylarıyla sunulmuştur.

1.1.1. Kavram Olarak Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretimin amacı, yalnız hükümete memur yetiştirmek değil, daha ziyade memlekete ahlâklı, karakterli, cumhuriyetçi, devrimci, olumlu, atılgan, başladığı işleri başarabilecek yetenekte, doğru düşünüşlü, iradeli, hayatta tesadüf edeceği engelleri yenmeye kudretli, karakter sahibi genç yetiştirmektir. Bunun için de öğretim programları ve sistemleri bu amaca göre düzenlenmelidir.

Atatürk

Atatürk'ün eğitim ve öğretimin amacına ilişkin yukarıdaki ifadesini hareket noktası olarak aldığımızda, gerek eğitimin kavram olarak ifadesi, gerek eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl cereyan etmesi gerektiği, gerekse bu faaliyetler sonucunda varılması gereken nokta konusunda, düşünülmesi ve hayata geçirilmesi gereken fikirlerin net ve tutarlı manzarasıyla karşılaşmaktayız. Bu manzaranın tarifi için, öncelikle bu düşüncelerin referans kabul edildiği bir mantık yürütme sürecinde, eğitim ve öğretimin kavram olarak neyi ifade ettiği tartışılmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nın kurucusu ve eğitimde program geliştirme sahasının önemli ismi Ertürk'ün (1975, 12-13) yaygın olarak kabul gören ve kullanılan ifadesiyle eğitim, 'bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir'. Ertürk'ün eğitim tanımındaki 'istendik' ve 'kasıtlı' kelimeleri onun plan vurgusunu ortaya çıkartmaktadır. Ertürk'e göre eğitim, planlı olabildiği sürece etkili ve verimli olabilir. Bu tanımdan, Ertürk'ün eğitim kavramına yaklaşımının, eğitimi, hedefler vurgusuyla ve insan davranışlarındaki değişme süreci olarak ifade eden Tyler'in (1949, 5-6) yaklaşımıyla paralellik gösterdiği tespit edilebilmektedir.

Tyler'in (1949, 1) anlayışındaki hedef vurgusu, yine Tyler tarafından belirlenen ve öğretim programı geliştirmenin esasını oluşturan dört temel soruyla kendini göstermektedir. Buna göre, öğretim program geliştirme sürecinde cevaplanması gereken sorular şunlardır:

(1) Okul hangi eğitimsel amaçlara ulaşmaya çalışmalıdır? (2) Bu amaçlara ulaşabilmek için hangi eğitim yaşantılarına ihtiyaç duyulmaktadır? (3) İhtiyaç duyulan eğitim yaşantıları nasıl etkili bir biçimde organize edilir? (4) Eğitimin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığına nasıl karar verilir?

Taba (1962, 194) da eğitimde istendik sonuçlara ulaşmanın önemini vurgulamaktadır. Taba'daki (1962, 12) amaç vurgusu ise öğretim için önerdiği şu basamaklarla kendini göstermektedir:

- 1.Basamak: İhtiyaçların tanımlanması
- 2.Basamak: Hedeflerin formüle edilmesi
- 3.Basamak: Eğitim içeriğinin seçimi
- 4.Basamak: Eğitim içeriğinin organize edilmesi

- 5.Basamak: Öğrenme yaşantılarının seçimi
- 6.Basamak: Öğrenme yaşantılarının organize edilmesi
- 7.Basamak: Sonuçta neyin ölçüleceğinin ve bunun nasıl yapılacağıının belirlenmesi

Ornstein ve Hunkins (2004, 271), eğitime ilişkin net bir tanım vermemekte, eğitim ve eğitimin amaçlarının halen tartışılmalı bir konu olduğunun altını çizmektedirler. Eğitime dair tanımların bir sentezini oluşturmakta ve eğitimi, amaçları açıkça belirlenmiş kasıtlı faaliyetler bütünü olarak kabaca tarif etmektedirler. Ornstein ve Hunkins her ne kadar çalışmalarının amacını, eğitime ilişkin mevcut manzaranın ortaya konulması olarak tanımlasalar da tartışmalarının odak noktasını eğitimin amaçları problemi oluşturmaktadır. Eğitimin amaçlarına ilişkin derin tartışmalara yer veren Ornstein ve Hunkins (2004, 278) bu tartışmalar esnasında eğitimin amaçlarını genelden özele kendi içinde yeniden tanımlamaktadır. Buna göre eğitim amaçları temelinde felsefe olmak üzere genelden özele şu sırayla takip edilmelidir: Philosophy (Felsefe), Aims (Uzak Hedefler), Goals (Genel Hedefler), Objectives (Özel Hedefler).

Bu durum şöyle bir örnekle netleştirilebilir. Eğitim çabasının uzak hedefi ‘ideal toplum’ yaratmak ise ‘yükseköğrenim görmüş birey sayısının artırılması’ genel hedef, bu uğurda sistematize edilen eğitim sisteminin her bir basamağının (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) tamamlanması özel hedefler olarak düşünülebilir. Tarifin zihinlerde daha net bir manzara yaratması için şöyle bir örnek vermek de mümkündür: Bir grup dağcı her 1000 metrede bir dinlenerek 5000 metre yüksekliğindeki bir dağa tırmanmak istiyor. Bu durumda dağcıların özel hedefleri yeterli fiziksel performansa ve uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilecek donanıma sahip olmak, genel hedefleri zirveye giden rotaya hakim olmak, uzak hedefleri de dağın zirvesine ulaşmak olarak değerlendirilebilir. Tekrar ve kısaca belirtmek gerekirse, Ornstein ve Hunkins’in bakış açısıyla eğitim, amaçları açıkça belirlenmiş, kasıtlı faaliyetler bütünü olarak görülmektedir.

Varış, Türkiye’de program geliştirme sahasının Ertürk’ten sonra bir diğer önemli ismidir. Genel Didaktik (Öğretim ilke ve yöntemleri) ve Program Geliştirme alanının ülkemizde bağımsız bir alan olarak gelişmesi onuru ona aittir (Türkoğlu, Sarı, 2006, 336). Varış (1996, 13) eğitimi, ‘bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı’ olarak tanımlamaktadır. Varış’a (1996, 16) göre eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için öğrenenin öğretmen tarafından

istekli hale getirilmesi gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle öğrenenin hazırbulunuşluğu ve öğretmenin bunun için gereken ortamı yaratması Varış için eğitimin amaçlarına ulaşmasında ön koşuldur.

Dewey (1929, 41) okullarda verilecek ideal eğitimin çerçevesini çizmekte ve bir anne baba çocukları için neyi isterse toplum da bütün çocukları için onu istemeli, eğitim de bu amaca hizmet etmeli demektedir. Dewey'e göre bunu sağlayacak eğitim sadece bilişsel gelişimin değil kişisel ve sosyal topyekûn bir gelişimin hedef alınmasıyla mümkün olacaktır. Dewey, eğitimin amaçlarına ilişkin açıklamalarında Varış'ın yukarıdaki düşüncelerine ek olarak öğrenen ilgisinin yeterli koşul olmadığını şu benzetmeyle vurgulamaktadır: 'Emeller beygir olsaydı, dilenciler süvari olurdu'. Madem ki arzular kendi kendilerine gerçekleşemiyorlar bu noktada bir yardım gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle, Dewey'e göre eğitimin amacı, öğrenen ilgisinin kendi istikameti doğrultusunda gerçekleşmesine yardımcı olmak olmalıdır ki bu noktada da öğretmenin öğretici değil rehberlik edici bir tutum sergilemesi önemlidir.

Doll (1992, 24-27) da eğitim literatürünü incelemiş ve eğitimcileri eğitimin amacına ilişkin tartışmalarına göre iki ana grupta toplamıştır. Literatürde kesin çizgilerle ayrılan bu iki katı düşünce sisteminin savunucularını 'Gelenekçi Grup (Traditionalists)' ve 'İlerlemeci Grup (Progressivists)' olarak isimlendirmektedir. Doll, bu iki grubun temelde şu fikirlerle birbirinden ayrıldığına işaret eder. Gelenekçi gruba göre eğitim ve öğretim adına geçmişte ne yapıldıysa iyidir ve gelecekte de ona sahip çıkılmalıdır. Eğitim, yol gösterme, tekrarlama ve kontrol altına almayı gerektirir ve bu da ancak otoriteyle mümkündür. Eğitimin ana meselesi kültürel mirasın aktarılmasıdır. Kültürel mirası oluşturan bütün değerler sabittir ve kesindir. Yeni kuşaklara öğretilmesi gerekir. Temelde tüm insanlar aynıdır. Dolayısıyla hepsi için tek tip bir öğretim programı uygun olur. İlerlemeci gruba göre ilerleme ve gelişmenin tesisi için geçmişteki faaliyetlere eleştirel bakılmalı ve 'ne yapıldı' dan ziyade 'şu anda değişik ne yapılabilir' fikrinde yoğunlaşarak eğitime daha etkili ve tatmin edici bir boyut kazandırılmalıdır. İlerlemecilere göre değerler görecelidir, öznel, değiştirilebilir. Bu nedenle gerçek hayatta her an kullanılacak bilgilerin öğrenilmesi esas olmalıdır. Tüm bireyler aynı değildir dolayısıyla öğretim programlarında bireysellik gözetilmelidir.

Doll'a (1992, 25-26) göre eğitimin amaçları ve iki farklı grubun bu amaçlara yaklaşımı aşağıdaki gibidir.

Öğrenenin entelektüel gelişimini sağlamak; Gelenekçi bakış açısı eğitimin bu amacına ulaşmasının öğretimle mümkün olduğunu, ilerlemeci bakış açısı ise öğrenmeyle mümkün olduğunu savunur.

Topluma yararlı öğrenen yetiştirmek; Gelenekçi yaklaşıma göre 'bilgi ve disiplinin' esas alındığı entelektüel gelişim süreci iyi yurttaş yetiştirir. İlerlemeci gruba göre ise iyi yurttaş yetiştirmek direkt tecrübelerin esas alındığı bir öğrenme ortamıyla, yararlı becerilere ve gelişmiş ahlaki değerlere sahip öğrenenler yetiştirmekle mümkündür.

Öğrenenin bireysel gelişimini sağlamak; Gelenekçilere göre bu amaca ulaşmak için geçmişte başarıyla uygulanan programlar yeniden uygulanmalıdır. Bireysel gelişim için birbirine yakın gruplar tercih edilmelidir. İlerlemecilere göre bireysel gelişim için öğrenenlerin kendi öğrenmesini geliştirebileceği esnek öğretim programları tercih edilmeli ve farklı seviyelerdeki öğrenenler bir araya getirilerek öğrenme potansiyeli geliştirilmelidir.

Toplumsal üretimi geliştirmek; Gelenekçilere göre eğitimin bu amaca ulaşması 'bilgi ve disiplinin' esas alındığı 'okul' merkezli öğretimle mümkün olur. İlerlemecilere göre ise bu amacın gerçekleşmesi 'tecrübelerin' esas alındığı 'hayat' merkezli öğrenmeyle mümkün olabilir. Onlara göre eğitim sadece okulda değil evde, işte, sokakta her yerdedir.

Küken'nin (2006, 390-397) eğitime yönelik fikirleri Doll'un yukarıdaki sınıflandırmasını bütünleştirecek bir nitelik göstermektedir. Başka bir ifadeyle Küken fikirleriyle, Doll'un gelenekçi ve ilerlemeci ayrımını asgari müşterekte birleştirmekte ve eğitim anlayışına yeni bir boyut getirmektedir. Küken, eğitimi yol gösterme ve yetiştirme olarak tanımlamaktadır. Ona göre eğitim kişinin hem yaşadığı dünyayı hem de kendini yeniden yaratmasını sağlayan yüce bir çabadır. Ancak yeniden yaratma süreciyle ifade edilen, bir şeyleri yoktan inşa etmek değil mevcuda yeni bir soluk getirmek, mevcudu geliştirmektir. Nitekim bu düşünce Küken'de şu mantıkla ifade bulmaktadır: Eğitimin kültürel mirası aktarmaya yönelik muhafazakâr bir yanı olduğu kaçınılmazdır ancak bununla beraber geleceği hazırlayıp yeniden kurmaya yönelik özgür bir yanı da bulunmalıdır. Çünkü eğitim geçmişten gelen değerleri alıp

zenginleştirerek, geliştirerek geleceğe taşır. Eğitim gelişim ve yükselme hedeflerine bu dinamik karakteriyle ulaşabilir. Küken'in görüşlerini toplamak gerekirse; eğitim toplumu geleceğe hazırlamak üzere ilerlemeci ve özgün bir karakter taşımalıdır. Ancak bu uğurda kültürel ve manevi değerlerden ödün verilmemelidir. Bu durum muhafazakârlık veya değerlere körü körüne bağlılık olarak değil sadece miras alınan kültürel birikime duyulan saygı ve sahip çıkış olarak değerlendirilmelidir.

Doll'un yukarıda yer alan sınıflandırmasında dikkatleri çeken bir diğer konu da eğitimde mekân problemidir. Gelenekçilerde ifade bulduğu şekliyle eğitim okulla sınırlı mıdır yoksa ilerlemecilerin savunduğu gibi hayatın devam ettiği her yerde midir?

Barbour, Barbour ve Scully (2005, 25) de eğitimde üç sosyal kurumun önemini vurgulamaktadır. Bu kurumlar aile, okul ve toplumdur. İyi bir eğitim, bu üç müesseseye ilişkin tutum, değer ve ilgiler arasındaki alâka bütünlüğünün sağlanmasıyla mümkün olur. Çocuklar ailelerinin, akran gruplarının tutumlarından, medyadan, toplumdaki, geleneklerden etkilenirler. Eğitimciler ise okuldaki eğitimden fayda sağlamak istiyorlarsa okulun dışında yer alan etkilenmelerden de haberdar olmalı ve onları da yönetebilmelidir. Eğitimde en iyi sonuç elde edilmek isteniyorsa eğitimin okulla sınırlı olduğu düşünülmemeli, aile ve toplumun da öğrenme tecrübelerine etkisi hesaba katılmalıdır.

Varış, Türkiye'de program geliştirme sahasının Ertürk'ten sonra bir diğer önemli isimdir. Genel Didaktik (Öğretim ilke ve yöntemleri) ve Program Geliştirme alanının ülkemizde bağımsız bir alan olarak gelişmesi onuru ona aittir (Türkoğlu, Sarı, 2006, 336). Varış (1996, 13) eğitimi, 'bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı' olarak tanımlamaktadır. Ona göre yaşadığı her tecrübe insanda şöyle ya da böyle bir tepki yaratmaktadır. Bu tanımıyla Varış'ın, eğitimi zaman, mekân ve yaşantı anlamında çok geniş bir çerçevede ele aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü insan yaşamı okulla sınırlı değildir ve okul dışında da her an bir tecrübe yaşayabilir.

Benzer bir şekilde, eğitim kavramını Akarsu (1998, 68), felsefi bir terim olarak geniş anlamda, 'insanın yeteneklerinin, özellikle ahlak yetilerinin geliştirilmesi için ona yön ve biçim verilmesi; bu yolda yapılan bilinçli ya da bilinçsiz etkinliklerin tümü' olarak tanımlamaktadır. Akarsu'nun ifade ettiği bilinçli etkinlikler, okul içinde

gerçekleşen planlı programlı eğitim faaliyetleri, bilinçsiz etkinlikler ise okulda ve okul dışında gerçekleşen kendiliğinden öğrenmeler olarak yorumlanabilir. Bu kavramlar benzer şekilde, Fidan ve Erden (1998, 2) tarafından da ele alınmaktadır.

Fidan ve Erden (1998, 2) eğitime yönelik açıklamalarında 'kültürleme' kavramını kullanmaktadırlar. Kültürlemenin iki şekilde gerçekleştiğinden bahsetmektedirler. Buna göre, eğer toplum bilinçli bir şekilde kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşağa aktarıyorsa buna 'kasıtlı kültürleme' denecektir. Fidan ve Erden, kültürlemenin amaçlı olarak yapılan bu kısmını 'eğitim' olarak tanımlamaktadırlar. Kültürlemenin ikinci şekli ise yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerdir. Fidan ve Erden'e (1998, 4-5) göre yaşam içinde kendiliğinden öğrenmeler insanın yetişmesinde, özellikle kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin yerleşmesinde önemli rol oynarlar. Çocukların arkadaş grubu içinde yardımlaşma ve dayanışmayı öğrenmesi, işbirliğine yönelik tutum geliştirmeyi öğrenmesi veya tam aksine küfür etme, madde bağımlısı olma, yerlere tükürme gibi olumsuz davranışlar kazanması bu tip öğrenmelerin ürünüdür.

Buraya kadar eğitim kavramının tanımı ve eğitimde amaçlar problemi farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Kavramın kişiden kişiye, toplumdaki topluma ve hatta aynı toplumda zaman içinde nasıl değişiklik gösterdiği ifade edilmiştir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde eğitim anlayışına ilişkin bu değişkenliğin öğretim kavramı için geçerli olmadığı tespit edilmiştir. Çünkü öğretime ilişkin tanımların tamamına yakın bir kısmında kavram, aynı öğelerle ve benzer vurgularla açıklanmaktadır. Takip eden kısımda öğretim kavramına yönelik tanımlar ve öğretim kavramıyla eğitim kavramı arasındaki fark incelenmiştir.

Fidan ve Erden (1998, 12) öğretimi, okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır.

Varış (1996, 13) öğretimi insan yaşamının belli dönemlerinde kazandırılan, planlı, program dahilinde yürüyen davranışların gelişmesini hedef alan ve nihayetinde bir belge ile sonuçlanan etkinlik süreci olarak tanımlamaktadır. Varış öğretim etkinliklerinde planlama ve zamanlama konularını hassasiyetle vurgulamaktadır. Ona göre zaman planlamanın en önemli boyutudur. Öğretimde plan, zamanı esas alınarak, günlük, haftalık, yıllık çizelgeler olarak hazırlanır.

Şahin'e (2006, 19) göre öğretim, bireyin davranışlarında farklılaşma yaratmak üzere hazırlanan ve genel yaşam kalitesini arttırmayı hedef alan etkinliklerin tümüdür. Bu süreçte en önemli rol öğretmene aittir. Çünkü öğrenmenin ilerleyip gelişmesini sağlamak bunun için uygun öğrenme ortamları yaratmak onun sorumluluk alanına girmektedir.

Taşpınar (2007, 3) öğretimi, önceden hazırlanmış bir program dahilinde ilerleyen uygulanan, değerlendirilen amacı bireyin öğrenmesini sağlamak olan ve genelde ders benzeri uygulamalarla sınırlı etkinlikler olarak tarif etmektedir.

Ertürk'e (1975, 84) göre öğretme, öğrenmeyi kılavuzlama faaliyetidir. Öğretmede yaşantıların önemini de vurgulayan Ertürk bu düşüncesini şu ifadelerle dile getirmektedir: Belirli bir süre dahilinde bireyi etkileme gücüne sahip dış şartlar öğretme durumunu oluşturur. Bu durumda esas olan öğrenme faaliyetidir. Öğretme faaliyeti ise onun uydusudur.

Yukarıda öğretime ilişkin birbirinin ardı sıra verilen tanımlar incelendiğinde dikkati çeken bu faaliyetin planlı, kontrollü bir yetiştirme faaliyeti olduğudur. Bu haliyle öğretimin, eğitim kavramının bir parçası olduğu düşünülebilir.

Dewey (1929, 43-60) eğitim çabasını idealize ederken, eğitim ve öğretim arasındaki farka da değinmektedir. Eğitimi 'terbiye', öğretimi ise 'talim ve tedris' olarak tanımlamaktadır. Bu sözcüklerin anlamları incelendiğinde terbiyenin, öğrenme ve yetiştirme (Hekimoğlu, 1997, 937), talimin öğretmek, yetiştirmek, alıştırmak (Hekimoğlu, 1997, 982), tedrisin de okutmak öğretmek, ders vermek (Hekimoğlu, 1997, 957) anlamına geldiği görülmektedir. Dewey bu kavramlar arasındaki farka şu örnekle değinmektedir:

Canı yumurta pişirmek isteyen bir çocuğa yumurta verip kaynar suya atmasını ve üç dakika sonra sudan çıkartmasını söylemek terbiyevi (eğitime dair, eğitimsel) bir şey olamaz. Bu sadece talim ve tedristir (öğretim).

Dewey'e (1929, 44) göre eğitimde asıl olan çocuğun, ilgisini kendi istikameti dahilinde gerçekleştirmesini sağlamaktır. Çocuğa yumurta pişirmesi için gereken işlem basamaklarının tarif edilmemeli onun kendi kendine öğrenmesi sağlanmalıdır. Ancak kendi kendine öğrenmesinden kasıt, tamamen bir başıboş bırakışlık değildir. Bunu şu örnekle açıklar:

Kâğıt ve kalem çocuğun kendini ifadesine yönelik kullandığı veya kullanma eğiliminde olduğu materyallerdir. Resim yapmak isteyen bir çocuğa kâğıt kalemi verip başıboş bırakmak terbiyevi (eğitime dair, eğitimsel) bir şey değildir. Bu durumda yapılmış olan sadece ilgi uyandırma ve sonrasında olacıklara göz yummadır. Dewey'e (1929, 44) göre, böyle bir durumda elde edilecek sonuç da tesadüfî olacaktır. Oysa resim yapmak isteyen çocuğa önce ne yapmak istediğini ifade ettirmek, eleştirerek, sorarak ve fikir vererek yaptığı veya yapmak istediği şey hakkında bilinç oluşturmakla en iyi sonuç elde edilebilecektir. Özetlemek gerekirse Dewey'e göre eğitim ne başıboş bırakıştır ne de didaktik bir süreçtir. Çünkü başıboş bırakmakla elde edilecek sonuç tesadüfî nitelikte olacaktır. Sadece didaktik bir üslup kullanıldığında ki bu öğretim olarak düşünülebilir, elde edilen sonuç sınırlı ve sabit öğrenmeler olacaktır. Oysa tecrübeyle yaşam içinde her an yeni ve yararlı bir şeyler öğrenmek mümkündür.

Dewey'e (1929, 60) göre, eğitimin birinci meselesi öğrenilenlerin hayata ilişkin olması, ikinci meselesi öğrenmelerde tecrübenin esas alınmasıdır. Ancak bu surette eğitimle yaşam arasında bir köprü kurulmuş olacaktır. Bu köprünün kurulması için öğretmenin de rehberlik etmesi gerekmektedir.

Buraya kadar incelenen literatürde göze çarpan şudur: Eğitimcilerin çoğu eğitim kavramının bir ögesine veya problemine odaklanıp tartışmalarını bu eksende sürdürmektedirler. Ancak eğitim sürekli geliştirilmesi gerektiren bir bütündür. Ağaçlarla tek tek uğraşmanın ormanı görmeye engel olması gibi, eğitime dair parçalanmış bir dikkat de bütünü kavramaya engel olmaktadır. Çok büyük öneme sahip olduğu halde eğitim literatüründe yeterince tartışılmayıp, ihmal edilen örtük program konusu eğitime ilişkin bu eksik ve yanlış bakış açısı için güzel bir örnektir. Çünkü eğitim zamandan ve mekândan bağımsızdır. Eğitimin öznesi olan insan nefes aldığı sürece ve nefes aldığı her yerde, bilinçli veya bilinçsiz, istedik veya istenmedik birçok kazanım elde edebilir. Atatürk'ün de ifade ettiği şekliyle eğitimin amacı, sadece bilgi istifleyen ve sorgulamadan kullanan bir profil değil sahip olduğu bilgiyi yüksek kimlik ve kişilik gelişiminin gerektirdiği düşünce süzgeçlerini de kullanarak, doğru ve yerinde kullanabilen bir profil oluşturmak olmalıdır. Bu da ancak ve ancak eğitime tüm boyutlarıyla odaklanılıp hakim olunmasıyla mümkün olabilir.

Eğitimin yukarıda ifade edilen nitelik, amaç ve fonksiyonu karşılayabilmesi için uygulama sürecinin nasıl olması gerektiği, farklı bir deyişle eğitimin amacına ulaşabilmesi için nasıl kılavuzlanması gerektiği problemi, takip eden kısımda ‘Öğretim Programı Kavramı’ başlığıyla tartışılmıştır.

1.1.2. Öğretim Programı Kavramı

Günümüze kadar uzanan bir çizgide, eğitim literatürü incelendiğinde, öğretim programının farklı bakış açılarıyla yapılmış farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu kısımda, öncelikle öğretim programı kavramı, kavramın kuramsal boyutta açıklanmasına ilişkin çeşitlilik ve bu çeşitliliğin gerekçesi sunulmuş, ardından öğretim programının iki farklı türü; formal ve informal programlar tanımlanmıştır.

Eden ve Lewy (1991’den aktaran Erden, 1998, 3), 17. yy başında İngiliz Dil Literatürüne giren ve son yüzyıl eğitiminin temel kavramlarından curriculum sözcüğünün tam karşılığının çoğu Avrupa dillerinde bulunmadığını ifade etmektedirler. Ülkemizde Ertürk (1978), bu sözcük yerine Türkçe’de yetişek sözcüğünü kullanmış, ancak bu sözcük çok yaygın bir kabul görmemiştir (Fidan, Erden, 1998, 3).

Müfredat kelimesi, ülkemizde sıklıkla, öğretim programı kavramının yerine kullanılan bir kelimedir. Müfredat; bir bütünü meydana getiren şeylerin her biri, bir şeyin içindekiler, basit ve gayri mürekkebe şeyler, toptan malum olan şeylerin tafsilatı, birer birer zikrolunmuşları anlamına gelen Arapça bir isimdir (Yeğin ve diğ., 1997, 692). Ancak işaret ettiği bu anlam dolayısıyla, öğretim programı kelimesinin eş anlamlısı olarak kullanılmak için uygun düşmemektedir. Bacanlı (2006, 60) da müfredat kelimesini Türkçe’deki bir galat-ı meşhur olarak tanımlamakta ve bu kelimenin, okullarda hangi derslerde nelerin, nasıl öğretileceğine ilişkin program anlamında kullanılmasının yanlış olacağını vurgulamaktadır.

Eğitim literatüründe, öğretim programının farklı bakış açılarıyla yapılmış farklı tanımlarına rastlandığı ifade edilmişti. Ornstein ve Hunkins (2004, 365-367) bu çeşitliliğin sebebine ilişkin yaptıkları açıklamada, iki konunun altını çizmektedirler. Buna göre, ilk etmen toplumların farklılaşan ihtiyaçlarıdır. Dünyanın pek çok yerinde farklı kültürlerin yaşaması beraberinde her bir kültürün kendi doğasına ve yapısına uygun eğitim ihtiyacını ortaya koymasına sebep olmaktadır. Bunun sonucundadır ki öğretim programı kim tarafından düşünüldüğüne bağlı olarak

değişecektir. İkinci etmen ise değişimin kararlılığı, yani değişmeyen tek şeyin değişim olması ve öğretim programlarının şekillenmesinde görev alan teorisyen ve pratisyenlerin toplumsal gelişime ayak uydurabilme gücüdür. Bunun sonucundadır ki öğretim programı nasıl düşünüldüğüne bağlı olarak değişecektir. Bu iki konu, genel geçer bir öğretim programının oluşturulup oluşturulamayacağı problemini de beraberinde getirmektedir.

Ornstein ve Hunkins (2004, 10) bu konuların haricinde; öğretim programının ne olduğuna, amacına, öğretmen ve öğrencileri nasıl etkileyeceğine yönelik tanımların, hangi yaklaşımın esas alındığına bağlı olarak da değişeceğini vurgulamaktadır. Takip eden kısımda bu yaklaşımlar, farklı bir deyişle zamanla değişen ihtiyaçlar sonucunda farklılaşan düşünce hareketleri ele alınmış ve öğretim programının tanımlarının bu yaklaşımlara göre gösterdiği çeşitlilik incelenmiştir.

McNeil (1996, 1-2), öğretim programını, her biri kime, neyi, nasıl, ne zaman öğretmeli sorularına farklı cevaplar veren dört farklı yaklaşım üzerinde temellenen hümanistik (humanistic curriculum), sosyal yeniden yapılandırmacı (the social reconstructionist curriculum), teknolojik (technological curriculum) ve akademik (the academic subject curriculum) programlar, olmak üzere dört ayrı kategoride incelemektedir. Buna göre; hümanist öğretim programında esas olan öğrencinin kişisel gelişim ve gerçekleştirim sürecidir. Sosyal yeniden yapılandırmacı programda sosyal ihtiyaçlar kişisel ihtiyaçların üzerinde vurgulanır. Teknolojik programda önceden belirlenen hedeflere ulaşma, verimlilik ve sorumluluk gibi değerler ağır basar. Akademik programda ise, bilgi, zihnin geliştirilmesi ve rasyonel düşünme öne çıkar.

Ornstein ve Hunkins (2004, 2-10), McNeil'in (1996, 1-2) yapmış olduğu sınıflandırmayı biraz daha genişletir ve hümanistik, sosyal yeniden yapılandırmacı ve akademik yaklaşımlarının haricinde; davranışçı yaklaşım, yönetsel yaklaşım ve sistem yaklaşımını da ayrı ayrı ele alır. Bunlardan, davranışçı yaklaşım, yönetsel yaklaşım, sistem yaklaşımı ve akademik yaklaşımı esas alan programları, pozitivist felsefeye dayalı bilimsel teknik programlar sınıfında; hümanistik, sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımları esas alan programları da postpozitivizme dayalı bilimsel teknik olmayan programlar sınıfında değerlendirir. Fidan (1986'dan aktaran Fidan ve Erden, 1998, 4) da ürüne ve sürece yönelik programlar ayrımıyla, benzer bir sınıflandırma yapmıştır. Ornstein ve Hunkins'in ifadesiyle bilimsel teknik, Fidan'ın

(1986'dan aktaran Fidan ve Erden, 1998, 4) ifadesiyle, ürüne yönelik programları savunanların temel sayılırları, Fidan ve Erden'e (1998, 4) göre, eğitimin amaçlarının önceden belirlenip, açıklıkla ortaya koyulabileceğidir. Ornstein ve Hunkins bu tip programların eğitim öğretimdeki geleneksel metotlarla örtüştüğünü, okullardaki resmi-formal eğitim öğretim faaliyetlerini yansıttığını ifade eder. İkinci yaklaşımda ise üründen çok öğrenci ve süreç önemlidir. Bu görüşe göre, eğitimin tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Diğer bir deyişle amaç ve süreç öğretimin yapıldığı duruma, koşullara göre uygulama sırasında sürekli değişebilir (Fidan, Erden, 1998, 5).

Görüldüğü gibi her bir yaklaşım, tarif ettiği öğretim programı kavramının vurgusunu değiştirmektedir. Yani, Ornstein ve Hunkins'in (2004, 365-367) ifadesiyle genel geçer tek bir tarif yoktur. Ancak burada tartışılan, öğretim programının kuramda esas aldığı yaklaşımın ne olduğu problemi değil, hangi yaklaşımı esas alırsa alsın öğretim programının uygulamaya geçirileceği yaşantı kapsamının genişliği problemidir.

Smith, Stanley ve Shores (1957'den aktaran Fidan, Erden, 1998, 8), Good (1959'dan aktaran Erden, 1998, 8), Oliver (1965'den aktaran Erden, 1998, 3), Saylor ve Alexander (1968'den aktaran Erden, 1998, 3) gibi eğitimciler eğitimi ve öğretim programlarını geniş anlamda ele alarak, programların öğrencilerin okulun rehberliğindeki okul içi ve dışı tüm yaşantıları içermesi gerektiğini savunmaktadırlar (Erden, 1998, 3).

Erden'e (2006, 3-4) göre, öğretim programı kavramının okul içi ve okul dışı yaşantıları da içine alacak geniş bir yaklaşımla değerlendirilmesi doğru olmakla birlikte, uygulamada bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Çünkü Erden'e göre, öğrenciler eğitimleri süresince fiziksel ve beşeri pek çok unsurla, sosyal ve psikolojik boyutta etkileşim yaşayacak, bunun sonucunda da birçok tutum ve davranış kazanacaktır. Kazanılan yeni tutum ve davranışlar, formal-resmi programın bir sonucu olmayacaktır ve dolayısıyla bunları resmi program dahilinde kontrol altına alıp değerlendirmek de imkânsız olacaktır. Bu nedenle Erden, öğrencinin sosyal ve psikolojik etkileşimle kazandığı bu tip davranışların, programın informal- örtük kısmının yan ürünleri olarak kabul edilmesini ve bu kapsamda değerlendirilmesini önermektedir. Takip eden kısımda, varlığı hissedilen bu iki ayrı program türü, formal ve informal programlar tanımlanmıştır.

Yüksel (2004, 7-11) de 1918'den başlayan ve bugüne uzanan süreçte eğitim literatürünü incelemiş, sonuçta okullarda iki tür program ve dolayısıyla iki tür öğrenme olduğunu, yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinin bu kabul üzerinde temellendiğini ifade etmiştir. Buna göre; birinci tür programlar, yetkili, resmi veya özel kurumlar tarafından hazırlanıp, okulların aynen uygulamakla mükellef oldukları, yazılı hale getirilmiş programlardır. Bu programı Yüksel 'resmi program', 'formal program', 'açık program' ve 'yazılı program' olarak ifade etmektedir. Okullarda bulunan ikinci tür program ise resmi olarak açıkça belirtilmeyen, unsurları açık ve belirgin olmayan, informal olarak ortaya çıkan, yazılı olmayan programdır ki Yüksel bu programın, öğrencileri resmi programa oranla daha çok etkilediğini de vurgulamakta ve literatürde bu programın 'örtük program', 'gizli program', 'saklı program', 'yazılı olmayan program' isimleriyle varlık bulduğuna işaret etmektedir. Takip eden kısımda örtük program kavramı detaylı olarak ele alınmıştır.

1.1.3. Kavram Olarak Örtük Program

Örtük program kavramının ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Eisner (1994'den aktaran Yüksel, 2004, 8) bu kavramı ilk defa 1932'de Waller'ın sosyoloji öğretimini ele alan eserinde kullandığını belirtmektedir. Ayrıca, Hlebowitsh'in de bu terimin ilk defa 'yardımcı (colleteral) öğrenme' şeklinde Dewey'in kullandığını öne sürdüğünü de vurgular. Ancak, Gordon (1982'den aktaran Yüksel, 2004, 8) Lynch (1989, 1), Hemmings (2000, 1), Porteli (1993'den aktaran Yüksel, 2004, 8), Wren (1999, 595) gibi örtük program konusunda çalışma yapan pek çok yazar kavramın ilk defa Jackson tarafından 1968'de kullanıldığına dikkat çekmektedirler.

Jackson'un (1968, 11) örtük programa ilişkin eseri, öğrencilerin sınıf içindeki yaşantılarını gözlemlediği nitel araştırmasını konu almaktadır. Araştırması sonucunda, sınıf atmosferine hakim olan ve daha ziyade öğrencilerin toplumsal yaşama adapte olmalarına yardımcı olacak şekilde cereyan eden ve resmi olmayan bir sürecin varlığını tespit ettiğinden bahsetmektedir.

Örtük program da tıpkı öğretim programı gibi literatürde genel geçer tek bir tanımla ifade edilememektedir. Portelli (1993'den aktaran Yüksel, 2004, 8), örtük programa ilişkin olarak yapılan tanımları, dört ayrı kategoride incelemektedir. Bu kategoriler sırasıyla şu şekilde ifade edilmektedir: (1) Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş

fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar, (2) Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları, (3) Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar, (4) Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler. Tanıma ilişkin her bir kategori ve bu kategorinin esas aldığı noktalar aşağıda ifade edilmiştir.

Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar kategorisinde örtük program, öğrencilere doğrudan duyurulmayan ancak öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlardır. Bu sınıfa yönelik örtük program tanımında vurgu daha ziyade eğitim müessesesinin norm ve değerlerinin aktarılması, düzene uyum sağlama konusundadır. Jackson'un (1968, 10) ifade ettiği örtük program kavramı, içerik olarak bu kategoriye örtüşmektedir. Çünkü Jackson sosyal bir kurum olan okulda, formal olmayan bir takım kuralları benimseyebildikleri takdirde öğrencilerin okulun düzenine uyum sağlayıp, kalabalık içinde yer bulabildiklerini ifade etmektedir. Hemmings'in (2000, 1-10), örtük program tanımı da bu sınıf dahilinde incelenebilir. Hemmings de öğrencilerin, okul içindeki yaşantılarını kolaylaştırmaları, kalabalık içinde yalnız kalmamaları için okul bünyesindeki gayriresmi düzenlemeler bütününe beklentilerine ayak uydurmaları gerektiğinden bahsetmektedir.

Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları kategorisinde, örtük programın beklenmeyen hatta amaçlanmayan öğrenme sonuçlarını vurgular. Bacanlı'nın (2006, 19-20) örtük programa ilişkin 'bir eğitim kurumu tarafından açıkça ifade edilmeyen ancak o kurumdan mezun olan öğrencilerde ortaya çıkan davranış değişikliği' şeklindeki tanımı bu kategoriye örnektir. Bacanlı bu yöndeki fikrini, bir ortaöğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin üniversiteye hazırlanmak yerine toplumsal açıdan kabul görmeyen uyuşturucu, kumar ve benzeri kötü alışkanlıkları kazanması şeklindeki bir örnekle açıklar. Uygulanan öğretim programlarının istenmeyen sonuçlar da verebileceğini, böylece öğretim programının gerçekleşen ve arzu edilen sonuçları arasında büyük bir farkın olabileceğini vurgular. Doll (1992, 5) da örtük program tanımını bu kapsam dahilinde yapmaktadır. Her okulun resmi ve örtük programı vardır. Okullardaki örtük program, kendisini, toplumca kabul görmeyen, istenmeyen öğrenme sonuçlarıyla gösterir. Başkalarının haklarına saygı göstermeme, farklı etnik gruplara karşı önyargılı olma, uyuşturucu ve madde bağımlılığı istenmeyen öğrenme ürünlerine örnek olabilir. Doll, informal öğrenmeleri bununla

sınırlamakla kalmamış, formal öğrenmelerin, bünyelerinde informal öğrenmeleri barındırabileceğinden hatta bu tip öğrenmelerin bellekte formal öğrenmelerden daha kalıcı izler bırakabileceğinden de bahsederek şu örneği vermiştir: Havanın çok soğuk olduğu, termometrenin 0 °C ‘nin altına gösterdiği bir sabah, öğrencilerden birinin dilini okul binasının çelik aksamına değdirdiğini varsayalım. Öğrencinin dili kapıya yapışacaktır ve hareket etmeyecektir. Böyle bir durumda ısı alış verişini dengelemesi açısından suyun kullanılması gerekecektir. Böyle bir yaşantı, örtük öğrenmeye örnektir ve bu konuda verilecek formal bir eğitimden daha kalıcı olabilmektedir.

Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar kategorisinde örtük programın tanımına ilişkin vurgu, resmi programda belirtilmemiş, etkin olan toplumsal ve siyasal görüş ve değerlerin okullarda öğretmen ve yöneticiler kanalıyla üstü kapalı bir şekilde verilmesi konusundadır. Çınar’ın ([20.02.2008]) ifadesiyle Köy Enstitülerinde demokratik, laik ve sosyal hukuk devletine inanmış, Atatürkçü öğretmenlerin yetişmiş olması veya Bowles ve Gintis’in (1976’dan aktaran Lynch, 1989, 3-4) ifadesiyle okulların kapitalist toplumun, nitelik ve değerlerini öğrencilere empoze etmesi ve bu yolla sınıf ayrımını esas alan düzenin devamlılığını sağlaması okuldaki örtük programın bu kategorideki tanımına örnek olabilir.

Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler kategorisinde vurgulanan şudur: Öğrenciler okulun gerçek şartlarıyla resmi program arasındaki uyumsuzlukları tespit etmekte ve okulun şartlarına uygun faaliyetleri yerine getirmektedirler. Okuldan okula değişen bu faaliyetler de o okulun kültürünü yaratmaktadır. Wren’e (1999, 596) göre eğitimcilerin çoğu, öğretim programlarının planlı kısmına odaklanmakta ve okul kültürünü sıklıkla gözden kaçırmaktadırlar. Oysa okul kültürü, bilinçli bir şekilde planlanmış olmasa da o organizasyonun iklimini etkileyen sembol ve değerleri kapsamaktadır. Öğrencilerin gerek yakın çevrelerine gerekse ülkelerine yararlı birer birey haline gelmeleri için eğitimin bu plansız kısmının, farklı bir ifadeyle sosyal normların spesifik bir görüntüsü olan ve örtük cereyan eden faaliyetlerin de hesaba katılması, öğrencilerin bu programı da içselleştirmesinin sağlanması gerekmektedir.

McNeil’e (1996, 339) göre, örtük program, açık hedeflerin başarılmasına veya başarılmamasına vesile olan resmi olmayan öğretim etkinlikleridir. McNeil, örtük

programa ilişkin tanımları iki grupta ele alır. Buna göre, bazı eğitimciler örtük programı beklenmeyen, amaçlanmayan öğrenme ürünleri olarak tarif ederken diğer grup okullardaki entellektüel gelişimi ve demokratik toplum yaratma çabasını baltalayıcı, zararlı bir güç olarak tanımlamaktadır.

Kelly (1999, 4) örtük programdan, okullarda öğrenciler için hazırlanan planlanmış, organize edilmiş, materyal destekli öğrenmelerin yanında, aleni ve plan dahilinde olmayan hatta bilinçsizce, okul düzeninin bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeler şeklinde bahseder ve örtük programı tanımlama çabalarını üç grupta inceler. Buna göre ilk gruptaki tanımlar örtük programı, cinsiyet rol ve tutumları başta olmak üzere pek çok sosyal rolün, müspet veya menfi pek çok tutum ve değerini kolaylıkla aktarılmasını sağlayan bir program olarak ele almaktadırlar. Diğer grup için örtük program, öğretim programının bir parçasıdır. İdareci, eğitimci hatta politikacılar tarafından bilinir. Öğrenci için örtüktür. Burada önemli olan bu tip uygulamaların yasallığının tartışılmasıdır. Üçüncü grup, örtük programın varlığına ilişkin inançları zayıf olsa da bunu tamamen yok saymayan ve bu örtük sürecin öğretmenin sorumluluğunda olduğunu savunan gruptur. Buna göre, öğretmen öğrencilerin örtük programdan nasıl etkilendiklerini takip etmeli, bu süreçte öğrencilerin özellikle ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi tutumlar kazanmalarına mani olmalıdır.

Demirel (2006, 6-7), örtük programı, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olarak ele almakta ve bunun genelde program geliştirme uzmanları tarafından gözden kaçırılan bir konu olduğuna dikkat çekmektedir. Demirel'e göre, öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesinde örtük programlar resmi programlara oranla çok daha etkili olabilmektedir. Bu nedenle program geliştirme uzmanları, eğitimin her aşamasında resmi programın haricinde, bireylerin değişik gereksinimleri ve yaratıcı yönlerini de ortaya çıkaracak örtük programlar tasarlamalıdır.

Buraya kadar örtük programın çeşitli tanımlarına yer verilmiş ve farklı yazarların bu tanımları nasıl bir sınıflandırmayla açıkladığı incelenmiştir. Devam eden kısımda ise varlığı kabul edilen ancak plansız olarak cereyan eden, yazılı olmayan örtük programın varlığının nasıl tespit edilebileceğine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Çınar'a ([20.02.2008]) göre, örtük program kendini birçok şekilde ele verir. Bunlar öğretmen ve yöneticilerin davranışları ve konuşmalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilere

yaklaşımlarıdır. Eğitime hakim olan tavidir ki bu rekabetçi de olabilir dayanışmacı da olabilir. Okul ikliminin niteliğidir. Öğretim sürecinde tutulan yoldur ki bu araştırmacı da olabilir ezberci de olabilir. Öğretim kadrosunun önem atfettiği değerlerdir. Okulun yarattığı öğrenme ortamlarıdır. Okulda öğrencilere yansıyan tutumlardır. Öğrencilerin karşılıklı yaşadığı etkileşimler ve bunların sonucunda öğrendikleri davranışlardır. Bahsi geçen durumların her biri örtük programın varlığını gösterdiği noktalardır.

Bacanlı (2006, 60), örtük programın, formal programın aksine sadece sınıf içi etkinliklerle değil tüm eğitim etkinlikleriyle ilgili olduğunu, tahta, kürsü, tuvalet, koridor düzeni, bahçe, bahçedeki çiçekler, okuldaki hizmetliler, sınıf öğretmeni (ders işleyiş biçimi, sınıfta oluşturduğu ortam, giyim-kuşamı, kullandığı kelimeler vb.), diğer sınıf öğretmenleri gibi etkileşime geçtiği her şeyle ilgili olarak ortaya çıkabileceğini, tutum, tavır, kendine güven, başkalarına saygı gibi daha ziyade duyuşsal tutumlar üzerindeki etkisiyle kendini göstereceğini ifade etmektedir.

Wren (1999, 595-596), örtük programın varlığını tespit etmenin okul kültürünün keşfiyle mümkün olabileceğini ifade etmiş ve eğitimcilerin okul kültürünü tespit etmelerine yardımcı olacak bir kontrol listesi vermiştir. Bu liste iki ana kısımdan oluşmaktadır. Buna göre, ilk kısımda eğitimciler, okuldaki kuralları, resmi, dini törenleri, gelenek haline getirilmiş etkinlikleri tespit etmelidirler. Bunların tespiti için şu sorulara evet veya hayır şeklinde yanıt vermelidirler; (1) Okul içi veya okullar arası yarışmalar, toplantılar, seminerler düzenleniyor mu? (2) Açılış törenleri, yılsonu partileri gibi okula özgü etkinlikler gerçekleştiriliyor mu? (3) Okulun bir sloganı, logosu, okulu temsil eden renkler var mı? (3) Okul bünyesinde geziler düzenleniyor mu? (4) Okulun öğrenci başarılarını ödüllendirmede esas aldığı bir değerlendirme sistemi var mı? (5) Okulun ödevler, disiplin ve güvenlikle ilgili esas aldığı prensipler var mı?

Wren (1999, 595-596), listenin ikinci kısmında ise eğitimcilerin doküman analizi yapmalarını, bunun için de şu sorulara yanıt vermelerini istemektedir; (1) Sadece öğrencilerin erişimine açık doküman tipleri var mı? (yıllık, rehber, okul gazetesi, okul takvimi gibi). (2) Sadece okul personelinin erişimine açık doküman tipleri var mı? (rehberler, duyurular, raporlar, mektuplar vb.). Wren'e göre, bu sorulara verilecek cevaplar sayesinde, eğitimciler, okul kültürü ve örtük programı tespit

edebileceklerdir. Örtük programa gereken önemin verilmesi, okulların hedeflerine ulaşabilmelerinde yardımcı bir unsur olacaktır.

Burada ulaşılabilecek sonuç şudur; nasıl tanımlanırsa tanımlansın okullarda resmi programların yanında yazılı olmayan programlar da bulunmaktadır. Örtük olarak gerçekleşen bu programlar alenen izlenemese de sonuçları öğrenciler için gerçektir ve çoğu zaman eğitimin amacına ulaşmasında yazılı programlara oranla daha etkilidir. Eğitimin uzak hedefi değerler sistemi gelişmiş çağdaş insan profiline ulaşmak ise örtük program değerlerin kazanılması sürecinde bir avantaj, teşvik ve yönlendirme aracı kabul edilerek, tıpkı resmi program gibi planlı etkinlikler halinde düzenlenebilir.

1.1.4. Örtük Programın Kuramsal Temelleri

Bu kısımda sırasıyla örtük programın tarihi, sosyolojik, felsefi ve psikolojik temellerine yer verilmiştir.

1.1.4.1. Tarihi Temeller

Örtük öğrenmelerin tarihi temellerinin tespit edilebilmesi için öncelikle insanlığın tarih sürecindeki evrimi değerlendirilmelidir. Yıldırım (1998, 14) tarih öncesi çağlarda insanların felsefe, din, efsane gibi ruhsal ve el sanatları gibi pratik yaşam ihtiyaçlarına yönelik uğraşları olduğunu, bunun temelinde de yaşamı güvenilir kılma ve hayatı anlama gibi iki temel ihtiyacın yattığını ifade eder. Timuçin (2007, 17) de eğitimin dününe ve bugününe yönelik tartışmalarında, benzer şekilde ilk uygarlıklarda eğitimin dar yaşam koşullarında, günlük yaşam gereksinimlerini sağlayacak ölçüde, büyüğün küçüğe yol göstermesi şeklinde cereyan ettiğini ifade etmektedir. O'na göre tarih öncesi insanı, besin bulma ve düşmandan korunma gibi kaygıların insanıdır. Eğitimin toplumsal bir mesele durumuna gelmesi ise yüzyıllar boyunca ve yavaş yavaş insanın kendiyle hesaplaşması sonucu olmuştur. Bu düşünceye paralel olarak Tameroglu'nun (2001, 199) bilim ve teknolojiye gelişmelerin kronolojisine yönelik verdiği tablo incelenebilir.

Tablo 1: Bilim ve Teknolojideki Gelişmelerin Kronolojisi

YIL	BİLİM	TEKNOLOJİ
M.Ö		Taş aletler
2.000.000		Ateş
500.000		Yağ lambası
40.000		Ehli hayvanlar, hayvansal enerji
12.000		Ok ve Yay

Tablo 1-devam

YIL	BİLİM	TEKNOLOJİ
10.000		TARIM DEVRİMİ
8.000		Bakır
4.000		Bronz
3.800		Tekerlek, kayık
3.500	Yazı	Piramitler, Fırat ve Dicle'de ilk hesap aleti
3.000		çörkü icat edildi
1.000		Demir

Tameroğlu Sacit, **Bilimlerin Tarihi** (İstanbul: İTÜ, 2000), 199'dan uyarlandı.

Tablo1, Tameroğlu'nun, M.Ö 2.000.000'den, M.S. 1989'a kadar uzanan süreçte bilim ve teknolojideki ilerlemeleri kaydettiği bir çalışmanın ilk kısmıdır. Tablo 1'den takip edilecek olursa bulunan ilk alet örneklerinin 2.000.000 yıl öncesine ait olduğu tespit edilebilir. Sönmez (2006, 9-29) de benzer şekilde bu noktayı işaret etmekte, yerleşik hayata geçiş ve okulda eğitimin günümüzden sadece 10-12 bin yıl önce gerçekleştiğini oysa insanın yaptığı ilk alet örneklerine 2.000.000 yıl önce rastlandığını ifade etmektedir.

Buradan şu sonuca varılabilir, insanlar önceleri pratik ilgi ve ihtiyaçları, zaman içinde ise gelişen entelektüel ilgi ve ihtiyaçları sonucunda çevresiyle etkileşime geçmiş ve hayatta kalma amacıyla yaşam içinde kendiliğinden gelişen bir öğrenme sürecine dahil olmuşlardır. Farklı bir ifadeyle eğitim, Sönmez'in (2006, 9) de vurguladığı gibi insanlık tarihinde yüz binlerce yıl, informal yolla gerçekleşmiştir. Bu nedenle örtük öğrenmeler uygarlığın tarihiyle birlikte düşünülmelidir. Çünkü bu noktada başlamaktadır.

Takip eden kısımda örtük program kavramının tarih içindeki gelişimi, bu alanda çalışan isimlerin alana yaptıkları katkılar çerçevesinde ele alınmıştır.

Örtük program terimini ilk defa kullanan Jackson'a (1968, 7) göre sınıf toplumsal yapı için iyi bir örneklemdir. Bunun için eserine konu olan çalışmasını ilköğretim sınıflarında gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Jackson'a göre okul okuldur ve sadece ilköğretim okullarında değil, diğer kademelerde de benzer tespitler yapılabilir. Jackson, örtük programın genç kuşaklara belli değerleri aktardığını ifade etmekte, bunları da 'kalabalık, güç ve övgü' başlıklarıyla incelemektedir. Jackson'un bu kavramlara yüklediği anlamları kısaca özetlemek gerekirse: Kalabalık, kalabalık içinde nasıl yaşaması gerektiğini öğrenme, diğerlerine ve diğerlerinin haklarına saygı duymayı, gerektiğinde kendi istek ve arzularına gem vurabilmeyi öğrenme anlamına gelmektedir. Güç, bu kavramla öğretmen ve öğrenci ilişkileri esas alınarak güçlü ve

güçsüz arasındaki fark öğretilmektedir. Otorite bilinci geliştirilmekte ve otoriteye nasıl davranması gerektiği öğretilmektedir. Övgü kavramıyla öğrencinin aldığı ödül ve cezalar vasıtasıyla, toplumca kabul görmek ve dışlanmamak için nasıl davranacağı öğretilmektedir. Buraya kadar ifade edilenleri toparlayacak olursak, Jackson'un örtük programa yüklediği anlam onun idealist eğitim yaklaşımını gözler önüne sermektedir. Ona göre örtük program, kültürel mirası ve toplumca kabul gören değerleri öğrencilere aktarmaktadır.

Dreeben (1968, 63-85), öğrencilerin toplum tarafından gerekli görülen görüş, değer ve normları öğrenme şekillerine ve bu süreçte örtük programın nasıl işlediğine ilişkin bazı tespitler yapmaktadır. Dreeben'e göre okul, öğrencinin ailede alamadığı sosyal norm ve becerileri öğrendiği yerdir. Okul öğrenciyi sosyal hayata hazırlayan bir müessesedir. Burada sosyal hayat için gerekli dört önemli norm öğretilir. Bunlar: 'Bağımsızlık, başarı, evrensellik ve kendine özgülük'tür. Dreeben, bu kavramları örneklerle açıklamaktadır. Buna göre bağımsızlık temelinde sorumluluğu öğreten bir değerdir. Öğrencilere ödev verilir ve bunu kendi başlarına yapmaları istenir. Bu süreç öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin sorumluluğu alabilmesini sağlayacaktır. Başarı ise temelde çaba sarf etmesini öğretecektir. Kendisine verilen ödevi başarıyla tamamlamak istediğinde çaba sarf etmesini de öğrenecektir. Evrensellik bir sınıfın öğrencilerinin eşit haklara sahip olması, bir grubun her elemanının tek tip davranması anlamına gelirken, kendine özgülük bu bireylere belli koşullar altında istisnai davranmak demektir. Dreeben, bu konuyu şu örnekle açıklamaktadır. Sağlık hizmeti almak her insanın hakkı bu hizmeti sağlamak da her doktorun görevidir. Bu görüş sağlık hizmeti alma ve verme konusunda evrensellik anlayışının bir örneğidir. Ancak sağlık hizmeti almak isteyen her insanın talebi aynı olmayabilir. Bu durumda üst solunum yolları rahatsızlığı geçiren bir hastaya uygulanacak tedaviyle, böbreklerinden rahatsız bir hastaya uygulanacak tedavi kişiye özgü olacaktır. Dreeben'in örtük kavrama ilişkin çalışmaları Jackson'un çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. O da Jackson gibi örtük programı öğrencilerin, toplumun kabul ettiği norm ve değerleri öğrenmesinde etkili bir mekanizma olarak incelemektedir.

Bowles ve Gintis (1976, 245-263), örtük programa yönelik tartışmalarıyla örtük program kavramına yeni bir boyut getirmektedirler. Buna göre sosyal problemlerin kökeninde sadece okul sisteminin yer aldığını düşünmek yanlış olur. Çünkü okul – ekonomi-iş hayatı iç içedir. Mevcut sosyal düzen okullarda da varlığını sürdürür. Bu

düşüncelerini ise ‘correspondence (yapısal uygunluk)’ terimiyle vurgulamaktadırlar. Daha net ifadesiyle hakim olan kapitalist ideoloji, beraberinde getirdiği sınıflaşma, eşitsizlik gibi kapitalist değerleri öğrencilere empoze etmektedir. Bu nedendir ki her öğrenci ailesinden getirdiği değerlere paralel olacak tutum ve becerileri kazanır. İşçi ailenin çocuğu işçi olmanın gerektirdiği bir donanımla, daha üst seviyedeki bir ailenin çocuğu yönetici veya patron olmanın gerektirdiği bir donanımla yetiştirilir. Bowles ve Gintis’in örtük programa ilişkin çalışmalarının fark yarattığı nokta kavramı ekonomi ve politikayla da ilişkilendirmeleridir.

Anyon (1983, 19-38), örtük programa ilişkin çalışmalarında toplumsal sınıflaşmayı baz almaktadır. Toplumda işçi sınıfı, orta sınıf, zengin sınıf ve elit sınıf olarak dört sınıfın varlığı söz konusudur. Farklı olan tarafı teorik çalışmalarını bilimsel olarak kanıtlama girişimidir. Örtük programa ilişkin yapmış olduğu ilk araştırma Yüksel’in (2004, 89) ifade ettiği şekliyle; farklı sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin almış olduğu eğitimin farklı içerikte olmasıyla ilgilidir. Buna göre hakim olan ideoloji baskın grupların değerlerini örtük olarak aktarmaktadır. Anyon, örtük programın sadece okullarda değil hayata ilişkin her alanda faaliyetini sürdürdüğünü yapmış olduğu bir diğer araştırmasında cinsiyetçiliği ele alarak kanıtlamaktadır. Toplumda örtük olarak cinsiyetçiliğin kışkırtıldığını, televizyon programlarında, ders kitaplarında, yazılı ve görsel medyadaki reklamlarda ve hatta oyuncaklarda bile kadına belli roller biçildiğini ifade etmektedir. Kadın hayatının he alanında örtük olarak dayatılan bu imajı öğrenmekte ve kendinden beklenileni yerine getirmektedir. Anyon’nun yapmış olduğu araştırmanın sonuçları da bundan en çok etkilenen sınıfın işçi sınıfı olduğunu göstermektedir. Anyon’un çalışmalarında da örtük programın sıklıkla egemen ideoloji, siyasi düzen, toplumsal sınıf ayırımıyla ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır.

Örtük program alanında çok çalışma yapan isimlerden biri de Apple’dır. Apple (2004, 97) eğitimi kendi başına, eğitim politikası, finansmanı, öğretim programı, pedagojisi ve değerlendirmesine özgü kaynakların, iktidarın ve ideolojinin iç içe geçtiği arenalardan biri olarak tanımlamaktadır. Gök de Apple’ın (2004, 1) Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılarının Türkçeye kazandırıldığı eserin önsözünde Apple için şu ifadeleri kullanır:

Apple, bize eğitim ve eşitsiz kültürel, politik ve ekonomik güç arasındaki karmaşık ilişkileri anlamak için kullanabileceğimiz araçlar formüle etmekte ve eserlerinde demokrasi mücadelesinde eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. 1960’lı yılların sonundan

itibaren politika, güç ve eğitim ilişkilerini irdeleyen eleştirel çalışmalar gittikçe artmıştır. Bu noktada Apple'ın en önemli özelliklerinden biri eğitim mücadelesi ile diğer alanlardaki mücadeleleri savunma ve hegemonya karşıtı geniş ölçekli hareketleri oluşturmak konusundaki kararlı tavır alışdır.

Apple (1995, 64-65), örtük programın etkilerinin sadece sınıfta olup bitenlerle sınırlanmasının yanlış olacağını ifade eder. Örtük programı eğitim-politika-ekonomi üçgeninde açıklar. Ona göre örtük program mevcut siyasi düzenin bir sonucu olarak çalışır. Okullar toplumsal eşitsizliğin devamını sağlayan mekanizmalardır. Dayatmaların kitlesel dirençle karşılık bulabileceğini ifade eden Apple'a göre baskın grupların ideolojisi neyse örtük programın kapsamı da odur.

Giroux (2001, 47), örtük programı basit bir sosyalleştirme aracı olarak görmeyi yanlış olacağını ifade etmektedir. Ona göre örtük program sosyal yapıyı oluşturan önemli bir mekanizmadır. Giroux'un tartışmaları, sınıfsal eşitsizlik, ezilen gruplar ve egemen ideolojiler üzerinedir. Eğitim sistemi baskın ve hakim olan ideolojiye hizmet etmektedir. Mevcut düzen pasifliği ve otoriteye itaat etmeyi, kurallara riayet etmeyi amaçlamaktadır. Okul ve öğretmenler de bu amaca alet olmaktadır. Giroux, bu düşüncesini Ristic'in (1977'den aktaran Giroux, 2001, 198-199) bir anaokulunda yürütmüş olduğu araştırmayı örnek göstererek kuvvetlendirmektedir. Örnek, Ristic'in temel yurttaşlık bilgileri dersinin verildiği bir anaokulundaki gözleminde, ders esnasında sınıf öğretmeni Bayan Caplow ve öğrencileri arasında geçen diyalogdur. Bayan Caplow, drama tekniği kullanarak ders işlemektedir. Öğrencisi David polis rolündedir ve yakasında rozet bulunmaktadır. Bayan Caplow, David'den niçin o rozeti taktığını söylemesini ister. David 'polis olduğu için' taktığını ifade eder. Ardından David'den 'nasıl polis olduğunu' söylemesini ister. David 'iyi bir yurttaş olarak' yanıtını verir. Bayan Caplow bu sefer de iyi bir yurttaşın ne yaptığını sorar. David'in bu soruya yanıtı 'diğerlerini kontrol eder' olmuştur. Bayan Caplow bu cevapla yetinmez ve 'iyi bir yurttaşın bütün yaptığı bu mudur?' diyerek soruyu tekrar yöneltir. Bu esnada öğrenciler arasından Frank söz hakkı ister ve 'iyi bir yurttaş kurallara uyar' yanıtını verir. Bayan Caplow istediği yanıtı almıştır ve yanıtın altını çizerek tekrar eder: 'Evet, iyi bir yurttaş kurallara uyar. Kural ne olursa olsun'.

Giroux'a (2001, 116) göre, mevcut düzen her ne kadar pasifliği ve otoriteye itaat etmeyi, kurallara riayet etmeyi amaçlasa da, baskın ideoloji hakim kılınmaya çalışılsa da kitleler buna sessiz kalmamakta ve karşı koymaktadır. İşte Giroux'un örtük program çalışmalarına en büyük katkısı da bu fikrini esas alan 'direnç

teorisi'dir. Giroux bu teorisini Connel'in (1982'den aktaran Giroux, 2001, 114) düşünceleriyle desteklemektedir. Buna göre, günümüz dünyası sınıf istismarı, cinsiyetçilik ve ırkçılık baskılarıyla yozlaşmış, toplum kronikleşen savaş tehditleriyle ve çevre tahripleriyle karşı karşıyadır. Böyle bir durumda eğitimin amacı, insanları düzeni bozulmuş dünyayı yeniden yapılandırmak üzere gereken bilgi ve yeteneklerle donatarak yetiştirmektir. Tarif edilen nitelikteki insanı yaratmak üzere fikirleri özgürleştirmek, açığa çıkarmaktır. Eğitim süreci de temelde bir özgürleşme sürecidir. Ancak bu yolda okullar propaganda aracı olarak kullanılmalıdır. Böyle olursa tıpkı 1980'lerde yaşandığı gibi eğitim çok riskli bir hal alacaktır. Nihayetinde, bu dönemde yaşanan militanlaşma hareketleri grupların kendilerine dayatılmaya çalışılan fikirlere karşı koyması ve direnç göstermesinden ibarettir.

Illich'in (2006, 9-42) eğitime yönelik tartışmalarının temelinde 'toplumun okuldan arındırılması' problemi vardır. Çünkü Illich'e göre okullarda dayatmacı bir eğitim vardır. Öğrencinin gelişim ve eğitim amacıyla okula bağlı kalmayı kabul etmesi de bu dayatmaya bir boyun eğiştir. Okullarda takip edilen tekdüze eğitim programlarıyla bilgi tekelleştirilmektedir. Oysa ihtiyaç duyulan evrensel ve insancıl bir eğitimidir. Bu da eğitimin okul dışına çekilmesiyle mümkündür. Illich, okulları siyasi düzenin bir parçası olarak tanımlamakta buna paralel olarak burada yürütülen örtük faaliyetlerle kurumsallaşma ve uzmanlaşmanın üretildiğini savunmaktadır. Bu da insanın özgürce düşünme ve özgürce eğitim alma hakkını elinden almaktadır. Illich (2006, 34), bu dayatmacı eğitim anlayışıyla ilişkili olarak şu örneği vermektedir:

Kalemleri hafif bulduğu için yakınan bir adamı anımsıyorum; elleri küreklerin ağırlığına alıştığından, kalem tutmakta zorlanıyordu. Çalışmaya giderken durup arkadaşlarıyla tartıştıkları bir sözcüğü çapasıyla toprağa yazan bir adam vardı. Arkadaşım Freire, eğitimcilerce beğenilen önceden saptanmış sözcüklerle yürütülecek çalışmalarını reddedip, tartışmacıların sınıfa getirdikleri sözcüklerle çalışmayı yeğlediğinden, 1962 yılından beri oradan oraya göçen bir sürgün hayatı yaşıyor.

Illich'in düşüncelerinin örtük programla ilişkilendirildiği nokta eğitimin siyasi düzene paralel ve yanlı olarak verilmesi problemdir. Illich örneğiyle bu tezde 'okulsuz toplum' anlayışının destekleniyor olduğu anlaşılmalıdır. Çünkü eğitim dağınık ve sınırları çok geniş bir faaliyettir. Bu faaliyetin amacına ulaşması için okula da öğretim programlarına da ihtiyaç vardır. Önemli olan bunların politikalara alet edilmemesidir. Günümüzde bunun örnekleriyle karşılaşmak mümkündür. Son derece masum nedenlerle verilen burslar, açılan yurtlar ve muhtelif kurslar

öğrencileri kendi yanlarına çekmekte uyguladıkları örtük uygulamalarla şekillendirmekte ve politik çıkarlarına alet etmeye çalışmaktadırlar.

İnal ([02.01.1998]), örtük program kavramını tarihsel perspektifte, birbirini takip eden üç fikir hareketi çerçevesinde tanımlamaktadır. Bunlardan ilki muhafazakâr–idealist eğilimli eğitim felsefeleridir. Kültürel mirasın korunması ve genç kuşaklara aktarılması esas aldığından örtük program da aynı fonksiyonu üstlenmiştir. İkincisi, örtük programın ‘Etkinlik, deneyim, problem çözme’ becerilerini geliştirmek üzere varlık bulduğu ilerlemeci eğitim felsefeleridir. Üçüncüsü de örtük programın sınıfsal, ideolojik ve siyasi düzenle ilişkilendirildiği Marksist ve Marksist olmayan felsefelerdir.

Buraya kadar, örtük program kavramının tarih içindeki gelişimi ele alınmıştır. Kavrama ilişkin tartışmalar tarihsel bir perspektifle incelendiğinde, kavramların döneme hakim ideolojilerle şekillendiği tespit edilebilmektedir.

1.1.4.2. Sosyolojik Temeller

Yüksel (2004, 16-39) örtük programın sosyolojik temellerini dört başlık altında inceler. Bunlar:

(1) Yapısal-Fonksiyonalist Teori, (2) Neo-Marksist Teori, (3) Yeniden Üretim Teorisi (Reproduction), (4) Direnç Teorisi (Resistance)’dir.

Yapısal fonksiyonalistlere göre; bir organizmanın bir davranışı gerçekleştirmesi farklı özellikteki organlarının işlevlerini yerine getirmesiyle mümkündür. Benzer şekilde toplumsal kurum ve uygulamalar da kişinin sosyal olarak yaşamsal öneme sahip ihtiyaçları yerine getirmesine hizmet etmektedirler. Bunun için okullarda öğrencilere bir yetişkin olduklarında toplum beklentilerini yerine getirmelerini sağlayacak toplumsal norm, değer ve ilişkiler öğretilir. Yapısal-fonksiyonalist görüşe sahip yazarların görüşleri örtük programı ilk defa ortaya koymaları açısından önemlidir.

Neo-Marksistler; toplumsal, siyasi ve ekonomik hayat ile okul arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların diğer sınıflar üzerinde kurduğu baskı bu grubun üzerinde durduğu başlıca konulardır. Neo-Marksistlere göre okul, siyasi ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere

aktararak kapitalist düzenin devamını sağlar. Ancak bu değer, inanç ve normlar resmi programda açık olarak değil örtük program içerisinde öğrencilere verilir.

Yeniden üretim teorisyenleri, Neo-Marksist görüşün önemli bir koludur. Bu yazarlara göre kapitalist ekonomi sistemi toplumun temelidir ve bu sistem toplumda eşitsizlik yaratır. Sistem toplumda iki sınıf oluşturur. Bunlardan birincisi zengin ve güçlü olan kapitalist sınıf (üst sınıf), ikincisi gücü ve yaptırımı olmayan işçi sınıfıdır (alt sınıf). Kapitalist sınıf işçi sınıfını baskı altına almaktadır. Ancak sadece işçi sınıfı değil okullar da dahil olmak üzere tüm toplumsal kurumlar bu sınıfın baskısı altındadır. Bu sebeple okullardaki faaliyetler de kapitalist sınıfın istekleri, değerleri, ekonomik ve politik görüşlerine paralel olarak sürdürülür.

Direnç teorisyenleri, toplumsal sınıf ayrımının varlığını ve bu ayrımın örtük program kanalıyla devam ettirildiğini kabul etmektedirler. Ancak esas vurguları 'direnç' kavramıdır. Direnci, işçi sınıfı ve azınlıklar gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş kendileri için hiç de adil olmayan okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı koymaları şeklinde tanımlamaktadırlar.

Lynch (1989, 1) de eğitim sosyolojisinde örtük programın analizini açıklayan iki kuramsal yaklaşımın varlığından bahseder bunlar:

(1) Fonksiyonalizm, (2) Neo-Marksizm'dir

Fonksiyonalizm; Ergun'a (1993, 80) göre Fonksiyonalistler, bütün sosyolojik olguları ya da bir toplumsal yaşantının bütün öğelerini, bütün boyutlarını görevsel çözümlemeyle ifade ederler. Çünkü fonksiyonalistlerin gözünde toplum bir görevler bütünüdür. Bu yaklaşım çerçevesinde tanımlanan örtük program kavramında vurgu sosyal toplumsal uyum, sorumluluklar ve görevler üzerindedir. Lynch (1989, 1), bu yaklaşımı esas alarak örtük programı açıklayan ilk ve en önemli ismin Jackson olduğunu ifade eder. Çünkü Jackson'un (1968, 10) çalışmasının odak noktasında da toplumsal uyum, görev ve sorumluluk bilinci yatmaktadır. Jackson'a göre, sınıfta cereyan eden örtük programın üç ana unsuru vardır. Bunlar; kalabalık, güç ve övgüdür. Öğrenci kalabalık içinde nasıl yaşayacağını öğrenecek, otoriteyi gücü ve güçsüzü tanıyacak, gerektiğinde ödül ve ceza alacaktır. Önemli olan öğrencinin sorumluluk ve görev anlayışındaki, toplumsal uyum kabiliyetindeki gelişmedir.

Neo-Marksizm; Lynch (1989, 3) örtük programın analizini açıklayan ikinci bir yaklaşım olarak Neo Marksist görüşü ele alır. Yüksel (2004, 23) de Neo Marksistlerin özellikle üzerinde durdukları konuların, toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların diğer sınıflar üzerinde baskı kurmasıyla okul içerisindeki eğitim uygulamalarını da etkileyen ve dış çevreden gelen yapısal etkiler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu yaklaşım çerçevesinde tanımlanan örtük program kavramında ise vurgunun sosyal, siyasi, ekonomik hayatta etkin olan inanç ve normların öğrencilere örtük biçimde aktarılmasında olduğunu ifade etmektedir. Lynch'e (1989, 3) göre örtük programın bu yaklaşım çerçevesinde tanımlanmasına yönelik en önemli çalışma Bowles ve Gintis tarafından yapılmıştır. Çünkü Bowles ve Gintis'in çalışmaları, okul ve sınıftaki yaşantıyla ekonomi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır ve örtük programın doğasını okulla sınırlamayıp daha geniş bir sosyal sistem bağlamında ele alınması açısından örtük program tartışmalarına da yeni bir boyut kazandırmaktadır. Yüksel (2004, 42) de, Bowles ve Gintis'in çalışmalarına dikkat çekmektedir. Yüksel'e göre Bowles ve Gintis, okulların baskıcı, kapitalist toplumun nitelik ve değerlerini öğrencilere aktardığının altını çizmektedir. Farklı bir ifadeyle yöneten ve yönetilen iki ayrı sınıfa farklı örtük unsurlar empoze edilmektedir. Öğrenciler, mensubu oldukları sınıfın seviyesine uygun tutum ve yeteneklere sahip olacak şekilde toplumsallaşacakları bir örtük programa maruz bırakılmaktadırlar.

Planlı ve plansız bütün boyutlarıyla eğitimin, hangi kuramla açıklanmaya çalışılırsa çalışılsın toplumsal bir nitelik taşıdığı aşikârdır. Birbirinden farklı otuz ailenin yetiştirdiği otuz ayrı öğrenciden oluşan bir sınıfta öğretmenin yazılı sorularını sınıfta unutup çıktığını varsayalım. Bu otuz öğrencinin kaç sorulara bakmadan öğretmenine teslim etmek isteyecek, kaç soruları not etmeye çalışacak, kaç görmezden gelecek. Bunu belirleyecek olan, öğrencilerin ailelerinden bilerek veya bilmeyerek aldığı değerler, kazandığı ilkelerdir. En küçük sosyolojik birim olan ailede bile örtük öğrenmelerin etkisi fark edilebilirken, geniş toplulukların varlık bulunduğu sosyolojik birimlerde örtük öğrenmelerin varlığı inkâr edilmemelidir. Nasıl bir aile kendi değer ve prensiplerini çocuklarına aktarıyor ve kendine benzer yeni bir neslin inşasına gayret ediyorsa, toplumlar da mevcut sosyolojik yapıyı, kültürel ve manevi değerleri yeni nesle aktararak düzenin devamını sağlama endişesi içine girmektedirler.

Kısacası ister örtük ister planlı olsun eğitimin sosyolojik temeli denildiğinde her toplumun toplumsal varlığını sürdürebilme amacı akla gelmelidir. Bu da toplumların sahip olduğu değerler sistemini yeni kuşaklara aktarmasıyla mümkündür. Tezcan'ın (2006, 109) da ifade ettiği gibi eğitim, kişiyi toplumsallaştırarak, kültürel mirası aktararak, mevcut siyasal düzeni koruyarak, kişileri yeteneklerine göre öğrenmeye yönlendirerek, toplumsal kalkınmayı sağlayarak işlevini yerine getirmeye çalışır.

1.1.4.3. Felsefi Temeller

Felsefenin üzerinde çalıştığı alanlar konusunda her filozof ve felsefi sistem bir birliğe varamamıştır (Sönmez, 2006, 65). Bu başlıkta genel olarak kabul gören varlık sorunu (ontoloji), bilgi sorunu (epistemoloji) ve değerler sorunu (aksiyoloji) incelenecektir.

Ontoloji, var olan olarak var olan üzerine öğretisi, var olanın varlığı ve genel var olma ilkeleri üzerine 17. yüzyıldan beri kullanılan kavramdır. Konu olarak eski Yunan felsefesinden beri ele alınan ve Aristoteles'in 'ilk felsefe' adını verdiği var olanların özü üzerine bilimdir (Aksoy, 1998, 189-190).

Sönmez (2006, 65) bu alanın en önemli konusunun 'Arkhe-İlk ilke' olduğunu vurgular. Yani ontoloji tüm var olanların başlangıcı sorusuna yanıt aramaktadır. Felsefe ve sistemler de bu soruya verilecek yanıtla şekillenecektir. Örneğin bu sorunun yanıtı Thales'te su, Pythagoras'ta sayı, Empedokles'te toprak, hava, su, ateş, Demokritos'ta atom, Eflatun'da idea, Aristoteles'te salt form, yetkin varlık, Descartes'te Tanrı, Marx'ta madde, maddedeki çelişki ve değişme, Dewey'de değişme, Sartre'da insandır.

Gökberk (2008, 38), Thales'ten Demokritos'a kadar felsefenin üzerinde durduğu başlıca iki sorun olduğunu ifade eder. Bunlardan ilki *ana madde (töz)* sorunudur. Varlığın özü (ousia) ilk maddesi nedir. İkincisi *oluş* sorunudur. Değişen şeylerin çokluğu tek bir şeyden nasıl meydana gelir. Gökberk'e göre bu sorular üzerinde düşünceler iki bakımdan ilerleme kaydetmiştir. Öncelikle töz kavramı gittikçe daha iyi belirmiştir. İkinci ilerleme tek tek bilimlerde gerçekleşmiştir. Bunu takiben ilgi doğadan insana geçmiştir.

Sönmez (2006, 65-66) ontolojinin cevap aradığı soruları şöyle sıralamaktadır: 'Gerçek, insan, ruh, Tanrı, yokluk, varlık, nedir? var mıdır, yok mudur? evren akıllıca bir düzen içinde midir? Olaylar olgular önceden belirlenen bir düzen içinde mi meydana geliyorlar, yoksa rastlantısal mı? İnsanın evrendeki yeri, rolü, önemi

nedir? Bir amaç için mi yaratıldı?'. Verilen yanıtlar 'Arkhe nedir?' sorusuna verilen yanıtla tutarlı olmalı, çelişmemelidir. Bu durumda eğitim sistemlerinin de 'eğitim tanımlarına', eğitim tanımlarının da 'insana bakış açısına' bağlı olarak değişeceğini söylemek mümkündür. Eğer insan Tanrısal bir varlık kabul edilirse eğitim insanı Tanrıya ulaştırma süreci; doğal ve toplumsal bir varlık kabul edilirse eğitim doğaya ve topluma uyum sağlama süreci, var oluş olarak düşünülürse eğitim kendini gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir.

Epistemoloji, bilimlerin koyduğu sorunları inceleyen felsefe dalıdır. Bilgi öğretisi, bilim öğretisi anlamına gelir (Aksoy, 1998, 70).

Sönmez (2006, 66) de epistemolojinin incelediği soruları şu şeklide sıralar: Bilgi nedir? Kaynakları var mıdır? Varsa nelerdir? Gerçek bilinebilir mi? Bilginin neliği nedir? Doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir bilgi nedir? Bilgi önsel mi yoksa sonsal mıdır? Doğruluk değeri nedir? Mutlak bilgi var mıdır? Sönmez bu sorulara verilen yanıtların eğitim sistemini doğrudan etkilediğini ifade eder. Bunu bir örnekle somutlaştırır. Buna göre; bilgi doğuştan gelir ve yüzde yüz doğrudur denildiğinde eğitim sisteminde akıl ön plana çıkar. Öğretmen ne ders anlatır ne de bilgi aktarır. Yaptığı etkinliklerle öğrencinin kafasında doğuştan var olan bilgileri ortaya çıkarmaya çalışır. Bilgi sonradan kazandırıldığı kabul edildiğinde ise öğretmen dersi anlatacaktır. Çünkü öğrencinin kafası boştur. Öğretmeni dinler, onun söylediklerini ezberler.

Deryakulu ve Kuzgun (2004, 282), bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı etkilerinin olduğundan bahsederler. Bu öznel inançları 'epistemolojik inançlar' olarak tanımlarlar. Epistemolojik inançların öğrencilerin seçip kullandığı öğrenme stratejileri, bilgiyi eleştirel yorumlayışları ve düşünme biçimleri üzerinde doğrudan belirleyici özelliğe sahip olduklarını ifade ederler. Deryakulu ve Kuzgun gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişmemiş epistemolojik yapıya sahip öğrencilerden daha avantajlı olduklarını vurgularlar. Gelişmiş ve gelişmemiş epistemolojik inançlara ilişkin daha net bir açıklamayı da Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeliyle açıklarlar. Bu model Tablo2'de yer almıştır:

Tablo 2: Schommer'in Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli

Gelişmemiş/Olgunlaşmamış Epistemolojik İnançlar	Gelişmiş/Olgunlaşmış Epistemolojik İnançlar
(-)	(+)
Bilgi basittir, bilgi kesindir. Öğrenme anında, gerçekleşmelidir. Öğrenme yeteneği doğumla belirlenmiştir. Sonradan geliştirilemez.	Bilgi karmaşıktır, bilgi kesin değildir. Öğrenme zaman içinde gerçekleşebilir. Öğrenme yeteneği geliştirilebilir.

Deryakulu, Kuzgun, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** (İstanbul: Atlas Yayınları, 2004), 267'den uyarlandı.

Tablo 2'den de takip edilebileceği gibi gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler, Deryakulu ve Kuzgun'un ifadesiyle daha derin ve işlevsel bir öğrenme yaklaşımını benimser. Bu, zor ve karmaşık öğrenme durumları karşısında daha etkili ve verimli stratejiler kullanmalarını, daha azimli ve esnek davranabilmelerini dolayısıyla daha başarılı olmalarını da kolaylaştırır. Deryakulu ve Kuzgun'a göre öğrencilerin epistemolojik inançlarının değiştirilerek daha başarılı kılınmaları mümkündür.

Aksiyoloji; Akdağ'a (2003, 227) göre, eğitim yoluyla ulaşmak istediğimiz değer nedir? Öğrettiklerimizin değeri nedir? Öğrencilerde nasıl değerler oluşturmalıyız? Etik-eğitim ilişkisinde 'iyi' olan nedir? Sorularına yanıt aranıyorsa eğitimin aksiyoloji boyutuna odaklanılmış olunur.

Sönmez (2006, 67) aksiyoloji disiplinini insanın yapıp etmelerini inceleyen, insan davranışlarının dayandığı ilkeleri ve değerleri araştıran bir disiplin olarak tanımlar ve bu alanın etik ve estetik konularını içerdiğini ifade eder.

Etik ve estetik felsefi kavram olarak Akarsu'da (1998, 72-74) şöyle ifade bulmaktadır: Estetik, güzelin bilimidir. Güzeli araştıran bilim dalıdır. Ancak estetik yalnız sanattaki güzeli dolayısıyla yalnız sanat felsefesini değil doğadaki güzeli de kapsar. Öte yandan yalnız güzel nesneyi değil aynı zamanda güzelin öznel-ruhsal yaşantısını ve yaratılışını da içine alır. Etik, ahlak felsefesidir. Ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştırır. İnsanın kişisel ve toplumsal yaşantısındaki ahlaki davranışlarını temel alır. 'İyi nedir?' ya da 'Ne yapmalıyız?' gibi soruları kendisine ödev olarak alır.

Aksiyoloji disiplininin cevap aramaya çalıştığı soruların bir kısmı Sönmez tarafından (2006, 67) şu şekilde sıralanmaktadır: 'Ahlaklı, ahlaksız, iyi, kötü, saygılı, saygısız, özgürlük, tutsaklık, erdem, erdemsizlik, mutluluk, mutsuzluk, güzellik, çirkinlik,

vicdanlılık, vicdansızlık nedir? Var mıdır? Yok mudur? Bu değerlerin kaynağı nedir? Doğuştan mı gelir? Çevreden mi kaynaklanır? Bu değerler evrensel midir? Değişirler mi?'. Sönmez'e (2006, 67) göre, bu sorulara verilecek yanıtlar eğitim sisteminin şeklini belirleyecektir.

Aksiyolojinin cevaplamaya çalıştığı sorular dikkate alındığında bu disiplinin Gutek'in (2001'den aktaran Akdağ, 2003) ifadesiyle bir 'değer' araştırması olduğu görülür. Eğitimcilerin bir rolü de, öğrencilerinde değerler oluşmasına çalışmaktır. Bu noktada önemli olan öğrencilerin hangi etik ve estetik değerleri kazanacağı problemidir. Akdağ'a göre bu sorunun cevaplanması sürecine hakim olan felsefe pragmatizmdir. Çünkü asıl amaç insan için anlamlı değerlerin belirlenmesidir. Sonuç fayda getirecekse eğitim öğretim için tutulan yol doğru kabul edilecektir. Ancak bu Akdağ'ın probleme yaklaşımıdır ve en iyi, en doğru ve en güzelin tanımı temel alınan eğitim felsefesiyle değişmektedir. Sönmez (2006, 90) bu duruma netlik kazandırmakta ve eğitim anlayışının temel alınan felsefeye göre gösterdiği çeşitliliği şöyle ifade etmektedir: Eğer idealist felsefe temel alınıyorsa aklını kullanan ve Tanrıya ulaşmaya çalışan insan yetiştirmek esas olur. Toplumun başat değerlerini bilen ve uygulayan bireyler yetiştirilmek isteniyorsa temelinde yatan felsefe realizm olacaktır. Problem çözebilen ve değişimi denetleyebilen bireyler pragmatik felsefenin temel alındığı bir eğitimle yetiştirilebilir. Üretim fikrini esas almış topluluklar yetiştirilmek isteniyorsa Marksist felsefe esastır. Özgürlüklerin ve sınır durumuna gelmenin (kendini gerçekleştirmenin) esas alındığı bir eğitimin dayandığı felsefe ise varoluşçuluktur.

Akdağ'a (2003, 227) göre eğitim felsefesi eğitim politikasının da zeminini oluşturmaktadır. İnsan hangi bilgiler, gerçekler ve değerler ile biçimlendirilmek isteniyorsa ona uygun politikalar oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, eğitim sistemine yön veren yetkenin, açık ya da örtük olarak sahip olduğu eğitim felsefesinin ne olduğu önemlidir. Sonuç olarak; bir ülkenin eğitim gerçeğinin temel zeminini eğitim felsefesi oluşturur; onun üzerine eğitim politikaları şekillendirilir; eğitim politikalarına dayanarak eğitim planlaması somutlaştırılır; eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamalarına meşruluk kazandırılır.

Kale de aksiyoloji tartışmalarında eğitime hakim olan temel değerın insanlık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre insanlık, insan için duyarlı olmak, insanı koruma misyonerliği, eğitimcisinden politikacısına, filozofundan aydınına, toplumun

her sağduyulu insanının ödevi olmalıdır. Bunun için de bireyler aile içinde sevgiyle yetiştirilmeli, aileden devlete kadar tüm kurumlarında barış, dostluk, sevgi, hoşgörü değerlerinin korunduğu bir toplumda ve dünyada yaşamalıdır (Kale 2004, 51).

Akarsu (1998, 49), değer kavramını şöyle açıklamaktadır; Kişinin isteyen, gereksinme duyan, erek koyan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında beliren şey. Akarsu'ya (1998, 49) göre, insanların gereksinme duyma biçimi ve istemelerinin türlü türlü oluşu değerlemeleri çoğalttığından sayısız değer türüyle karşılaşılır. Değerler biçimsel olarak olumlu, olumsuz, görelî, salt, öznel, nesnel olarak ayrıldıkları gibi, içerik bakımından da yararlı, hoş, kullanışlı, doğru, iyi, güzel olarak ayrılırlar. Ancak bu noktada kabul edilmesi gereken değerlerin öznenen bağımsız düşünülmemesi gereğidir ki Akarsu (1998, 49) bu durumu değerler göreceliği kavramıyla açıklamaktadır. Yani değerler özneye göredir. İçinde bulunulan kültüre ve yaşanan çağa göre değişmektedir. Kale (2004, 9) de bu düşünceye paralel olarak 'herkes aynı şeyi düşündüğünde, hiç kimse düşünmemeye başlar' görüşünün arkasında dursa da bir istisnayı peşi sıra vurgular. Ona göre bu istisna tek bir insanın değerine sahip çıkılmasıdır. Bu konuda herkes aynı şeyi düşünmeli ve yapmalıdır. İnsanın onuru ve değerlerinin zedelendiğine tanık olunan bir durumda herkesin bunları koruma duyarlılığı ve eylemlerinde ortak bir sağduyuya sahip olabilmesi gerekir. Bunun yolu da değerlerin eğitiminden geçer.

Elmalı (2005, 43) değerlerin evrenselliği konusunda Russell'in da benzer görüşte olduğunu vurgulamaktadır. Russell'a göre ahlak kurallarının geçerliliği basit bir kuralla sınanabilir. O da şudur: Bir ahlak düsturunda hiçbir özel isim olmamalıdır. Çünkü kişinin umutları, ülküleri yalnızca kendi benliğiyle, ailesiyle, ulusuyla, sınıfıyla ve inançlarını paylaşan gruplarla sınırlıysa, içi aynı zamanda bu iyi duygularla eşit hacimli ve bunlarla zıt, nefret ve düşmanlık duygularıyla da işgal edilebilir.

Benzer düşünceyi 11 Eylül saldırılarını örnek göstererek Ornstein ve Hunkins (2004, 366) de tartışmaktadır. Onlara göre 11 Eylül saldırıları, eğitimde karar verme ve problem çözmeye yönelik olarak kullanılan geleneksel anlayışın yeniden düşünülmesi, yeniden formüle edilmesi ve hatta topyekûn terk edilip dönüştürülmesi gerçeğini ortaya çıkaran önemli bir milat kabul edilmelidir. Ornstein ve Hunkins, 21. yüzyılın şiddet eğilimlerinin, ekonomik istikrarsızlıkların, gerek insanın yarattığı gerekse doğal felaketlerin arttığı bir kaos karakteristiği taşıdığını bu noktada en

önemli görevin program geliştirme uzmanlarına ve eğitimcilere düştüğünü, onların sürekli değişen ve genişleyen bu problem alanlarına karşı sürekli tetikte olup, çok yönlü düşünerek çözüm önerileri ortaya atmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre artık eğitimin ana fonksiyonu hakim olan kargaşa ve belirsizliği en aza indirebilmek ve hatta önlemek olmalıdır. Ornstein ve Hunkins bunun çözümünü ise ahlaki ve manevi değerlerin eğitiminin yeniden gözden geçirilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedirler.

Buraya kadar ifade edilmek istenen ana düşünce şudur; bozulduğunda en tehlikeli yaratık insansa, onun yine insani değerler aşılanarak düzeltilmesi ve doğru yola sevk edilebilmesi ama öncelikle hiç bozulmaması ve aksine mükemmelleştirilmesi eğitimin en önemli ülküsü olmalıdır. Eğitimin planlı ve plansız tüm boyutlarında, insanın değerini ve insani değerleri yeni yetişen kuşaklara özümsetebilmek düşüncesi eğitim felsefesine ilk hareketi verebilmelidir. Çünkü çağdaş bir toplum öncelikle değerler sistemi gelişmiş bir nesille yaratılabilecektir.

1.1.4.4. Psikolojik Temeller

Tarhan (2006, 13-14), Endüstri Devrimi ve modernizmin akli yücelttiğini ancak duyguları ihmal ettiğini savunmaktadır. Bu tezini şu düşüncelerle desteklemektedir; Batıda insanlar Hıristiyan olmalarına rağmen materyalist bir bakış açısını benimsemiş, kapitalizmin bir sonucu olarak da yozlaşmış bir ahlakı tercih etmişlerdir. Tüketim ekonomisine kapılmışlar, davranışlarının ağırlık merkezine, çıkarıcılık, benmerkezcilik, hazcılık hakim olmuştur. Çıkarları zamanla ego idealine dönüşmüş ve bu da manevi değerlerinin erozyona uğramasına sebep olmuştur. ‘Alçak gönüllülük üretim maliyetini arttırır, ahlak bilimsel bir kategori değildir’ fikri zihinlere yerleşmiştir. Tarhan, Amerikan gençliğinin bir günlük kesitini Tablo 3’te verildiği gibi ifade etmektedir;

Tablo 3: Amerikan Gençliğinin Bir Günlük Kesiti

Her gün: 25 yaşın altındaki 3 genç AIDS nedeniyle ölüyor ve 25 tanesine HIV virüsü bulaşıyor. 6 çocuk intihar ediyor. 18 yaşın altında 342 çocuk şiddet suçundan tutuklanıyor. Ergen annelerden 107 bebek doğuyor. 2833 çocuk okulu terk ediyor. 6042 çocuk tutuklanıyor. 135.000 çocuk okula silah götürüyor.
--

Tarhan Nevzat, **Duyguların Dili: Duygusal Zekâya Yeni Bir Yorum** (İstanbul: Timaş Yayınları, 2006), 14’ten uyarlandı.

Tarhan (2006, 14), Tablo 3'te takip edilen manzaraya ilave olarak depresyon ve intihar salgınlarının benzer istatistikî sonuçlarının varlığını da vurgulamaktadır. Tarhan'ın Amerika'ya ilişkin çizmiş olduğu tablonun bir benzerini Kale (2004, 49) de ülkemiz için çizmektedir. Buna göre; Türkiye'de gerçekleşen ciddi yaralama ve öldürme olaylarının yüzde 50'si aile içinde gerçekleşmektedir. Cinayete kurban giden kadınların yüzde 40'ı kocaları, erkeklerin ise yüzde 10'u karıları tarafından öldürülmektedir. Şiddete maruz kalan kadınların yüzde 37'si çocuklarına şiddet göstermektedir.

Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin yaptığı bir araştırma raporuna göre depresyona girenlerin yüzde 60'ını 20-24 yaş, intihar edenlerin yüzde 31'ini ise 15-19 yaş arasındakiler oluşturmaktadır (Kale, 2004, 50-51).

Bostan ([22.10.2008]) da ülkemizde gençliğin madde bağımlılığı, şiddet ve ruh sağlığı problemlerini tartışmaktadır. Ülkemizde alkol ve uyuşturucu kullanımının gün geçtikçe arttığını bu durumun da şiddeti besleyen önemli bir kaynak olduğunu vurgulayan Bostan, mevcut manzarayı istatistikî verilerle açıklamaktadır. Buna göre; Anadolu Ajansı'nın 27 Ekim 2006 tarihinde yayımladığı bir rapora göre ortalama yaşı 16 olan 323 çocuk arasında yapılan bir araştırma, sigara kullanma yaşının 12'ye, alkole başlama yaşının 6'ya kadar indiğini, madde bağımlılığı yaşının ise ilköğretim seviyesine kadar düştüğünü göstermektedir. Bostan, ülkemizde gençliğin ruh sağlığına yönelik olarak da şu verileri örnek göstermektedir: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından İstanbul Zeytinburnu Sağlık Grup Başkanlığı bölgesindeki karma lise eğitimi alan 4 lisede depresyon yaygınlığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın 30 Ekim 2006 tarihinde yayımlanan raporunda, kız öğrenciler arasında ağır depresyon görülme oranının yüzde 9.6, erkek öğrenciler arasında görülme oranının yüzde 5.4 olduğu ifade edilmiştir. Raporun en dikkat çeken bulgularından birisi de, gençlerin yüzde 72'sinin hafif düzeyde depresyon geçirdiğini belirtiyor olmasıdır. Bostan [2006], bu bozukluğun en başta gelen sebepleri arasında içki ve uyuşturucu kullanımı olduğunu da ifade etmektedir.

Bostan'a ([22.10.2008]) göre, okullarda şiddet eğilimi de gitgide yaygınlaşmakta ve tehlikeli boyutlara varmaktadır. Bostan bu konuya ilişkin olarak şu tespitlere yer vermektedir: 26 Nisan 2006 tarihinden bu yana Milli Eğitim Bakanlığı okullarda

‘vaka analiz formu’ aracılığıyla istatistiklerin tutulmaya başlamıştır. Yaz tatili hariç tutulduğunda, okullarda toplam 2 bin 474 olay meydana gelmiştir. Bu olaylara, 6 bin 224 öğrencinin karıştığı tespit edilmiştir. Bu şiddet olaylarının istatistikî dağılımları aşağıda yer almıştır:

(1) Fiziksel zarar veren şiddet: 814 olay, yüzde 32.9; (2) Zorbalık, tehdit, sataşma: 491 olay, yüzde 19.8; (3) Dedikodu, lakap takma: 323 olay, yüzde 13.1; (4) Eşyaya/mala zarar verme: 234 olay, yüzde 9.5; (5) Okula silah/kesici, delici alet getirme: 196 olay, yüzde 7.9; (6) Çalma, gasp: 184 olay, yüzde 7.4; (7) Alkol, uyuşturucu, ilaç kullanımı: 84 olay, yüzde 3.4; (8) Cinsel taciz: 65 olay, yüzde 2.6; (9) Ateşli, kesici, delici silahla yaralama: 47 olay, yüzde 1.9; (10) Çete oluşturma / çeteye katılma: 27 olay, yüzde 1.1; (11) Ateşli, kesici, delici silahla ölümlü olay: 9 olay, yüzde 0.4.

Olayların türü incelendiğinde, en fazla ‘yumruk, tekme, tokat ve benzeri’ fiziksel zarar veren şiddete başvurulduğu belirlenirken, ‘zorbalık, tehdit, sataşma’, ‘dedikodu, lakap takma’, ‘eşyaya, mala zarar verme’, ‘çalma, gasp’ ile ‘okula silah, kesici, delici alet getirme’ olaylarının da yaygın olduğu saptanmıştır. Ayrıca, meydana gelen olaylar arasında alkol, uyuşturucu, ilaç ve diğer madde kullanımı, çete oluşturma ve katılma ile cinsel taciz de bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde, hâlihazırdaki eğitim sistemlerinin planlı ve plansız boyutuyla yeni nesle hitabında boşluklar ve yetersizlikler olabileceği akla gelmektedir. Gençlik yanlışlar peşinde sürükleniyorsa, hedeflerden her geçen gün uzaklaşıyorsa bu sorunun nedeni kadar çözümünün de eğitimde aranması gerekir. Eğitim bireye bir bütün olarak hitap edebilmeli, sadece bilgi vererek kendini görevini tamamlamış addetmemelidir.

Yeşilyaprak (2007, 190), eğitimin, bireyin bir bütün olarak gelişmesi ve yaşamdaki rollerini layıkıyla yerine getirmesi için gerekli olan niteliklerin kazanmasına yönelik bir süreç olduğunu ifade eder. Bu süreçte, bireyin kişisel – sosyal, eğitsel ve mesleki açıdan çok yönlü gelişiminin desteklenmesi gerektiğinin altını çizer. Senemoğlu (2005, 3) da gelişimi, bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden belli koşulları olan son aşamaya ulaşıncaya kadar devam eden bir değişim olarak tarif eder. Bu gelişim alanlarının iç içe ve etkileşim içinde olduğunu vurgular.

Bu bilgiler ışığında ulaşılabilecek sonuç şudur; planlı ve plansız bütün eğitim etkinliklerinin odak noktası insandır. İnsan da eğitilmek isteniyorsa öncelikle onun gelişim alanlarına, gelişim özelliklerine ve öğrenme özelliklerine hakim olunması gerekir. Bu da gelişim ve öğrenme psikolojisinin uğraşdır. Ayrıca Senemoğlu (2006, 139); biyolojik özelliklerin, insanın nasıl öğreneceğini belirleyen en önemli değişken olduğunu, eğitim ortamlarının da her bireyin fiziksel, bilişsel, zekâ ve psiko-sosyal gelişimi dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulayarak bu fikre yaklaşmaktadır. Örtük eğitimin psikolojik temeli de tıpkı formal eğitim gibi bütünsel gelişimi destekleyebilmek fikrine dayanmalıdır. Çünkü bireyin gerek kendisi gerekse toplumu için yararlı, üretken ve başarılı olabilmesi sadece bir tek alanda değil, ahlaki, bilişsel, fiziksel ve kişisel her alanda belli bir seviyeyi yakalamasıyla mümkün olabilecektir.

1.1.4.5. Örtük Programın Kapsamı

Bu kısımda, örtük programın kapsamına yönelik açıklamalar yer almıştır. Örtük program, hem okul ortamındaki hem de okul dışındaki yaşantıları içerdiğinden çok geniş ve dolayısıyla kapsamının ifadesi çok zor olan bir kavramdır.

Yüksel (2004, 57), örtük programın nasıl bir kapsama sahip olduğunu tespit etmek için yapmış olduğu araştırmada şu sonuca varmıştır; Martin (1976), Saylor, Alexander ve Lewis (1981), Cornbleth (1984), Johnson ve diğerleri (1989), Eisner (1992), Vallance (1993), Ryan (1993), Mc Cutcheon (1997), Demirel (1999), Tezcan (2003) gibi eğitimciler, örtük programın kapsamının üç temel başlıkta incelenebileceği fikrinde birleşmektedirler. Bu başlıklar şunlardır:

(1) Okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleri, (2) Sınıf İklimi. (3) Okul-çevre arasındaki etkileşimler.

Yukarıda yer alan her üç başlığın da örtük programın okul ortamına yönelik kanallarını vurguladığı görülmektedir. Bilgi, beceri ve değer kazanılmasında okul artık yegâne kurum değildir. Eğitim artık evde, okulda, işyerinde, sokakta her yerde sürdürülen bir faaliyet haline dönüşmüştür (Erdoğan 2008, 12-13) Bu nedenle takip eden kısımda önce örtük programın okul ortamındaki sonra da okul dışındaki kapsamı açıklanacaktır.

Yüksel'in (2004, 57-71) **okul ortamında örtük programın kapsamına** yönelik çizdiği çerçeve şöyle özetlenebilir;

Okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleri: Bu başlıkla ifade edilmek istenen; okulda uygulanan kurallar, okulun imkanları, okul binasının mimari özellikleri, öğrenme ortamlarının dekore edilme biçimleri, dersler ve derslere ayrılan zaman, ders dışı faaliyetler ve bunlara ayrılan zaman, sınıfların oluşturulması ve bu konularda başvuru ölçütleridir.

Okul-çevre arasındaki etkileşimler: Bu başlık, temel işlevleri toplumun istek ve beklentilerini yerine getirebilen uyumlu bireyler yetiştirmek olan okulların, toplumsal norm ve değerleri, ideolojileri öğrencilere iletme şekillerini içerir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan bilgileri ve okulların siyaset, aile, din, ekonomi, nüfus gibi diğer toplumsal kurumlarla ilişkisi de bu başlık kapsamında yer alır.

Sınıf iklimi: Bu başlıkta ise örtük programın kapsamına yönelik şu unsurlar yer alır; öğretmenlerin görüş ve beklentileri, sınıftaki öğretmen davranışları, önyargıları, öğrenci özellikleri, sınavlar ve öğrencinin başarısız olma ölçütleri.

Farklı eğitimcilerin birleştiği yukarıda ele alınan bu üç temel başlığı daha kapsamlı olarak tek başlık altında, ‘**okul kültürü**’ vurgusuyla Wren (1999, 595-596) açıklamıştır. Ona göre okuldaki kurallar, resmi, dini törenler, gelenek haline getirilmiş etkinlikler de aynı zamanda örtük programı şekillendirmektedir. Wren örtük programı şekillendiren ve bir okulu diğerinden ayıran bu tip özelliklerin eğitimciler tarafından keşfinin önemine değinmektedir. Çünkü ona göre örtük programa gereken önemin verilmesi, okulların hedeflerine ulaşabilmelerinde önemli bir araçtır. Değerlerin kazanılmasında, okul kültürünün altını çizen diğer iki önemli isim olan Ornstein ve Hunkins (2004, 373) de, okul kültürünü, eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde odaklanılması gereken ana temalardan biri olarak ele almaktadır. Ancak, kültürün inançları, tutumları, adetleri, dilleri, sanatı, teknolojiyi, çeşitli gelenekleri ihtiva eden geniş ve kapsamlı bir kavram olduğunu ve bu nedenle okul kültürünün yeniden keşfinin bir yılda veya on yılda başarılabilir basit bir iş olmadığını da vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan Ornstein ve Hunkins’e göre, ne kadar zaman alırsa alsın okul kültürünün yeniden keşfedilmesi önemlidir. Bu sayede öğretmen öğrenci ilişkilerinin bilişsel, duyuşsal ve manevi temelleri kuvvet kazanacaktır.

Erdoğan’a (2008, 12) göre birey hangi yaşta olursa olsun okul dışı etkileşimlerinde de bilgi, beceri ve değer kazanabilmektedir. Takip eden kısımda örtük programla

okul dışında değer kazanma yollarından en etkili olduğu düşünölen **kitle iletişim araçları (medya), aile, okul dışı arkadaşlık ilişkileri** ele alınmıştır.

Kitle iletişim araçları (Medya); Özdemir (1998, 35), kitle iletişim araçları ve medya kavramlarının birbiriyle eşdeğer anlam taşıdığını ifade eder. O'na göre kitle iletişim araçları veya medya görsel, işitsel, yazılı ürünlerin yayımını, dağıtımını, iletişimini sağlayan tekniklerin tümüdür. Kitle iletişim araçlarının (medya) 'eğlendirme', 'bilgilendirme', 'kültür sunumu', 'toplumsallaştırma', 'siyasallaştırma' olmak üzere beş temel işlevi vardır. Bütün bu işlevler 'yönlendirme', 'kullanma', 'pasifleştirme-aktifleştirme', 'değiştirme', 'parçalama', 'birleştirme' gücüne de sahiptirler. Bir toplumun eğlence anlayışını kendi kültür kalıplarının dışına sürüklemek, kültür emperyalizmi yaratarak kültürel kimliği yok etmek bu güçlere birer örnektir.

Chomsky (1995, 7-9) de medyanın kitleleri yönlendirme gücünü ve kabiliyetini vurgular. Bu güç ve kabiliyetin kamu çıkarı için değil de devletin ve özel şirketlerin çıkarları için kullanılmasını eleştirir. O'na göre medyanın ayartma ve saldırı araçları ulaşabildiği kadar geniş kitlelere ulaşip onların fikirlerini bloke etmek üzere düzenlenmiştir. Her kamusal alanda baskıcı monologlar yer almaktadır. Otobüslerin reklam amaçlı giydirilmesi, ilan panolarının müstehcenliği, vitrin yazıları, araba çıkartmaları, köşe başı standları, haykıran radyolar, günlük gazeteler, satın alınan her şeye sarılan paketler bu monologlara örnektir. Bütün bunlar yaratılmak istenen toplumu yaratmada kitle iletişim araçlarının örtük değer aktarma gücünden en yüksek ölçüde faydalanma girişimlerine birer örnek olarak kabul edilebilir.

Özdemir (1988, 16-17) insan-medya ilişkisine dikkat çekerek bu etkileşimin çok küçük yaşlardan itibaren başladığını ifade eder. Kişilik oluşumunun en başından itibaren medyadan beslenmenin söz konusu olduğunu vurgulayarak, bu beslenmenin bireyi ve toplumu oluşturmada medyanın ne kadar kullanışlı bir araç olduğunu ortaya çıkarttığını ifade eder. Medya içeriğinin bireylere bilinçli ya da bilinçsiz yönlendirmede ne kadar etkili olduğunun altını çizerek şu sonuca ulaşır; Medya hem çocukları hem de yetişkinleri kuvvetle yönlendirme kabiliyetine sahiptir. O halde, özellikle çocuklara şiddet yerine barış ve hoşgörü, nefret yerine sevgi ve kardeşlik sunabilirse dünya geleceği de büyük ölçüde değişecektir.

Aile; Kilisli ([20.02.2009]), ailenin çocuğun gördüğü ilk sosyal kurum olduğunu ve bu nedenle değer sisteminin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade eder. O'na göre çocukların ailede değer kazanım süreci, anne babayı taklit etmeleriyle oluşmaya başlar. Kazandıkları değerleri zamanla diğer sosyal ilişkilerine taşırlar, bunlardan aldıkları tepki ve yorumlarla da değer sistemlerini geliştirirler. Bu nedenle anne ve babalar değerlerin kazanılması konusunda bilinçli çaba sarf etmelidirler.

Gürüz ve Eğinli (2008, 140-160) aileyi duygusal bir birim olarak tanımlar, ailenin sadece kişilerden oluşan bir birlik olarak düşünülmemesi gerektiğini vurgular. Buna göre aile bir sistemdir ve aile içindeki her bir birey tutum ve davranışlarıyla bir diğerini etkiler. Ayrıca, aile içi iletişimin çocukların yaşamı algılama, kendilerini ifade etme, geleceğe yönelik tutum ve davranış belirleme gibi değerlerini yönetmede etkili olduğunu ifade eder.

Okul dışı arkadaşlık ilişkileri; Aile, sosyalleşmenin temellerini atar. Akran grupları, çocuğa alt kültür özellikleri ve eşit ilişkileri tanıtır (Şahin, 2006, 7). Çocuklar arkadaşlarıyla oynarken, gençler akranlarıyla oluşturdukları gruplar içinde birbirleriyle etkileşirken yardımlaşmayı, dayanışmayı, işbirliğini, kurallara uymayı, grubun değerlerini benimsemeyi öğrenirler ve toplumsallaşırlar (Erden, 1998, 4).

Örtük programın kapsamına yönelik değinilmesi gereken bir diğer konu, **ahlaki gelişimi besleyebilme özelliği**dir.

Ahlaki gelişimi besleyebilme özelliği; Bakırcıoğlu (2006, 6) ahlak gelişimini bireye, doğru ve yanlışla ilgili ölçüler arasında ayırım yapma gücü kazandıran ve onu giderek toplumsal davranış bakımından etkili duruma getiren gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Yüksel (2004, 99-102) de bu süreçte ailenin yanında okulun da önemli görevleri olduğunu, özellikle öğrencilerin toplumsallaşmalarını sağlayacak ahlaki değer ve yargıları kazanmalarının okulların en önemli işlevleri arasında olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Yüksel, toplumun ahlaki değer ve normlarının kazanılmasının sadece okulların resmi programlarına ahlak bilgisi dersi eklemekle mümkün olmayacağını da ifade etmektedir. Ona göre, norm ve değerlere ilişkin öğrenmelerin kalıcı ve uygulanabilir olması ancak ve ancak sınıf genelinde cereyan edecek örtük programın tespitiyle mümkün olacaktır. Çünkü derste anlatılanlar, örtük programla çeliştiğinde zaten amaca ulaşamayacaktır.

Örtük programın ahlaki gelişime yönelik kapsamına dikkat çeken isimlerden biri de Mc Neil'dir (1996, 342). Mc Neil'e göre, örtük program ahlaki gelişimi sağlamada önemli bir araç olabilir. Örneğin, bir öğretim ortamında aktivitelerin planlanıp uygulanmasında, ödül kazanımlarında, faaliyetlere iştirak edilmesinde herkese şans verilmesi, adalet atmosferini yaşatabilir. Mc Neil bu konudaki fikrini daha da netleştirmek için farklı ırkların bir arada eğitiminden yola çıkar. Beyaz ve siyah ırktan öğrencilerin kendilerini birbirlerinden farklı hissetmelerine meydan vermeyecek, bilakis, farklı kültürlere hoşgörünün esas alındığı, anlayış temelli bir eğitim ortamının yaratılabileceğini ifade eder. Bunun nasıl yaratılabileceğine ilişkin olarak ise şu açıklamayı yapar: Irklar arası ilişkileri cesaretlendirmenin en etkili yolu, öğrencilerin benzer yönlerini keşfedebilecekleri atmosferler yaratarak, onların işbirliği içinde çalışmalarının sağlanmasından geçer. Bu da ancak ve ancak programın formal boyutunun yanında informal boyutunun da düzenlenmesiyle mümkün olur. Mc Neil'in değerlerin kazanılmasına yönelik çabaların formal program yanında, örtük programın da düzenlenmesiyle başarıya ulaşabileceği yönündeki fikrini destekleyen bir diğer isim Henry Giroux'dur. Giroux (1978'den aktaran Mc Neil, 1996, 343) da örtük program hiçe sayılarak, sadece testlerin, sınavların, katı zaman çizelgelerinin, rekabetçi bir tutumun hakim olduğu eğitim ortamlarında öğrencinin giderek yabancılaşacağını savunmaktadır.

Örtük programın kapsamına ilişkin fikrinin altı çizilecek bir diğer isim Bacanlı'dır (2004, 4). Bacanlı (2004, 60-61), örtük programın, tutumlar, tavırlar, kişilik, kendine güven, başkalarına saygı gibi değerlerin kazanılmasında önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bacanlı da tıpkı Mc Neil ve Giroux gibi değerlerin kazanılmasında formal programın ve örtük programın uyum içinde ilerlemesi gerektiğini vurgular.

Bu başlıkta, kısaca örtük programın kapsamı ifade edilmiştir. Takip eden kısımda ise örtük programın önemine yer verilmiştir.

1.1.4.6. Örtük Programın Önemi

Akçay (2006, 183) eğitimde insan problemini tartışırken, eğitimin genel olarak insan olma şuurunu hedef alması gerektiğinden bahsetmektedir. Ona göre hâlihazırdaki eğitim sistemi ve yeni yetişen nesil kararlı bir felsefeden mahrumdur. Öğretim programlarında şeklen birçok kazanım ve prensip sergilenmekte ancak temelde

bunları besleyecek inanç değerlerini kapsayan bir felsefe ihmal edilmektedir. Akçay'a göre insan olma şuuru hedef alınıyorsa öncelikle insan tabiatına hakim olmak gerekir. Onun şahsiyetini nelerin yıktığı, nelerin koruyup, kuvvetlendirdiği konusunda farkındalık kazanmak ve eğitimin gerek amacını gerekse içeriğini bu yönde tespit etmek gerekir.

Eğitimin zaman ve mekân farkına rağmen değişmez iki ana özelliği de Gardner (2001, 25) tarafından vurgulanmaktadır. Gardner'a göre rol taklidi ve kültürel değer aktarımı eğitimin iki temel fonksiyonudur. Bu yöndeki fikrini daha net ifade edebilmek için şu örnekten yola çıkar: 'İnsanlık tarihi boyunca eğitim' konulu bir belgesel hazırlanacak olsun. İlk sahnede insanların bozkırlarda avlanmaları konu edilsin. Bu sahneyi izleyen küçük erkek çocuklar, erkeklerin nasıl avlandığına, avlarını nasıl taşıdıklarına, nasıl parçaladıklarına ve nasıl bölüştürdüklerine dikkat edeceklerdir. Aynı sahneyi izleyen kız çocuklar ise kadınların eti nasıl temizlediklerine, nasıl pişirdiklerine ve nasıl sunduklarına dikkat edeceklerdir. Daha sonraki sahnede yetişkinlerin gece ateş etrafında toplanıp tanrılar, tehlikeli yangınlar, kötü insanlar, savaşçı komşular hakkında uzun uzun konuşmaları verilmiş olsun. Bir sonraki sahnede de tarım ortamına geçilerek, toprağın nasıl ekilip biçildiği gösterilsin. Bu sahneleri izleyen çocuk da pasif bir şekilde savaş, korku, şiddet duygularını yükleneyecek, inanç ve değerler sistemini şekillendirecek, tarım kültürüne yaklaşacaktır. Gardner (2001, 26), vermiş olduğu örneğin ilk bakışta sıra dışı olduğunun düşünüleceğini ifade etse de doğruluk payının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre uzun zaman öncesine dayanan bu uygulamaların etkileri bugünün çocuklarının hayatında rahatlıkla gözlenebilmektedir.

Bacanlı (2006, 61) da örtük programın önemini şu örnekle açıklamaktadır: İnsana saygı temasının işlendiği bir okulda formal eğitim programı açıkça bu temayı kapsamakta, saygı kavramı tanımlanmakta, bu kavramın nasıl ve ne kapsamda anlatılacağı net bir şekilde belirtilmektedir. Ancak dersin işlenişi esnasında öğrenciler birbirlerine karşı tahammülsüz davranmakta, sınıf ortamında gerek birbirlerine gerekse öğretmenlerine karşı aşırıya kaçan davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenler de gereğinden fazla otoriter davranarak ortama hakim olmaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan okul genelinde öğrenciler, idarecilerin hizmetlilere karşı saygı sınırını aşan davranışlarına tanık olmaktadır. Bacanlı'ya göre bu manzaranın yorumu ve varacağı nokta şudur: Formal program ne kadar

saygıyı esas alsada bu tip bir yaşantının hakim olması amaçlananın aksine insan haklarına saygı duymamayı öğretecektir. Formal programla bilgi düzeyinde kazanılmasına çalışılan saygı kavramı informal programla etkisiz hale getirilmektedir. Bu şunu göstermektedir; formal program öğretime, örtük program eğitime daha yakındır. Öğretilen bilgiler unutulabilir ama eğitimin etkileri daha kalıcıdır. Bu nedendir ki eğitim, öğretimden başka bir ifadeyle örtük program, formal programdan daha önemlidir.

Davranış değiştirme sürecinde, informal eğitimin formal eğitimden daha etkili olduğu görüşünde olan bir başka isim olan Şahin'e (2006, 10-11) göre öğretmenler, öğrencilere sadece soyut içerik aktarmakta, öğrenmeyi bir ihtiyaç hissi haline dönüştürememektedirler. Bunun sonucunda eğitim verimsizleşmekte, öğrenci direnç göstermekte, öğretmen de daha fazla baskıya başvurmaktadır. Bu durum da öğrencileri eğitimden uzaklaştırmakta, yabancılaştırmaktadır. Şahin, bu fikrini şu örnek üzerinden açıklamaktadır: Dört işlem yapma ve problem çözme becerisi düşük olan bir çocuk okulunu bu sebeplerle terk edebilmekte ancak aynı çocuk sokakta para kazanmak için ayakkabı boyadığında veya simit sattığında para hesabi yaparken hiç de zorlanmamaktadır. Şahin'in bu örnekle ulaştığı sonuç şudur: Okulda formal süreçte kazanılamayan pek çok davranış, yaşam içinde informal yolla, kendiliğinden kazanılabilmektedir. Demirel (2006, 7) de örtük programın gerek öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlamasında gerekse eğitimin her aşamasında en az formal program kadar etkili olduğunu söylemektedir. Demirel'e göre, program geliştirme uzmanları bu konu üzerinde yoğunlaşmalı, örtük programı formal programın bir parçası haline getirmeye çalışmalıdır.

Örtük programın önemini vurgulayan isimlerden biri olan Mc Neil'e (1996, 343) göre, program geliştirme uzmanları, örtük programın önemini anlamalı, onun gerek insani vasıfların kazanılmasında gerekse sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir araç olduğunun farkına varmalıdırlar. Hatta program geliştirme uzmanları, örtük programı görünür kılmakla yetinmeyip, insani vasıfları yükselterek insanlığın maneviyatını geliştirme konusunda bir araç olarak kullanmalı, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda dönüştürüp değiştirmeyi de başarabilmelidirler.

Buraya kadar ifade edilenleri özetleyecek olursak; eğitimle ihtiyaç duyulan çağdaş ve değerler sistemi gelişmiş insan profiline ulaşmak, sadece formal boyutta yapılacak bilişsel kazanım takviyeleriyle mümkün olmayacaktır. İnfomal boyutta

kazanılabilecek duyuşsal tutumlar da hesaba katılmalıdır. Daha farklı bir ifadeyle, eğitimde informal süreç formal sürece paralel ve onu destekleyici nitelikte verilmelidir. Şahin'in (2006, 11) ifade ettiği gibi, informal eğitim süreçlerinin önemsenmeyip ihmal edilmesi eğitimin ve eğitimcilerin en büyük yanılığsıdır. Bu süreçler iç içe ve birlikte yürümektedir. Öğrenciler ancak ve ancak bu süreçlerin birlikte yönetilmesiyle değerler sistemlerini oluşturma ve geliştirme fırsatı bulacaklar, yeri ve zamanı geldiğinde de bu öğrendiklerini ders dışı ortamlara taşıyacaklardır. Örtük programın öneminin ifade edildiği bu kısmın devamında değer kavramı incelenmiştir.

1.1.5. Kavram Olarak Değerler

Bu kısımda değer kavramı, kavramın yapısı, kuruluşu ve özelliklerine ilişkin tanımlar yer almıştır. Bu sayede, bir değer kazanma yolu olarak düşünülen örtük programın değer kavramına ne şekilde yaklaştığının görülmesi amaçlanmıştır. Uyanık (2007, 433-467) değeri felsefi bir kavram olarak ele alır. O'na göre felsefe genel anlamıyla kişinin kendini ve önemli gördüklerini 'değerlendirme çabası'dır. Bu değerlendirme çabası hem dış hem de iç evrene ilişkindir. Çünkü bu çaba 'neyin bilinebileceği' kadar 'ne yapılabileceğinin' de cevabını bulmak üzere 'iyi, kötü, yanlış, doğru, erdem' gibi değerleri açıklamaya yönelir.

Poyraz'a (2007, 83) göre değer, bağlantılı olduğu eylemin sonucunda ortaya çıkar. Değerleri anlamak için insanın var oluş biçimini anlamak gerekir. Değer oluşturmak insana özgü üç etkinlikle alakalıdır. Bunlar bilgi, ahlak ve sanattır. Bu etkinlikler birbirlerine indirgenemezler. Her birinin yapısında diğerleri farklı etki ve oranlarda rol oynar. Ancak hiçbiri diğerine özdeş değildir. Değer, her birinde niyet aşamasında ve sonuç aşamasında, eylemle birlikte ortaya çıkar: bilgiye ilişkin değerler, ahlaka ilişkin değerler ve sanata ilişkin değerler olarak.

Tural'a (1988, 15) göre, toplumdaki değerler iman, kanaat, bilgi şeklinde ortaya çıkar. Kaynağı, ortaya çıkış şekli ve yaptırım gücü ne olursa olsun değerler kavramlara yüklenen anlamlardır. Temel bakış açıları veya temel ilkeler değerler üzerinde şekillenir.

Uysal'a (2008, 67-79) göre değer, insan davranışlarının iyi mi, kötü mü olduğunu anlamak için başvurulmuş kriterdir. Şüphesiz insan bir değerler varlığıdır. Onun hayatını anlamlı kılan da sahip olduğu değerlerdir. Değer, 'bir kimsenin, çeşitli

insanları, insanlara ait nitelikleri, onların istek ve niyetlerini ya da davranışlarını değerlendirirken başvurduğu kriter' olarak da tanımlanabilir. Bu tanımı Uysal şu örnekle açıklamaktadır: Ahmet elinden geldiğince insanlara yardım ettiği için, onun 'iyi insan' olduğu söylenir. Çünkü insanlara yardım etmek 'iyi' bir şeydir. Ahmet öyle yaptığı ve onun öyle yapması insanlara göre 'iyi' bir şey olduğu için 'iyi'likle nitelendirilir. 'İyi'nin kendisi bir değerdir. Ahmet'i 'iyi' olarak nitelemek ise bir değer yargısıdır. Öyleyse bizim herhangi bir kimsenin veya herhangi bir şeyin 'iyi' ya da 'kötü' olduğuna dair hükmümüz, ahlâkî anlamda bir değer yargısıdır. Değer, davranışları belirleyen bir ilke olarak tanımlandığında, her davranışın mutlaka bir değerle ilişkili olduğu, farklı bir ifadeyle, belli değerler tarafından belirlendiği kolayca anlaşılır. Dolayısıyla değerlerle ilişkisi olmayan hiçbir davranış yoktur. İnsanları öyle ya da böyle davranmaya zorlayan mutlaka bir değer vardır. Uysal bu düşüncesini şu örnekle netleştirir. Kişinin doğru olma ve doğru davranma çabasını belirleyen değer doğruluk, namuslu olma çabasının altındaki değer namus, iyi insan olma gayretinin içsel kaynağı da iyiliktir. Onların insan için birer değer oluşu, onu doğru, namuslu ve iyi olmaya zorlamaktadır.

Kale (2004, 29) değerler problemini insanı temel alarak açıklar. Ona göre insanın değeri onun diğer canlılar arasındaki özel yeridir. Bu yerin özel olması ise onu diğer canlılardan farklı kılan özelliklerdir. Yani insana özgü etkinlikler ve bunların sonucu olan her şeydir. Kültür, toplumlar, bilgi alanları, sanat eserleri, düşünsel ürünler, teknik, dil gibi. Bunlar insanın değerini oluşturur. Kale'ye göre bu değerler bütün insanlığa ve tek tek bütün bireylere aittir. Bunlara sahip çıkma, koruma ve geliştirme bilinci de bütün bireylerin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk neticesinde de özgürlük, adalet, sevgi, hoşgörü gibi en temel insan değerleri ortaya çıkar.

Güngör'e (1998, 84-85) göre değerler hayatımızın amaçlarıdır. Hatta sadece kendi hayatımızın değil başkalarının hayatı için de amaç olmasını istediğimiz şeylerdir. Bunlar bazen sadece bireyleri belirler. Bazen de bütün bir toplum belli bir değer profiliyle tanınır. Güngör bu fikrini şu örnekle netleştirir: Bir kimse sakın bir hayat içinde ilim veya sanatla uğraşmayı amaç edinir; bir başkası diğer insanları kendi beğendiği yola çekmeyi kutsal bir görev sayar, bir başkası da bütün huzur ve mutluluğun ekonomik güçle mümkün olacağına inanır. Söz konusu durum toplum seviyesinde de gözlenebilir. Güngör (1998, 74), değerlerin birer bağımsız değişken olduğundan da bahseder. O'na göre davranışlarımıza yön veren değerlerimizdir.

Bunu şu örnekle açıklar: Resim sergilerini gezen bir insan bu davranışıyla değerleri hakkında ipucu vermektedir. Yani bu davranışı oluşturan değer ya 'prestij kazanmak' gibi sosyal bir değer ya da 'sanat sevgisi' gibi estetik bir değer olacaktır.

Ulusoy'a (2007, 28) göre, değer insanların yaptığı iyi, kötü, doğru, yanlış davranışları etkileyen bir kriterdir. Değerlerin kapsamı içine giren davranışlara gelenek, görenek ve töre yoluyla yaptırım uygulanır. Değerler içinde yaşanan toplumu ve tüm insanlığı ilgilendiren davranışların nasıl olması gerektiğini belirlerler.

Buraya kadar ifade edilen değer tanımlarının ortak noktasının şu olduğu tespit edilmiştir; Değerler davranışların temelinde yatan ve davranışlara yön veren standartlardır.

Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000'den aktaran Ulusoy, 2007, 25) değerleri anlamının en iyi yolunun değerlerin özelliklerini anlamak olduğunu ifade eder ve değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralar:

(1) Değerler, inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. (2) Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler. (3) Değerler, özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir. (4) Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. (5) Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. (6) Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Kale (2007, 314), değer kavramının gelişimini bilgi kavramıyla ilişkilendirerek tarihsel çerçevede şöyle açıklamaktadır. Ona göre bilgi ile değer olgusu arasındaki ilişki tarihsel çizgide şu dört kategoride belirlenir:

Birinci durum: Klasik dönemde değerler ve bilgi birbiri içinde erimiştir. Birisi dominant hale gelmez veya diğlerinin altında erimez. Sözelimi; Platon, güzellik, iyilik (erdem) ve doğrunun birliğine inanmıştır. Ona göre en yüksek bilgi en üstün yaşamı sağlar. Bilgi yaşamın en önemli parçasıdır; suçların günahların çoğu cahillik sonucudur.

İkinci durum: Ortaçağa özgüdür; bilgi kilise tarafından belirlenen dinsel değerlerin emri altına girmiştir.

Üçüncü durum: Rönesans sonrası zamana aittir. Üçüncü durumda bilgi ve değerler biri diğerine üstün tutulmaksızın birbirinden ayrılır.

Dördüncü durum: 19. YY pozitivismi 20. YY mantıksal empirizmi yönlendirir. Bu aşamada değerler bilgiden ayrılır; fiziksel olan şeylerin bilgisi çok daha önemlidir. Değerler bilgi özelliği taşımaya uygun değildirler.

Özellikle bu son duruma ilişkin saptamayı 19. YY' dan itibaren ortaya çıkan yıkıcı savaşlar, kapitalizm ve endüstrileşme sürecinde 'insanın unutulmuş yüzü' doğrulamaktadır. Bu olumsuz süreçte bir zamanlar felsefenin idealleri arasında yer alan 'otonomi, onur, güven, özgürlük, adalet ve dayanışma' gibi ideler tözselliklerini önemlerini yitirmişlerdir bu durum da insanın kendine yönelik bilgi edinme isteğini ve kendini anlama çabasını engelleyerek insani yaşama

imkânlarını kısıtlamıştır. Günümüzde ‘insanın yüzünün unutulması ve unutturulması’ süreci kapitalizmin daha da canavarlaşmış hali olan globalleşme olgusuyla ivme kazanmış durumdadır.

Kalenin ortaya koymuş olduğu bu tarihsel perspektif, değer kavramının döneme hakim düşünce ortamıyla şekillendiği göstermektedir.

Avcı (2007, 819-851) değerleri sosyolojik açıdan ele alır. O’na göre değerler, topluma ve kültüre anlam ve önem veren ölçütlerdir, toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Bir toplum ne zaman kendini farklı kılan değerlerini yitirmeye başlarsa o zaman en güçlü sosyal kontrol aracını da kaybetmiş olur.

Tural (1998, 15) sosyal yapıyı sosyal ilişkiler ve beklentiler ağı olarak tanımlamakta ve bu ağın temel kavramlarını şu şekilde sıralamaktadır;

(1) Değer, (2) Norm, (3) Sosyal Kontrol.

Değer, bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak kabul edilen, onay ve teşvik gören korunmaya çalışılan inanışlardır. Değerlerden her biri, o sosyal yapının tarihi birikiminin sonucu olarak meydana gelirler ve sosyal yapıyı oluşturan üyelerin büyük çoğunluğu tarafından benimsenirler.

Normlar, kaynağını değerlerden alan, varlık, birlik, işleyiş ve sürekliliği sağlamaya yönelik hükümlerdir. Sosyal mutabakatlardır.

Sosyal Kontrol, sosyal yapıyı var eden ve devam ettiren bir güç olan değer ve normları yaşatma çalışmasıdır.

Uysal (2008, 67-69) değerlerin ‘toplumsal’ niteliği olduğunu ifade etmektedir. Çünkü insanın ‘varlık şartı’ onun toplumsal niteliğidir. Bu onun bir toplum içinde yaşamasını, dolayısıyla birtakım kanun ve kurallara uymasını zorunlu kılmaktadır. Bütün beşerî topluluklarda her dönemde birtakım temel değerler ve ahlâk kanunları var olmuş ve toplumsal hayattaki pratik yansımaları gözlemlenmiştir.

Sadak (1948, 147-148), değerlerin kişiden bağımsız olduğunu ve değer yargılarının da toplum tarafından belirlendiğini savunur. O’na göre ‘Bu adam iyidir, hırsızlık kötüdür, şu tablo güzeldir, bu eser kötüdür, bu elmasın değeri bu kadardır’ ifadeleri objektiftir. Ancak ‘Kendim ahlaklı bir adam olmasam da iyi ahlaklı tanırım. Resimden heykelden hoşlanmasam da onların bir değeri olmadığını söyleyemem’ ifadeleriyle değerlerin bireyden bağımsız var olduğu gösterilebilir. İyi, fena, güzel, çirkin, değerli, değersiz gibi değer yargılarını belirleyen birey değildir. Çünkü her

birey bu değerleri belirlemeye kalksaydı evrensel değerler oluşamazdı. Değer yargılarının çıktığı yer fert olmayınca, ortada gerçek olarak yalnız ‘toplum’ kalır.

Değerleri sosyolojik açıdan inceleyen bu görüşlerin ortak noktasının şu olduğu düşünülebilir; Değerlerin toplumsal bir niteliği vardır. Her toplum toplumsal varlığını sürdürebilmek için sahip olduğu değerler sistemini yeni kuşaklara aktarma çabasına girmektedir.

Uysal (2008, 67-69) değeri, ahlâk felsefesinin merkezi kavramlarından biri olarak ele almaktadır. Ona göre insan ‘ahlâkî varlık’, toplum da ‘ahlâkî toplum’ olma özelliğini değerler sayesinde kazanır. ‘Değer’ denilen kavram salt insanî varlık alanına özgü bir kavramdır. Değerlerin nesneliliği ya da öznelliği, ahlâk felsefesinin tartışılan problemlerinden biridir. Değerler bizatihi nesneldir ancak yaklaşım biçimi, onları algılayış tarzı öznelidir. Bu algılayış tarzını ‘değer yargısı’ olarak adlandırılır.

Poyraz’a (2007, 83-85) göre, kökünde ve kuruluşunda değer sözcüğü bulunan bütün sözcükler ve gerekse ‘değer’ diye yorumlanan her türlü kavram eylem olmadan tasarlanamaz. Değer hem eylemi gerçekleştirenle hem eylemle gerçekleşenle hem de eylemin gerçekleştiği ortamda medya çıkar. Değerin ortaya çıkış şekilleri takip eden kısımda kısaca verilmektedir.

Değer, değer verme eylemini gerçekleştirende ortaya çıkar: Değer bir değer atfedici olduğu için vardır. Değerlerin nesneliliği fiziksel varlıkların nesneliliğinden farklıdır. İnsan değer atfettiği ve hatta onu yarattığı için değerlidir. Kendini gerçekleştirmekle ‘insanlık’ denen değeri yaratmaktadır.

Değer, eylemle gerçekleşende ortaya çıkar: Değer eylemle ortaya çıkmakta ve eylemin sonucunda, eylem ya da sonuç hakkında bir değer yargısı belirtilmektedir. Adalet, dostluk ve dürüstlük gibi değerler, bu değerleri benimsemiş adil, dost ve dürüst kişiler sayesinde var olur. Bunun tersi de geçerlidir. Örneğin haksızlıkla karşı karşıya kalındığında hak kavramıyla yüzleşilir. Haksızlık da bir haksızda ortaya çıkan negatif bir değerdir. İyi-kötü, güzel-çirkin, haklı-haksız gibi zıtlık belirten kavramlarla dile getirilen durumlar kendi başına var değillerdir.

Değerlerin gerçekleştiği ortam kültür dünyasıdır. Değer kavramı değerlendirme yapandan bağımsız düşünülemez. Hangi çağda ve hangi kültür çevresinde olursa olsun, insan değerlerle ördüğü bir dünyada yaşar. Değerler dünyasındaki değişme, teneffüs edilen atmosferin değil, bu atmosfer içindeki unsurların değişmesidir. Bu

anlamda değer yargılarının değiştiğinden bahsetmek mümkündür ancak değerler değişmez. ‘Namus cinayeti işlemek iyidir’ yargısı ‘Namus cinayeti işlemek kötüdür’ yargısına dönüşebilir. Ama ‘iyi’ ve ‘kötü’ birer değer olarak sabit kalır. Kültür olgusu insanın başarısıdır. Doğaya kattığı maddi (silahlar, eşyalar, araçlar, inançlar, fikirler, kanaatler)-manevi her türlü ürün de bu başarının sonucudur.

Güngör (1998, 28-29), psikolojide ‘değer’ kavramını inceler. Ona göre, psikolojide değerlerin önemi, onun objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roledir. Bu anlamda psikolog değeri sadece bir ‘inanç’ olarak ele alır ve bu ona yeter. Özellikle ahlaki davranışlar söz konusu olduğunda değer, bir kimsenin çeşitli insanları, onlara ait nitelikleri, istek, niyet ve davranışları değerlendirirken başvurduğu kriterdir. Güngör bu düşüncesini şu örnekle açıklamaktadır: ‘Ahmet iyi bir insandır. Niçin? İnsanlara elinden geldiğince yardım etmektedir. Çünkü insanlara yardım etmek iyidir’. Güngör’e göre değer bir tek inanca değil organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir. Bu sebeple inançtan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur. Bunu da şu örnekle açıklar: insanlara yardımcı olmanın iyiliği hakkındaki inanç, insan ilişkileriyle ilgili tecrübelerden doğar ve bunun için de birden fazla inancın –insanın kıymetine olan inanç, iyilik yapmanın vicdan huzuru vereceğine olan inanç, yardımseverliğin barışa yol açacağına olan inanç, Tanrının yardım edicileri sevdiğine olan inanç vs.- katkısı vardır. Güngör, bu açıklamayı ‘tutum’ tanımına yaklaştırır. Tutumun insan dünyasının belli bir kısmına ait idrak, duygu ve bilgilerinin bir sentezi olduğunu vurgular. Tutumun bilgi, duygu ve hareketten oluştuğunu ifade eder. Kişi bir değere sahip olduğunda, onun hem tutulacak en doğru yol olduğunu düşünür hem de o konuda duygusal davranır. Bununla beraber değere karşı pozitif tavır takınır, aksi durumların aleyhinde bulunur. Yani o değer kişiyi belli bir istikamete götürür. Özetlemek gerekirse, Güngör’e göre tutum bir inançlar organizasyonu ve değer de onlardan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur.

Güngör (1998, 33), gerek insanda gerekse tabiatta ‘seçici sistemlerin’ bulunduğu, bunların her birinin birtakım davranış ve davranış sistemlerini idare ettiği görüşünü savunur. Ona göre insanın kişilik yapısı ‘seçici bir sistem’dir. Bazı seçici sistemler ise sosyal ve kültürel yapıya ait normlardır. İyi, güzel, doğru denilen şeyler seçici sistemin kabul ettiği, kötü ve çirkin şeyler ise reddettiği şeylerdir. Güngör, değerler arasında bir üstünlük ve öncelik ilişkisinden de bahseder. Buna göre en hakim

durumda olan değerler bireyi aşan değerlerdir. Takip eden kısımda kısaca değerlerin kapsamına yer verilmiştir.

Uysal'a (2008, 67-69) göre değerlere yüklenen yargılar toplumdan topluma, hatta kişiden kişiye farklılıklar gösterir. Bu da alınan eğitim, içinde yaşanılan sosyal çevre, en genel anlamda benimsenen dünya görüşü ile yakından ilişkilidir. Örneğin iyilik, doğruluk, güzellik, çalışma her yerde ve her toplumda bir 'değer'dir. Ancak bunların içeriğinin doldurulması, algılanış ve pratiğe aktarılma biçimi kişiden kişiye, toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Kimine göre dinin emrettiği şey 'iyi', kimine göre de aklın emrettiği 'iyi'dir. Kimi menfaatine olan şeyi 'iyi' olarak değerlendirirken, kimi de hazzı ahlâkta 'iyi' nin ölçüsü olarak görür. Kısacası 'iyi' ahlâkta bir değerdir. Ancak içeriği kişiden kişiye ya da toplumdan topluma farklı doldurulabilmektedir.

Güngör (1998, 84-85), psikolojide değer testinin ilk defa Spranger tarafından kullanıldığını ifade eder. Bu değer testinde denekler kendilerinde hakim olan değerlere göre şahsiyet tiplerine ayrılmıştır. Herkes altı temel değer tipinden birine girmektedir. Güngör'e göre Spranger kendisini takip eden Allport, Vernon ve Lindzey için de örnek olmuş ve ondan sonra değerleri altı grup halinde toplamak adet olmuştur. Bu altı değer şöyle sıralanır:

(1) Estetik, (2) Teorik (İlmi), (3) İktisadi, (4) Siyasi, (5) Sosyal, (6) Dini değerler.

Güngör, bu değerlerin insanın belli başlı varlık sahaları olduğunu, insanların bu değerlere kıymet verdiğini ve bunlar karşısında belli bir tavır aldığını ifade eder. Takip eden kısımda Güngör'ün önerdiği değerler sıralaması sunulmuştur:

(1) Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması, (2) Öbür dünyayı kazanmak, (3) Yalansız bir dünya, (4) Günahlardan arınma, (5) Ekonomik bağımsızlık, (6) Konforlu bir hayat, (7) Bütün gerçeklerin bilinmesi, (8) Vicdan huzuru, (9) Cahillikten arınmış bir dünya, (10) Güzelliklerle dolu bir dünya, (11) Eşitliğin sağlanması, (12) Gerçek dostluk, (13) Hürriyet için mücadele, (14) İnsanlara yardım.

Güngör, önerdiği değerleri sıralamasında klasik altılı değer sıralamasına sadık kaldığını ancak bunlara ahlaki değer boyutu eklediğini ve meydana gelen yedili sıralamada değerlerin her biri için ikişer ifade kullandığını belirtir. Yukarıda belirtilen on dört değer ifadesi bunlardır.

Tunalı (2008, 132) evreni ‘değerler evreni’ haline getirenin insan olduğunu savunur. Ona göre doğada ne yararlı, ne doğru, ne iyi ne de güzel değeri vardır. Doğa bütün değerlerin dışında bir gerçekliktir. Doğaya değer yükleyen insandır. Nesnelere ilgisinde onlardan hoşlanıp haz duyarsa hoşlandığı şeye değer yükler ‘hoş’, ‘güzel’ ya da ‘yüce’ der. Zihnindeki masa resmi gerçek masaya uygunsuzsa sahip olduğu bilgiye ‘doğru’ der. Susamışsa su onun için yalnız bilgisel bir obje değil yararlı bir obje ve değerdir. Bu anlamda değerlerin kapsamını belirleyen ve değerlerle evreni insanlaştıran da insandır.

Buraya kadar değer kavramı, kavramın kapsamı ve özellikleri tarih, felsefe, sosyoloji ve psikoloji eksenli bakış açılarıyla incelenmiştir. Takip eden kısımda ise değerlerin kazanılmasında örtük programın hangi yollarla etkili olabileceği ele alınmıştır.

1.1.6. Değerlerin Kazanılmasında Örtük Programın Rolü

Örtük program konusunda çalışma yapan Ahola (2000, 1-16), Arıkan (2004), Bacanlı (2006, 60), Bağlı (2002, 1-12), Carrie Yang Castello (2001, 40-58), Çınar ([13.02.2001])’a, Doğanay ve Sarı (2004, 6-8), Evin ve Kafadar (2004 1-13), Helvacıoğlu (1994, 88-103), Hemmings (2000, 1-3), Jackson (1968, 1-11), Jean Anyon (1983, 19-38), Kavak, Tufan ve Demirelli (200617-28), Lempp ve Seale (2004, 1-2), Maina Gair ve Guy Mullinis (2001, 21-30), Mediha Sarı (2007, 4-10), Sambell ve McDowell (1998, 391-402), Smith ve Smith (2000, 67-73), Şen (2008, 1-17), Tietz (2007, 462-467), Temiz (2007, 1-2), Ulusoy (2007, 7-12), Wren (1999, 595-596), Yüksel (2004, 57) gibi pek çok yazar; örtük programla değerlerin kazanıldığı yollara dikkat çekmiştir. Bu yazarların fikirleri esas alınarak örtük programla değer kazanma yollarına, Tablo 4’te, ‘örtük programla okul ortamında değer kazanma yolları’ ve Tablo 5’te ‘örtük programla okul dışında değer kazanma yolları’ olarak yer verilmiştir.

Tablo 4: Örtük Programla Okul Ortamında Değer Kazanma Yolları

Okulun imkanları	Sosyal kulüp faaliyetleri Kütüphanenin kullanımı Laboratuvarların kullanımı (Bilgisayar, fen vb.) Etkinlik salonlarının kullanımı (Spor salonu, konferans salonu vb.) Okul kantininin kullanımı Okul koridorlarındaki panoların kullanımı (Duyuru, okul gazetesi vb.)
-------------------------	--

Tablo 4-devam

Okul içi etkinlikler	Okul içi etkinlikler (Toplantı, seminer, tiyatro vb.) Okulun düzenlediği okul dışı etkinlikler (Gezi, gözlem vb.) Okulda oynanan oyunlar Okulda uygulanan ilke-kurallar (Giriş-çıkış, kıyafet, ders geçme, vb.) Okulda uygulanan cezalar Okulda verilen ödüller Okulun düzenlediği törenler (Açılış-mezuniyet törenleri vb.)
Okuldaki sosyal ilişkiler	Okullar arası ilişkiler (Bilgi-spor yarışmaları, sanat etkinlikleri vb.) Okul arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler (Sohbet, tartışma, oyun)

Tablo 4’te okul ortamında değerlerin kazanıldığı yollar ifade edilmiştir. Okul dışında değerlerin kazanılmasına ise Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Örtük Programla Okul Dışında Değer Kazanma Yolları

Aile	Aile içi ilişkiler (Aile fertlerinin birbiriyle iletişimi) Ailenin sosyal ilişkileri (Komşularla ilişkiler vb.) Ailenin sosyal hayatı (Tiyatro, sinema, seyahat vb. etkinlikler) Annenin davranışları Babanın davranışları Kardeşin davranışları Annenin disiplin kuralları Babanın disiplin kuralları Teyze-halanın davranışları Amca-dayının davranışları Anneanne-babaannenin davranışları Dedenin davranışları
Medya	İnternet (Web sayfaları, sohbet programları vb.) Gazete yazıları Radyo programları Televizyon programları Cep telefonları (Sohbet, mesajlaşma vb.) Magazin programları Müzik programları Kültür-sanat programları Çocuk programları Haber programları Belgeseller Diziler Sinema filmleri Tiyatro oyunları
Okul dışı arkadaş çevresi	Arkadaşlarla okul dışında sosyal ilişkiler Arkadaşlarla okul dışında ders çalışmak

Tablo 5’ten de izlenebileceği gibi okul dışında geçen zamanla kastedilen, değerlerin kazanılmasında öğrencilerin aileden, medyadan ve okul dışı arkadaş çevrelerinden etkilendikleri süreçtir. Bu kısmın devamında ilköğretim programları, yer verdikleri değerler çerçevesinde incelenmiştir.

1.1.7. 2005 İlköğretim Programlarının İncelenmesi

Bu başlık altında 2005 ilköğretim programları değer kavramını ele alış şekli, aktardıkları değerler ve örtük özellikleri açısından incelenmiştir.

1.1.7.1. 2005 İlköğretim Programlarında Değer Kavramı

2005 ilköğretim programlarının değer kavramına yaklaşımı ve değerlerin özelliklerine ilişkin yer verdiği açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.

Değerin özellikleri şöyle sıralanabilir: (1) Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır. (2) Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir. (3) Sadece bilinci değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır. (4) Bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir. (5) Değer, normu içerir. Değerlerin normlardan farkı, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır (IOGM, 2009)

2005 İlköğretim programının değer kavramı ve bu kavramın özelliklerine ilişkin bakış açısı yukarıdaki ifadelerle sınırlı kalmaktadır. Takip eden kısımda ise bu öğretim programları yer verdikleri değerler açısından incelenmiştir.

1.1.7.2. Yer Verdikleri Değerler Açısından 2005 İlköğretim Programları

Bu kısımda 2005 ilköğretim programları içerdikleri değerler açısından ele alınmıştır. Bunun için İlköğretim Genel Müdürlüğü internet sitesinde (IOGM, 2009) yer alan 2005 ilköğretim birinci ve ikinci kademe zorunlu öğretim programlarının tamamı incelenmiştir. İncelenen programlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6: İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Zorunlu Dersler

Zorunlu Dersler	Sınıflar
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1-3. sınıflar
Türkçe Dersi Öğretim Programı	1-8. sınıflar
Matematik Dersi Öğretim Programı	1-8. sınıflar
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı	1-8. sınıflar
Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı	1-8. sınıflar
Müzik Dersi Öğretim Programı	1-8. sınıflar
Trafik ve İlk Yardım Dersi Öğretim Programı	4-5. sınıflar
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	4-7. sınıflar
İngilizce Dersi Öğretim Programı	4-8. sınıflar
Din Kültürü ve Ahlak Dersi Öğretim Programı	4-8. sınıflar
Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı	4-8. sınıflar
Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı	6-8. sınıflar
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı	8. sınıf

IOGM, 2007

Birinci ve ikinci kademe zorunlu öğretim programları Tablo 6’da ifade edildiği gibi toplam on üç başlık altında toplanmaktadır. Takip eden kısımda bu öğretim programlarının değerleri ele alış şekli incelenmiştir.

1.1.7.3. 2005 İlköğretim Programlarının Değerleri Ele Alış Şekli

2005 ilköğretim programları içerdikleri değerler açısından incelenmiş ve değerlere iki şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre bazı derslerin program kılavuzunda değerler ayrı bir başlıkla ve açıkça belirtilmektedir. Bazı derslerin öğretim programlarında da değerler ayrıca bir başlıkla verilmemiş programın vizyonu ve genel amaçları içerisinde ifade edilmiştir. Değerler veriliş şekillerine ve verildikleri derslere göre Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7: Değerlere Yer Veriş Şekillerine Göre Dersler

Değerlere açıkça yer veren zorunlu dersler		Değerlere programın vizyonu ve genel amaçları içinde yer veren zorunlu dersler	
Ders Adı	Sınıf	Ders Adı	Sınıf
Hayat Bilgisi	1-3	Türkçe	1-8
Müzik	1-8	Matematik	1-8
Trafik ve İlk Yardım	4-5	Görsel Sanatlar	1-8
Sosyal Bilgiler	4-7	Beden Eğitimi	1-8
Din Kültürü ve Ahlak	4-8	İngilizce	4-8
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	8	Fen ve Teknoloji	4-8
-	-	Teknoloji ve Tasarım	6-8

IOGM, 2007

Tablo 7’den de izleneceği gibi Hayat Bilgisi, Müzik, Trafik ve İlk Yardım, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük gibi zorunlu dersler değerlere açıkça yermiştir. Bununla birlikte Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Teknoloji ve Tasarım gibi zorunlu dersler değerlere öğretim programı kılavuzunun vizyonu ve genel amaçları içinde yer vermiştir. Bu araştırmada değerlere açık ve net ifadelerle yer veren öğretim programları esas alınmıştır. Tablo 8’de değerlere açık olarak yer veren Hayat Bilgisi, Müzik, Trafik ve İlk Yardım, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri kademelere göre içerdikleri değerlerle gösterilmiştir.

Tablo 8: Değerlerin Derslere Göre Dağılımı

SIRA NO	KADEMELER-DERSLER	KADEME I	KADEME II	KADEME I	KADEME I	KADEME I-II	KADEME II	KADEME I-II	SIRA NO	KADEMELER-DERSLER	KADEME I	KADEME II	KADEME I	KADEME I	KADEME I-II	KADEME II	KADEME I-II	
																		DEĞERLER
		Sosyal Bilgiler 1	Sosyal Bilgiler 2	Hayat Bilgisi	Trafik ve İlk Yardım	Müzik	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Diğer Kültürü ve Ahlak Bilgisi			Sosyal Bilgiler 1	Sosyal Bilgiler 2	Hayat Bilgisi	Trafik ve İlk Yardım	Müzik	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Diğer Kültürü ve Ahlak Bilgisi	
1	Aile birliğine önem verme	X							38	Samimiyet								X
2	Alçak gönüllülük							X	39	Sorumluluk		X		X	X	X		
3	Bağışlama							X	40	Sözünde durmak								X
4	Cesaret							X	41	Şükür								X
5	Cömertlik							X	42	Temizlik	X							
6	Çalışkanlık	X	X				X	X	43	Tutumluluk								X
7	Doğa sevgisi	X						X	44	Vefa								X
8	Doğruluk			X				X	45	Yardımsızlık	X	X	X					
9	Dostluk							X	46	Bayrağa saygı	X							X
10	Duyarlılık							X	47	Demokrasi bilinci								X
11	Duygu-düşünceye hoşgörü	X							48	Gazilik								X
12	Duygu-düşünceye saygı	X	X						49	Hak ve özgürlüklere saygı		X						
13	Dürüstlük			X				X	50	İstiklal Marşına saygı	X							X
14	Emaneti korumak							X	51	Millî sevgisi								X
15	Fedakârlık							X	52	Millî birlik şuru								X
16	Görgülü olmak							X	53	Özgürlük								X
17	Güvenirlilik							X	54	Şehitlik								X
18	Hakikat sevgisi							X	55	Tarihsel mirasa duyarlılık	X							
19	Hakseverlik							X	56	Toplumsallık			X					
20	Hayâ							X	57	Türk büyüklerine saygı								X
21	İffet							X	58	Vatanseverlik	X	X				X	X	
22	İyi niyet							X	59	Yeniliğe açıklık			X					
23	Kadırlaşma							X	60	Adil olma	X	X						X
24	Kanaat							X	61	Akademik dürüstlük	X							
25	Kurallara uyma				X				62	Bağımsızlık	X					X	X	
26	Merhamet							X	63	Barış			X			X	X	
27	Misafirperverlik	X						X	64	Bilimsellik	X	X						X
28	Mürüvvet							X	65	Çağdaşlaşma								X
29	Namuslu olmak							X	66	Dayanışma	X					X	X	
30	Nezakat							X	67	Doğal çevreye duyarlılık	X	X						X
31	Ölçülülük							X	68	Estetik	X							X
32	Özgüven			X			X		69	Hoşgörü			X	X	X			X
33	Özsaygı			X					70	İbadet yerlerine saygı								X
34	Paylaşım					X			71	Kardeşlik								X
35	Sabır			X	X				72	Kültürel mirasa duyarlılık	X	X	X					
36	Sadelik							X	73	Sevgi			X					
37	Sağlıklı olmaya önem verme	X						X	74	Saygı			X	X				X

1.1.7.4. 2005 İlköğretim Programlarının Örtük Özellikleri

Literatür incelendiğinde, 2005 ilköğretim programlarının örtük özelliklerine vurgu yapan tek yayının Eğitim Reformu Girişimi'nin 'yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu' olduğu gözlenmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005, 43). Bu raporda, ilköğretim programlarının örtük özelliklerine ilişkin olarak yer verilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

Programların örtük özellikleri doğrudan amaçlanmayan ancak öğrenme ortamlarında, okulda ve sınıfta yaşama, etkileşimle, yaşanan kültürle ortaya çıkan mesajları, öncelikleri, bilgileri, değerleri ve kısaca yaşam tarzlarını içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, yeni programların temel örtük özelliği yeni yaklaşımların "eski ve alışılmış" bakış açılarıyla, değerlerle ve uygulamalarla ele alınacağı ve hala öğretmen merkezli yaklaşımın devam ettiği mesajını verebilir. Bu da alışılmış roller, modeller ve iletişim tarzlarının okulda ve ailede devam etmesinden ileri gelebilir. Yeni programlarda yer alan ara disiplinler aslında programların örtük özelliklerini yansıtmalıdır. Çünkü bu alanlar bireyler ve toplumlar için yaşamın ve kültürün önemli boyutlarıdır ve okulda yaşam süreci içinde geliştirilmeleri bireyler için daha sağlıklı olacaktır. Öte yandan bireyin çok yönlü gelişimi için çok gerekli olan sanatın ve kültürün yeni programda yeterince vurgulanmaması yaşamımızdaki önemi ve değeri ile ilgili örtük özellikler taşımaktadır. Yeni programlarda nasıl bir öğrenme ortamı düzenleneceği, bu ortamda ilişkilerin nasıl kurulacağı ve öğretmenin, okul yönetici ve personelinin, ana babaların, ders materyallerinin ve ders kitaplarının nasıl bir insan ve toplum modeli oluşturacağı programdan daha etkili olabilecek örtük özellikleri belirleyecektir. Vurgulanması gereken bir başka nokta da programlarda cinsiyet, bölgesel farklılıklar, yaşam biçimleri ve inanışlar açısından herhangi bir gizli mesaj unsurunun olmamasıdır.

İlköğretim programlarının bazılarında kazanılması gereken değerlere doğrudan yer verilmemiş, belirlenen ara disiplin başlıklarının ünite içerikleriyle kesiştiği noktalarda gerçekleştirilmesi ifade edilmiştir. Bahsedilen ara disiplinler şunlardır:

(1) Sağlık Kültürü, (2) İnsan Hakları ve Vatandaşlık, (3) Girişimcilik, (4) Kariyer Bilinci Geliştirme, (5) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, (6) Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim, (7) Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam.

Ayrıca, ünite planlarının açıklamalar kısmında, değerlerin yeri geldiğinde öğretmen tarafından ilgili üniteyle ilişkilendirilerek verilebileceği ifade edilmiştir. Örneğin, Türkçe dersinde 'okul kurallarına uyma' kazanımının yer aldığı bir ünitenin açıklamalar kısmında, öğretmenin bu kazanıma ilişkin yöntem ve teknikleri doğrudan vermeyip öğrenciye sezdirmesi tavsiye edilmektedir. Kitapları yırtmadan, karalamadan, katlamadan kullanma öğretilmek istendiğinde öğretmenin kendi kitabını özenle kullandığını öğrencilerin fark etmesini sağlaması örnek olarak verilmektedir.

Ara disiplin başlıklarına ek olarak bir de 'Atatürkçülük' başlığına yer verilmiştir. Hedef değerlere açıkça yer vermeyip, değerlerin kazanılmasında ünite içeriklerinin

ara disiplinlerle ve Atatürkçülükle ilişkilendirilmesi yoluna giden öğretim programları aşağıdaki gibidir:

(1) Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), (2) Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), (3) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (4-8. sınıflar), (4) Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), (5) Sanat Etkinlikleri Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), (6) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), (7) Satranç Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar).

1.2. İlgili Araştırmalar

Yüksel (2004, 88), örtük program konusunda araştırma yapmanın gerek kavramın kapsamının net olarak belirlenmiş olmaması gerekse araştırma metodolojisindeki güçlükler nedeniyle zor ve zahmetli bir iş olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, örtük programın hâlihazırdaki bu tartışmalı durumunun araştırmacılar da merak uyandırdığını dolayısıyla bu yöndeki araştırmaların kademeli olarak artacağını da vurgulamaktadır.

Schubert (1982'den aktaran Yüksel, 2004, 88) ve Skelton (1997'den aktaran Yüksel, 2004, 88) örtük programla ilgili araştırmalara yönelik analizlerinde şunları ifade etmektedir: Örtük programa ilişkin olarak ilk yapılan araştırmalar daha ziyade resmi programlardaki uygulama ve faaliyetlerin ideolojik, sosyal, politik açılardan örtük yönlerinin tespitine odaklanmışlardır. Eğitim kurumlarında cereyan eden örtük programlarının tespiti ve bunların resmi programlara etkisinin incelenmesi ise daha sonraki dönemlere tekabül etmektedir.

Bu başlıkta örtük programa ilişkin yapılan araştırmalardan bazı örnekler verilmiştir. Araştırmalar, takip eden kısımda yurt dışında yapılan araştırmalar ve Türkiye'de yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılmıştır.

1.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örtük program konusunda yapılan ilk araştırma Jackson (1968, 1-11) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı resmi programın haricinde sınıfta örtük olarak işleyen programı tespit etmektir. Bunun için Amerika Chicago Laboratuvar Okulu'nda ilköğretimin ilk kademesinde iki yıl süreyle gözlem yapmıştır. Önceleri sadece iki ayrı dördüncü sınıfta gözlem yapmış sonra örneğini genişleterek

birinci ve ikinci sınıflarda da gözlem yapmaya başlamıştır. Elde ettiği nitel veriler sınıf içerisindeki atmosferi betimlemektedir. Araştırma süresince sınıf öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmuş onlarla düzenli olarak görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda kalabalık, güç ve övgünün, örtük programın temelini oluşturan üç esas unsur olduğunu tespit etmiştir. Sınıflarda cereyan eden örtük programın, öğrencinin kalabalık içinde yaşamayı öğrenme, kendini kontrol etme, ödev ve sorumluluklarının bilincinde olma, arkadaşlarıyla birlikte çalışabilme gibi uyum temelli davranış ve becerilerin değerlendirilmesine odaklandığını vurgulamıştır.

Jean Anyon (1983, 19-38) yaptığı nitel araştırmayla, örtük aktarmaların farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin değer kazanımındaki etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin algılarındaki farklılığı ortaya çıkartmıştır. Araştırma Amerika’da öğrenim gören 9-10 yaşlarındaki 100 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. İşçi sınıfından 25’i kız 25’i erkek 50 öğrenci ve üst-orta sınıftan 25’i kız 25’i erkek 50 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmecilere sorulan sorular şunlardır: ‘Büyüdüğün zaman evlenecek misin?’, ‘Büyüdüğün zaman çalışmak istiyor musun?’, ‘Eğer çalışmak istiyorsan nasıl bir işte çalışmak istersin?’, takip eden soru eğer öğrenci kız ise ‘Kocan çalışmanı ister mi?’ erkek ise ‘Karıнын çalışmasını ister misin?’. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular kısaca şöyle özetlenebilir; İşçi sınıfında yer alan kızların tamamına yakını eşlerinin çalışmalarına izin vermeyeceğini düşünmüş ancak büyüdükları zaman eşlerine rağmen çalışmak istediklerini de dile getirmişlerdir. Erkeklerin tamamına yakını eşlerini çalıştırmayacaklarını ifade etmişlerdir. Üst-orta sınıfta yer alan kız öğrencilerin tamamı büyüdüklərnde çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. İşçi sınıfında yer alan kız öğrencilerden farklı olarak üst-orta sınıftaki kız öğrencilerin sadece yarısı eşlerinin kendilerini çalıştırmak istemeyeceğini ifade etmiştir. Üst-orta sınıf erkek öğrencilerinin ise tamamına yakını eşlerinin çalışmakta özgür olduklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak, araştırmada sosyal sınıfla cinsiyet rolü algısının niteliği arasında ilişki kurulmuştur. Ekonomik düzey yükseldikçe kadına verilen değerin yükselmekte olduğu tespit edilmiştir. Çünkü işçi sınıfı kadına sadece evin içinde bir hayat tanımlamış, üst-orta sınıf daha modern bir çizgide düşünüp kadının sosyal hayata katılımını da kabul etmiştir. Araştırmanın ikinci bir bulgusu da sosyo-ekonomik düzeye göre meslek tercihlerinin

değişmesidir. İşçi sınıfında yer alan öğrencilerin daha ziyade itfaiyecilik, teknisyenlik, hemşirelik, gibi meslekleri tercih ederken üst-orta sınıf öğrencileri doktorluk, profesörlük, avukatlık, bankacılık gibi meslekleri tercih etmişlerdir.

Arnetta Hemmings (2000, 1-3), tarafından yürütülen nitel araştırma sınıf ortamının dışında, özellikle okulun koridorlarında cereyan eden örtük programın tespitine yöneliktir. Hemmings bu araştırma için iki yıl süreyle Amerika'da iki lisede, Jefferson ve Central City liselerinde veri toplamıştır. Her iki okulda yer alan öğrencilerin çoğu yoksul kesimden gelmekte yarısından fazlası da açlık sınırının altında yaşamaktadır. Hemmings, araştırması süresince öğrencilerle birlikte olmuş, okulun koridorlarında vakit geçirmiş, onlarla mülakat yapmış ve onları gözlemlemiştir. Araştırmasının sonucunda koridorlarda varlık gösteren örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır. Özellikle ırkçılık, cinsiyetçilik, düşmanlık kültürünün oluşmasında örtük programın etkili olduğunu vurgulamıştır. Koridorlarda örtük kültürün tesiriyle oluşan ayaklanmaların, problemlerin, çatışmaların çözümü için kaba tedbirler almanın yanlış olduğunu ifade etmiştir. Ona göre çözüm sosyal derslerdedir. İlgili hedeflerin bu derslere ithaliyle problemleri çözmek mümkün olabilecektir.

Sambell ve McDowell (1998, 391-402) tarafından yapılan nitel araştırma yükseköğretimde örtük programı konu almaktadır. Araştırma İngiltere'de UK Üniversitesi'nde Sosyal Bilimler Bölümü'nde okuyan birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Üniversitede uygulanan otantik değerlendirme süreciyle öğrencilere verilen gizli mesajların-örtük programın tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veri toplamak için öğrencilerle ve çalışanlarla birebir görüşmeler yapılmış, doküman incelemesi yapılmış ayrıca gözlem tekniği de kullanılmıştır. Ancak ağırlıklı olarak öğrenci görüşleri üzerinde durulmuştur. Vak'a çalışmalarında esas alınan değerlendirme teknikleri de bireysel projeler, sözlü sunumlar, grup çalışmaları, açık kitap sınavları, görsel sunumlar, portfolyolar ve simülasyon çalışmalarıdır. Araştırma neticesinde otantik değerlendirme sürecinde öğrencilerde planlanmayan davranış değişikliklerine rastlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen merkezli programın aksine öğrenci merkezli program esas alınıp, bu sürecin otantik değerlendirme teknikleriyle değerlendirilmesiyle, öğrencilerin örtük olarak sorumluluk, okulu sevme, nottan bağımsız olarak öğrenmeyi öğrenme gibi değerler kazandığı ortaya çıkarılmıştır.

Örtük programa ilişkin bir diğer nicel araştırma Sakari Ahola (2000, 1-16) tarafından Finlandiya’da Turku Üniversitesi’nde yapılmıştır. Araştırmanın yükseköğretimde örtük programa ilişkin olarak Finlandiya’da yapılan ilk net deneysel araştırma olduğu ifade edilmektedir. Araştırma tıp, eğitim bilimleri, sosyoloji olmak üzere üç ayrı bölümden 280 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı ankettir. Ahola örtük programı açıklayamaya yönelik dört boyut belirlemiştir. Bunlar, ‘Kuralları öğrenme’, ‘Öğrenmeyi öğrenme’, ‘Uzmanlığı öğrenme’, ‘Mesleği öğrenme’dir. Uygulanan anketin temel sorusu da ‘Üniversitede ne öğrendiniz’ olmuştur. Bu soruya ilişkin 31 maddeye yer verilmiştir. Anketteki sorular öğrencilerin üniversite öğrencisi olmayı, başarılı olmayı ve üniversite atmosferiyle başa çıkıp varlıklarını sürdürmeyi nasıl öğrenebildikleri ve üniversitenin hangi değerlerin kazanıldığı ile ilgilidir. Araştırmanın sonucunda, resmi programın bilimsel davranma, öğretmenin söylediklerini doğru kabul edip değer verme, derslere planlı ve kontrollü bir şekilde hazırlanma gibi esaslarına uyulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında sosyoloji bölümü öğrencileri üniversitede erkek egemenliğinin hakim olduğunu belirmiş, arkadaşlarla ve öğretmenlerle iyi iletişim kurmaya önem vermenin tıp ve eğitim bilimleri öğrencilerine verilmediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırma üniversitenin dualist yapısını ortaya çıkartmıştır. Farklı bir ifadeyle üniversitede hem örtük programın hem de resmi programın birlikte ve iç içe yaşadığı ikili bir sistem tespit edilmiştir. Bu sistemde örtük programın öğrencinin pasif bir şekilde istendik ve istenmedik değerler kazanmasına aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Smith ve Smith (2000, 67-73) tarafından yapılan nicel araştırma informal öğrenme yollarına odaklanmaktadır. Amerika’da Illinois Üniversitesi’nde gerçekleştirilen araştırmada informal öğrenme yolları; bilgisayar, internet ve çeşitli yazılımlardan öğrenme, kitap ve kılavuzlardan öğrenme, dergilerden öğrenme, sosyal kulüp faaliyetlerinden öğrenme, konferans ve toplantılardan öğrenme ve diğer informal bireysel tercihlerden öğrenme şeklinde altı grupta toplanmıştır. On sekiz yaş ve üstü 3518 yetişkine bilgisayar ortamında anket uygulanarak bu informal öğrenme faaliyetlerine katılımları incelenmiştir. Anket Ulusal Hane Halkı Eğitim Araştırmaları (NHES-National Household Education Survey) kurumu tarafından gerçekleştirilmiştir. Yetişkinler eğitimsiz, temel eğitimi tamamlamış ve yükseköğretim mezunu olarak üç grup altında toplanmıştır. Her üç grupta informal

öğrenme yollarına yönelik eğiliminin eğitim seviyesi, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi ve etnik köken açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veri analizi Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES- National Center for Education Statistics) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda informal öğrenme yollarına yönelişin yaşa ve eğitim seviyesine bağlı arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmanın, yetişkin temel eğitimi öğretmenlerinin informal öğrenmenin yetişkin öğrenciler üzerindeki etkililiğine yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayacağını düşünülmemekte olduğu ifade edilmiştir.

Maina Gair ve Guy Mullinis (2001, 21-30) tarafından Amerika Arizona State Üniversitesi'nde yapılan araştırma yükseköğretimde örtük programın niteliğini ve temel unsurlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Etnografya tekniğine dayalı nitel bir araştırmadır. Araştırma 1998-2000 yılları arasında iki yıl süreyle devam etmiştir. Sınıf ve okul yapısı, mimarisi, döşemesi ve açıkça tespit edilebilecek benzer görsel verilerin betimlenmesi için fotoğraflar ve video kayıtlarından faydalanılmıştır. Ancak ırk, cinsiyet hiyerarşisi, sosyal sınıfların yeniden üretimi, ideolojik inanç yapılarının telkini gibi daha zor tespit edilebilecek özellikteki verilerin toplanması için farklı fakültelerden örtük program ve sosyalleştirme uygulamaları üzerine çalışmaları olan 21 akademisyenle görüşülmüştür. Akademisyenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmış ve her bir akademisyenin örtük programa ilişkin görüşleri en az bir saat süren görüşme neticesinde alınmıştır. Görüşmeyle elde edilen veriler kodlara dönüştürülerek nitel analiz yapılmıştır. Araştırma dört ana tema etrafında şekillendirilmiştir. Bunlar: (1) Örtük program kavramına bakış açısı ve tanımlama, (2) Örtük programda fiziksel çevrenin rolü ve önemi, (3) Açık ve kasıtlı sosyalleştirme uygulamaları (4) Sosyalleştirme uygulamalarına direnmedir. Temalara paralel olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır: Örtük programın tanımı ve bu kavrama ilişkin bakış açısı her fakültenin eğitim felsefesine ve politikasına göre değişmektedir. Buna göre her fakültenin eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerine de farklı yansımaktadır. Ayrıca aynı fakülte içinde farklı öğretim üyelerinin bireysel görüşleri arasındaki farklılığa bağlı da değişmektedir. Bazı öğretim üyeleri sosyalleştirme uygulamalarının örtük program neticesinde olmadığını sosyalleşmenin kasıtlı uygulamalar neticesinde oluştuğunu ifade etmişlerdir. Örtük programın üniversite bünyesindeki sosyalleşme sürecine katkıda bulunduğu konusunda genel bir görüş birliği olsa da bu sürece karşı tepki geliştirildiği yani direnişin varlığı da

ifade edilmiştir. Araştırmacılar görüşmelerde ayrıca örtük programın ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyle ilişkisini vurgulamışlardır. Buna göre ilk olarak uygulamalı bilimlerden mühendislik, idari bilimler ve fen bilimleri fakültelerine yapılan mimari yatırımın sosyal ve beşeri bilimler fakültelerine yapılan yatırımdan fazla olduğu ifade edilmiştir. İkinci konu da örtük programın sadece sınıfsal eşitsizliği yeniden üretmediği aynı zamanda ırk ve cinsiyet hiyerarşisini de tetiklediğinin ifade edilmesidir. Araştırmacılara göre, örtük program beyaz ırkın ve erkek cinsinin egemenliğinin baskın değerler olarak benimsenmesine hizmet etmektedir.

Carrie Yang Castello'nun (2001, 40-58) Amerika'da California Üniversitesi'nde yapmış olduğu araştırma yükseköğretimde örtük programın varlığı ve fonksiyonuna yöneliktir. Araştırmanın temel amacı California Üniversitesi'ne bağlı iki farklı fakülte olan Hukuk ve Sosyal Hizmetler fakültelerinin örtük programları arasındaki farkı ortaya koymaktır. Nitel bir araştırmadır ve gözlem tekniğine dayanmaktadır. Araştırmacı her bir fakültede dört yüz saati aşan gözlemler yapmış, bu süreçte fakültelerdeki iç ve dış düzenlemeleri fotoğraflarla da tespit etmiştir. Gözlemlerinde üç temel temayı esas almıştır. Bunlar; (1) Fakültelerin fiziksel çevre ve imkânlarını tanımlamak, (2) Fakültelerdeki farklı düzenlemelerin ortaya çıkardığı farklı sosyalleşme mesajlarını tanımlamak, (3) Okulun ırk, sınıf, cinsiyet ve diğer hiyerarşileri nasıl yeniden ürettiğini tanımlamaktır. Araştırmanın temel bulguları şunlardır: Hukuk fakültesi gösterişli mimarisi ve döşemesiyle dikkat çekmektedir. Burada öğrencilere disiplin, hiyerarşi, güç ve otoriteye saygı öğretilmektedir. Koridorlar, konferans salonları ve sınıfların düzeni de bu değerlere ilişkin mesajları aktarır niteliktedir. Lüks ve ayrıcalıklı olma, refah ve prestij empoze edilmektedir. Her türlü etkinlik ve organizasyonda öğretim üyesi ve öğrenci arasındaki mesafe korunmakta otoriteye ve hiyerarşiye saygı duygusu pekiştirilmektedir. Öğretim ortamı amfi sistemiyle tartışmaya elverişli olmayacak şekilde düzenlenmiştir. Sosyal Hizmetler Fakültesi ise gerek özensiz mimari ve döşemesiyle gerekse öğretim üyesi öğrenciler arası sıcak ilişkileriyle mütevazı bir atmosferi yansıtmaktadır. Burada Hukuk fakültesinin aksine resmiyet ve hiyerarşi yoktur. Sınıf ve toplantı odaları tartışmalara elverişli olacak şekilde düzenlenmiştir. Toplumsal sorumluluk ve tevazu baskın olarak empoze edilen değerlerdir. Araştırmanın tartışma kısmında ifade edilen şudur; örtük program üniversitelerin harçları, tuğlaları, döşemeleri arasına sıkışarak farklı sosyal statülerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Lempp ve Seale (2004, 1-2) tarafından yapılan araştırma niteldir ve yükseköğretimde örtük programı konu almaktadır. Araştırmayla İngiltere’de King’s College London tıp okulundaki lisans öğrencilerin öğretim atmosferine ve hakim olan örtük programa ilişkin görüşleri incelenmiştir. Lisans düzeyindeki 36 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde öğrencilerin hem pozitif hem de negatif değerlendirmeleri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaklaşılabılır buldukları öğretmenlerden etkilendikleri ve onları rol model aldıkları ancak bununla birlikte özellikle klinik eğitimi yıllarında hiyerarşik, kibirli ve rekabetçi bir öğretim atmosferinin hakim olmasından da memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularının örtük programın sağlıklı bir okul kültürü yaratmadaki etkisine dikkatleri çektiği ifade edilmiştir. Lisans düzeyindeki tıp eğitiminin ihtiyaç duyduğu temel değişiklikleri yaratmada önemli bir araç olan örtük programa hakim olunması gerektiği vurgulanmıştır.

Tietz (2007, 462-467) tarafından Amerika’da yapılan araştırma lisans düzeyindeki muhasebe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki örtük aktarmaları konu almaktadır. Araştırmanın temel amacı bu kitaplarda örtük olarak aktarılan cinsiyetçilik değerlerini ortaya çıkarmaktır. Hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmada altı ana tema belirlenmiş ve ders kitapları bu temalar esas alınarak kaydıyla incelenmiştir. Bu temalar; (1) Görülebilirlik: Ders kitaplarında kadın ve erkek figürlerinin görülme sıklığı nedir? (2) Aktivitelerde cinsiyet farkı: Kadın ve erkeğin eve ilişkin görevleri benzer yoğunlukta verilmekte midir? (3) Geleneksel meslekler: Kadın ve erkeğe ilişkin mesleklerin çeşitliliği sayıca birbirine yakın mıdır? (4) Aktivite düzeyi: Kadın ve erkeğin sosyal hayata aktif katılımı benzer oranda verilmekte midir? (5) Bağımsızlık: Bağımsızlığın ifadesi kadın ve erkeğe göre farklılaşmakta mıdır? (6) Güç ve statü: Güç ve statü ifadeleri kadın ve erkekte eşdeğer özellik göstermekte midir? Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda üniversitelerde güncel olarak okutulan muhasebe kitapları bu altı tema etrafında incelenmiştir. İncelenen kitap sayısı, finansal muhasebe için sekiz, yönetsel muhasebe için sekiz ve muhasebenin temel prensipleri için üç olmak üzere toplam 19 tanedir. Nicel boyutta bu altı unsurun kadına ve erkeğe göre ders kitaplarında yer alma oranları analiz edilmiştir. Nitel boyutta da içerik analizi yapılmıştır. Araştırma neticesinde ders kitaplarında klişeleşmiş cinsiyetçi değerlere yer verilip pekiştirildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarından alınan örtük mesajlar; kadının temel

sorumluluğunun ev olduğu, kariyer ve aktif sosyal hayatın erkeğin olmazsa olmazları olduğudur. Bu durumun sadece kız öğrenciler için değil erkek öğrenciler için de dezavantaj olduğu vurgulanmıştır. Çünkü bu durum erkeğin ailesi için sadece finansal bir kaynak olduğu mesajını da iletmektedir. Araştırmada ayrıca kadına yönelik mesajların çelişkili ve belirsiz olduğu kimi zaman güçlü ve pozitif (bir yönetici veya FBI ajanı) kimi zaman zayıf ve pasif rollerin (evde çamaşır yıkayan bir kadın veya bir rahibe) yakıştırıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı kitaplarda yer alan örtük değer aktarmalarının yeni nesiller üzerinde yaratacağı etkiye dikkatleri çekerek hem kitap yazarlarının hem yayıncıların hem de eğitimcilerin bu konuda hassas davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Ziebertz (2007, 445-466) tarafından Almanya Wuerzburg Üniversitesinde yapılan araştırma değerlere yöneliktir. Araştırma niceldir. 16 – 17 yaş grubu öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma ‘Gençler hangi değerleri arzuluyor?’ sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gençlere bir değer listesi sunulmuş ve bu değerlere ilişkin görüşlerini ‘önemli değil’, ‘ne önemli ne değil’, ‘çok önemli’ şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Gençlerin görüşlerini almak üzere sunulan değer ifadeleri şunlardır; (1) Özgür ve bağımsız olmak, (2) İstedikini yapmak ve yapabilmek, (3) Yaşamın tadını çıkarmak, (4) Cinselliği tecrübe etmek, (5) Dengeli ve kendinle uyum içinde olmak, (6) Çok para kazanmak, (7) İyi bir insan olmak, (8) İhtiyaç sahiplerine yardım etmek, (9) Sessiz anların tadını çıkarmak, (10) Evlenmek ve mutlu bir evliliğe sahip olmak, (11) Topluma katkıda bulunmak, (12) Çocuk sahibi olmak, (13) Toplumda daha fazla eşitliği teşvik etmek, (14) Toplumda yüksek bir makam kazanmak, (15) Dine sahip olmak, (16) Yaşamını Tanrının yönlendirmesini istemek (17) Tanrıya güvenmek. Veriler analizinde nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kişisel özgürlüğün altını çizen, hedonizmi (hazcılık) belli ölçüde destekleyen (olumlu cinsellik görüşü dahil) kişisel mutluluğu öne çıkaran bir mutçuluğu (eudemonizm) vurgulayan değerlerin gençlerin zihinlerine egemen olduğu ortaya çıkmıştır. Yani değerlerin açık bir hiyerarşisine rastlanmıştır. Bu hiyerarşi gençlerin gözünde önem sırasına göre şöyle açıklanmıştır; (1) Özerklik, (2) Mutluluk, (3) Materyalizm, (4) Sosyal yönelim, (5) Aile yönelimi, (6) Dini yönelim. Yapılan araştırmada dini yönelime ilişkin şöyle bir saptama da yapılmıştır. ‘İnanacak bir şeye sahip olmak’ anlamına gelen ‘Bir dini olmak’ seçeneği yüzde 56’lık dilimce önemli görülmüş, ancak ‘Tanrı’ sözcüğünün açıkça

görüldüğü seçeneklerde onaylama yüzde 50'nin de altına inmiştir. Araştırmacı bu sonuçları değerlerdeki büyük değişim olarak yorumlamış, gençliğin ben merkezli dünya görüşüne dikkat çekmiştir. Toplumun değer anlayışının yozlaşmasına yönelik tedbir almada okullara önemli görevler düştüğünü her şeyden önce ahlak ve değer eğitimine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1.2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Literatür taramasında Türkiye genelinde örtük programa ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmaların sayıca çok az olduğu tespit edilmiştir. Kavramın ortaya çıkış tarihinin 1968 olduğu düşünüldüğünde bu süre zarfında eğitim sahası için bu kadar önemli bir kavramın gereken ilgiyi görmemiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmalar ise Yüksel’in (2004, 113) de ifade ettiği gibi sadece kavramı tanıtıcı nitelikteki dar kapsamlı çalışmalardır. Bunların birçoğu da örtük programla ilgili unsurlar barındırmalarına rağmen, doğrudan örtük programa gönderme yapmamakta ve nadiren örtük program terimini kullanmaktadırlar. Takip eden kısımda bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Helvacıoğlu (1994, 88-103), 1928 – 1994 tarihleri arasında kalan dönemde ilk ve ortaokullarda okutulan ders kitaplarının cinsiyet rollerini nasıl aktardığını konu alan nitel bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma, örtük programın ders kitapları aracılığıyla öğrencilere nasıl aktarıldığını göstermesi açısından önemlidir. Helvacıoğlu, araştırmasında ders kitaplarında yer alan metinleri ve görsel unsurları (fotoğraf ve resimleri) analiz etmiştir. Çalışmasını temel eğitimle sınırlamış bunu da cinsiyete ilişkin rol kalıplarının ağırlıklı olarak bu dönemde verildiği gerekçesiyle açıklamıştır. Araştırmasına konu olan kitaplar; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Aile Bilgisi, Ev Ekonomisi ve Uygulaması, Yurt bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi, Alfabe, Okuma Kitabı, Türkçe, Tarım Bilgisi, Fen Bilgisi çalışma kitaplarıdır. Helvacıoğlu ayrıca eğitim politikalarının cinsiyet rolleriyle ilgisi olup olmadığını tespit etmek için 1930 Köy Müfredat Programı ve İlkokul ve Ortaokul Talimatnamelerini de incelemiştir. Araştırması sonucunda ulaştığı tespitleri şu şekilde özetlemek mümkündür: 1945 öncesinde ve sonrasında değişen ideolojiye paralel olarak kadına biçilen rol de değişmektedir. 1928-1945 yılları arasında hakim olan halkçı, laik ve milli ekonomiyi güçlendirici söyleme 1945 sonrasında yerini dini söylemlere bırakmıştır. Buna paralel olarak 1945 öncesi ders kitaplarında modern ve sosyal hayatta söz sahibi olan kadın 1945 sonrası kitaplarda eve hapsedilmektedir.

Bu tarihten sonra baba figürü ağır basmakta erkek ailenin reisi ve otorite mekanizması olarak kadının bir adım önünde gösterilmektedir.

Arıkan (2004, 1-10), okullarda örtük programın varlığını tespit etmek üzere nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüksek lisans yapan iki öğrenciyle yüz yüze ve derinlemesine görüşme yaparak veri toplamıştır. Görüşmeler sonucu elde ettiği verilerin anlamlandırılması için nitel analiz uygulamıştır. Yüz yüze yaptığı görüşmelerle ilk ve orta öğretimdeki örtük programın varlığına ilişkin yaşantıları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları kısaca şöyle ifade edilmektedir; örtük program katılımcılara toplumsal sınıf ve cinsiyete ilişkin değerleri aşılarda ve bireyler ataerkil ve sınıfçı değerlerin dayatması altında sorunlar yaşayabilmektedir. Okul yöneticilerinin dini ve ideolojik görüşlerinin de katılımcıların yaşamlarını etkiledikleri görülmektedir ki bu da laik ve modern değerlerle çelişmektedir. Bu işleyiş eğitimciler, planlayıcılar ve ebeveynler tarafından ciddiyle sorgulanmalı ve demokratik ve uygar yaşamın temel alınmasıyla araştırılmalıdır.

Doğanay ve Sarı (2004, 6-8) tarafından yapılan araştırmada üniversite kampüsündeki yaşamın, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modelinde betimsel bir araştırma tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Balcalı kampüsünde bulunan tüm fakültelerin öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 454 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Doğanay ve Sarı tarafından geliştirilen Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ) kullanılmıştır. Ayrıca örneklem içinden gönüllülük ilkesine göre seçilen 15 öğrenciyle üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkındaki algılarına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına ilişkin en düşük ortalamaların sınıf ortamı ve kararlara katılım, en yüksek ortalamaların ise kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarına ait olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda üniversitelerde, demokrasinin temel ilkeleri ve değerlerinin bilinçli bir şekilde dikkate alındığı ortamların oluşturulmasına ve üniversite ortamında bulunan tüm bireylerin tam katılımına yönelik önlemlerin alınmasına gereksinim olduğu da ifade edilmiştir.

Yakın dönemde örtük programı konu alan bir çalışma da Mediha Sarı (2007, 4-10) tarafından yapılmıştır. Araştırmasını Adana ili merkez ilçelerindeki düşük ve yüksek

okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda gerçekleştiren Sarı, demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygının kazanılması sürecinde örtük programın işlevini ayrıntılı bir şekilde irdelemiştir. Sarı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmıştır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen ‘Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’ (OYKÖ), Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği’ (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. OYKÖ uygulamasıyla 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden veri toplanmıştır. 595 beşinci sınıf öğrencisine DDBÖ uygulanmış ayrıca 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi için nicel analiz yöntemleri kullanılmış, nitel verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. Sarı’nın araştırmasının temel bulguları kısaca şöyle özetlenebilir; dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı tespit edilmiştir. Ancak düşük okul yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır, bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum da okullardaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Temiz (2007, 1-2), öğretim programlarının sadece okullarda değil medyada da fark edilebileceğini medyada var olan örtük programların çocukların hayatlarını, davranışlarını hatta hayallerini şekillendirmede okullardaki öğretim programlarından daha etkili olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre, araştırmalar medyadaki örtük programlara odaklanmalıdır. Bu düşünceden hareketle yaptığı araştırmada, ‘Sihirli Annem’ adlı durum komedisini ihtiyaç analizi, süreç ve sonuç değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada incelemeyi amaçlamıştır. Temiz’in araştırması nitel araştırmadır. Veri toplamak için açık uçlu anketler, görüşmeler, gözlemler ve yazılı dokümanlar kullanmış ve elde ettiği veriler için nitel analiz yapmıştır. Araştırmasının örneklemini 4 - 12 yaşlar arası 38 çocuk ve aileleri; anasınıfı – 6. sınıf arası dokuz öğretmen ve farklı alanlardan uzmanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda televizyon programının saf olumlu ya da olumsuz olmadığı ve ‘geliştirilmesi’ gereği ortaya çıkmıştır. Programın olumlu ve olumsuz boyutlarının olduğu ve geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Araştırmacı sonuçta medyadaki örtük program üzerine araştırmalar yapılması gerektiğini, ailelerin ve eğitimcilerin medya ile

medyayı düzenli olarak takip etmeleri gerektiğini. Çocuklar için TV programlarının profesyonel bir danışman kadrosuyla hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Ulusoy'un (2007, 7-12), araştırmasında 'Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi'ni konu almıştır. Araştırma ortaöğretim 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerinin geleneksel ve demokratik değer ile ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik nicel bir araştırmadır. Ankete katılan okullar ve öğrenciler rastgele (random) yöntemle belirlenmiştir. Her bölgeden en az bir okul tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2005–2006 eğitim-öğretim yılında anket çalışmasına katılan; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB CP Lisesi. Bingöl Anadolu Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Liselerinin 1, 2 ve 3. sınıfında bulunan 824 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerini almak üzere demokratik değer ölçeği hazırlanmıştır. 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Geliştirilen ölçek yoluyla elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca Cumhuriyet döneminde kabul edilen öğretim programları incelenerek hangi değer ifadelerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Değerlerin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, okullar ve sınıfları karşılaştırırken tek yönlü varyans (Anova), cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmada t-testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: Okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin önemli ölçüde aktarılabildiği söylenebilir. Tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerlerin kazanılmasını amaçlayan hedeflerin olduğu görülmüştür.

Evin ve Kafadar (2004, 1-13) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarını içerdikleri değerler açısından incelemektir. Araştırma betimseldir ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için, ulusal ve evrensel değerleri belirten kelime ve ifadeleri saptamada kullanılan ‘gözlem formu’ geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilmesi için, Sosyal Bilgiler öğretim programı ve 1999 tarih - 2503 sayılı Tebliğler Dergisi’nde M.E.B. tarafından tavsiye edilen Sosyal Bilgiler ders kitapları içerdikleri değerler açısından incelenmiştir. Bu değerler Tarih, Coğrafya, Eğitim, Sosyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından 20 uzmana sunulmuş ve evrensel olarak kategorize edilmiştir. Gözlem formuna dayalı olarak yapılan içerik çözümlenmeleriyle, ilköğretim Sosyal Bilgiler Programı ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, uzmanlar desteğiyle belirlenen, ulusal ve evrensel değer kategorileri açısından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koyulmuştur. Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarındaki değer ifadeleri kategorilerine göre sayılmıştır. Her değer kategorisindeki değer sayılarının frekans ve değerler içindeki yüzdesi hem kelime ve deyim, hem de kategorik olarak hesaplanmıştır. Veriler betimsel istatistik ve Chi-Square testi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere ağırlık verildiği, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin kullanılma sıklığı bakımından kademeler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında, ders kitaplarına oranla, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin daha dengeli dağılım gösterdiği sonuçlarına varılmıştır.

Şen (2008, 1-17) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin aktardığı değerleri tespit etmek ve bu değerlerin kitaplara göre dağılımlarını belirlemektir. Araştırma betimseldir ve tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada beş kitap incelenmiştir. Kitaplar, 2596 sayılı Tebliğler Dergisi’nde, altıncı sınıfların Türkçe ders kitabı olarak belirtilen altı yayınevini kitaplardan seçilmiştir. Belirtilen yayınevlerinden Bilsoft Yayınları hariç (yayınevinin kitabı yayımlanmasından dolayı) diğer beş yayınevine ait (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Özgün Matbaacılık, A Yayınları, Koza Yayın Dağıtım, Evrensel İletişim Yayınları) Türkçe ders kitaplarının tamamı incelenmiştir. Araştırmacı tarafından ‘Değerler İnceleme Formu’ oluşturulmuştur. Değerler inceleme formu İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. ; 6-8.Sınıflar) öğretim

Programı ve Kılavuzunda verilen değerlerden hareketle oluşturulmuştur ve ders kitaplarındaki metinler bu form aracılığıyla incelenmiştir. Bu formda yer alan değerler: adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem vermek, saygı, sevgi, sorumluluk temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere toplam 20 tanedir. Ders kitaplarındaki metinlerin tamamı, tür ayrımı yapılmadan bu değerleri aktarması açısından incelenmiştir. İncelenen metin sayısı 99'dur. Bunların yayınevlerine göre dağılımı şu şekildedir; Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait kitapta 19, Koza Yayın Dağıtımına ait kitapta 18, A Yayınlarına ait kitapta 25, Özgün Matbaacılığa ait kitapta 18, Evrensel İletişim Yayınlarına ait kitapta 19 metin taranmıştır. Metinlerde tespit edilen değerler; nicel veriler hâline getirilmiş, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarındaki metinlerin en çok sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerini iletildiği, misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve barış değerlerinin ise en az iletilen değerler olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin belirlenen değerlerin aktarımında yetersiz olduğu ayrıca metin ve tema seçiminde değerlerin iletimi açısından yerinde seçimler yapılmadığı görülmüştür.

Bağlı (2002, 1-12) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte bir içerik analizi araştırmasıdır. Araştırmada 13 adet ilköğretim 1. Sınıf Abece ve Türkçe kitabı incelenmiştir. Kitaplardaki çocuk figürleri inceleme dışında tutularak, yetişin figürleri, cinsiyetlerine göre, dört ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: (1) Figürler, kiminle birlikte gösterilmektedirler? (2) Figürler hangi eylemler içerisinde gösterilmektedirler? (3) Figürler hangi mekânlar içerisinde gösterilmektedirler? (4) Figürler hangi nesnelere gösterilmektedirler? Araştırmanın, yüzde ve kay-kare analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgularından bazıları şunlardır: Hem kadın hem erkek figürler en çok çocuklarla, ikinci olarak da aileleriyle birlikte gösterilmektedirler. Kadın figürler en çok ev ve ev çevresinde, erkek figürler en çok dış mekânlarda gösterilmişlerdir. Kadın figürler en çok çocuğa yönelik; erkek figürlerse en çok kamu ve iş yaşamıyla ilgili etkinlikler içinde resmedilmişlerdir. Kadın figürler özel, erkek figürler ise kamusal nesnelere daha fazla gösterilmektedirler. Bu bulgular, geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin kalıp

yarguların kitaplara da yansıldığını göstermektedir. Araştırma neticesinde kitapların cinsiyetçi bakış açısını yeniden ürettikleri saptanmıştır.

Kavak, Tufan ve Demirelli (2006, 17-28) tarafından yapılan araştırmanın amacı, fen okuryazarlığı üzerine gazetelerin potansiyel etkisini araştırmaktır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve içerik analizine dayanmaktadır. Bu amaçla, ulusal basında en çok tiraja sahip olan beş gazete olan Sabah, Hürriyet, Posta, Milliyet, Zaman gazeteleri bir ay süreyle takip edilerek incelenmiştir. Gazetelerin analizi ilk üç sayfaları ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca gazetelerin ilk sayfaları içeriklerine göre bağlı olarak da analiz edilmiştir. Araştırmada informal fen eğitimi araçlarından biri olan gazetelerin seçilmesinin üç temel nedeni şöyle açıklanmaktadır: (1) Gazetelerin, kamuoyunun görüşlerinin yansıtılmasında en temel yayın organı olması. (2) Hem öğrencilerin hem de bireylerin fen ve teknolojiye ilişkin görüşler oluşturmasında gazetelerin oldukça etkili olması. (3) Öğretmenlerin ve öğrencilerin zaman zaman gazeteleri sınıf ortamına getirerek, gazetelerdeki fen ve teknolojiyle ilgili haber ve makaleleri tartışmaları ve bu sayede öğrencilerde fen ve teknolojiye karşı değer ve tutum geliştirmesine katkıda bulunması. İçerik analizi yapılması için bir kontrol listesi tablosu oluşturulmuştur ve bu kontrol listesi şu sorulara verilecek cevaplar için kullanılmıştır: (1) Gazetelerde çıkan haber ve yorumlarda fen ve teknoloji ile ilgili haberler hangi sıklıkta yer almaktadır? (2) Gazetelerde çıkan haber ve yorumlarda fen ve teknoloji okuryazarlığının daha çok hangi boyutları vurgulanmaktadır? (3) Gazetelerde çıkan haber ve yorumlar fen ve teknolojiye yönelik ne tür tutumlar ortaya koymaktadır? (4) Gazetelerde çıkan haber ve yorumlarda daha çok hangi fen ve teknoloji ile ilgili kavramlar yer almaktadır? Oluşturulan tablo kullanılarak her bir gazetenin ilk üç sayfası ayrı ayrı üç araştırmacı tarafından incelenmiş ve inceleme sonucunda üç araştırmacının da üzerinde anlaştığı veriler değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS bilgisayar programında çapraz tablo ve ki kare analiziyle değerlendirilmiş; sonuçlar sıklık ve yüzdeler halinde verilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: İnfomal bilgi kaynaklarının başında gelen gazeteler, aslında fen ve teknoloji okuryazarlığını destekler nitelikte haber ve yorumlara yer vermektedir (%13,9). Ancak yeterli değildir. Çünkü haberlerin içerikleri fen ve teknoloji okuryazarlığının tüm boyutlarını orantılı bir şekilde yansıtamamaktadır. Örneğin psikomotor beceriler (%0,47), bilimin doğası (%6,05) ve bilimin özünü oluşturan değerler (%8,84) haber ve yorumlarda çok az yer

almaktadır. Bulgulara göre haberlerde fen ve teknoloji okuryazarlığının en fazla değinilen boyutu fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri ile ilgili olan boyuttur (%60,9). Araştırmacılara göre bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Çünkü tiraj kaygısı içinde olan gazetelerin çoğunlukta toplumu ilgilendiren konuları haber yapması kadar doğal bir şey yoktur. Bulgulara göre haber ve yorumlarda büyük oranda fen ve teknolojinin çevreyi olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (%76). Araştırmacılara göre bu durum okuyucuların fen ve teknolojiye karşı negatif tutum geliştirmelerine neden olabilir. Yapılan araştırmada en fazla canlılar ve hayat kategorisindeki kavramlara yer verildiği bulunmuştur (%34,1). Fen ve teknolojinin diğer kategorilerindeki özellikle 'Dünya ve Evren' kategorisindeki anahtar kavramların sayısı ve oranı yeterli değildir. Araştırmacılar fen ve teknoloji ile ilgili anahtar kavramların gazetelerde daha sık kullanılması gerektiğini ancak bu yolla öğrencilerin kavramları günlük hayatın bir parçası olarak değerlendirebileceklerini savunmaktadırlar. Analizler ayrıca haberlerin daha çok fen ve teknolojinin çevreye olan etkilerini vurguladığını bilimin doğası ve bilimsel süreç becerileri hakkında ise yeterli bilgi vermediğini göstermektedir.

Yukarıda değinilen referanslar incelenecek olursa, bu konuda yapılan çalışmalarda daha ziyade örtük program kavramını anlamaya ve tanımlamaya yönelik bir çabanın egemen olduğu tespit edilmektedir. Ayrıca, Yüksel'in de ifade ettiği gibi (2004, 131), yabancı literatürde 1968'den beri yer alan bu kavram, Türkiye'de çok az araştırmaya konu olabilmıştır. Oysa örtük programın varlığının kabul edilmesi, bu programın eğitimin hedefleri doğrultusunda planlanabilmesi gerekir. Çünkü bu sayede eğitimden en üst seviyede verim alınabilmesi mümkündür. Dolayısıyla bu alanda yapılacak araştırmalar da, artık örtük programı tanımlama amacından bir adım öne çıkıp, ona müdahale etme, değiştirme, dönüştürme ve ihtiyaçlar doğrultusunda faydalanabilme yollarına odaklanabilmelidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilköğretim programlarında yer alan değerlere, bu değerleri kazanma yolu olarak resmi program, örtük program ve aile, medya, sosyal çevre gibi okul dışı etmenlere ve bu etmenlerin öğretmen ve öğrenci görüşleriyle belirlenen etkililiğine odaklanmıştır. İnsanın 'değeri' ve 'değerleriyle' ilgili bir erozyonun yaşandığı çağımızda; bu erozyonun yarattığı önemli kayıplarla girdiğimiz 21. yüzyılda her

zamankinden çok daha fazla bu değerlere sahip çıkılmalıdır (Kale, 2004, 9). Eğitim, öğrenciyi sadece ders bilgileriyle (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi vb.) donatmayı değil, iyi bir insan ve örnek bir yurttaş olarak yetiştirmeyi de amaçlar. Bu da bazı değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) öğretilmesiyle mümkündür. Bu değerleri öğretmek, tavır ve davranışlarıyla örnek olan, yaşadığı çevrede sevilen ve saygı gören, üretici, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi sağlar. Bu profilin yetişmesinde ise sadece resmi program yeterli değildir. Çünkü öğrenme okul binası içinde resmi programın uygulamada olmadığı ders dışı zamanlarda ve hatta okul binası dışında da devam etmektedir. Eğitimle istenilen sonuca ulaşmak bu boyutlara yönelik farkındalığın gelişmesiyle ve aynen resmi program gibi örtük cereyan eden faaliyetlerin de kontrol altına alınmasıyla mümkün olabilir. Farklı bir ifadeyle öğrencinin bir insan olarak şekillenmesinde okul binasında resmi programa dahil olmayan yaşantılar, okul dışında arkadaş çevresiyle paylaşımlar, aileden alınanlar, medyanın yönlendirici etkisi çoğu zaman resmi programdan daha etkili olabilir. Bu durumda resmi program ne kadar mükemmel programlanırsa programlansın öğrencinin maruz kaldığı diğer etmenlerin etkisi hesaba katılmadığı sürece bu çaba yetersiz kalacaktır.

Son yıllarda gerek yazılı gerekse görsel medyada, devletin ulaşamadığı veya eğitmekte yetersiz kaldığı genç profilin çıkar gruplarınca nasıl ele geçirildiğini, ideolojilere nasıl alet edildiğini kanıtlar nitelikte, sayısı gittikçe artan haberlere rastlanılmaktadır. On sekiz yaşını henüz doldurmamış gençlerin ellerine silah verilip cinayet vakalarına karıştırılmaları, bu çocukların muhtelif kanallarla belli ideolojilerin destekçisi olarak yetiştirilmeye çalışılmaları, henüz ilköğretim çağındaki çocukların siyasi partilerin gösterilerine alet edilmeleri son zamanlarda gazetelere konu olan haberlerden sadece birkaçıdır. Bunun yanında her gün gazetelerde sayıları gittikçe artan cinayet, gasp, hırsızlık, yolsuzluk, hak ihlali haberlerine rastlanılmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar gençler arasında madde bağımlılığı, depresyon, intihara teşebbüs, saldırganlık gibi istenmeyen pek çok davranışın gün geçtikçe arttığını gösterir niteliktedir. Bütün bunlar bir yandan örtük öğrenmelerin ne kadar etkili olduğunu gösterirken bir yandan da toplumsal değer yargılarının ne kadar yozlaşmaya başladığını göstermektedir.

Bu noktada en önemli görev eğitim kurumlarına ve eğitimcilere düşmektedir. Eğitimin çoğu zaman resmi programdan daha etkili olan ve örtük cereyan eden kısmı ihmal edilmektedir. İhmal edilen örtük program, resmi programın aktaramadığı veya aktarmakta yetersiz kaldığı hedef değerleri aktaracak şekilde planlanmalıdır. Çünkü

duyuşsal kazanımların teoride verilmesi yeterli olmayabilir. Vatanseverliđin, hořgörüñün, doğruluğun, dürüslüğün, sevginin, saygının metinlerle anlatılması mümkün olduğu gibi ailede, medyada, ders dışı zamanlarda da öğrenilebilir. Öğrenciyi sadece ders saatlerindeki koşulları kontrol ederek değil, ders dışındaki koşulları da kontrol ederek Őekillendirmek gerekir. Farklı bir ifadeyle eğitime planlı ve plansız tüm boyutlarıyla hakim olunabilmelidir. Çünkü, insani değerlere sahip çıkmak, bu değerlerin yeni nesillere aktarılabilmesi ve benimsetilebilmesi ancak bu yolla mümkün olacaktır. Bu araştırmanın eğitim literatürü için en önemli olduğu düşünölen kısmı ise yozlaőan ve kaybedilmeye yüz tutan değerlerin yeniden kazanılmasında resmi programdan çoğu zaman daha etkili olabilen ve buna rağmen ihmal edilip üzerinde yeterince araştırma yapılmayan örtük programı ele almasıdır.

İlgili araőtırmalar baőlıđı altında da göröleceği gibi örtük programı konu alan araőtırmaların hem nicelik hem de nitelik ačíından yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan araőtırmaların çoğunun nitel olduğu dolayısıyla çok küçük bir grup üzerinde çalıőıldıđı ve bulguların genellenme engelinin olduğu görölmektedir. Ayrıca bu araőtırmaların çođu örtük programı dolaylı olarak ele almaktadır. Yine bu araőtırmaların çoğunun sadece örtük programın varlığını tespit etmeye yönelik olduğu görölmektedir. Bu araőtırmada ise değerler anlayıőı geliőmiő insanların hakim olduğu yeni bir nesil yaratma çabasında ihmal edilen örtük program, okul içinden okul dıőına taőan kapsamıyla ele alınmıőtır. Örtük öğrenmelerin etkililiği programın uygulayıcısı durumundaki öğretmenler ve öznesi durumundaki öğrencilerin görüőünden incelenmiő, iki ayrı cepheden deđerlendirilmiőtir. Ayrıca araőtırma birçok benzerinden farklı olarak nicelikselidir. İlköğretim programlarının iyi bir insan, örneğ bir yurttaő yetiőtirmek üzere öğretmeyi hedeflediği değerlerin hangi yollarla ne kadar etkili öğretilbileceğini niceliksel olarak tespit etmeyi amaçlaması ačíından da daha önce yapılmıő araőtırmalardan farklıdır.

Araştırmacılar için önemi;

Bu araőtırma Türkiye’de örtük program alanında niceliksel olarak yapılan çok az sayıda çalıőmadan biridir. Yüksel’in (2004, 116) de ifade ettiği gibi örtük program hakkında yurt içinde ve yurt dıőında çok az sayıda araőtırma yapılmıő olduğu gibi mevcutların çođu da örtük programı sadece kuramsal ačíından tartıőmıőtır.

Örtük program kavramının sınırlarını çizmeye yönelik çalışmalar daha önce yapılmamıştır. Bu araştırmada diğerlerinden farklı olarak örtük programa ilişkin panoramik bir manzara sunulmuştur. Örtük program kendi içinde kanallara ayrılarak tanımlanmıştır. Örtük programın okul içinden okul dışına taşan sınırları ve bu sınırlar dahilinde fonksiyonlarının en etkili olduğu noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Böyle bir analizin, örtük program araştırmacılarına kılavuz olabileceği farklı bir ifadeyle bundan sonraki araştırmaların rotalarını tayin etmede kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca örtük programla değer kazanma yollarının (okul ortamı, okul dışı ortamlar) etkililiğinin sayısal verilerle ortaya koyulması amaçlanmıştır. Hangi kanalın hangi değeri ne kadar etkili verebileceğine ilişkin olarak ortaya koyulan sayısal neticeler bundan sonraki araştırmalarda baz alınabilir.

Araştırmada örtük programla değer kazanma yollarına yönelik olarak hem öğrenci hem öğretmen görüşü alınmış, bu görüşlerin öğretmen ve öğrenciye göre hangi konularda farklılaştığı istatistiki analizlerle ortaya koyulmuştur. Bu durumun görüş farklılıklarının sebeplerini konu alacak yeni araştırma problemlerini de ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Olası öneriler, bu araştırmanın öneriler alt başlığı altında sunulmuştur.

Uygulayıcılar için önemi;

Bu araştırma, uygulayıcılara iyi bir insan, örnek bir yurttaş yetiştirmek için sadece konu alanlarına yönelik bilgi kazanımlarına odaklanmanın yeterli olmayacağını, değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) de kazanılması gerektiğini hatırlatmaktadır.

Değerlerin kazanılmasında sadece resmi programın değil, örtük programın da kullanılabilmesini göstermektedir.

Yüksel'in (2004, 116-119) de ifade ettiği gibi okulda resmi program dışında gerçekleşen tüm uygulamalar örtük program kapsamına girmektedir. Resmi programın okulun içinde bulunduğu sosyal yapıyla her zaman mükemmel bir uyum sağlaması beklenemez. Bu durumda okulda uygulanacak olan örtük programın uygulayıcı konumundaki öğretmenler ve yöneticiler tarafından açıkça bilinip yönetilmesi gerekir. Böylece resmi programda yer almayan ancak öğrencilerin

ihtiyaç duyduğu değerler dikkate alınarak eğitim faaliyetlerine yön verilebilir. Bu araştırmada da hangi etmenlerin (okul içi, okul dışı vb.) değerlerin kazanılmasında ne kadar etkili olduğunun, hangi değerlerin nasıl öğretilceğinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmanın uygulayıcılara, değer öğretiminde örtük programı en etkili nasıl kullanabilecekleri konusunda kılavuz olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmayla değerlerin kazanılmasında etkili olduğu tespit edilen yolların, özellikle program geliştirme uzmanlarının örtük öğrenmeleri kılavuzlama çabasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Problem

Bu araştırmanın problemi ‘ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiği 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre nedir?’ olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi çerçevesinde yanıtı aranan alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- (1) Öğrencilerin, ilköğretim 1-8. sınıf programlarında yer alan kişisel-evrensel, ulusal değerleri kazanma etkililiği, değer kazanma yollarına (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- (2) Öğrencilerin değerleri kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiği, öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Karasar (2006, 71) araştırmalarda bazı başlangıç noktalarının haricen kanıtlanmaya ihtiyaç duyulmadan, doğru olarak kabul edilmesi gerekebileceğini ve bu ön-kabule varsayım (sayıltı, faraziye, ‘assumption’) dendiğini ifade etmektedir. O’na göre, araştırma sonuçlarının geçerliliği de bu yargıların doğruluğuna bağlıdır.

Bu araştırma şu varsayımlar üzerinde temellenmiştir:

- (1) Daha önceki araştırmalardan farklı olarak, örtük programın var olup olmadığı sorgulanmamış, araştırma, her eğitim ortamında resmi programın yanında plansız cereyan eden bir örtük programın da var olduğu ve bu programın çoğu

zaman değer, ilke ve tutumların kazanılması konusunda resmi programdan daha etkili olabildiği görüşü kabul edilmiştir.

- (2) Araştırma örtük öğrenmeleri okulla sınırlayan araştırmalardan farklı olarak, örtük öğrenmelerin okul içinde olduğu gibi okul dışında da devam ettiği kabulü üzerinde temellenmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Karasar (2006, 73), araştırmacının ideal gördüğü, yapmak isteyip de çeşitli nedenlerle vazgeçmek zorunda kaldıklarını, araştırmanın sınırlılıkları olarak tarif eder. O'na göre, ideal koşullar bazen araştırmacının kontrolü dışında olabilir, bazen de fayda sağlayamayacağı veya ekonomik olmadığı için gerçekleştirilemeyebilir. Bu durumda araştırma bulguları da verilen sınırlılıklar içinde geçerli olacaktır. Bu nedenle var olan sınırlılıkların belirlenmesi gerekir. Bu araştırmanın sınırlılıkları ise şu şekilde belirlenmiştir;

- (1) Araştırma, çalışma grubu açısından; anketi yanıtlayan öğretmenlerle ve ilköğretim ikinci kademe son sınıflarında okuyan (8. sınıf) öğrencileriyle,
- (2) Amaçlar açısından; araştırmada belirtilen problem durumuyla,
- (3) Kapsam açısından; değerlere açık ve net ifadelerle yer veren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. sınıflar), Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1-3. sınıflar), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (8. sınıf), Trafik ve İlk Yardım Dersi Öğretim Programı (4-5. sınıflar), Müzik Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), Din Kültürü ve Ahlak Dersi Öğretim Programı (4-8. sınıflar) ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Terimleri

Değer: Bu araştırmada değer kavramı duygu, düşünce ve davranışların üzerinde temellendiği ilkeler bütünü olarak kabul edilmiş ve değer tabloları 1-8. sınıf ilköğretim programlarındaki değerler temel alınarak oluşturulmuştur.

Değer kazanma yolları: İlköğretim programlarında yer alan kişisel-evrensel ve ulusal değerlerin kazanıldığı resmi program, örtük program ve okul dışı etmenlerdir.

Değerlerin kazanılma etkililiği: İlköğretim programlarında yer alan değerlerin ne kadar etkili kazanılabildiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüş puanlarının ifadesidir.

Değer kazanma yollarının etkililiği: İlköğretim programlarında yer alan her bir değer kazanma yolunun değerlerin kazanılmasındaki etkililiğidir.

Okul dışı etmenler: Aile, medya ve okul dışı arkadaş çevresi değerlerin okul dışında örtük olarak öğrenildiği yollar olup, bu çalışmada topluca okul dışı etmenler olarak ifade edilmektedir.

Öğrenci görüşü: Araştırmaya katılan 740 öğrencinin araştırmanın alt problemlerine ilişkin görüşleridir.

Öğretmen görüşü: Araştırmaya katılan 155 öğretmenin araştırmanın alt problemlerine ilişkin görüşüdür.

Örtük program: Resmi programın dışında cereyan eden, yazılı olmayan ve çoğu zaman değerlerin kazanılmasında resmi programdan daha etkili olabilen öğrenme süreçlerinin bütünüdür.

Resmi program: Bu çalışmada kullanılan resmi program kavramı, Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlanan ve okullarda uygulanan öğretim programlarını ifade etmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın modeli ve çalışma grubu açıklanmıştır. Ardından veri toplama aracı, bu aracın nasıl hazırlandığı ve alanda denenmesi (pilot uygulama) detaylarıyla ifade edilmiştir. Son olarak, araştırmanın uygulama sürecine ve bu süreç neticesinde elde edilen verilerin istatistiki analizlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma kapsamındaki ‘genel tarama’ modelindedir. Karasar (2006, 77) bu modelde tasarlanan araştırmalarda amaç ifadelerinin genellikle, soru cümleleri olduğundan bahseder. Bunlar: ‘Ne idi?’, ‘Nedir?’, ‘Ne ile ilgilidir?’ ve ‘Nelerden oluşmaktadır?’ gibi sorulardır. Bu araştırmanın da amacı ‘ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiği 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre nedir?’ sorusuna cevap aramaktır. Karasar (2005, 34) ayrıca tarama modelini esas alan araştırmaların olanı olduğu gibi yansıtmayı amaçladığını vurgular. Farklı bir ifadeyle bu tip araştırmalarla, seçilen araştırma konusunu kendi ortamında olduğu gibi tanımlamak mümkündür. Modelin bu araştırma için uygun görülme sebebi de ilköğretim programlarında yer alan değerlere ve bu değerlerin kazanılma yollarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin olduğu gibi tanımlanabilmesine yardımcı olacağını düşünülmesidir. Bu sayede araştırma problemine yönelik görüşlere iki ayrı pencereden, öğrencinin ve öğretmenin penceresinden bakma fırsatının yakalanacağı ve bu iki ayrı manzaranın karşılaştırılmasının mümkün olacağı düşünülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, araştırma problemine uygun olarak hazırlanan anketin sağlıklı ve kontrollü bir şekilde doldurulması, veri kaybı olmaması için her birinde süreci kontrol edecek gönüllü öğretmenlerin olduğu okullar tercih edilmiştir.

Çalışma grubu, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan 6 ilçesindeki (Avcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Güngören, Gaziosmanpaşa, Zeytinburnu) resmi ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden ve bu okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinden oluşmuştur. Örneklem seçilmemiş, araştırma ulaşılabilen 155 öğretmen ve 740 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	İlçe	Kadın		Erkek		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Mareşal Fevzi Çakmak İ.Ö.O.	Avcılar	22	54	19	46	41	26
Bahçelievler Kumport İ.Ö.O.	Bahçelievler	7	39	11	61	18	12
Osmaniye İ.Ö.O.	Bakırköy	15	58	11	42	26	17
Gazikent İ.Ö.O.	Gaziosmanpaşa	10	53	9	47	19	12
Kemal Kaya İ.Ö.O.	Güngören	16	57	12	43	28	18
Ahmet Vefik Paşa İ.Ö.O.	Zeytinburnu	14	61	9	39	23	15
Toplam		84	54	71	46	155	100

Tablo 9’da ifade edildiği gibi araştırmada Avcılar’dan 41, Bahçelievler’den 18, Bakırköy’den 26, Gaziosmanpaşa’dan 19, Güngören’den 28 ve Zeytinburnu’ndan 23 olmak üzere toplam 155 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 155 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin detaylar Tablo 10’da yer almıştır.

Tablo 10: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	84	54
	Erkek	71	46
	Toplam	155	100
Yaş	20-25 yaş	20	13
	26-30 yaş	30	19
	31-35 yaş	31	20
	36-40 yaş	30	19
	41-45 yaş	15	10
	46 yaş ve üstü	29	19
	Toplam	155	100
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	41	27
	6-10 yıl	37	24
	11-15 yıl	28	18
	16-20 yıl	16	18
	21 yıl ve üzeri	33	21
	Toplam	155	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	21	13
	Lisans	119	77
	Yüksek Lisans	15	10
	Doktora	-	-
	Toplam	155	100

Tablo 10-devam

Bitirilen Okul Türü	Eğitim Fakültesi	92	59
	Eğitim Enstitüsü	19	12
	Edebiyat Fakültesi	13	8
	Fen Fakültesi	7	5
	Yüksek Öğretmen Okulu	4	3
	Diğer	20	13
	Toplam	155	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	63	41
	Rehber Öğretmen	2	1
	Türkçe	13	8
	Matematik	12	8
	Sosyal Bilgiler	13	8
	Din Kül. ve Ahl. Bil.	5	3
	Teknoloji ve Tasarım	6	4
	Fen ve Teknoloji	11	7
	Bilişim Teknolojileri	2	1
	İngilizce	16	11
	Resim	4	3
	Müzik	5	3
	Beden Eğitimi	3	2
	Toplam	155	100

Tablo 10’da kişisel özellikleri verilen araştırmaya katılan 155 öğretmenin uygulamadan önceki hizmet içi eğitim durumuna ilişkin detaylar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Uygulama Öncesindeki Hizmet İçi Eğitim Durumu

		f	%
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hizmet İçi Eğitim Alan	111	72
	Hizmet İçi Eğitim Almayan	44	28
	Toplam	155	100
Hizmet İçi Eğitim Süresi	3 Gün	34	31
	1 Hafta	39	35
	2 Hafta	38	34
	Toplam	111	100
Programı İnceleme Durumu	Hiç	2	2
	Biraz	24	15
	Epeyce	55	35
	Çok	37	24
	Tamamen	37	24
Toplam	155	100	
Programdaki Değerleri İnceleme Durumu	Hiç	6	4
	Biraz	36	23
	Epeyce	50	32
	Çok	33	21
	Tamamen	30	20
Toplam	155	100	

Tablo 11’den de takip edilebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 44’ü (%28) hizmet içi eğitim almamıştır. Hizmet içi eğitim alan 111 kişiden 34’ü (%31) kısa süreli (3 gün), 39’u (%35) bir haftalık, 38’i (%34) iki haftalık eğitime katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kendi dersinin öğretim programını

tamamını incelediğini ifade eden öğretmen sayısı 37 (%24), hiç incelemediğini ifade eden öğretmen sayısı 2'dir (%2). Öğretim programlarının değerlerle ilgili bölümlerini tamamen okuduğunu ifade eden öğretmen sayısı 30 (%20), hiç okumadığını ifade eden öğretmen sayısı ise 6'dır (%4). Tablo 12'de çalışma grubundaki öğrencilerin okul, şube ve cinsiyetlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 12: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Şube ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul Adı	Cinsiyet	Sınıf - Şube									Toplam Öğrenci	Toplam f	Toplam %
		8A	8B	8C	8D	8E	8F	8H	8I	8K			
Avcılar-Mareşal Fevzi Çakmak İ.Ö.O.	K	8	12	10	20	18	11	12	12	11	114	223	30
	E	12	22	11	12	18	10	8	9	7	109		
Bahçelievler-Kumport İ.Ö.O.	K	9	15	14	15	14					67	108	15
	E	11	7	10	2	11					41		
Bakırköy-Osmaniye İ.Ö.O.	K	6	13	14	13	11					57	115	16
	E	18	10	8	10	12					58		
Gaziosmanpaşa-Gazikent İ.Ö.O.	K	9	12	12	9	13	7				62	113	15
	E	9	10	7	6	12	7				51		
Güngören-Kemal Kaya İ.Ö.O.	K	25	18	11							54	81	11
	E	13	9	5							27		
Zeytinburnu-Ahmet Vefik Paşa İ.Ö.O.	K	11	17	8	4	6					46	100	13
	E	9	5	12	16	12					54		
Toplam											740	100	

Tablo 12'den de takip edilebileceği gibi çalışma grubunun yüzde 30'unu (223 kişi) Avcılar Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu'nda, yüzde15'ini (108 kişi), Bahçelievler Kumport İlköğretim Okulu'nda, yüzde 16'sını Bakırköy Osmaniye İlköğretim Okulu'nda, yüzde15'ini Gaziosmanpaşa Gazikent İlköğretim Okulu'nda, yüzde 11'ini Güngören Kemal Kaya İlköğretim Okulu'nda, yüzde 13'ünü Zeytinburnu Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Hem öğretmen hem de öğrenci anketlerinde yer alan öğretmenlere 'sınıfta değerlerle ilgili çalışmalara yer veriyor musunuz?' öğrencilere ise 'öğretmeniniz sınıfta iyi bir insan olmanız için çalışmalar (etkinlik vb.) yapmakta mıdır?' sorusuna verilen cevaplar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Değerlere Yönelik Sınıf Uygulamalarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Değerlere Yönelik Sınıf Uygulamalarının Yeterliliği	Öğretmen Görüşleri		Öğrenci Görüşleri	
	f	%	f	%
Hiç	1	1	39	5
Biraz	15	10	229	31
Epeyce	49	32	175	24
Çok	55	35	169	23
Tamamen	35	22	124	17
Toplam	155	100	740	100

Tablo 13'ten de takip edilebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden yaklaşık yüzde90'ı (Epeyce %32, Çok %35, Tamamen % 22) sınıflarında değerlere yönelik uygulamalar yaptıklarını ve bunun yeterli olduğunu düşünürken bu sayı öğrencilerde yüzde 64'e (Epeyce %24, Çok %23, Tamamen % 17) düşmektedir. Farklı bir ifadeyle öğrencilerin yüzde 36'sı (Hiç % 5, Biraz %31) sınıf ortamında değerlerin yeterince verilmediğini ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri Doç. Dr. Seval Fer ve Derya Kuş tarafından araştırma problemine uygun olarak geliştirilen 'İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi' ile toplanmıştır. Takip eden kısımda bu anketin hazırlık çalışmaları, ankete yönelik uzman görüşleri, anlaşılabilirliğinin testi için alanda denenmesi ve uygulanmasına ilişkin süreçler detaylarıyla açıklanmıştır.

2.3.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Hazırlanması

Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2005, 75), araştırma tasarımının üç basamaktan oluşması gerektiğini ifade eder. Bu basamaklar sırasıyla şunlardır: (1) Eleştirel kaynak incelemesi (2) Araştırma hipotez ve soruları (3) Soru formu. Buna göre, eleştirel kaynak incelemesinden sonra belirlenen, cevabı aranacak sorular ve anket formu örtüşmelidir. Bu araştırmada da bu basamaklar izlenmiştir.

Anket, öğrenci ve öğretmen görüşlerini almaya yönelik olarak hazırlanmış aynı maddeleri içeren iki formdan oluşmuştur. Hem öğretmene hem de öğrenciye aynı formun uygulanması, aynı noktalar üzerinde iki tarafın görüşlerini de öğrenme isteğine yöneliktir. Her iki formda da 'Değerler' ve 'Değerleri kazanma yolları'na yönelik iki boyut yer almıştır. Anketin değerler boyutu araştırmanın birinci alt

problemini, değerleri kazanma yolları boyutu ise araştırmanın ikinci alt problemini cevaplayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu durum Tablo 14'ten izlenmektedir.

Tablo 14: Anketin Boyutlarına Göre Cevap Aranılan Alt Problemler

Boyutlar	Cevap Aranılan Alt Problemler
I.Boyut: Değerler Boyutu	Öğrencilerin, ilköğretim 1-8. sınıf programlarında yer alan kişisel-evrensel, ulusal değerleri kazanma etkililiği, değer kazanma yollarına (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
II. Boyut: Değerleri Kazanma Yolları Boyutu	Öğrencilerin değerleri kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiği, öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 14'te görüldüğü gibi anket formu ile araştırmayla cevap aranan alt problemler örtüşmüştür. Takip eden kısımda her iki boyutun da hazırlık aşamaları detaylarıyla açıklanmıştır.

İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin 'Değerler' Boyutu: Anketin bu ilk boyutunun hazırlanması için MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü internet sitesinde yer alan 2005 ilköğretim programlarının tamamı incelenmiş ve değerlerin her bir öğretim programında ifade edildiği şekliyle alınmasına karar verilmiştir. Yapılan araştırmada 21 ilköğretim programı taranmış ve 99 değer ifadesine ulaşılmıştır. Bu süreçte öğretim programlarının değerlere iki şekilde yer verdiği tespit edilmiştir. Buna göre bazı programlar değerlere ayrı bir bölümle açıkça yer vermekte, bazı programlar ise değerlere vizyon ve amaçlarda dolaylı olarak değinmektedirler. Araştırmanın objektifliği açısından incelenen 21 öğretim programından sadece zorunlu dersler kapsamında yer alan ve öğretim programı kılavuzunda ayrı bir başlıkla açıkça ifade edilen 74 değer alınmasına karar verilmiştir (Bkz. Tablo8). Değer ifadelerinin tamamı incelenmiş, çoğunluğu Arapça ve Farsça kökenli eski Türkçe kelimeler ise öğrencilerin anlayabileceği sadelikte ifade edilmiştir.

74 değer araştırma problemi çerçevesinde 'değerler boyutu' tablosuna dikeyde sorgulanacak şekilde yerleştirilmiştir. Bu değerleri kazanma etkililiğinin öğretmen ve öğrenci görüşleriyle belirlenebilmesi için değer kazanma yolları (sınıfta ders saatleri içinde, okulda ders saatleri dışında, okul dışında) da tabloya yatayda sorgulanacak şekilde ilave edilmiştir. Buna göre tablo, dikeyde ilköğretim zorunlu ders programlarında açıkça yer verilen değerlerden, yatayda bu değerlerin öğrenildiği

yollardan oluşmuştur. Değer kazanma yollarının etki derecelerine ilişkin görüş almak üzere üçlü ölçek kullanılmıştır.

Böylece anket formunun değerlere yönelik ilk boyutu, sınıfta, okulda, okul dışında ‘ne öğreniliyor?’ sorusuna cevap verecek şekilde düzenlenmiştir. ‘Nasıl öğreniliyor?’ sorusuna cevap bulmak için ise anketin ikinci boyutu olan ‘Değerleri kazanma yolları’ tasarlanmıştır.

İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin ‘Değerleri Kazanma Yolları’ Boyutu: Anketin değerlerin ‘nasıl kazanıldığını’ ölçmek üzere tasarlanacak ikinci boyutu için ilgili literatür taranmış ve değerleri kazanma yolları ilk olarak 8 başlık altında ve üçlü ölçekle sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Anketin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Uzman Görüşü Öncesi Belirlenen Kapsamı

Anketin Değerleri Kazanma Yolları Boyutu	
Değer Kazanma Yolları	
1.	Ders kitapları
2.	Ders etkinlikleri
3.	Sınıf içi etkinlikler
4.	Okul içi yaşantılar
5.	Öğretmen Davranışları
6.	Arkadaşlık ilişkileri
7.	Aile
8.	Kitle iletişim araçları

Tablo 15’te sunulan alt başlıkların her biri sırasıyla detaylandırılmış ve bu boyut toplam 60 madde içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2005, 80) da iyi bir anketin gerekli yönergeleri içermesi gerektiğini, anlaşılır olması gerektiğini, bunun için de mümkün olduğunca bölümlere ayrılması ve her bir bölümün içerdiği sorularla bağlantılı olarak isimlendirilmesi gerektiğini vurgular. İkinci boyuttaki mantık kurgusu da bu düşünceler esas alınarak oluşturulmuştur.

Anketin her iki boyutunda da üçlü ölçek kullanılmıştır. Cevap seçenekleri (1) etkisiz, (2) etkili, (3) çok etkili biçimindedir. Cevap seçeneklerinden en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu ifadeye ise 3 puan verilerek görüşler 1 ve 3 arasında puanlanmıştır.

İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Girişi ve Kişisel Bilgiler Bölümü: Anket oluşturmanın son basamağı giriş bölümünün yazılmasıdır. Giriş kısa olmalı, anketin amacını ve anketi doldurmak için

gerekli bilgileri içermelidir (Baş, 2006, 184). Anketin her iki boyutu da tasarlandıktan sonra giriş bölümleri hedef kitlenin kişisel bilgilerini almaya yönelik sorularla düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemeler neticesinde 134 maddeden oluşan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine ilişkin detaylı açıklamalar takip eden kısımda yer almıştır.

Uzman Görüşü Alınması ve Anketin Düzeltilmesi: Büyüköztürk (2006, 167-168) ölçme aracını oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesinde, nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının saptanmasını ‘kapsam geçerliği’ şeklinde ifade eder ve uzmanların yüzde 70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddelerin, eleştirilere göre yapılacak düzeltmelerle ölçekte tutulabileceğini vurgular. Bu araştırmada veri toplama aracının kapsam geçerliği saptamak üzere uzman görüşü alınmıştır.

134 Maddeden oluşan taslağa son şekli verildikten sonra 9 Mart 2009 tarihinde anket uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınmak üzere anketin teslim edildiği konu alanı uzmanlarının listesine aşağıda yer verilmiştir:

(1) Prof. Dr. Münire Erden, (2) Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan, (3) Yrd. Doç. Dr. Fulya Yüksel Şahin, (4) Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun, (5) Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı, (6) Yrd. Doç. Dr. Aybars Erözden, (7) Yrd. Doç. Dr. Celile Eren Ökten, (8) Sosyal Bilgiler Öğretmeni İlker Cırık.

Anket yukarıda ismi geçen konu alanı uzmanlarına dağıtılmış ve 15 Mart 2009 tarihine kadar bir haftalık süre içinde toplanmıştır. Uzman görüşü sonrası yapılan düzenlemelerde en az beş uzmanın ortak fikriyle önerilen değişiklikler ankete yansıtılmıştır. Uzmanların görüşleri genel olarak iki başlık altında şöyle toplanmaktadır;

(1) Anketin giriş kısmına yönelik görüşler, (2) Anketin ‘değerler’ ve ‘değerleri kazanma yolları’ boyutlarına yönelik görüşler.

Anketin giriş kısmına yönelik görüşler neticesinde, anketin bu kısmı tekrar gözden geçirilmiş, yönergeler sadeleştirilerek, anketin amacı basit ve anlaşılır ifadelerle ve örneklerle tekrar yazılmıştır. Ayrıca I. Bölüm – Kişisel Bilgiler kısmında yer alan çalışma grubunu açıklamaya yönelik sorular detaylandırılmıştır.

Anketin ‘değerler’ ve ‘değerleri kazanma yolları’ boyutlarına yönelik görüşler neticesinde, anketin bu kısımları tekrar gözden geçirilerek Tablo 14’te verilen sekizli sınıflandırmada sadeleştirmeye gidilmiştir. Bu sadeleştirmede, anketin değerler boyutundaki üçlü sınıflama esas alınmış, anketin ikinci boyutunun da birinci boyutu gibi üç başlık altında (sınıfta ders saatleri içinde, okulda ders saatleri dışında, okul dışında) düzenlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca, değerler kısmındaki bütün maddelerin insanca davranmayı işaret ettiği düşünüldüğünden, ‘insanca davranma’ maddesi çıkarılmış; ‘Hak ve özgürlüklere saygı’ ve ‘Özgürlüğe önem verme’ maddeleri de ‘Bireysel özgürlüklere saygı’ şeklinde değiştirilmiştir. Bu durumda anketin 74 olarak belirlenen değer sayısı 72’ye inmiştir. Ayrıca ikinci boyutta yer alan 60 madde parantez içi açıklamalardan bazılarının bağımsız maddelere dönüştürülmesiyle 70’e çıkarılmıştır. Böylece anket taslağının birinci boyutunda 72, ikinci boyutunda 70 olmak üzere toplam 142 maddeyle pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anketin Pilot Uygulaması: Uzman görüşlerini takiben anket maddelerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi ve uygulama aşamasında karşı karşıya kalınabilecek problemlerin belirlenmesi amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, 31 Mart 2009 Salı günü, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan Haluk Ündeğer İlköğretim Okulu’nda çalışmakta olan 15 öğretmen ve aynı okulun sekizinci sınıfında okuyan 10 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama neticesinde anketin her iki boyutunda da düzenlemeler yapılmıştır. Takip eden kısımda birinci ve ikinci boyutlarda yapılan düzenlemeler ve gerekçeleri sırasıyla Tablo 16’da detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 16: Pilot Uygulama Sonrasında Anket Boyutlarında Yapılan Düzenlemeler ve Gerekçeleri

I. Boyut: Anketin Değerler Boyutunda Yapılan Değişiklikler ve Gerekçeleri	
Değişiklik yapılan madde	Değişikliğin gerekçesi
4. Akademik dürüstlük kelimesi pilot uygulamaya katılan öğrencilerin anlamakta zorlanması dolayısıyla silindi.	24. Dürüst davranma maddesi anlamca akademik dürüstlüğü de içerdiğinden.
46. Namuslu olma maddesi silindi.	3. Ahlaklı davranma maddesi anlamca namusu da içerdiğinden.
16. Dayanışmacı olma maddesi silindi.	71. Yardımsever olma maddesi anlamca dayanışmacı olmayı da içerdiğinden.
19. Doğayı sevmeye maddesi silindi.	18. Doğal çevreyi koruma maddesi anlamca doğayı sevmeyi de içerdiğinden.
20. Doğruya önem verme, 21. Doğruluğu sevmeye, 29. Gerçeğe önem verme maddeleri silindi.	24. Dürüst davranma maddesi anlamca diğerlerini içerdiğinden.
33. Hoşgörülü olma maddeleri silindi.	34. Hoşgörülü davranma maddesi anlamca aynı olduğundan.
44. Milletini sevmeye, 45. Millî birliği önemseme maddeleri, 69. Vatansever olma maddesiyle birleştirildi.	Vatan-millet sevgisine sahip olma şeklinde değiştirildi.
49. Ölçülü olma maddesi silindi.	48. Ölçülü davranma maddesi anlamca aynı olduğundan.

Tablo 16-devam

57. Saygıya önem verme maddesi silindi. 64. Tarihi mirasa saygı duyma, 68. Türk büyüklerine saygı duyma maddeleri, 42. Kültürel mirası koruma maddesiyle birleştirildi. 62. Şehitliğe önem verme ve 28. Gaziye saygılı olma maddeleri birleştirildi. 55. Samimi olma maddesi silindi. 61. Sözünde durma maddesi silindi. 70. Vefalı olma kelimesi pilot uygulamaya katılan öğrencilerin anlamakta zorlanması dolayısıyla çıkartıldı. 3. Ahlaklı olma ve 46. Namuslu olma maddesi silindi. 37. Kardeşçe davranma maddesi silindi. 44. Milletini sevme, 45. Milli birliği önemseme maddeleri ve 69. Vatansever olma maddelerinin ifade şekli değiştirildi.	56. Saygılı olma maddesi anlamca aynı olduğundan. Tarihi-kültürel mirası koruma şeklinde değiştirildi. Şehit ve Gaziye saygılı olma şeklinde değiştirildi. 36. İyi niyetli olma maddesi anlamca aynı olduğundan. 31. Güvenilir olma ve 59. Sorumluluk sahibi olma maddeleri anlamca sözünde durmayı da içerdiğinden. 39. Kıymet bilme anlamca vefalı olmayı da içerdiğinden. Listenin geri kalanında yer alan değerlerin tamamı anlamca bu değerleri kapsadığından. Listenin geri kalanında yer alan değerlerin tamamı anlamca bu değeri kapsadığından. Vatan sevgisine sahip olma Millet sevgisine sahip olma ifadeleri daha kolay anlaşılacağından.
I. Boyutun tamamında yapılan değişiklik Sadeleştirme öncesi soru sayısı: 72 Sadeleştirme sonrası soru sayısı: 53 Toplam çıkartılan 19 madde	
II. Boyut: Anketin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunda Yapılan Değişiklikler ve Gerekçeleri	
I. Değer Kazanma Yolunda Yapılan Değişiklikler	
Daha önce ayrı ayrı 6 maddede ifade edilen ders kitaplarındaki okuma parçaları, özlü sözler, resimler, fotoğraflar, resim, karikatür, tablo ve grafikler birleştirildi. Ders hedefleri ifadesi çıkarıldı. Sınıfta oynanan oyunlar, yarışmalar tartışmalar ifadeleri birleştirildi. Sınıfta uygulanan ilke ve kurallar çıkarıldı Daha önce ayrı ayrı ifade edilen ders kitaplarındaki metinler ve görseller birleştirildi. Daha önce üç ayrı maddede verilen sınıf etkinlikleri birleştirildi. Öğretmenin hobileri Öğretmenin kıyafet tarzı	Ders kitaplarındaki metinler ve Ders kitaplarındaki görseller şeklindeki ifadelerin daha sade ve anlaşılır olduğu düşünüldüğünden. Derste işlenen konular (Üniteler, temalar) kazanımları içerdiğinden. Sınıfta yapılan etkinlikler ifadesi anlamca diğerlerini kapsadığından. Öğretmenin ilke ve kurallarına yer verildiğinden Ders kitapları ifadesinin yanında açıklama olarak yer verildi. Sınıf etkinlikleri ifadesinin yanında açıklama olarak yer verildi. Ölçülmek istenen boyutla alakalı bulunmadığından çıkarıldı. Ölçülmek istenen boyutla alakalı bulunmadığından çıkarıldı.
Sadeleştirme öncesi soru sayısı: 27 Sadeleştirme sonrası soru sayısı: 14 Toplam çıkartılan 13madde	
II. Değer Kazanma Yolunda Yapılan Değişiklikler	
Etkinlik salonlarının (konferans, spor salonu vb.) kullanımı maddesi Okul içi etkinlikler maddesiyle birleştirildi. Okul koridorlarının etkin kullanımına ilişkin madde çıkartıldı. 15 madde	Spor ve konferans etkinliklerinin okul içi etkinliklere dahil olduğu düşünüldüğünden. Her okulun imkanları elverdiğince koridorları eğitime yönelik dekore edebileceği düşünüldüğünden. 13 maddeye indirildi
Sadeleştirme öncesi soru sayısı: 15 Sadeleştirme sonrası soru sayısı: 13 Toplam çıkartılan 2 madde	
III. Değer Kazanma Yolunda Yapılan Değişiklikler	
Magazin ve Müzik programları aynı maddede birleştirildi. Haber ve Belgesel programları aynı maddede birleştirildi. Televizyon programları maddesi çıkartıldı.	Birbirine yakın ve çoğu zaman iç içe geçen bir yapıda olduğundan. Her iki program da bilgilendirme niteliği taşıdığından. Takip eden maddelerde TV programlarına yer verildiğinden.
Sadeleştirme öncesi soru sayısı: 28 Sadeleştirme sonrası soru sayısı: 25 Toplam çıkartılan 3 madde	
II. Boyutun tamamında yapılan değişiklik Sadeleştirme öncesi soru sayısı: 70 Sadeleştirme sonrası soru sayısı: 52 İkinci boyuttan toplam çıkartılan 18 madde	

Tablo 16'dan da takip edilebileceği gibi başlangıçta değerler boyutunda 72 olan madde sayısı 53'e, değerleri kazanma yolları boyutunda 70 olan madde sayısı 52'ye düşürülmüştür. Maddelerin boyutlara göre dağılımı Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Pilot Uygulama Sonrasında Ankette Yer Alan Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı

Boyut Adı	Madde Sayısı
I. Boyut: Değerler Boyutu	53
II. Boyut: Değer Kazanma Yolları Boyutu	52
Toplam	105

Tablo 17’de belirtildiği gibi, taslağa 105 maddeden oluşan son hali verilmiş ve daha fazla değiştirilemeyeceği düşüncesiyle uygulama aşamasına geçilmiştir. Anket örneklerine Ek1 ve Ek2’de yer verilmiştir.

Şencan (2005, 12) yüksek lisans ve doktora tezlerinde güvenilirlik analizlerinin esas araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da pilot uygulama neticesinde anketin anlaşılabilirliği test edilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması esas araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Geçerlik Çalışması

Bu başlıkta öğretmen ve öğrenci anketleri için yapılan geçerlik çalışmalarında esas alınan kriterlere yer verilmiştir.

Anketin yapı geçerliliği için SPSS 15.0 programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2006, 124). Faktör analizi yapılmadan önce sırasıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem yeterlilik testi ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO’nun 0.60’tan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösterir. (Büyüköztürk, 2006, 126). Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde ise sırasıyla Büyüköztürk’ün (2006, 124) ifade ettiği şu kriterler esas alınmıştır; Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin 0.45 ve üzerinde olması, yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması ve maddelerin ortak faktör varyanslarının 1’e yakın olması. Faktör analizinde mevcut değişkenlerin kaç önemli faktörü ya da yapıyı ölçtüğüne karar vermek için ise faktör özdeğerinin 2’den büyük olması, faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ve Scree grafiğindeki yüksek ivmeli

düşüşlerin sonlandığı nokta esas alınmıştır. Araştırmacı faktör analizinde döndürme tekniği uygulayabilir. Böylece faktörler kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve faktörler daha kolay yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2006, 126). Bu araştırmada hem öğretmen hem öğrenci anketlerinin değerler boyutunda faktörler arası ilişkinin yüksek olması nedeniyle eğik döndürme (Promax) tekniği, değerleri kazanma yolları boyutunda ise faktörler arası ilişkinin düşük olması nedeniyle dik döndürme (Varimax) tekniği kullanılmıştır.

Hem öğretmen hem de öğrenci anketleri ikişer boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilki değerler, ikincisi ise değerleri kazanma yollarıdır. Bu iki boyut iki farklı anket olarak analiz edilerek, geçerlik bulguları ilgili başlıklarla aşağıda sunulmuştur.

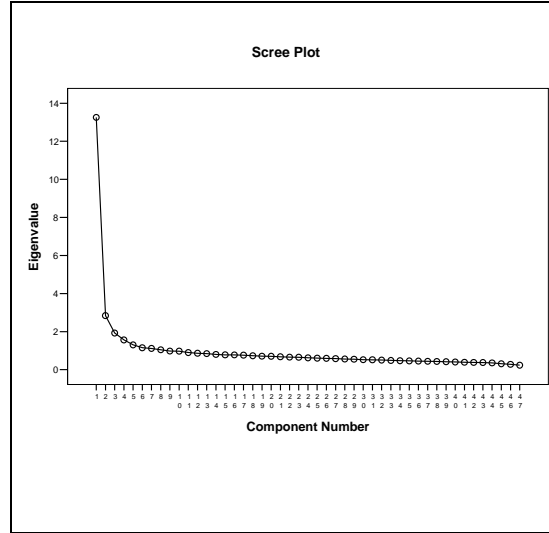
2.3.2.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yollarına Yönelik Öğrenci Anketinin Geçerlik Çalışması

Bu başlık altında öğrenci anketinin ‘değerler’ ve ‘değerleri kazanma yolları’na ilişkin geçerlik çalışmaları açıklanmıştır.

Öğrenci Anketinin ‘Değerler’ Boyutunun Geçerlik Çalışması: Faktör analizi öncesinde örneklem yeterliliğini belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi yapılmış ve KMO değeri 0.953 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 1’e yakın olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizi yapmanın gerekliliğini sınamak üzere Barlett Küresellik Testi (Barlett’s Test of Sphericity) uygulanmış ve bunun neticesinde de faktör analizi yapmanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (12850.87, s.d.=1081, p=.00).

Faktör analizi sonucunda, özdeğeri 2’den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 34.24’ünü açıklayan iki faktör bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 28.20’sini ikinci faktör toplam varyansın yüzde 6.04’ünü açıklamaktadır. Faktörler Şekil 2.’de yer alan faktör çizgi (Scree) grafiğinde de görülmektedir. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.30’dan büyük olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması farklı bir ifadeyle yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0.10’dan büyük olması, faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması ölçütlerine uymayan 6 madde (37, 38, 39, 40, 43, 44) analizden aşamalı olarak çıkartılmıştır (Bkz, Ek4). Kalan 47

maddelik ilk boyut için özdeğeri 2'den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 34.24'sini açıklayan iki faktör tespit edilmiştir. Faktörler Şekil 1'de yer alan faktör çizgi (Scree) grafiğinde de sunulmuştur.



Şekil 1: Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 1'den de takip edilebildiği gibi ilk iki faktör için yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Farklı bir ifadeyle önemli faktör sayısının iki olduğu görülmektedir. Üçüncü ve diğer faktörlerde grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş görülmemiştir.

Tablo 18'de elde edilen faktörlere ilişkin toplam varyans, toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ve madde yük değeri verilmiştir.

Tablo 18: Öğrenci Anketinin Değerler Boyutunun Promax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1 Kişisel-Evrensel Değerler			Faktör 2 Ulusal Değerler		
Özdeğer:13.25 Varyans:%28.20			Özdeğer:2.84 Varyans:%6.04		
MN	OV	YD	MN	OV	YD
1	.27	.57	46	.39	.46
2	.27	.55	47	.39	.50
3	.34	.62	48	.39	.59
4	.28	.45	49	.64	.83
5	.30	.61	50	.66	.86
6	.28	.51	51	.66	.87
7	.23	.35	52	.67	.90
8	.26	.52	53	.58	.83
9	.25	.55			
10	.32	.58			

MN: Madde numarası OV: Ortak varyans YD: Faktör yük değeri

Tablo 18-devam

Faktör 1 Kişisel-Evrensel Değerler			Faktör 2 Ulusal Değerler		
Özdeğer:13.25 Varyans:%28.20			Özdeğer:2.84 Varyans:%6.04		
MN	OV	YD	MN	OV	YD
11	.22	.36			
12	.23	.44			
13	.24	.50			
14	.26	.52			
15	.32	.60			
16	.33	.57			
17	.31	.58			
18	.28	.51			
19	.31	.63			
20	.36	.56			
21	.33	.51			
22	.41	.53			
23	.32	.50			
24	.42	.68			
25	.37	.60			
26	.34	.49			
27	.35	.54			
28	.30	.51			
29	.27	.38			
30	.39	.53			
31	.37	.51			
32	.30	.47			
33	.33	.41			
34	.34	.45			
35	.26	.47			
36	.21	.36			
41	.20	.39			
42	.31	.44			
45	.31	.38			

MN: Madde numarası OV: Ortak varyans YD: Faktör yük değeri

Tablo 18 incelendiğinde Promax döndürme sonrası birinci faktöre ilişkin maddelerin ortak varyansının 0.20 ile 0.42 arasında değiştiği, faktör yük değerlerinin ise 0.35 ile 0.68 arasında olduğu; ikinci faktöre ilişkin maddelerin ortak varyansının 0.39 ile 0.67 arasında değiştiği, faktör yük değerlerinin ise 0.46 ile 0.90 arasında olduğu görülmüştür.

İki faktör incelendiğinde toplam varyansın yüzde 28.20'sini açıklayan birinci faktörün kişisel-evrensel değerleri, toplam varyansın yüzde 6.04'ünü açıklayan ikinci faktörün ise ulusal değerleri ifade ettiği görülmüştür. Bu durumda birinci faktör kişisel-evrensel, ikinci faktör ulusal değerler olarak isimlendirilerek kavramsal anlamlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Tablo 19'da öğrenci anketinin ilk boyutunda yer alan maddelerin bu alt boyutlara (faktörlere) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 19: Öğrenci Anketinin Değerler Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut Adı (Faktör Adı)	Maddeler	Toplam Madde Sayısı
1.Kişisel- Evrensel Değerler	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 45	39
2.Ulusal Değerler	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	8 Madde
TOPLAM		47 Madde

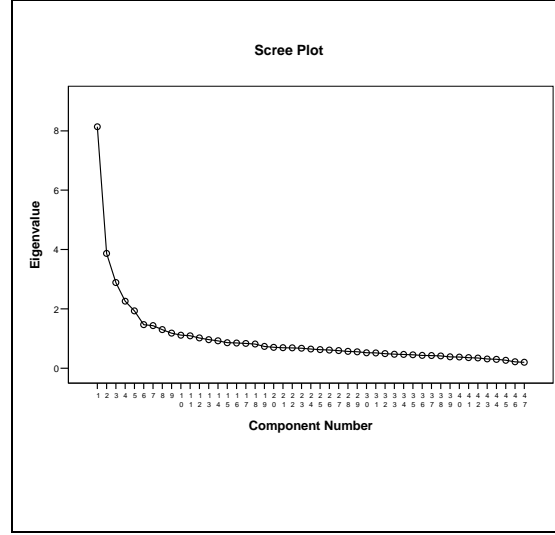
Tablo 19 incelendiğinde birinci faktörde 39, ikinci faktörde 8 olmak üzere toplam 47 madde olduğu görülmektedir.

Öğrenci Anketinin ‘Değerleri Kazanma Yolları’ Boyutunun Geçerlik Çalışması:

Faktör analizi öncesinde örneklem yeterliliğini belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi yapılmış ve KMO değeri 0.859 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 1’e yakın olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizi yapmanın gerekliliğini sınamak üzere Barlett Küresellik Testi (Barlett’s Test of Sphericity) uygulanmış ve bunun neticesinde de faktör analizi yapmanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (11590.77, s.d=1081, p=.00).

Faktör analizi sonucunda, özdeğeri 2’den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 40.60’ını açıklayan beş faktör bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 17.31’ini, ikinci faktör toplam varyansın yüzde 8.23’ünü, üçüncü faktör toplam varyansın yüzde 6.14’ünü, dördüncü faktör toplam varyansın yüzde 4.80’ini, beşinci faktör toplam varyansın yüzde 4.10’unu açıklamaktadır.

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.30’dan büyük olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması farklı bir ifadeyle yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0.10’dan büyük olması, faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması ölçütlerine uymayan 5 madde (8, 9, 21, 22, 23) analizden aşamalı olarak çıkartılmıştır (Bkz, Ek4). Kalan 47 maddelik ikinci boyut için özdeğeri 2’den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 40.60’ını açıklayan beş faktör tespit edilmiştir. Faktörler Şekil 2’de yer alan faktör çizgi (Scree) grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 2: Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 2’den de takip edilebildiği gibi ilk beş faktör için yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Farklı bir ifadeyle önemli faktör sayısının beş olduğu görülmektedir. Altıncı ve diğer faktörlerde grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş görülmemiştir.

Anketin değerleri kazanma yolları boyutunun geçerlik çalışmasında, faktörler arası ilişki düşük olduğu için döndürme yöntemlerinden Varimax (dik döndürme) kullanılmıştır. Tablo 20’de elde edilen faktörlere ilişkin toplam varyans, toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ve madde yük değeri verilmiştir.

Tablo 20: Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Varimax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör1: Resmi Program			Faktör2: Örtük Program			Faktör3: Aile Ortamı			Faktör4: Akraba Ortamı			Faktör5: Medya ve Sosyal Çevre		
Özdeğer: 8.13 Varyans: %17.31			Özdeğer: 3.86 Varyans: %8.23			Özdeğer: 2.88 Varyans: %6.14			Özdeğer: 2.25 Varyans: %4.80			Özdeğer: 2.00 Varyans: %4.10		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
1	.43	.63	15	.34	.55	28	.48	.65	36	.67	.75	40	.20	.39
2	.33	.56	16	.36	.59	29	.41	.56	37	.75	.80	41	.36	.55
3	.36	.59	17	.35	.57	30	.33	.47	38	.69	.77	42	.39	.60
4	.46	.65	18	.23	.46	31	.55	.72	39	.60	.71	43	.38	.51
5	.47	.66	19	.46	.65	32	.58	.74				44	.39	.55
6	.36	.54	20	.38	.60	33	.38	.56				45	.50	.66
7	.39	.61	21	.37	.59	34	.41	.59				46	.43	.62
10	.28	.50	24	.30	.51	35	.37	.55				47	.35	.55
11	.40	.59	25	.31	.51							49	.35	.55
12	.39	.60	26	.37	.58							50	.42	.63
13	.42	.60	27	.30	.45							51	.29	.43
14	.20	.40										52	.32	.41

MN: Madde numarası OV: Ortak varyans YD: Faktör yük değeri

Tablo 20 incelendiğinde Varimax döndürme sonrası maddelerin ortak varyansının 0.20 ile 0.75 arasında değiştiği; faktör yük değerinin ise 0.39 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Beş faktörün toplam varyans miktarı da yüzde 40.60'tür.

Tablo 20'de yer alan beş faktör incelendiğinde toplam varyansın yüzde 17.31'ini açıklayan birinci faktörün resmi programla değer kazanma yollarını ifade ettiği; toplam varyansın yüzde 8.23'ünü açıklayan ikinci faktörün örtük programla değer kazanma yollarını ifade ettiği; toplam varyansın yüzde 6.14'ünü açıklayan üçüncü faktörün okul dışı değer kazanma yollarından aile ortamını ifade ettiği; toplam varyansın yüzde 4.80'ini açıklayan dördüncü faktörün okul dışı değer kazanma yollarından akraba ortamını ifade ettiği ve toplam varyansın yüzde 4.10'unu açıklayan beşinci faktörün de okul dışı değer kazanma yollarından medya-sosyal çevreyi ifade ettiği görülmektedir. Bu durumda, birinci faktör resmi program, ikinci faktör örtük program, üçüncü faktör aile ortamı, dördüncü faktör akraba ortamı, beşinci faktör medya-sosyal çevre şeklinde isimlendirilerek, kavramsal anlamlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Alt boyutlar (faktörler) ve maddelerin bu alt boyutlara göre dağılımı Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyutlar (Faktörler)	Alt Boyut Adı (Faktör Adı)	Maddeler	Toplam Madde Sayısı
1. Faktör	Resmi Program	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14	12
2. Faktör	Örtük Program	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27	11
3. Faktör	Aile Ortamı	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	8
4. Faktör	Akraba Ortamı	36, 37, 38, 39	4
5. Faktör	Medya-Sosyal Çevre	40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52	12
TOPLAM			47

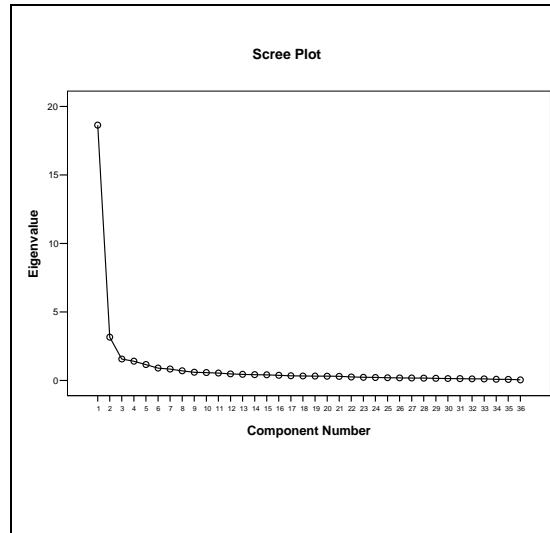
Tablo 21 incelendiğinde birinci faktörde 12, ikinci faktörde 11, üçüncü faktörde 8, dördüncü faktörde 4, beşinci faktörde 12 olmak üzere, öğrenci anketinde, değerleri kazanma yolları boyutunu oluşturan madde sayısının toplam 47 olduğu görülmektedir.

2.3.2.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yollarına Yönelik Öğretmen Anketinin Geçerlik Çalışması

Bu başlık altında öğretmen anketinin 'değerler' ve 'değerleri kazanma yolları'na ilişkin geçerlik çalışmaları açıklanmıştır.

Öğretmen Anketinin ‘Değerler’ Boyutunun Geçerlik Çalışması: Faktör analizi öncesinde örneklem yeterliliğini belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi yapılmış ve KMO değeri 0.937 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 1’e yakın olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizi yapmanın gerekliliğini sınamak üzere Barlett Küresellik Testi (Barlett’s Test of Sphericity) uygulanmış ve bunun neticesinde de faktör analizi yapmanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (5269.75, s.d.=630, p=.00).

Faktör analizi sonucunda, özdeğeri 2’den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 60.52’sini açıklayan iki faktör bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 51.74’ünü; ikinci faktör toplam varyansın yüzde 8.77’sini açıklamaktadır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.30’dan büyük olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması farklı bir ifadeyle yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0.10’dan büyük olması, faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması ölçütlerine uymayan 17 madde (28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45) analizden aşamalı olarak çıkartılmıştır (Bkz., Ek3). Kalan 36 maddelik ilk boyut için özdeğeri 2’den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 51.74’ünü açıklayan iki faktör tespit edilmiştir. Faktörler Şekil 3’te yer alan faktör çizgi (Scree) grafiğinde de sunulmuştur.



Şekil 3: Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 3'ten de takip edilebildiği gibi ilk iki faktör için yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Farklı bir ifadeyle önemli faktör sayısının iki olduğu görülmektedir. Üçüncü ve diğer faktörlerde grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş görülmemiştir.

Tablo 22'de elde edilen faktörlere ilişkin toplam varyans, toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ve madde yük değeri verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmen Anketinin Değerler Boyutunun Promax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1 Kişisel ve Evrensel Değerler			Faktör 2 Ulusal Değerler		
Özdeğer:18.62 Varyans:%51.74			Özdeğer:3.15 Varyans:%8.77		
MN	OV	YD	MN	OV	YD
1	.28	.52	46	.60	.74
2	.53	.75	47	.59	.68
3	.63	.80	48	.44	.69
4	.47	.68	49	.77	.88
5	.57	.82	50	.76	.93
6	.69	.85	51	.79	.88
7	.33	.55	52	.76	.88
8	.64	.83	53	.83	.95
9	.47	.71			
10	.64	.90			
11	.49	.68			
12	.60	.76			
13	.57	.72			
14	.69	.87			
15	.66	.82			
16	.70	.89			
17	.65	.72			
18	.50	.70			
19	.68	.83			
20	.64	.73			
21	.60	.80			
22	.64	.70			
23	.63	.69			
24	.69	.74			
25	.65	.68			
26	.47	.49			
27	.51	.50			
35	.49	.50			

MN: Madde numarası OV: Ortak varyans
YD: Faktör yük değeri

Tablo 22 incelendiğinde Promax döndürme sonrası birinci faktöre ilişkin maddelerin ortak varyansının 0.28 ile 0.70 arasında değiştiği, faktör yük değerlerinin ise 0.50 ile 0.90 arasında olduğu; ikinci faktöre ilişkin maddelerin ortak varyansının 0.44 ile 0.83

arasında değiştiği, faktör yük değerlerinin ise 0.74 ile 0.95 arasında olduğu görölmüştür.

İki faktör incelendiğinde toplam varyansın yüzde 46.83'ünü açıklayan birinci faktörün kişisel-evrensel değerleri; toplam varyansın yüzde 8.07'sini açıklayan ikinci faktörün ise ulusal değerleri ifade ettiği görölmüştür. Bu durumda birinci faktör kişisel-evrensel, ikinci faktör ulusal değerler olarak isimlendirilerek kavramsal anlamlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Tablo 23'te öğretmen anketinin değerler boyutunda yer alan maddelerin alt boyutlara (faktörlere) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmen Anketinin Değerler Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut Adı (Faktör Adı)	Maddeler	Toplam Madde Sayısı
1.Kişisel-Evrensel Değerler	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 35	28
2.Ulusal Değerler	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	8 Madde
TOPLAM		36 Madde

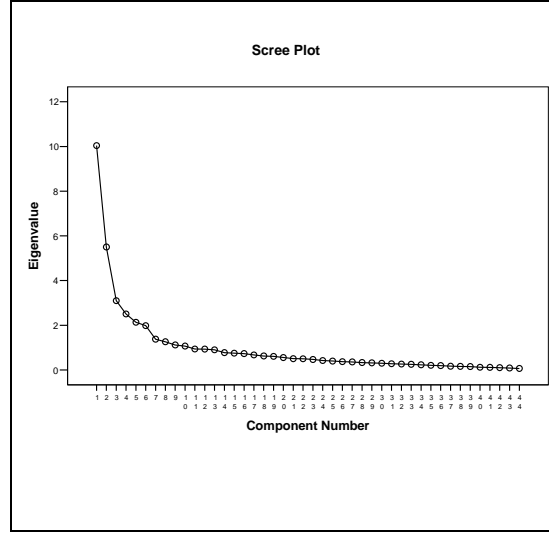
Tablo 23 incelendiğinde birinci faktörde 28, ikinci faktörde 8 olmak üzere öğretmen anketinin değerler boyutunda toplam 36 madde olduğu görölmektedir.

Öğretmen Anketinin 'Değerleri Kazanma Yolları' Boyutunun Geçerlik Çalışması: Faktör analizi öncesinde örneklem yeterliliğini belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi yapılmış ve KMO değeri 0.910 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 1'e yakın olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizi yapmanın gerekliliğini sınamak üzere Barlett Küresellik Testi (Barlett's Test of Sphericity) uygulanmış ve bunun neticesinde de faktör analizi yapmanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (4141.75, s.d=946, p=.00).

Faktör analizi sonucunda, özdeğerleri 2'den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 52.91'ini açıklayan beş faktör bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 22.81'ini, ikinci faktör toplam varyansın yüzde 12.50'sini, üçüncü faktör toplam varyansın yüzde 7.04'ünü, dördüncü faktör toplam varyansın yüzde 5.69'unu, beşinci faktör toplam varyansın yüzde 4.85'ini açıklamaktadır.

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.30'dan büyük olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması farklı bir ifadeyle yüksek iki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan büyük olması, faktörlerin herhangi

bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması ölçütlerine uymayan 8 madde (9, 41, 42, 45, 47, 50, 51, 52) analizden aşamalı olarak çıkartılmıştır (Bkz., Ek3). Kalan 44 maddelik ikinci boyut için özdeğeri 2'den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 52.91'ini açıklayan beş faktör tespit edilmiştir. Faktörler Şekil 4'te yer alan faktör çizgi (Scree) grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4: Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 4'ten de takip edilebildiği gibi ilk beş faktör için yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Farklı bir ifadeyle önemli faktör sayısının beş olduğu görülmektedir. Altıncı ve diğer faktörlerde grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş görülmemektedir.

Anketin ikinci boyutunun geçerlik çalışmasında faktörler arası ilişki düşük olduğu için bu boyutta döndürme yöntemlerinden Varimax (dik döndürme) tekniğinin kullanılması daha uygun bulunmuştur. Tablo 24'te elde edilen faktörlere ilişkin toplam varyans, toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ve madde yük değeri verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Varimax Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör1: Resmi Program			Faktör2: Örtük Program			Faktör3: Aile Ortamı			Faktör4: Akraba Ortamı			Faktör5: Medya ve Sosyal Çevre		
Özdeğer: 10.03			Özdeğer: 5.50			Özdeğer: 3.09			Özdeğer: 2.50			Özdeğer: 2.13		
Varyans: %22.81			Varyans: %12.50			Varyans: %7.04			Varyans: %5.69			Varyans: %4.85		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
1	.46	.66	15	.52	.64	28	.54	.67	36	.68	.76	40	.52	.57

Tablo 24-devam

Faktör1: Resmi Program			Faktör2: Örtük Program			Faktör3: Aile Ortamı			Faktör4: Akraba Ortamı			Faktör5: Medya ve Sosyal Çevre		
Özdeğer: 10.03			Özdeğer: 5.50			Özdeğer: 3.09			Özdeğer: 2.50			Özdeğer: 2.13		
Varyans: %22.81			Varyans: %12.50			Varyans: %7.04			Varyans: %5.69			Varyans: %4.85		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
2	.47	.64	16	.57	.61	29	.64	.69	37	.70	.78	43	.64	.77
3	.34	.57	17	.48	.58	30	.59	.72	38	.62	.68	44	.61	.77
4	.51	.70	18	.36	.60	31	.68	.79	39	.65	.74	46	.31	.38
5	.43	.63	19	.64	.76	32	.72	.80				48	.64	.77
6	.43	.60	20	.59	.73	33	.59	.63				49	.56	.67
7	.39	.60	21	.58	.72	34	.63	.73						
8	.42	.58	22	.38	.49	35	.58	.67						
10	.31	.49	23	.35	.53									
11	.34	.53	24	.53	.69									
12	.47	.56	25	.53	.71									
13	.41	.48	26	.64	.76									
14	.48	.55	27	.57	.67									

MN: Madde numarası OV: Ortak varyans YD: Faktör yük değeri

Tablo 24 incelendiğinde Varimax döndürme sonrası maddelerin ortak varyansının 0.31 ile 0.72 arasında değiştiği; faktör yük değerinin ise 0.38 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Beş faktörün toplam varyans miktarı da yüzde 52.91'dir.

Tablo 24'te yer alan beş faktör incelendiğinde toplam varyansın yüzde 22.81'ini açıklayan birinci faktörün resmi programla değer kazanma yollarını ifade ettiği; toplam varyansın yüzde 12.50'sini açıklayan ikinci faktörün örtük programla değer kazanma yollarını ifade ettiği; toplam varyansın yüzde 7.04'ünü açıklayan üçüncü faktörün okul dışı değer kazanma yollarından aile ortamını ifade ettiği; toplam varyansın yüzde 5.69'unu açıklayan dördüncü faktörün okul dışı değer kazanma yollarından akraba ortamını ifade ettiği ve toplam varyansın yüzde 4.85'ini açıklayan beşinci faktörün de okul dışı değer kazanma yollarından medya-sosyal çevreyi ifade ettiği görülmektedir. Bu durumda birinci faktör resmi program, ikinci faktör örtük program, üçüncü faktör aile ortamı, dördüncü faktör akraba ortamı, beşinci faktör medya-sosyal çevre şeklinde isimlendirilerek, kavramsal anlamlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Alt boyutlara (faktörlere) göre maddelerin dağılımı Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutundaki Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut Adı (Faktör Adı)	Maddeler	Toplam Madde Sayısı
1.Resmi Program	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14	13

Tablo 25-devam

Alt Boyut Adı (Faktör Adı)	Maddeler	Toplam Madde Sayısı
2.Örtük Program	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	13
3.Aile Ortamı	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	8
4.Akraba Ortamı	36, 37, 38, 39	4
5.Medya-Sosyal Çevre	40, 43, 44, 46, 48, 49	6
TOPLAM		44

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmen anketinin değerleri kazanma yolları boyutunu oluşturan madde sayısının, birinci faktörde 13, ikinci faktörde 13, üçüncü faktörde 8, dördüncü faktörde 4, beşinci faktörde 6 olmak üzere toplam 44 olduğu görülmektedir.

2.3.3. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketinin Güvenilirlik Çalışması

Bu başlıkta öğretmen ve öğrenci anketleri için yapılan güvenilirlik çalışmalarında esas alınan kriterlere yer verilmiştir.

Güvenilirlik, bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir biçimde ölçme derecesidir (Altunışık ve diğ., 2005, 114). İçsel tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alpha olarak da bilinen alfa katsayısıdır. Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve kabul edilebilir bir değer en az 0.70 olması arzu edilir (Altunışık ve diğ., 2005, 114). Bu araştırmada ölçek maddelerinin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığını incelemek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise ölçeğe alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006, 171).

Değerler ve değerleri kazanma yolları olmak üzere iki boyuttan oluşan öğretmen ve öğrenci anketlerinde, bu iki boyut, iki farklı anket olarak analiz edilerek, güvenilirlik bulguları da ilgili başlıklarla aşağıda sunulmuştur.

2.3.3.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yollarına Yönelik Öğrenci Anketinin Güvenilirlik Çalışması

Bu başlık altında öğrenci anketinin ‘değerler’ ve ‘değerleri kazanma yolları’na ilişkin güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

Öğrenci Anketinin ‘Değerler’ Boyutunun Güvenilirlik Çalışması: Öğrenci anketinin ilk boyutunun güvenilirlik çalışmasında, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını sınamak için önce birbirinden bağımsız iki alt boyut (kişisel-evrensel değerler, ulusal değerler) için Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı yapılmış ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bilgilere Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26: Öğrenci Anketinin Değerler Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu

Alt Boyutlar (Faktörler)	Madde No	α	r
Kişisel-Evrensel Değerler	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 45	.93	.34 – .60
Ulusal değerler	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	.87	.52 – .73

α : Cronbach Alpha katsayısı; r: Madde toplam madde korelasyon değeri

Tablo 26 incelendiğinde, her iki alt boyut için de Cronbach Alpha katsayısının 0.70’den büyük olduğu farklı bir ifadeyle, iç tutarlık güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Boyutlara göre madde toplam madde korelasyonunun ise 0.34 – 0.73 arasında değiştiği izlenmiştir. Madde toplam madde korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt etme gücünün iyi olduğu kriteri esas alındığında, madde toplam madde korelasyonlarının da yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Maddelere göre ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ortalama, standart sapma, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ise Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Öğrenci Anketinin Değerler Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

MN	N	X	SS	α	r
1	740	2.26	.72	.93	.46
2	740	2.33	.66	.93	.48
3	740	2.31	.68	.93	.53
4	740	2.39	.66	.93	.40
5	740	2.33	.67	.93	.49
6	740	2.42	.64	.93	.49

Tablo 27-devam

MN	N	X	SS	α	r	MN	N	X	SS	α	r
7	740	2.15	.72	.93	.34	28	740	2.36	.71	.93	.52
8	740	2.40	.67	.93	.47	29	740	2.47	.64	.93	.47
9	740	2.49	.65	.93	.45	30	740	2.41	.66	.93	.58
10	740	2.40	.66	.93	.52	31	740	2.41	.65	.93	.57
11	740	2.35	.67	.93	.43	32	740	2.37	.67	.93	.52
12	740	2.39	.68	.93	.45	33	740	2.45	.65	.93	.53
13	740	2.33	.66	.93	.45	34	740	2.52	.62	.93	.54
14	740	2.61	.59	.93	.46	35	740	2.35	.68	.93	.48
15	740	2.46	.61	.93	.51	36	740	2.20	.74	.93	.43
16	740	2.50	.63	.93	.53	41	740	2.47	.65	.93	.42
17	740	2.49	.66	.93	.50	42	740	2.34	.68	.93	.51
18	740	2.12	.78	.93	.34	45	740	2.44	.67	.93	.50
19	740	2.38	.66	.93	.48	46	740	2.47	.65	.87	.52
20	740	2.50	.63	.93	.57	47	740	2.43	.69	.87	.53
21	740	2.55	.61	.93	.53	48	740	2.49	.68	.87	.54
22	740	2.46	.63	.93	.60	49	740	2.59	.62	.85	.73
23	740	2.44	.66	.93	.53	50	740	2.66	.58	.85	.72
24	740	2.52	.63	.93	.60	51	740	2.66	.56	.85	.73
25	740	2.51	.62	.93	.57	52	740	2.66	.56	.85	.71
26	740	2.51	.62	.93	.55	53	740	2.66	.57	.86	.64
27	740	2.38	.66	.93	.56						

Tablo 27 incelendiğinde, anketin değerler boyutunda, birinci faktöre ait maddelerin (MN: 1-45) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.34-0.60 arasında değiştiği; ikinci faktöre ait maddelerin (MN: 46-53) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.52-0.73 arasında değiştiği görülmüştür. Farklı bir ifadeyle 'r' değerinin beklenildiği gibi 30'un üzerinde olduğu ve dolayısıyla maddelerin ayırt edici özelliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci Anketinin 'Değerleri Kazanma Yolları' Boyutunun Güvenilirlik Çalışması: Öğrenci anketinin değerleri kazanma yolları boyutunun güvenilirlik çalışmasında, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını sınamak için önce birbirinden bağımsız beş alt boyut (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) için Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı yapılmış ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bilgiler Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28: Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu

Alt Boyutlar (Faktörler)	Madde No	α	r
Resmi Program	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14,	.92	.32 – .59
Örtük Program	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27	.86	.47 – .71
Aile Ortamı	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	.81	.45 – .62
Akraba Ortamı	36, 37, 38, 39	.87	.67 – .79
Medya-Sosyal Çevre	40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52	.81	.36 – .56

α : Cronbach Alpha katsayısı; r: Madde toplam madde korelasyon değeri

Tablo 28 incelendiğinde her beş alt boyut için de Cronbach Alpha katsayısının 0.70'den büyük olduğu, farklı bir ifadeyle iç tutarlık güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Boyutlara göre madde toplam madde korelasyonunun ise 0.32–0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam madde korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt etme gücünün iyi olduğu kriteri esas alındığında, madde toplam madde korelasyonlarının da yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Maddelere göre ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ortalama, standart sapma, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ise Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Öğrenci Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

MN	N	X	SS	α	r	MN	N	X	SS	α	r	MN	N	X	SS	α	r
1	740	2.37	.64	.82	.53	19	740	2.48	.64	.77	.55	37	740	2.27	.77	.81	.79
2	740	2.22	.75	.82	.47	20	740	2.37	.72	.77	.48	38	740	2.29	.76	.83	.75
3	740	2.37	.71	.82	.49	21	740	2.21	.73	.78	.45	39	740	2.27	.78	.86	.67
4	740	2.35	.72	.81	.53	24	740	2.28	.74	.78	.41	40	740	2.38	.73	.81	.36
5	740	2.34	.74	.81	.53	25	740	2.42	.69	.78	.43	41	740	2.28	.71	.79	.48
6	740	2.27	.73	.82	.47	26	740	2.45	.67	.77	.49	42	740	2.02	.80	.79	.50
7	740	2.34	.69	.82	.50	27	740	2.56	.63	.78	.40	43	740	2.25	.80	.80	.45
10	740	2.42	.68	.82	.44	28	740	2.66	.59	.79	.55	44	740	2.18	.79	.80	.46
11	740	2.44	.67	.82	.53	29	740	2.61	.58	.79	.53	45	740	2.31	.72	.79	.56
12	740	2.38	.65	.82	.53	30	740	2.44	.64	.80	.45	46	740	2.34	.70	.79	.53
13	740	2.44	.67	.81	.54	31	740	2.68	.54	.78	.58	47	740	2.38	.69	.80	.43
14	740	2.25	.77	.83	.35	32	740	2.66	.57	.78	.62	49	740	2.39	.67	.80	.46
15	740	2.33	.71	.78	.47	33	740	2.48	.68	.80	.48	50	740	2.26	.75	.79	.51
16	740	2.21	.74	.77	.48	34	740	2.50	.65	.79	.54	51	740	2.55	.64	.80	.40
17	740	2.41	.70	.78	.45	35	740	2.48	.65	.79	.50	52	740	2.43	.71	.80	.36
18	740	2.35	.72	.79	.34	36	740	2.25	.76	.85	.70						

Tablo 29 incelendiğinde, öğrenci anketinin değerleri kazanma yolları boyutunun birinci faktörüne ait maddelerin (MN: 1-14) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.32-0.58 arasında değiştiği; ikinci faktöre ait maddelerin (MN: 15-27) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.34-0.55 arasında değiştiği; üçüncü faktöre ait maddelerin (MN: 28-35) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.45-0.62 arasında değiştiği; dördüncü faktöre ait maddelerin (MN: 36-39) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.67-0.79 arasında değiştiği; beşinci faktöre ait maddelerin (MN: 40-52) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.36-0.56 arasında değiştiği görülmüştür. Farklı bir ifadeyle 'r' değeri beklenildiği gibi 0.30'un üzerinde olduğu ve dolayısıyla maddelerin ayırt edici özelliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.3.3.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yollarına Yönelik Öğretmen Anketinin Güvenilirlik Çalışması

Bu başlık altında öğretmen anketinin ‘değerler’ ve ‘değerleri kazanma yolları’na ilişkin güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

Öğretmen Anketinin ‘Değerler’ Boyutunun Güvenilirlik Çalışması: Öğretmen anketinin değerler boyutunun güvenilirlik çalışmasında, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını sınamak için önce birbirinden bağımsız iki alt boyut (kişisel-evrensel değerler, ulusal değerler) için Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı yapılmış ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bilgiler Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Öğretmen Anketinin Değerler Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu

Alt Boyutlar (Faktörler)	Madde No	α	r	
Kişisel-Evrensel Değerler	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,	.97	.50	–
Ulusal değerler	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 35		.81	
	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	.93	.69	–
			.87	

α : Cronbach Alpha katsayısı; r: Madde toplam madde korelasyon değeri

Tablo 30 incelendiğinde her iki boyut için de Cronbach Alpha katsayısının 0.70’den büyük olduğu farklı bir ifadeyle iç tutarlık güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Boyutlara göre madde toplam madde korelasyonunun ise 0.50–0.87 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam madde korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt etme gücünün iyi olduğu kriteri esas alındığında, madde toplam madde korelasyonlarının da yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Maddelere göre ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ortalama, standart sapma, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ise Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmen Anketinin Değerler Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

MN	N	X	SS	α	r
1	155	1.92	.63	.97	.50
2	155	1.95	.67	.97	.70
3	155	1.95	.66	.97	.77
4	155	2.06	.64	.97	.65
5	155	1.99	.61	.97	.72
6	155	2.07	.73	.97	.81
7	155	1.94	.68	.97	.56
8	155	2.08	.68	.97	.77
9	155	2.21	.64	.97	.65

Tablo 31-devam

MN	N	X	SS	α	r	MN	N	X	SS	α	r
10	155	2.01	.67	.97	.76	24	155	2.19	.67	.97	.80
11	155	2.07	.71	.97	.68	25	155	2.08	.67	.97	.78
12	155	2.06	.69	.97	.75	26	155	2.02	.58	.97	.64
13	155	2.07	.72	.97	.73	27	155	2.04	.62	.97	.66
14	155	2.23	.71	.97	.80	35	155	2.06	.66	.97	.65
15	155	2.10	.65	.97	.79	46	155	2.06	.71	.93	.69
16	155	2.13	.67	.97	.81	47	155	2.05	.67	.93	.70
17	155	2.14	.67	.97	.78	48	155	2.01	.69	.93	.59
18	155	2.08	.70	.97	.68	49	155	2.23	.64	.92	.85
19	155	2.03	.66	.97	.80	50	155	2.34	.63	.92	.83
20	155	2.06	.71	.97	.78	51	155	2.33	.63	.92	.84
21	155	2.06	.61	.97	.74	52	155	2.33	.63	.92	.81
22	155	2.08	.68	.97	.78	53	155	2.34	.62	.91	.87
23	155	2.16	.68	.97	.77						

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmen anketinin değerler boyutunun birinci alt boyutuna (kişisel-evrensel değerler) ait maddelerin (MN: 1-46) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.50-0.81 arasında değiştiği; ikinci alt boyutuna (ulusal değerler) ait maddelerin (MN: 46-53) düzeltilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.69-0.87 arasında değiştiği görülmüştür. Farklı bir ifadeyle ‘r’ değerinin beklenildiği gibi 0.30’un üzerinde olduğu ve dolayısıyla maddelerin ayırt edici özelliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Anketinin ‘Değerleri Kazanma Yolları’ Boyutunun Güvenilirlik Çalışması: Öğretmen anketinin değerleri kazanma yolları boyutunun güvenilirlik çalışmasında ise ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını sınamak için önce birbirinden bağımsız beş alt boyut (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) için Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı yapılmış ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bilgilere Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Güvenilirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu

Alt Boyutlar (Faktörler)	Madde No	α	r
1.Resmi Program	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14,	.85	.45 – .58
2.Örtük Program	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,22, 23, 24, 25, 26, 27	.90	.48 – .75
3.Aile Ortamı	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	.91	.64 – .80
4.Akraba Ortamı	36, 37, 38, 39	.88	.71 – .79
5.Medya-Sosyal Çevre	40, 43, 44, 46, 48, 49	.80	.35 – .65

Tablo 32 incelendiğinde, her beş alt boyut için de Cronbach Alpha katsayısının 0.70’den büyük olduğu farklı bir ifadeyle iç tutarlık güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Boyutlara göre madde toplam madde korelasyonunun ise 0.32–0.79

arasında değiştiği izlenmiştir. Madde toplam madde korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt etme gücünün iyi olduğu kriteri esas alındığında, madde toplam madde korelasyonlarının da yeterli düzeyde olduğu grlmştir. Maddelere göre ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ortalama, standart sapma, Cronbach Alpha, dztilmiş madde toplam korelasyon değerlerine ise Tablo 33'te yer verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmen Anketinin Değerleri Kazanma Yolları Boyutunun Madde Bazında Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

MN	N	X	SS	α	r	MN	N	X	SS	α	r
1	155	2.32	.64	.84	.58	22	155	2.33	.59	.90	.48
2	155	2.40	.68	.84	.55	23	155	2.22	.63	.90	.52
3	155	2.42	.61	.85	.48	24	155	1.94	.73	.89	.65
4	155	2.18	.63	.84	.58	25	155	2.39	.68	.89	.64
5	155	2.23	.65	.85	.49	26	155	2.26	.62	.89	.72
6	155	2.52	.55	.84	.53	27	155	2.44	.60	.89	.65
7	155	2.27	.60	.84	.53	28	155	2.41	.63	.90	.71
8	155	2.48	.57	.84	.54	29	155	2.41	.61	.89	.74
10	155	1.90	.69	.85	.45	30	155	2.41	.60	.90	.68
11	155	2.30	.53	.85	.49	31	155	2.43	.70	.89	.76
12	155	2.48	.53	.84	.52	32	155	2.56	.58	.89	.80
13	155	2.52	.55	.85	.46	33	155	2.53	.55	.90	.66
14	155	2.57	.54	.84	.52	34	155	2.39	.52	.90	.74
15	155	2.58	.55	.89	.61	35	155	2.40	.58	.90	.64
16	155	1.97	.68	.90	.58	36	155	2.43	.57	.84	.74
17	155	1.96	.69	.90	.57	37	155	1.97	.61	.83	.79
18	155	2.16	.71	.90	.50	38	155	1.92	.57	.85	.73
19	155	1.98	.62	.89	.75	39	155	2.06	.60	.86	.71
20	155	2.31	.58	.89	.69	40	155	2.04	.64	.78	.48
21	155	2.43	.62	.89	.69	43	155	1.67	.68	.74	.65

Tablo 33 incelendiğinde, ğretmen anketinin değerleri kazanma yolları boyutunun birinci faktörüne ait maddelerin (MN: 1-14) dztilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.45-0.58 arasında değiştiği; ikinci faktörüne ait maddelerin (MN: 15-27) dztilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.48-0.75 arasında değiştiği; üçüncü faktörüne ait maddelerin (MN: 28-35) dztilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.64-0.80 arasında değiştiği; dördüncü faktörüne ait maddelerin (MN: 36-39) dztilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.71-0.79 arasında değiştiği; beşinci faktörüne ait maddelerin (MN: 40-49) dztilmiş madde toplam madde korelasyonu değerlerinin 0.35-0.65 arasında değiştiği grlmştir. Farklı bir ifadeyle 'r' değeri beklenildiği gibi 0.30'un üzerinde olduğu ve dolayısıyla bireyleri iyi derecede ayırt edebildiği tespit edilmiştir.

2.3.4. Anketin Uygulanması

Hazırlanan anket 10-30 Nisan 2009 tarihleri arasında belirlenen okullarda uygulanmıştır. Uygulama öğretmenler tarafından yapılmış, uygulama öncesinde her okulda uygulamayı gerçekleştirecek öğretmene ölçme aracı hakkında bilgi verilmiştir. Anketler belirlenen her okulda ulaşılabilen öğretmenler ve tüm 8. sınıf öğrencilerinden her sınıfta gönüllü olanlar tarafından doldurulmuştur. Anket doldurma süresi öğretmenler için 20 dakika öğrenciler için bir ders saati olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Ölçme araçları üçlü likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden çözümleme işleminde önce her cevap seçeneği için bir sayı değeri verilmiştir. Buna göre ‘çok etkili’ seçeneği için ‘3’, ‘etkili’ seçeneği için ‘2’, ‘etkisiz’ seçeneği için ‘1’ puan verilmiştir. Bu değerlere uygun olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin cevapları puanlanmış, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Anketin tümünden alınan toplam puan yoktur, çünkü her bir temel boyut altında yer alan alt boyutlar birbirinden bağımsız görüşleri ölçmek üzere hazırlanmıştır. Puanların analizi de bu boyut ve alt boyutlar bazında yapılmıştır. Bu doğrultuda alt boyut puanı, alt boyuta ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesinden elde edilmiştir. Bir alt boyuttan alınabilecek puan, 1 ile 3 arasında değişmektedir. Elde edilen sürekli puanlar ise görüşleri, temel boyutlar altında yer alan alt boyutlara göre gruplandırmak için kullanılmıştır. Çünkü her bir birey görüşü en yüksek puanı aldığı alt boyuta göre belirlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin alt problemlere göre ifadeleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34: Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Araştırmanın Alt Problemleri	Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler
1. Alt Problem	<ul style="list-style-type: none">• Kişisel-evrensel değerler• Ulusal değerler	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen görüşleri• Öğrenci görüşleri• Değer kazanma yolları (resmi program, örtük program, okul dışı öğretmenler)

Tablo 34-devam

2. Alt Problem	<ul style="list-style-type: none">• Değerleri kazanma yolları (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre)	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen görüşleri• Öğrenci görüşleri
----------------	--	--

Tablo 34'ten de izleneceği gibi araştırmada bağımlı değişkenler kişisel-evrensel değerler, ulusal değerler ve değerleri kazanma yolları (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre); bağımsız değişkenler ise öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve değer kazanma yolları (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) olarak alınmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi için Manova (Çok Değişkenli Varyans Analizi) tekniği kullanılmıştır. Manova, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2006, 137). Grup ortalama puanlarını karşılaştırmada Wilks Lambda (λ) testi kullanılmıştır. Manova için hesaplanan λ değeri anlamlı çıkarsa grupların bağımlı değişken bakımından gözlenen bu farklarının kaynağını yorumlamak için de grupların üç ya da daha fazla olması durumunda post-hoc çoklu karşılaştırma testleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2006, 137).

Araştırmanın ikinci alt problemi için Anova (İki Yönlü Varyans Analizi) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı, gruplar arası iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı test etmek yerine, faktörlerin temel etkilerini ve iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmektir (Büyüköztürk, 2006, 54). Varyans analizinin koşulu olan varyansların eşitliği Levene testi ile incelenmiştir. Levene testinin amacı, üzerinde test yapılan iki grubun varyanslarının eşit olup olmadığının incelenmesidir (Altunışık ve diğ., 2005, 322). Levene istatistiği anlamlılık değeri 0.05'ten büyük ise varyansların eşit olduğuna karar verilir (Şencan, 2005, 313). Ortaya çıkan farkların kaynağını yorumlamak üzere, grupların üç ya da daha fazla olması durumunda post-hoc çoklu karşılaştırma testleri kullanılabilir.

Örneklem ortalamaları arasında anlamlı farklar tespit edildikten sonra farkın hangi yönde olduğunu belirlemek gerekir. Bu karşılaştırmaları yapmayı sağlayan tekniklere 'post-hoc' çoklu karşılaştırma testleri adı verilir. Her iki alt problem için de grup ortalamalarının karşılaştırılmasında çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple

Comparisons) testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Her alt problemde H_0 hipotezi olarak grup ortalamaları arasında fark olmadığı diğer bir ifadeyle grupların ortalamalarının birbirine eşit olduğu, H_1 hipotezi olarak da gruplar arası ortalamaların birbirinden farklı olduğu kabul edilmiş ve $p<0.05$ olduğu durumlarda H_1 hipotezi kabul edilerek, H_0 hipotezi reddedilmiştir.

İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006, 39). Her iki alt problemde de öğretmen ve öğrenci görüşlerindeki farkı değerlendirmek üzere grup sayısı üçten az olduğu için post hoc'a gidilemediğinden ilişkisiz örneklemde T testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, 155 öğretmen ve 740 öğrenciye uygulanan ‘İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları’ anketiyle elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ‘Öğrencilerin, ilköğretim 1-8. sınıf programlarında yer alan kişisel-evrensel, ulusal değerleri kazanma etkililiği, değer kazanma yollarına (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Değerlerin öğretmen-öğrenciye göre kazanılma etkililiğinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Değerlerin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Kazanılma Etkililiğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	Öğretmen-Öğrenci	Değerleri Kazanma Yolları	X	SS	N
Kişisel-Evrensel Değerler	Öğretmen	(1) Resmi Program	2.33	.42	155
		(2) Örtük Program	2.06	.50	155
		(3) Okul Dışı Etmenler	2.08	.54	155
		Toplam	2.16	.50	465
	Öğrenci	(1) Resmi Program	2.27	.42	740
		(2) Örtük Program	2.40	.35	740
		(3) Okul Dışı Etmenler	2.55	.33	740
		Toplam	2.41	.38	2220
	Toplam	(1) Resmi Program	2.28	.42	895
		(2) Örtük Program	2.34	.40	895
		(3) Okul Dışı Etmenler	2.47	.41	895
		Toplam	2.36	.42	2685
Ulusal Değerler	Öğretmen	(1) Resmi Program	2.52	.50	155
		(2) Örtük Program	2.21	.54	155
		(3) Okul Dışı Etmenler	2.21	.63	155
		Toplam	2.31	.58	465
	Öğrenci	(1) Resmi Program	2.60	.44	740
		(2) Örtük Program	2.57	.45	740
		(3) Okul Dışı Etmenler	2.68	.40	740
		Toplam	2.62	.43	2220
	Toplam	(1) Resmi Program	2.58	.45	895
		(2) Örtük Program	2.51	.49	895
		(3) Okul Dışı Etmenler	2.60	.48	895
		Toplam	2.56	.47	2685

Tablo 35'ten de takip edilebildiği gibi hem kişisel-evrensel hem de ulusal değerlerin kazanılmasında öğretmen ve öğrenci görüşleri, değer kazanma yollarına göre farklılık göstermiştir. Kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında öğretmenlerin görüşlerine göre en etkili olan resmi program ($x=2.33$, $ss=.42$) iken, en etkisiz olan okul dışı etmenler ($x=2.08$, $ss=.54$) olmuştur. Buna karşın öğrencilerin görüşlerine göre en etkili olan okul dışı etmenler iken ($x=2.55$, $ss=.41$) iken, en etkisiz olan resmi program ($x=2.27$, $ss=.42$) olmuştur. Tablo 35'teki aritmetik ortalamalarda, her boyutta farklılık olduğu izlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olup olmadığının çok değişkenli varyans analizi Manova ile test edilmesine karar verilmiş, testin yapılıp yapılamayacağına karar verilmek üzere Box's M testi yapılmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliğini gösteren bu testin sonucu Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi

Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi	
Box's M	183.97
F	5.22
Sd1	15
Sd2	2663618
p	.20

Tablo 36'dan da izleneceği gibi kovaryans matrisleri eşitliği ($F(15-2663618)=5.22$; $p=.20$, $p>.05$) tespit edilmiştir. Box's M testi anlamlılık değeri 0.05'ten büyükse homojenlik ön kabulünün ihlal edilmediğine karar verilir (Şencan, 2005, 331). Bu işlemi takiben Manova testine gidilmiştir. Yollara, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlerin kazanılma etkililiğindeki farkın anlamlı olup olmadığı ile ilgili bulgular ise Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37: Yollara, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerleri Kazanma Etkililiğine İlişkin Manova Değerleri

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Γ^2
Öğretmen-Öğrenci	Wilk's lambda	.93	97.39	2.00	2680.00	.00	.06
Değer Kazanma Yolları	Wilk's lambda	.94	39.40	4.00	5360.00	.00	.02

Γ^2 : Eta Kare

Tablo 37'den de takip edileceği gibi, değer kazanma yollarına ($\lambda=.94$, $F(4-5360)=39.40$, $\Gamma^2=.02$, $p=.00$, $p<.05$), öğretmen ve öğrenci görüşlerine ($\lambda=.93$, $F(2-2688)=97.39$, $\Gamma^2=.06$, $p=.00$, $p<.05$) göre değerlerin kazanılma etkililiğinde anlamlı farklılıklar vardır. Gözlemlenen bu farklılıkların hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığı ise aşağıda Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38: Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine ve Değer Kazanma Yollarına Göre Değerleri Kazanma Etkililiği

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	sd	F	p	Γ^2
Model	Kişisel-Evrensel Değerler	3775.04	4	23007.60	.00	.97
	Ulusal Değerler	4443.30	4	20698.14	.00	.96
Öğretmen-Öğrenci	Kişisel-Evrensel Değerler	23.43	1	142.83	.00	.05
	Ulusal Değerler	36.11	1	168.22	.00	.05
Yollar	Kişisel-Evrensel Değerler	8.26	2	50.35	.00	.03
	Ulusal Değerler	2.03	2	9.49	.00	.00
Hata	Kişisel-Evrensel Değerler	.16	2681			
	Ulusal Değerler	.21	2681			
Toplam	Kişisel-Evrensel Değerler		2685			
	Ulusal Değerler		2685			

KT: Kareler Toplamı, Γ^2 : Eta Kare, sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 38'den de takip edileceği gibi kişisel-evrensel değerlerin kazanılma etkililiğine ilişkin hem değer kazanma yollarına göre ($F(2-2681)=50.35$, $p=.00$, $p<.05$) hem de öğretmen-öğrenci görüşlerine göre ($F(1-2681)=23.43$, $p=.00$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Benzer şekilde ulusal değerlerin kazanılma etkililiğine ilişkin olarak hem değer kazanma yollarına göre ($F(2-2685)=9.49$, $p=.00$, $p<.05$) hem de öğretmen-öğrenci görüşlerine göre ($F(1-2685)=168.22$, $p=.00$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıkların yönünü belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi yapılmıştır. Testin bulgularına Tablo 39'da yer verilmiştir.

Tablo 39: Kişisel-Evrensel, Ulusal Değerlerin, Değer Kazanma Yollarına Göre Kazanılma Etkililiği

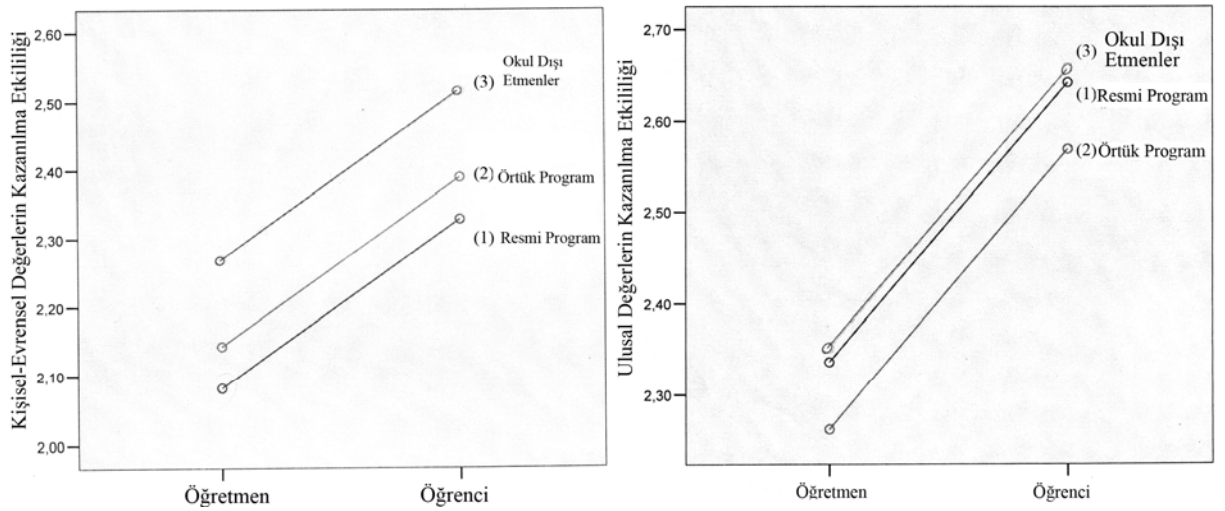
Boyutlar	(I) Yollar	(J)Yollar	OF (I-J)	SH	p
Kişisel-Evrensel Değerler	(1) Resmi Program	(2) Örtük Program	-.06*	.01	.00
		(3) Okul Dışı Etmenler	-.18*	.01	.00
		(1) Resmi Program	.06*	.01	.00
	(2) Örtük Program	(3) Okul Dışı Etmenler	-.12*	.01	.00
		(1) Resmi Program	.18*	.01	.00
		(2) Örtük Program	.12*	.01	.00
Ulusal Değerler	(1) Resmi Program	(2) Örtük Program	.07*	.02	.00
		(3) Okul Dışı Etmenler	-.01	.02	.77
		(1) Resmi Program	-.07*	.02	.00
	(2) Örtük Program	(3) Okul Dışı Etmenler	-.08*	.02	.00
		(1) Resmi Program	.01	.02	.77
		(2) Örtük Program	.89*	.02	.00

*: $p<.05$ OF: Ortalamalar farkı SH: Standart hata

Tablo 39'dan da incelenebileceği gibi kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında okul dışı etmenler ile resmi program ($OF=.18$, $p=.00$, $p<.05$) ve örtük program ($OF=.12$, $p=.00$, $p<.05$) arasında yapılan karşılaştırmada okul dışı etmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında örtük

program ve resmi program arasında yapılan karşılaştırmada ise örtük program lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir (OF=.06, $p=.00$, $p<.05$). Ulusal değerlerin kazanılmasında resmi program ve okul dışı etmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (OF=.01, $p=.77$, $p>.05$). Ulusal değerlerin kazanılmasında resmi remi program ve okul dışı etmenler ile örtük program arasında yapılan karşılaştırmada ise resmi program (OF=.07, $p=.00$, $p<.05$) ve okul dışı etmenler (OF=.08, $p=.00$, $p<.05$) lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Hem kişisel-evrensel hem de ulusal değerlerin kazanma yollarının etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüş farklılığının daha net gözlenebilmesi için Şekil 5'te çizgi grafikleri verilmiştir.



Şekil 5: Kişisel-Evrensel ve Ulusal Değerlerin Kazanılma Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Şekil 5'ten de izlenebileceği gibi kişisel-evrensel değerlerin kazanılma etkililiği değer kazanma yollarına (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen-öğrenci görüşlerine göre farklılaşmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri kişisel-evrensel değerlerin en etkili öğrenildiği yolların sırasıyla okul dışı etmenler, örtük program ve resmi program olduğu yönünde paralellik göstermiş ancak her bir yolun etkililiği öğrenci lehine farklılaşmıştır. Ulusal değerlerin kazanılma etkililiğinin de değer kazanma yolları (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrencileri görüşleri ulusal değerlerin en etkili öğrenildiği yolların sırasıyla resmi program, okul dışı etmenler, ve örtük program olduğu yönünde paralellik göstermiştir. Ancak her bir yolun etkililiği öğrenci lehine

farklılaşmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS
Kişisel-Evrensel Değerler	Öğretmen	465	2.16	.50
	Öğrenci	2220	2.41	.38
Ulusal Değerler	Öğretmen	465	2.31	.58
	Öğrenci	2220	2.62	.43

Tablo 40’da kişisel-evrensel ve ulusal değerlerin kazanılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark izlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup sayısı üçten az olduğundan post-hoc yapılamamış, t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçlarının değerlendirilmesi iki kademe yapılr. Birinci kademe Levene testi sonuçlarına bakılır, ikinci kademe ise Levene testi sonuçlarına bakılarak t değerinin anlamlı olup olmadığına karar verilir (Altunışık ve diğ., 2005, 322). Tablo 41’de Levene testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 41: Değerlere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılığı

Levene Testi	F	p
Kişisel-Evrensel Değerler	52.77	.000
Ulusal Değerler	129.37	.000

Tablo 41’den de takip edilebileceği gibi Levene istatistiği sonucunda F değeri kişisel-evrensel değerler (F=52.77, p=.00, p<.05) ve ulusal değerler için (F=129.37, p=.00, p<.05) anlamlı çıkmış ve gruplar arasında varyans farkı olduğunu belirlenmiştir. Farklılığın hangi bağımlı değişken yönünde olduğunu belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına ise Tablo 42’de yer verilmiştir.

Tablo 42: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farkına İlişkin T-Testi Sonuçları

	X	SS	SD	t	p
Kişisel-Evrensel Değerler	.36	.42	2683	.73	.00
Ulusal Değerler	.56	.47	2683	.92	.00

Tablo 42’den de takip edilebileceği gibi kişisel-evrensel değerlerin etkililiğine ilişkin aritmetik ortalama (X=.36) ile ulusal değerlerin etkililiğine ilişkin aritmetik ortalama (X=.56) arasında fark görülmüştür. Hem kişisel-evrensel değerlerin (t=.73, p=.00, p<.05) hem de ulusal değerlerin (t=.47, p=.00, p<.05) kazanılma etkililiğinde ise öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ‘öğrencilerin değerleri kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiği, öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerleri kazanma yollarının etkililiği aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43: Öğretmen ve Öğrencilere Göre Değerleri Kazanma Yollarının Etkililiği

Öğretmen-Öğrenci	Yollar	X	SS	N
Öğretmen	(1) Resmi Program	2.40	.36	155
	(2) Örtük Program	2.21	.44	155
	(3) Aile Ortamı	2.44	.46	155
	(4) Akraba Ortamı	1.99	.52	155
	(5) Medya-Sosyal Çevre	2.24	.45	155
	Toplam		2.26	.48
Öğrenci	(1) Resmi Program	2.35	.42	740
	(2) Örtük Program	2.37	.40	740
	(3) Aile Ortamı	2.56	.40	740
	(4) Akraba Ortamı	2.26	.65	740
	(5) Medya-Sosyal Çevre	2.31	.42	740
	Toplam		2.37	.48
Toplam	(1) Resmi Program	2.36	.41	895
	(2) Örtük Program	2.34	.41	895
	(3) Aile Ortamı	2.54	.42	895
	(4) Akraba Ortamı	2.22	.64	895
	(5) Medya-Sosyal Çevre	2.30	.42	895
	Toplam		2.35	.48

Tablo 43’ten de izlenebileceği gibi değer kazanma yollarının etkililiği öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre değerlerin kazanılmasında en etkili yol aile ortamı ($x=2.44$, $ss=.46$), en etkisiz yol akraba ortamı ($x=1.99$, $ss=.52$) olmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin görüşlerine göre de en etkili yol aile ortamı ($x=2.56$, $ss=.40$), en etkisiz yol akraba ortamı ($x=2.26$, $ss=.65$) olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlere göre değerlerin kazanılmasında en etkili yol olan aile ortamını ikinci sırada resmi program ($x=2.40$, $ss=.36$) takip ederken, öğrenciler için aile ortamını takip eden ikinci etkili değer kazanma yolu örtük program ($x=2.37$, $ss=.40$) olmuştur. Bu farklılıkların istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı iki yönlü varyans analizi Anova ile test edilmiştir. Anova testi öncesi varyansların eşitliğine Levene testi ile bakılmıştır. Bu testin sonucu Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44: Değerleri Kazanma Yollarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılığı

F	sd1	sd2	p
8.76	9	4465	.21

Tablo 44’te görüleceği gibi Levene testi sonucunda F değeri anlamlı ($F_{(9-4465)}=8.76$, $p=.21$, $p>.05$) çıkmamıştır. Levene istatistiği anlamlılık değeri 0.05’ten büyük ise varyansların eşit olduğuna karar verilir (Şencan, 2005, 313). Anova testi sonuçları ise Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre ve Değerleri Kazanma Yollarına Göre Değerleri Kazanma Etkililiğine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Γ^2
Öğretmen-Öğrenci	8.03	1	8.03	36.34	.00	.00
Değer Kazanma Yolları	38.71	4	9.67	43.78	.00	.03
Değer Kazanma Yolları X Öğretmen-Öğrenci	7.32	4	1.83	8.28	.00	.00
Hata	986.96	4465	.22			
Toplam	25872.30	4475				

KT:Kareler toplamı KO:Kareler ortalaması

Tablo 45’ten de takip edilebileceği gibi değerleri kazanma etkililiği öğretmen-öğrenci görüşüne göre ($F_{(1-4465)}=36.34$, $p=.00$, $p<.05$) ve değerlerin kazanıldığı yola göre ($F_{(4-4465)}=43.78$, $p=.00$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci görüşlerinin ve değer kazanma yollarının değerlerin kazanılma etkililiği üzerindeki ortak etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F_{(4-4465)}=8.28$, $p=.00$, $p<.05$). Bu farklılıkların kaynağını yorumlamak üzere, Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testinin sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46: Değerleri Kazanma Yolları Arasında Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

(I) Yollar	(J)Yollar	OF (I-J)	SH	p
(1) Resmi Program	(2) Örtük Program	.01	.02	.96
	(3) Aile Ortamı	-.18*	.02	.00
	(4) Akraba Ortamı	.13*	.02	.00
	(5) Medya-Sosyal Çevre	.05	.02	.15
	(2) Örtük Program	(1) Resmi Program	-.01	.02
(3) Aile Ortamı		-.20*	.02	.00
(4) Akraba Ortamı		.12*	.02	.00
(5) Medya-Sosyal Çevre		.04	.02	.48
(3) Aile Ortamı		(1) Resmi Program	.18*	.02
	(2) Örtük Program	.20*	.02	.00
	(4) Akraba Ortamı	.32*	.02	.00
	(5) Medya-Sosyal Çevre	.24*	.02	.00

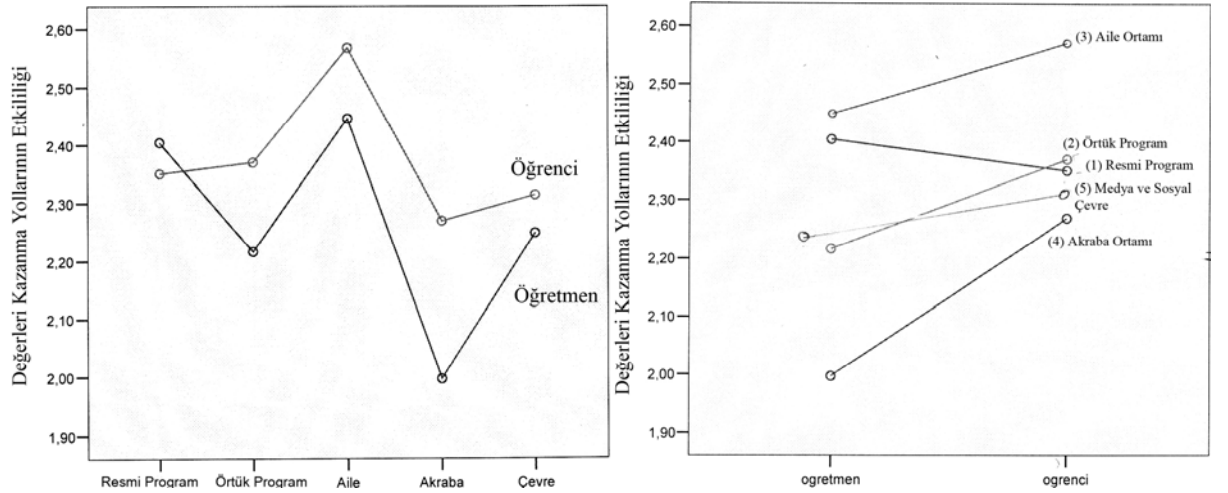
Tablo 46-devam

(I) Yollar	(J)Yollar	OF (I-J)	SH	p
(4) Akraba Ortamı	(1) Resmi Program	-.13*	.02	.00
	(2) Örtük Program	-.12*	.02	.00
	(3) Aile Ortamı	-.32*	.02	.00
	(5) Medya-Sosyal Çevre	-.08*	.02	.01
(5) Medya-Sosyal Çevre	(1) Resmi Program	-.05	.02	.15
	(2) Örtük Program	-.04	.02	.48
	(3) Aile Ortamı	-.24*	.02	.00
	(4) Akraba Ortamı	.08*	.02	.01

*: $p < 0.05$ OF: Ortalamalar farkı SH: Standart hata

Tablo 46'dan da incelenebileceği gibi aile ortamı ile resmi program (OF=.18, $p=.00$, $p < .05$), örtük program (OF=.20, $p=.00$, $p < .05$), akraba ortamı (OF=.32, $p=.00$, $p < .05$) ve medya-sosyal çevre (OF=.24, $p=.00$, $p < .05$) arasında değerleri kazanma etkililiğine ilişkin yapılan karşılaştırmada, aile ortamı lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Resmi program, örtük program, aile ortamı, medya-sosyal çevre ile akraba ortamı arasında yapılan karşılaştırmalarda, resmi program (OF=-.13, $p=.00$, $p < .05$), örtük program (OF=-.12, $p=.00$, $p < .05$), aile ortamı (OF=-.32, $p=.00$, $p < .05$), medya-sosyal çevre (OF=-.08, $p=.00$, $p < .05$) lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Resmi program, örtük program, medya-sosyal çevre arasında yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Değerlerin kazanma yollarının etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüş farklılığının belirlenmesi için takip eden kısımda Şekil 6'da çizgi grafikleri sunulmuştur.



Şekil 6: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değer Kazanma Yollarının Etkililiği

Şekil 6'dan da inceleneceği gibi değerleri kazanma yolları etkililik puanları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılaşmıştır. En etkili yolun öğrenciler için sırasıyla

aile, örtük program, resmi program, medya-sosyal çevre, akraba ortamı olduğu görülmüştür. Öğretmenler için en etkili yol ise sırasıyla aile, resmi program, medya-sosyal çevre, örtük program, akraba ortamı olmuştur.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin gözlenen farkı için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	X	SS
Öğretmen	775	2.26	.48
Öğrenci	3700	2.37	.48

Tablo 47 de görüleceği gibi öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında öğrenciler lehine fark tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, grup sayısı üçten az olduğundan post-hoc yapılamamış, t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçlarının değerlendirilmesi için önce Levene yapılmış, daha sonra Levene testi sonuçları incelenerek t değerinin anlamlı olup olmadığına karar verilmiştir. Tablo 48’de Levene testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 48: Değer Kazanma Yollarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılığı

Levene Testi	F	p	t	sd	P
Değerler	.02	.88	.86	4473	.00

Tablo 48’den de takip edilebileceği gibi Levene istatistiği gruplar arasında varyans farkı olduğunu ($F_{(4473)}=.02$, $p=.88$, $p>.05$) göstermiştir. Değer kazanma yollarının etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin farklılığın hangi bağımlı değişken yönünde olduğunu belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda ise öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında öğrenciler lehine bulunan farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=.86$, $p=.00$, $p<.05$).

4. SONUÇ

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgular esas alınarak alt problemlere ilişkin ortaya çıkan sonuçlar tartışılmış, araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin, ilköğretim 1-8. sınıf programlarında yer alan kişisel-evrensel, ulusal değerleri kazanma etkililiğinin, değer kazanma yollarına (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna cevap arayan birinci alt problemde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Okul dışı etmenler (aile, medya, okul dışı sosyal çevre) hem kişisel-evrensel hem de ulusal değerlerin kazanılmasında hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en etkili yol olarak belirlenmiştir. Erdoğan (2008, 12) günümüzde öğrenmenin sadece okul kurumuna bağlı gerçekleşmediğini, eğitimin evde, okulda, işte, sokakta her yerde sürdürülen bir faaliyet olduğunu vurgulamıştır. Erdoğan'a göre birey hangi yaşta olursa olsun okul dışında yaşadığı etkileşimlerle de öğrenmeye devam etmektedir. Özellikle teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan internet, yazılı-görsel basın, televizyonlar, radyolar eğitimi hızla zaman ve mekandan bağımsız kılmakta ve öğrenmeyi okul dışına da taşımaktadır. Smith ve Smith (2000, 67-73) tarafından yapılan araştırmada formal program dışında kalan öğrenme yolları (medya-sosyal çevre) incelenmiş ve kitlelerin bu öğrenme yollarını tercih etmeye eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Temiz (2007, 1-2) de araştırmasında okul dışı etmenlerden medyayı ele almış ve medyanın örtük aktarmalarla davranışları şekillendirdiğini ve bu tip öğrenmelerin çoğu zaman okul resmi programından daha etkili olabildiğini ortaya çıkarmıştır. Kavak, Tufan ve Demirelli (2006, 17-18) tarafından yapılan araştırmada da okul dışı etmenlerden gazeteleri incelenmiş ve gazetelerde yer alan bilimsel haberlerin ele alınmış şeklinin, okuyucuların bilime yönelik tutumlarını şekillendirdiği tespit edilmiştir.

Değerlerin kazanılmasında etkili olan bir diğer okul dışı etmen ailedir. Doğan (2007, 620), ailedeki norm ve değerlerin günlük yaşamla birlikte ahlaki, hukuki ve siyasi yaşantıların tümünü belirlediğini dolayısıyla aile kültürünün toplumsal kültüre yön verdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Eldeleklioğlu (1999, 7) da araştırmasında anne-baba tutumunun çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve ev ortamında geçerli değerlerin çocukları şekillendirdiğini tespit etmiştir. Anne-babanın demokratik veya otoriter oluşuna bağlı olarak çocukların kendilerini gerçekleştirme, kendilerini kabul etme, kişisel ve sosyal uyum becerilerinin de farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Eldeleklioğlu'nun bulguları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ailenin değerlerin kazanılmasındaki etkililiği ikinci alt probleme yönelik olarak tartışılmıştır. Değerlerin kazanılmasında etkili olan son okul dışı etmen okul dışı sosyal çevredir. Erden (2005, 16) eğitim etkinliklerinin akran grupları arasında da devam ettiğini ifade eder. Erden'e göre çocuklar ve gençler arkadaşlık ilişkileriyle yardımlaşmayı, dayanışmayı, işbirliğini, kurallara uymayı öğrenirler.

Yukarıda örnek gösterilen araştırmalar ve tartışılan fikirler bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmayla, okul dışı etmenlerin (medya, aile, sosyal çevre) değerlerin kazanılmasında en etkili yol olduğu hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleriyle saptanmıştır. Farklı bir ifadeyle eğitim okul binası dışında da faaliyettedir. Öğretmen de öğrenci de bunun farkındadır.

Araştırmanın birinci alt problemiyle ulaşılan bir başka sonuç şudur: Hem öğretmenler hem de öğrenciler için kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında örtük program, ulusal değerlerin kazanılmasında ise resmi program öne çıkmıştır. Bununla birlikte kişisel-evrensel değerlerin kazanılma etkililiği, ulusal değerlerin kazanılma etkililiğinin yanında hem öğretmenler hem de öğrenciler için ikinci planda kalmıştır. Oysa kişisel değerler bireyin şekillenmesinde en etkili değerlerdir. John (1994'ten aktaran Ültanır, 2003, 92) tarafından Amerika'da yapılan boylamsal araştırmanın neticeleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırmada dördüncü sınıflardan rastlantısal olarak seçilen beş yüz erkek çocuk on dört yaşına kadar kişilik değişimleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda sahip oldukları değerlerin çocukların davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirdiği tespit edilmiştir. Buna göre, vicdanlı olma ve uyumlu olma gibi değerlere sahip olan çocukların hatalı davranışta bulunma düzeyinin bu değerlere sahip olmayan

çocuklara göre daha az olduğu saptanmıştır. Akbaş (2007, 676) da değerlerin okulun ilk gününden itibaren, öğretim programlarıyla öğretmenlerin model davranışlarıyla, disiplin önlemleriyle ön plana çıkması gerektiğini bu sayede değerler eğitiminin başlaması gerektiğini ifade eder. Ancak bu duyuşsal davranışların planlı bir şekilde kazanılmadığını ve ölçülemediğini de vurgular. Oysa resmi programlar kişisel- evrensel değerleri de tıpkı ulusal değerler gibi ele almalı ve en az onlar kadar etkili verebilmelidirler.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin değerleri kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiğinin, öğretmen ile öğrenci görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap arayan ikinci alt problemde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Değer kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiği öğretmen ve öğrenciye göre farklılaşmaktadır.

Öğretmen ve öğrenci görüşünün birleştiği noktaları şöyle özetlemek mümkündür; Aile, değerlerin kazanılmasında hem öğretmen hem de öğrenci için en etkili faktördür. Aile en küçük sosyolojik birimdir ve çocuğun sosyalleşme süreci de ilk olarak ailede başlar. Erden (2005, 88) eğitim kurumlarının yanında ailenin de eğitim işlevini sürdürdüğünden bahseder. Erden'e göre çocuk aile içinde okulda kazanamadığı pek çok bilgi, beceri ve tutumu kazanmaktadır. Özellikle aileler sahip oldukları değerleri ve bağlı oldukları alt kültürün özelliklerini çocuklara benimsetmektedir. Bu noktada araştırmanın bulgularıyla Erden'in ifadeleri örtüşmüştür. Farklı bir ifadeyle ailenin değerlerin kazanılmasında en etkili yol olduğu öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleriyle belirlenmiştir. Erden'in altını çizdiği bir diğer nokta okulda ve ailede öğrenilenlerin çelişmesi problemidir. Çünkü ailede öğrenilen tutum ve değerler okulda kazanılanları desteklediği ölçüde çocuk başarılı olabilir. Bu anlamda, araştırmanın bu bulgusunun okul başarısızlıklarının çözümünde bir çıkış yolu olabileceği düşünülmektedir. Sorunların kaynağı incelenirken ailenin temel etmen olabileceği fikrinin akıldan çıkarılmaması, sürekli okul-aile işbirliği ve sadece çocuğun değil ailelerin de çocuğun değerleri kazanma

sürecinde bilgilendirilmesi okul başarısına ilişkin muhtemel problemlerin de bir çözümü olabilir.

Bu alt problem için ele alınan aile faktörü çekirdek aileyi temsil etmektedir. Akraba ortamı ise değerlerin kazanılmasında ayrı bir yol olarak ele alınmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birleştiği ikinci nokta ise akraba ortamının değerlerin kazanılmasında diğer yollar arasında en düşük etki derecesine sahip olmasıdır. Bu durumun 21. yüzyılda yaşanan toplumsal değişmeyi yansıttığı düşünülmektedir. Doğan'ın (2007, 617) da ifade ettiği gibi değişen toplumun öngördüğü standartlar karşısında geleneksel değerler insiyatif kaybetmektedir. Geleneksel toplum çekirdek aileye doğru çözülmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşünün birleştiği bir başka nokta değerlerin kazanılmasında medyanın akraba ilişkilerinden daha etkili olduğu yönündedir. Bu durumda medyanın toplumsal değişimin bir neticesi olarak gittikçe zayıflayan akraba ilişkilerinin yerini aldığı düşünülebilir. Önür'ün (2007, 161) de ifade ettiği gibi medya kültür ekimiyle etkin yönlendirme gücünü kaybetmiş değerler üzerinde etkili olmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta şudur; araştırmayla değerlerin kazanılmasında en etkili etmen olarak belirlenen aile de medyanın etkisine maruz kalmaktadır. Önür'ün ifadesiyle medya evin içinden dışarıya açılan bir kanaldır. Gençler ve çocuklar üzerinde örgün eğitimin içeriğiyle birleşerek, yetişkinler üzerinde de yaşam boyu yaygın eğitim aracı olarak etkisini sürdürmektedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerin farklılaştığı noktalar ise şöyle özetlenebilir; Öğrenciler için örtük program aileden sonra en etkili değer kazanma yoludur. Resmi program, medya ve sosyal çevre sırasıyla örtük programı takip etmektedir. Öğretmenler için ise resmi program aileden sonra en etkili değer kazanma yoludur. Medya, sosyal çevre ve örtük program etki derecesi açısından sırasıyla resmi programı takip etmektedir.

Bu araştırmanın önemli bir bulgusu, öğretmenlerin resmi programın değer kazanmada yeterli ve etkili olduğu görüşünderken öğrencilerin yeterince etkili olmadığı görüşünde oluşudur. Resmi program sadece bilişsel kazanımları değil duyuşsal kazanımları da içermektedir. Bu sayede öğrencilerin karakter ve ahlak gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Akbaş (2007, 677) ilköğretim okullarının son sınıflarında okuyan öğrencilerin ilköğretimin genel hedeflerinde ifade edilen değerlere ne ölçüde ulaştığının belirlenmesinin, okulların duyuşsal davranışların

kazanılma yeterliliğini de ortaya çıkaracağını ifade etmektedir. Yapmış olduğu araştırmayla öğrencilerin ilköğretimde hedeflenen değerleri ne ölçüde kazandığını incelemiş, kız ve erkek öğrencilerin farklı değerleri farklı ölçülerde kazandığını ortaya çıkarmıştır. Buna göre resmi program öğrencilere değer yüklemekte ancak cinsiyete göre farklı roller yükleyebilmektedir. Farklı bir ifadeyle Akbaş'ın bulguları bu araştırmayla ulaşılan öğretmen görüşleri destekler niteliktedir. Açıkça belirtilen hedefleri, öğrenme – öğretme faaliyetleri, içeriği, eğitim materyalleri, değerlendirme etkinlikleriyle doğru planlandığı takdirde resmi program değerlerin kazanılmasında etkili bir mekanizmadır. Helvacıoğlu (1994, 88-103), Ulusoy (2007, 7-12), Evin ve Kafadar (2004 1-13), Şen (2008, 1-17), Tietz (2007, 462-467) de yapmış oldukları araştırmalarda öğretim programlarına ve ders kitaplarına odaklanmış bu etmenlerin olumlu veya olumsuz değer kazanılmasında etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Sambell ve McDowell (1998, 391-402) da resmi programın değerlendirme etkinliklerini ele almış ve bu sürecin niteliğinin öğrencilere sorumluluk, okulu sevme, öğrenmeyi öğrenme gibi değer kazanımlarına ulaştırmadaki etkisini ortaya çıkarmıştır. Lempp ve Seale (2004, 1-2) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilmiş; öğrencilerin yaklaşılabılır buldukları öğretmenlerden etkilendikleri ve onları rol model aldıkları ancak bununla birlikte hiyerarşik, kibirli ve rekabetçi bir öğretim atmosferi yaratan öğretmenlerden olumsuz yönde etkilendikleri tespit edilmiştir.

Öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak, örtük programla değer kazanma yollarından ders dışındaki okul atmosferinin, okulun imkanlarının, okul içi etkinliklerin ve okuldaki sosyal ilişkilerin değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun, örtük programın varlığına ve etkililiğine ilişkin farkındalığın yüksek olmayışından ve dolayısıyla bir değerlerin kazanılmasında etkin bir şekilde kullanılmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Jackson (1968), Ahola (2000), Gair ve Mullins (2001) tarafından yapılan araştırmalarla ulaşılan sonuçlar da okullarda resmi programın haricinde bir de örtük program olduğu ve bu programın çoğu zaman değerlerin kazanılmasında resmi programdan daha etkili olduğu yönündedir. Akbaş (2007, 679) okullarda değer eğitime yönelik dersler olmasa bile 'örtük programla' değerlerin kazanılabileceğini ifade etmektedir. Şahin (2006, 11) de öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini sadece sınıf ortamında her şeyden sorumlu tuttıklarını, bunun dışında olup bitenlerle ilgilenmediklerini ifade

etmektedir. Oysa öğrencilerin değerleri kazanmasında ders saatleri dışında kalan zamanlarda okulun imkanlarından (sosyal kulüp faaliyetleri, kütüphane-laboratuvar-kantinin kullanımı), okulun düzenlediği etkinliklerden (toplantı, seminer, tiyatro, konferans, spor, gezi, gözlem, açılış-mezuniyet törenleri, bilgi-spor yarışmaları, sanat etkinlikleri) yararlanmaları, okuldaki sosyal ilişkileri (arkadaşlarla sohbet, tartışma, oyun vb.) de etkili olmaktadır. Castello (2001) da araştırmasında okulun imkanlarının örtük öğrenmelerdeki önemini açığa çıkarmakta, örtük programın okulların harçları, tuğlaları, döşemeleri arasına sıkıştığından bahsetmektedir. Benzer şekilde Sarı (2007) da düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip okullarda araştırma yapmış ve kazanılan değerlerin okulun yaşam kalitesiyle yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmayla kategorize edilen tüm yolların (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) değerlerin kazanılmasındaki etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında öğrenciler lehine fark tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin değerleri her yoldan alabilmeye yatkın ve öğrenmeye açık olmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak Akbaş'ın (2007, 676) da ifade ettiği gibi eğitim sistemlerinin genel hedeflerinden olan değerlerin kazanılması problemi kadar, kazanılıp kazanılmadığına veya ne kadar kazanılabildiğine yönelik ölçümler de önemlidir. Bilişsel kazanımlar nasıl planlı bir şekilde hazırlanıp öğrencilerin bu davranışlara ulaşma düzeyleri sistematik olarak kontrol ediliyorsa, aynı yol duyuşsal davranışlar için de takip edilebilmelidir.

Araştırmanın literatür tarama sürecinde öğretim programlarında kişisel-evrensel, ulusal değerlere yeterince yer verildiği görülmüştür (Bkz. Tablo 8). Ancak buna rağmen öğrencilerin görüşü, resmi programın değerlerin kazanılmasında yeterince etkili olmadığı yönündedir. Bununla birlikte öğretmenler, resmi programın değerlerin kazanılmasında yeterince etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşü arasında ortaya çıkan bu farklılığın, öğretmenlerin verdikleri derslerin öğretim programları kılavuzlarına ve kılavuzlarda yer alan değerlere yeterince vakıf olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin sadece yüzde 24'ünün öğretim programlarının tamamını incelediği tespit edilmiştir. Öğretim programlarında yer alan değerlerin tamamını inceleyen öğretmenlerin oranı ise yüzde 20 olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 11).

Bu durumda, öğretim programlarında yeterince yer verilmesine rağmen öğretmenlerin bu değerlere vakıf olamayışının, değerlerin bir sistem dahilinde verilememesine, öğrencinin de bu değerleri yeterince kazanamadığını ifade etmesine neden olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırmanın önemli bir bulgusu da öğretmenlerin örtük programın değerlerin kazanılmasında yeterince etkili olmadığını ifade etmesidir. Bu durumun da öğretmenlerin örtük programa ve örtük programın fonksiyonlarına yönelik hakimiyetlerinin yüksek olamayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da değerlerin kazanılması sürecinde örtük programın düzensiz ve kısmi olarak kullanılmasına sebep olabilir. Oysa değerler istikrarlı bir şekilde her üniteye veya her derste verilmeli, örtük program da bir değer kazanma aracı olarak planlanıp, kullanılabilir. Akbaş'ın (2007, 678) da ifade ettiği gibi değer eğitimi vermek ayrı bir ders açmak anlamına gelmemelidir. Çünkü değerler, her konu alanına kasıtlı bir şekilde entegre edilebilir, farklı bir ifadeyle örtük programdan faydalanılarak değerlerin kazanılması sağlanabilir.

4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu kısımda araştırmayla elde edilen bulgular göz önüne alınarak daha sonraki araştırmalara yön verebilecek öneriler sunulmuştur.

- (1) Bu araştırma neticesinde değerlerin kazanılmasında resmi programın etkililiğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşü arasında öğretmenler lehine bir fark tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle öğretmenler ilköğretim programlarında hedeflenen değerlerin resmi programla yeterli ve etkili bir şekilde kazanıldığını, öğrenciler ise değerlerin kazanılmasında resmi programı öğretmenler kadar etkili bulmadıklarını ifade etmektedir. Bundan sonraki araştırmalar bu görüş farkının nedenine odaklanabilir.
- (2) Bu araştırmada resmi program, değer kazanılmasında etkililiği olan diğer etmenlerle (ders saatleri dışında okul ortamı, okul dışı ortamlar –aile, medya, sosyal çevre-) birlikte ele alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda her bir etmen değerlerin kazanılmasındaki etkililiğinin ölçülmesi açısından ayrı ayrı ele alınabilir.
- (3) Bu araştırma sadece ilköğretimin son kademesine yönelik olarak yapılmıştır. Daha sonraki araştırmalar ortaöğretim ve yükseköğretimi değerler ve örtük program açısından inceleyebilir.

- (4) Bu araştırmada Türk eğitim sisteminin resmi programları değerlere yer veriş Şekliyle ele alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı ülkelerin resmi programlarında kişisel, ulusal ve evrensel değerlerin nasıl yer aldığına odaklanabilir, bu ülkelerdeki değerlerin kazanılma yollarının etkililiğini incelenebilir veya bu yolların Türk eğitim sistemine adapte edilebilirliği üzerine çalışılabilir.
- (5) Bu araştırmada örtük programla değer kazanma yolları topluca ele alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda okulun imkanları, okulda düzenlenen (okul içi-okul dışı), okuldaki sosyal ilişkiler değerlerin kazanılmasındaki etkililikleri açısından ayrı ayrı ele alınıp derinlemesine incelenebilir.
- (6) Bu araştırma genel ilköğretim okullarında yapılmıştır. rtk öğrenmelerde okul kültürünün etkisi göz önüne alınarak farklı okul türlerine (kolejler, meslek okulları, teknik okullar vb.) yönelik bir karşılaştırma araştırması yapılabilir. Benzer Şekilde farklı ekolleri temsil eden okullarda örtük programla Őekillenen okul kültürü incelenebilir.
- (7) Değerlerin fark edilmeden kazanıldığı okul koridorları ve okul kantinlerine yönelik uzun süreli gözlemler içeren nitel araştırmalar yapılabilir.
- (8) Medyada yer alan eğitim programları nicelik, nitelik ve aktardıkları değerler açısından incelenebilir.
- (9) Medyada ocukların ve gençlerin sıklıkla takip ettiği programlar (izgi film, dizi, müzik-magazin vb.) aktardıkları tutum ve değerler açısından incelenebilir.
- (10) Gençlerin internette sıklıkla takip ettiği siteler içerikleri ve aktardıkları değerler açısından incelenebilir.
- (11) Aileler için değerler eğitimi programları tasarlanıp bu programları takip eden ailelerin çocukları üzerinden programların etkililiği denetlenebilir.
- (12) Okul dışında gerçekleştirilecek işbirlikli grup çalışmalarıyla öğrencilerin kazandığı değerler araştırılabilir.

4.4. Uygulayıcılara Yönelik neriler

Bu kısımda araştırmayla elde edilen bulgular göz önüne alınarak uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

- (1) İlköğretim programları yer verdikleri değerler açısından incelenmiş ve değer eğitimi planlı bir şekilde yaklaşmadığı tespit edilmiştir. Program geliştirme uzmanları, değer eğitimi de ayrıca ele alıp, değer kazanımlarını öğretim tasarımlarının her boyutuna entegre edecek şekilde planlayabilir.
- (2) Program geliştirme uzmanları tıpkı bilişsel kazanımların ölçülme etkinlikleri gibi duyuşsal kazanımlara yönelik ölçme ve değerlendirme sistemleri de düzenleyebilirler. İlköğretimde ders kitapları içerdikleri her unsurun (okuma parçaları, özlü sözler, resimler, fotoğraflar, karikatürler, tablolar, grafikler) mesaj iletme özelliği göz önüne alınarak seçilebilir veya kitaplar bu özellikler esas alınmak kaydıyla hedef değerlere göre tasarlanabilir.
- (3) Sınıf içindeki etkinlikleri ve uygulamalarıyla, ilke ve kurallarıyla resmi programın birer parçası olan öğretmenler, öğrencilere sessiz olarak verdikleri mesajların da en az sözlü iletişimleri kadar etkili olduğunu fark edip değerlerin kazanılmasında bu durumdan faydalanabilirler. Hedef değerleri her fırsatta benimseyip uyguladıklarını öğrencilere göstermeleri, kendilerini model alan öğrencilerin de bu değerleri benimseyebilmelerine yardımcı olabilir.
- (4) Öğretmenlere değerler, değerler eğitimi, değerler eğitiminin önemi ve değer öğretme tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir.
- (5) Program geliştirme uzmanları örtük programı da resmi programı tamamlayacak, destekleyecek ve onun boşluklarını dolduracak şekilde planlayabilir. Bu sayede sadece ders saatleri değil ders dışında kalan zaman da değerlerin kazanılmasında bir fırsat olarak kullanılabilir.
- (6) Öğretmenler sadece ders saatlerinde ve sınıf ortamında değil ders dışında da öğrencilerin değer kazanma sorumluluğunu üstlenip, ders dışı zamanlarda da her fırsatı değerlendirerek fırsat eğitimi şeklinde değerlerin kazanılmasına rehberlik edebilir.
- (7) Öğrenciler, sosyal kulüp faaliyetlerine katılmaya teşvik edilebilir, kütüphane ve laboratuvarları kullanmaya özendirilebilir, periyodik olarak okul içi ve dışı etkinlikler organize edilerek öğrencilerin bu yollarla hedef değerlere ulaşmalarına yardımcı olunabilir.

- (8) Öğretmenler öğrencileri medyada yer alan programlar konusunda bilinçlendirip, seyredecekleri programların seçiminde rehberlik edebilirler. Belgesel, kültür-sanat programlarını takip etmeleri konusunda teşvik edici çalışmalar yapabilirler. Benzer şekilde internetin bir eğlence kanalı değil bilgiye ulaşma kanalı olarak kullanılmasını teşvik edebilirler.
- (9) Öğrencilerin gazete-kitap okuma, tiyatroya gitme alışkanlıklarını pekiştirecek faaliyetlerde bulunabilirler.
- (10) Öğretmenler dışa açık, toplumla barışık, çevreyi seven bireyler yaratmak üzere öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirecek ortamlarda bulunma fırsatları yaratabilirler. İşbirlikli çalışmaların sadece okul içine değil okul dışına da gerçekleştirilmesini sağlayacak projeleri hayata geçirebilirler.
- (11) Ailelerle zaman zaman toplantılar yapılarak değerlerin verilmesinde aileye düşen görevler hatırlatılabilir.
- (12) Aileler için medyanın çocuklara etkisi konulu seminerler düzenlenebilir. Bu sayede aileler çocukların televizyonda neyi ne kadar izleyecekleri konusunda rehber olmaları için yönlendirilebilirler.

KAYNAKÇA

- Ahola, Sakari. 2000. Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to? Higher Education 2000 Conference, August 30 - September 2, Helsinki.
- Akarsu, Bedia. 1998. **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. 9. bs. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Akbaş, Oktay. 2007. Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 673- 695.
- Akçay, Tahsin.2006. **Eğitim Denklemi**. 1. bs. İstanbul: Bahar Yayınevi.
- Akdağ, Bülent. 2003. Eğitim Felsefesi Nedir?. **Öğretmen Dünyası**. s. 227.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu, Engin Yıldırım. 2005. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. 4.bs. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Anyon, Jean. 1983. Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working *Class and Affluent* Females to Contradictory Sex-Role Ideologies. **Gender Class & Education**. ed. Stephen Walker & Len Barton. USA: The Falmer Press:19-38.
- Apple, Michael. W. 1995. **Education and Power**. 2.nd ed. New York: Routledge.
- _____. 2004. **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. ed. Fatma Gök. Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Arıkan, Arda. 2004. Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı: 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Avcı, Nazmi. 2007. Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 819-851.
- Bacanlı, Hasan. 2006. **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bağlı, M. Türkan, Yasemin Esen. 2002. İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.35. s.1-2: 143-154.
- Bakırcıoğlu, Rasim. 2006. **Psikoloji Sözlüğü**. 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barbour, Chandler, Nita H. Barbour, Patricia A. Scully. 200. **Families, Schools and Communities: Building Partnerships for Educating Children**. 4 th. ed. USA: Merrill Prentice Hall
- Barbour, Chandler, Nita H. Barbour, Patricia A. Scully. 2005. **Families, Schools and Communities: Building Partnerships for Education Children**. 4 th. ed. USA: Merrill Prentice Hall
- Bostan, Hanefi. [22.10.2008]. Gençlik ve Sigara Alkol Uyuşturucu Okullarda Şiddet. http://www.turkegitimsen.org.tr/modules.php?name=Kose_Yazilari&file=yazi_oku&sid=153
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis. 1976. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Book.
- Büyüköztürk, Şener. 2006. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 6. bs. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Castello, Carrie, Yang. 2001. Schooled by the Classroom. The (Re) Production of Social Stratification in Professional School Settings. **The Hidden Curriculum in Higher Education**. ed. Eric Margolis. New York: Routledge:43-59.
- Cevizci, Ahmet. 2008. **Etİğe Giriş**. 2. bs. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chomsky, Noam. 1995. **Medya Denetimi: İmmediast Bildirgesi**. çev. Süer Şen. 2. bs. İstanbul: Tümm zamanlar Yayıncılık.
- Cornbleth, Catherina. 1984. Beyond the Curriculum. **Journal of Curriculum Studies**. v.16, n.1:29-36. (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Çengelci, Tuba. 2007. **Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi**. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say1/v6s1m6.pdf> [02/03/2007].
- Çınar, İkrım. [20.02.2008]. Eğitimde Atatürkçülük ve Örtük Program. http://www.egitirim.gen.tr/ikram_ortukprogram.htm
- Demirel, Özcan. 2006. **Eğitimde Program Geliştirme**. 9. bs. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dewey, John. 1929. **The School and Society** çev. B. Avni. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Doğanay, Ahmet. Mediha Sarı. 2004. Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova üniversitesi örneği). Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu: 20-21 Mayıs 2004. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Doğan, İsmail. 2007. Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 615-633.
- Doll, Ronald. C. 1992. **Curriculum Improvement Decision Making and Process**. 8.th ed. Boston: Allyn and Bacon Publishing.
- Dreeben, Robert. 1968. **On What is Learned in School**. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eden, S, A Lewy. 1991. Introduction: Curriculum Process. **The International Encyclopedia of Curriculum**. ed. A Lewy, Oxford: Pergamonn Pres: 277-279 (Aktaran: Erden, Münire 1998. Eğitimde Program Değerlendirme. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık).
- Eğitim Reformu Girişimi. 2005. **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. İstanbul.
- Eisner. Eliot. W. Curriculum Ideologies. **Handbook of Research of Curriculum. A Project of the American Educational Research Association**. ed. P.W. Jackson. New York: Mac Millan Publishing Company. 1992. (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Ekiz, Durmuş. 2003. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Merodlarına Giriş: Nitel Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**. 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldeleklioğlu, Jale. 1999. Karar Stratejileri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 2, s.11 (1999) 7-13.
- Elmalı, Osman. 2005. **Bertrand Russell'da Ahlak Felsefesi**. 1. bs. İstanbul: Ataç Yayınları.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. 1998. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- _____. 2005. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: EpsilonYayınları.
- Erdem, Ali Rıza. [02.03.2009]. **Türkiyenin Önemli sorunlarından Biri: Yetiştirdiği İnsan Tipi**. İstanbul: <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=292>.

- Erdoğan, İrfan. 2008. **Öğrenmenin Gücü**. 1. bs. İstanbul: Alfa Yayınları
- Ergun, Doğan. 1993. **100 Soruda Sosyoloji El Kitabı**. 6. bs. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.
- _____. 1988. Son Makalesi: Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.3: 11-16.
- Evin, İlke, Osman Kafadar. [01.02.2009]. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. http://www.tedb.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi3/293-304.pdf.
- Fidan, Nurettin. 1986. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık. (Aktaran: Fidan, Nurettin, Münire Erden. 1998. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları).
- Fidan, Nurettin, Münire Erden. 1998. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları,
- Gair, Marina, Guy, Mullins. 2001. Hiding in Plain Sight. **The Hidden Curriculum in Higher Education**. ed. Eric Margolis. New York: Ruthledge.
- Gardner, Howard. 2006. **Eğitimli Akıl: Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde Her Çocuğun Hak Ettiği K-12 Eğitimi**. çev. Özden Akbaş. İstanbul: Morpa yayınları.
- Giroux, A. Henry. 1978. Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. **The Clearing House**. v.52. n. 4: 148-152. (Aktaran: McNeil, John. D. 1996. **Curriculum: A Comprehensive Introduction**. New York: HarperCollins College Publishers Inc.).
- _____. 2001. **Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition**. USA: Bergin & Garvey.
- Good, Carter. 1959. **Dictionary of Education**. New York: MC Graw-Hill. (Aktaran: Fidan, Nurettin, Münire Erden. 1998. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları).
- Gökberk, Macit. 2008. **Felsefe Tarihi**. 18. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Guttek, L. Gerald. 2001. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. çev. Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınları. (Aktaran: Akdağ, Bülent. 2003. **Eğitim Felsefesi Nedir?**. Öğretmen Dünyası. s. 227.)
- Güngör, E. 1998. **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**. Profesörlük Tezi. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.

- Gürüz, Demet, Ayşen T. Eğinli. 2008. **İletişim Becerileri. Anlamak Anlatmak Anlaşmak.** 1.bs. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Hekimoğlu İsmail. 1997. **Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Büyük Lugat.** İstanbul :TÜRDAV.
- Helvacıoğlu, Firdevs. 1994. 1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hammersley, M. 1992. **What's Wrong with Ethnography.** London & New York: Routledge. (Aktaran: Ekiz, Durmuş. 2003. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Merodlarına Giriş: Nitel Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık).
- Hemmings, Anette. 2000. The Hidden Corridor Curriculum. **The High School Journal.** v.83. i.2: 1-10.
- Illich, Ivan. 2006. **Okulsuz Toplum.** çev. Celal Öner. İstanbul: Oda Yayınları.
- İnal, Kemal. [02.01.2008]. Eğitimde Gizli (Örtük) Müfredat. <http://gizliprogram.blogspot.com/>.
- IOGM. [17.01.2009]. İlköğretim Genel Müdürlüğü Resmi İnternet Sitesi: İlköğretim Programları. <http://iogm.meb.gov.tr/>.
- Jackson, Philip W. 1968. **Life in Classrooms.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- John, O. P., A. Caspi, W. R. Robins, Moffitt T. E., Loeber-Stouthamer M.. 2004. The Little Five: Exploring the Numological Network of the five-factor model of personality in adolescent boys. **Child Development.** ed. O. P. John. London: Routledge. p.160-178. (Aktaran: Ültanır, Emel. 2003. İlköğretim Birinci Kademe Rehberlik ve Danışma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Johnson, Jackie. D., Jane Helliwell, Joan Nicholson, Diana Reay, Helen Schwarz, Geraldine Wright. The Infant Yers. **Education and Equality.** ed. M. Cole. London: Routledge. 1989: 102-121. (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Kalay, İlnur. 1998. Medyanın Çocuklara Etkisi. **Medya ve Toplum.** ed. Yasemin İnceoğlu. İstanbul: Der Yayınları.
- Kale, Nesrin. 2004. **Etik Sorunsallar ve Eğitim.** 1. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. 2005. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama.** 13. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.
- _____. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 16. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kavak, N., Yüksel Tufan, Havva Demirelli. 2006. Fen-Teknoloji Okuryazarlığı ve İnfomal Fen Eğitimi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 26. s.3:17-28.
- Kelly, A. V. 1999. **The Curriculum: Theory and Practice**. 4.th ed. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kilisli Ahmet. [20.02.2009]. Ailede Değerler Eğitimi: Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?. <http://www.anaokuluhaber.com/content/view/277/64/>.
- Kocatürk, Utkun. [01.02.2008]. Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri. <http://www.atam.gov.tr>.
- Koçak, İsmail. 2000. Liselerde Cumhuriyet Tarihi Ders Kitapları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Küken, Gülnihal. 2006. Türkiye'de Eğitim Felsefesi **Türkiye' de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**. ed. Muhsin Hesapçioğlu, Alpaslan Durmuş. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 389-405.
- Lempp, Heidi, Clive Seale. [01.02.2009]. The Hidden Curriculum in Undergraduate Medical Education: Qualitative Study of Medical Students' Perceptions of Teaching. <http://www.bmj.com/cgi/content>.
- Lynch, Kathleen. 1989. **The Hidden Curriculum: Reproduction in Education**. London: the Farmer Pres.
- Martin, Jane. R. 1976. What Should We Do With a Hidden Curriculum. **Curriculum Inquiry**. v.6, n.2: 135-151 (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Mc Cuthcheon, Gail. Curriculum and the Work of Teachers. **The Curriculum Studies Reader**. ed. D.J. Flanders, S.J. Thornton. New York: Routledge, 1997: 188-197 (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- McNeil, John. D. 1996. **Curriculum: A Comprehensive Introduction**. New York: HarperCollins College Publishers Inc.
- Oliver, Albert I. 1965. **Curriculum Improvement: A Guide to Problems and Procedures**. New-York: Dodd Mead and Company. (Aktaran: Erden, Münire. 1998. Eğitimde Program Değerlendirme. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık).
- Önür, Nimet. 2007. Modernleşme Sürecinde Okul Aile ve Medya Kavşağında değerler. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 157-176.

- Ornstein, Allan. C., Francis P. Hunkins. 2004. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. Boston: Allyn and Bacon.
- Özdemir, Sadi. 1998. **Medya Emperyalizmi ve Küreselleşme**. 1. bs. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Portelli, John. P. 1993. Exposing the Hidden Curriculum. **Journal of Curriculum Studies**. v.25, n.4: 343-358 (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Poyraz, Hakan. 2007. Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökekleli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 81:-89.
- Ryan, Kevin. 1993. Mining the Values in Curriculum. **Educational Leadership**. v.51. n.3:16-18. (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Sadak, Necmettin. 1948. **Toplumbilim Sosyoloji**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sambell, Kay., Liz McDowell. 1998. The Construction of the Hidden curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. v.23, n.4:391-401.
- Sarı, Mediha. 2007. Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesi'ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saylor, J., Galen, William M. Alexander. **Curriculum Planning For Beter Teaching and Learning**. New York: Rinehart and Winston Inc. (Aktaran: Erden, Münire. 1998. Eğitimde Program Değerlendirme. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık).
- Senemoğlu, Nuray. 2000. **Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. 12. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____. 2006. Eğitimin Psikolojik Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. ed. Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, M. Cecil, Thomas J. Smith. 2008. Low-Education Adults' Participation in Informal Learning Activities: Relationships with Selected Demographic Characteristics. **Adult Basic Education and Literacy Journal**. v.2. n.2:67-73.
- Smith, O.W.D., J. H. Stanley, Shores, J. H. 1957. **Foundations of Curriculum Development**. USA: Harcourt Brace and World. Inc. (Aktaran: Fidan, Nurettin, Münire Erden. 1998. Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları).

- Sönmez, Veysel, İsmail Bircan, Kasım Karatürk, Nuray Senemoğlu, Mahmut Tezcan, Tuğba Yanpar, Ali Rıza Erdem, Turan Akman Erkılıç, Ali Ekber Şahin. 2006. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. 2008. **Eğitim Felsefesi**. 8. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ali, Ekber. 2006. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. **Eğitim Bilimine Giriş**. ed. Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, Hüner. 2005. **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. 1.bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şen, Ülker. 2008. Altıncı sınıf Türkçe ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27-28 Mart 2008. Gazimağusa-KKTC.
- Taşpınar, Mehmet. 2007. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 1. bs. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Tameroğlu, Sacit. 2000. **Bilimlerin Tarihi**. 1. bs. İstanbul: İTÜ Üniversite Yayınları.
- Tarhan, Nevzat. 2006. **Duyguların Dili: Duygusal Zekaya Yeni Bir Yorum**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Temiz, Nida. 2007. The Evaluation of the 'Sitcom Sihirli Annem' in terms of 'Curriculum Evaluation'. **Eurasian Journal of Educational Research**.
- Tezcan, Mahmut. 1993. **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:170.
- _____. 2006. Eğitimin Sosyolojik Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. ed. Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tietz, W. 2007. Women and Men in Accountings Textbooks: Exploring the Hidden Curriculum. **Issues in Accounting Education**. v.22. n.3:459-480.
- Timuçin, Afşar. 2007. **Eğitim Üzerine: Kendimle Konuşmalar 2**. 1.bs. İstanbul: Bulut Yayıncılık.
- Tural, Sadık . K. 1988. **Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**. 1.bs. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tunalı, İsmail. 2008. **Estetik**. 11. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Türnüklü, Abbas. (2001). Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. **Eğitim ve Bilim**, c. 26 s. 120: 8-13. (Aktaran: Çengelci, Tuba. 2007. Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve

Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say1/v6s1m6.pdf> [02/03/2007]).

- Türkoğlu, Adil, Mediha Sarı. 2006. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye' de Program Geliştirme Çalışmaları **Türkiye' de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi.** ed. Muhsin Hesapçıoğlu, Alpaslan Durmuş. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 328-366.
- Tyler, Ralph W., 1949. **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** London: The University of Chicago Pres, Ltd.
- Ulusoy, Kadir. 2007. Lise Tarih Programlarında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık, Mevlüt. 2007. Bir Değer Olarak Çoğulculuk. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu.** ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 433-467.
- Uysal, Enver. 2008. Çağımızda Değer Kaymalarının Oluşturduğu Sonuçlar ve Etik Koruması. **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.** c.17. s.1: 67-79.
- Ültanır, Emel. 2003. **İlköğretim Birinci Kademedeki Rehberlik ve Danışma.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vallance, Elizabeth. Hidden Curriculum. **The International Encyclopedia of Curriculum.** ed. A.Lewy. Oxford: Pergamon Pres. 1993: 40-41. (Aktaran: Yüksel, Sedat. 2004. Eğitime Giriş. Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım).
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.** Ankara: Alkım Yayınevi.
- Wren, David. J. 1999. School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. **Adolescence.** v.34. n.135: 593-596.
- Yeşilyaprak, Binnur. 2007. **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım.** 15. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2006. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 5. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Cemal. 1997. **Bilim Tarihi.** 5. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüksel, Sedat. 2004. **Örtük Program: eğitimde Saklı Uygulamalar.** 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ziebertz, H. Georg. 2007. Çok Kùltùrlù Bir Toplumda Değerler Eğitimi Modelleri. **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu.** ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hùkelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları: 445-467.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Görüşleri Anketi (Geçerlik ve Güvenilirlik Öncesi)

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Eğitim, öğrencinin sadece ders bilgileriyle (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi vb.) donatılmasını değil iyi bir insan ve örnek bir yurttaş olarak yetişmesini de amaçlar. Bu da bazı değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanılmasını sağlamakla mümkündür. Bu değerlerin kazanılmasını sağlamak, tavır ve davranışlarıyla örnek olan, yaşadığı çevrede sevilen ve saygı gören, üretici, yaratıcı bireyler yetişmesine yardımcı olur.

Bu anket, öğrencilerin öğretim programlarında yer alan değerleri en kolay ve en etkili hangi yoldan öğrenebildiklerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır.

ÖNEMLİ DUYURU: Görüşleriniz sadece bu araştırma için kullanılacak, başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtanız rica olunmaktadır. Anketteki her bir bölümde nasıl işaretleme yapacağınıza ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Açıklamaları okuyarak dikkatlice işaretleyiniz.

Doç. Dr. Seval FER
Y.Lisans Öğrencisi Derya KUŞ
YTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü – EPÖ Anabilim Dalı

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

A- Cinsiyetiniz:

1. () Kadın
2. () Erkek

B- Branşınız:

1. () Sınıf Öğretmeni
2. () Rehber Öğretmen
3. () Türkçe
4. () Matematik
5. () Sosyal Bilgiler
6. () Din Kül. ve Ahl. Bil.
7. () Tek. ve Tasarım
8. () Fen ve Teknoloji
9. () Bilişim Teknolojileri
10. () İngilizce
11. () Resim
12. () Müzik
13. () Beden Eğitimi

C- Eğitim Düzeyiniz

1. () Ön Lisans
2. () Lisans
3. () Yüksek Lisans
4. () Doktora

D- Bitirilen Okul Türü

1. () Eğitim Fakültesi
2. () Eğitim Enstitüsü
3. () Edebiyat Fakültesi
4. () Fen Fakültesi
5. () Yüksek Öğretmen Okulu
6. () Diğer (.....)

E- Yaş Grubunuz

1. () 20-25 yaş
2. () 26-30 yaş
3. () 31-35 yaş
4. () 36-40 yaş
5. () 41-45 yaş
6. () 46 yaş ve üstü

F- Mesleki Deneyim

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 yıl ve üstü

G- Öğretim programlarıyla ilgili seminere katıldınız mı?

1. () Hiç katılmadım.
2. () 3 gün katıldım.
3. () 1 hafta katıldım.
4. () 2 hafta katıldım.

H- Okul Adı:

.....
.....

Takip eden kısımda bazı sorular ve bu soruların karşısında, fikrinizi ifade etmeniz için seçenekler (Hiç, Biraz, Epeyce, Çok, Tamamen) bulunmaktadır. Fikrinizi en iyi yansıtan seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

Örneği inceleyiniz.

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Örnek	1	2	3	4	5

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Verdiğiniz derslerin öğretim programlarını okudunuz mu?	1	2	3	4	5
2. Öğretim programlarının değerlerle ilgili kısmını okudunuz mu?	1	2	3	4	5
3. Sınıfınızda öğrencilerinizin değerleri kazanması için çalışmalar yapıyor musunuz?	1	2	3	4	5

BÖLÜM II

AÇIKLAMA: Aşağıda öğretim programlarında yer alan değerler ve öğrencilerin bu değerleri kazanma yolları yer alıyor. Her bir kazanma yolunun altında, o yolla değerleri kazanma etkililiğine ilişkin 3 seçenek (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) yer alıyor. Her bir yol için fikrinizi en iyi ifade eden seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI		I. YOL: RESMİ PROGRAM “Sınıfta, ders saatlerinde” (ders konularından, ders araç-gereçlerinden, ders etkinliklerinden, öğretmeninden)			II. YOL: ÖRTÜK PROGRAM “Okulda, ders saatleri dışında” (okulun imkanlarından okul içi etkinliklerden ve okuldaki sosyal ilişkilerinden)			III. YOL: OKUL DIŞI ETMENLER “Okul dışında” (aileden, medyadan, okul dışı arkadaş çevrelerinden)		
		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
KİŞİSEL DEĞERLER	1. Aileye önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	3. Alçakgönüllü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	5. Bağışlayıcı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	9. Cesaretli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	10. Cömert davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	12. Çalışkan olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	14. Dostluğa önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	15. Duyarlı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	16. Dürüst davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	17. Emaneti koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	19. Fedakar olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	20. Görgülü olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	21. Güvenilir olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	24. Yardımsever olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	25. İyi niyetli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	26. Kendine saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	27. Kıymet bilme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	28. Konuksever olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	29. Kurallara uyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	30. Merhametli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	31. Nezaketli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	32. Ölçülü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
33. Özgüven sahibi olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
34. Paylaşmaya önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
35. Sabırlı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
36. Sadeliğe önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
37. Sağlığa önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
40. Sorumluluk sahibi olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
42. Tutumlu olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
43. Şükretme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
44. Temiz olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
45. Tokgözlü olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
EVRENSEL DEĞERLER	2. Adil olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	4. Bağımsızlığı önemseme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	6. Barışçı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	7. Bilimsel davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	11. Çağdaş olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	13. Demokratik davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
18. Estetiğe önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
22. Hoşgörülü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	

DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI			I. YOL: RESMİ PROGRAM “Sınıfta, ders saatlerinde” (ders konularından, ders araç-gereçlerinden, ders etkinliklerinden, öğretmen)			II. YOL: ÖRTÜK PROGRAM “Okulda, ders saatleri dışında” (okulun imkanlarından okul içi etkinliklerden ve okuldaki sosyal ilişkilerinden)			III. YOL: OKUL DIŞI ETMENLER “Okul dışında” (aileden, medyadan, okul dışı arkadaş çevrelerinden)		
			Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
ULUSAL DEĞERLER	39.	Sevgiye önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	46.	Doğal çevreyi koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	47.	Tarihi-kültürel mirası koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	48.	İbadet yerine saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	8.	Bireysel özgürlüklere saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	13.	Demokratik davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	23.	Yeniliğe açık olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	41.	Sosyal olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	49.	Şehit ve Gaziye saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	50.	Bayrağa saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	51.	İstiklal Marşına saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	52.	Vatan sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	53.	Millet sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3

BÖLÜM III

AÇIKLAMA: Aşağıda, öğrencilerin sevilen, sayılan, örnek gösterilen bir insan olarak yetişmelerini sağlayacak değerleri (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanabilecekleri yollar yer almaktadır. Her bir değer kazanma yolunun karşısında üç etki derecesi (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) bulunmaktadır. Fikrinizi en iyi yansıtan seçeneği ‘X’ ile işaretleyiniz.

		I. Yol: Sınıfta Ders Saatleri İçinde				
No		Bu bölümde yer alan her bir seçenek öğrencinin ‘sınıfta ders saatleri içinde’ değerleri kazanabileceği yolları ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolunun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	
RESMİ PROGRAM	1	Derste işlenen konular (Üniteler, temalar)	1	2	3	
	2	Derste kullanılan araç-gereçler (Materyal, teknik donanım vb.)	1	2	3	
	3	Ders kitapları (Okuma parçaları, özlü sözler, resim, fotoğraf, karikatür, tablo, grafik)	1	2	3	
	4	Performans görevleri	1	2	3	
	5	Proje görevleri	1	2	3	
	6	Sınıfta düzenlenen etkinlikler (yarışma, tartışma, oyun, drama, skeç, Sınıf panoları vb.)	1	2	3	
	7	Derste yapılan sınavlar ve değerlendirme etkinlikleri	1	2	3	
	8	Sınıfta verilen ödüller	1	2	3	
	9	Sınıfta uygulanan cezalar	1	2	3	
	10	Arkadaşlarla sınıf içi iletişim	1	2	3	
	11	Arkadaşlarla yapılan işbirlikli grup çalışmaları	1	2	3	
	12	Öğretmenin sınıf içindeki ilke ve kuralları	1	2	3	
	13	Öğretmenin sözlü iletişim şekli	1	2	3	
	14	Öğretmenin sözsüz iletişim şekli (Tavır ve davranışları)	1	2	3	
		II. Yol: Okulda Ders Saatleri Dışında				
		Bu bölümde yer alan her bir seçenek öğrencinin ‘okulda ders saatleri dışında’ değerleri kazanabileceği yolları ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
ÖRTÜK PROGRAM	15	Sosyal kulüp faaliyetleri	1	2	3	
	16	Kütüphanenin kullanımı	1	2	3	
	17	Laboratuvarların kullanımı (Bilgisayar, fen vb.)	1	2	3	
	18	Okul kantininin kullanımı	1	2	3	
	19	Okul içi etkinlikler (Toplantı, seminer, tiyatro, konferans, spor vb.)	1	2	3	
	20	Okulun düzenlediği okul dışı etkinlikler (Gezi, gözlem vb.)	1	2	3	
	21	Okulda oynanan oyunlar	1	2	3	
	22	Okulda uygulanan ilke-kurallar (Giriş-çıkış, kıyafet, ders geçme, vb.)	1	2	3	
	23	Okulda uygulanan cezalar	1	2	3	
	24	Okulda verilen ödüller	1	2	3	
	25	Okulun düzenlediği törenler (Açılış-mezuniyet törenleri vb.)	1	2	3	
	26	Okullar arası ilişkiler (Bilgi-spor yarışmaları, sanat etkinlikleri vb.)	1	2	3	
	27	Okul arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler (sohbet, tartışma, oyun)	1	2	3	
		III. Yol: Okul Dışında				
		Bu bölümde yer alan her bir seçenek öğrencinin ‘okul dışında’ değerleri kazanabileceği yolları ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
	28	Aile içi ilişkiler (Aile fertlerinin birbiriyle iletişimi)	1	2	3	
	29	Ailenin sosyal ilişkileri (Komşularla ilişkiler vb.)	1	2	3	
	30	Ailenin sosyal hayatı (Tiyatro, sinema, seyahat vb. etkinlikler)	1	2	3	
	31	Annenin davranışları	1	2	3	

OKUL DIŞI ETMENLER	AİLE ORTAMI	32	Babanın davranışları	1	2	3
		33	Kardeşin davranışları	1	2	3
		34	Annenin disiplin kuralları	1	2	3
		35	Babanın disiplin kuralları	1	2	3
	AKRABA ORTAMI	36	Teyze-halanın davranışları	1	2	3
		37	Amca-dayınının davranışları	1	2	3
		38	Anneanne-Babaanneninin davranışları	1	2	3
		39	Dedenin davranışları	1	2	3
	MEDYA	40	İnternet (Web sayfaları, sohbet programları vb.)	1	2	3
		41	Gazete yazıları	1	2	3
		42	Radyo programları	1	2	3
		43	Cep telefonları (sohbet, mesajlaşma vb.)	1	2	3
		44	Müzik-Magazin programları	1	2	3
		45	Kültür-sanat programları	1	2	3
		46	Çocuk/gençlik programları	1	2	3
		47	Haber-Belgesel programları	1	2	3
		48	Diziler	1	2	3
		49	Sinema filmleri	1	2	3
		50	Tiyatro oyunları	1	2	3
	SOSYAL ÇEVRE	51	Arkadaşlarla okul dışında sosyal ilişkiler	1	2	3
		52	Arkadaşlarla okul dışında ders çalışmak	1	2	3

Ek 2. Öğrenci Görüşleri Anketi (Geçerlik ve Güvenilirlik Öncesi)

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Eğitim, öğrenciyi sadece ders bilgileriyle (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi vb.) donatmayı değil iyi bir insan ve örnek bir yurttaş olarak yetiştirmeyi de amaçlar. Bu da bazı değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanılmasıyla mümkündür. Bu değerleri kazanmak, tavrı ve davranışlarıyla örnek olan, yaşadığı çevrede sevilen ve saygı gören, üretici, yaratıcı bireyler olarak yetişmenizi sağlar.

Bu anket, ders programlarınızda yer alan ve kazanmanız gereken değerleri en kolay ve en etkili hangi yoldan kazandığınızı anlamak amacıyla hazırlanmıştır.

ÖNEMLİ DUYURU: Görüşleriniz sadece bu araştırma için kullanılacak, başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtmamız rica olunmaktadır. Anketteki her bir bölümde nasıl işaretleme yapacağınıza ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Açıklamaları okuyarak dikkatlice işaretleyiniz.

Doç. Dr. Seval FER
Y.Lisans Öğrencisi Derya KUŞ
YTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü – EPÖ Anabilim Dalı

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: **(Parantez içine (X) koyunuz)**

Kız (.....) Erkek (.....)

2. Okulunuzun adı:

3. Sınıfınız - Şubeniz: **(Parantez içine (X) koyunuz)**

8A (...) 8B (...) 8C (...) 8D (...) 8E (...) 8F (...)
8G (...) 8H (...) 8I (...) 8İ (...) 8J (...) 8K (...)

Aşağıda bazı sorular ve bu soruların karşısında, fikrinizi ifade etmeniz için seçenekler (Hiç, Biraz, Epeyce, Çok, Tamamen) bulunmaktadır. Fikrinizi en iyi vansıtan seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

Örneği inceleyiniz.

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Örnek	1	2	3	4	5

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Öğretmeniniz derslerde iyi bir insan olmanız için çalışmalar (etkinlik vb.) yapmakta mıdır?	1	2	3	4	5

BÖLÜM II

AÇIKLAMA: Aşağıda ilköğretim programlarında yer alan değerler ve bu değerleri kazanma yolları yer alıyor. Her bir kazanma yolunun altında, o yolla değerleri kazanma etkililiğine ilişkin 3 seçenek (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) yer alıyor. Her bir yol için fikrinizi en iyi ifade eden seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI		I. YOL: RESMİ PROGRAM “Sınıfta, ders saatlerimde” (ders konularından, ders araç-gereçlerinden, ders etkinliklerinden, öğretmenimden)			II. YOL: ÖRTÜK PROGRAM “Okulda, ders saatleri dışında” (okulun imkanlarından okul içi etkinliklerden ve okuldaki sosyal ilişkilerimden)			III. YOL: OKUL DIŞI ETMENLER “Okul dışında” (ailemden, medyadan, okul dışı arkadaş çevremden)		
		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
KİŞİSEL DEĞERLER	1. Aileye önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	3. Alçakgönüllü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	5. Bağışlayıcı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	9. Cesaretli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	10. Cömert davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	12. Çalışkan olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	14. Dostluğa önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	15. Duyarlı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	16. Dürüst davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	17. Emaneti koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	19. Fedakar olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	20. Görgülü olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	21. Güvenilir olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	24. Yardımsever olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	25. İyi niyetli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	26. Kendine saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	27. Kıymet bilme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	28. Konuksever olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	29. Kurallara uyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	30. Merhametli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	31. Nezaketli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	32. Ölçülü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	33. Özgüven sahibi olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	34. Paylaşmaya önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	35. Sabırlı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
36. Sadeliğe önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
37. Sağlığa önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
40. Sorumluluk sahibi olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
42. Tutumlu olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
43. Şükretme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
44. Temiz olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
45. Tokgözlü olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
EVRENSEL DEĞERLER	2. Adil olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	4. Bağımsızlığı önemseme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	6. Barışçı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	7. Bilimsel davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	11. Çağdaş olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	13. Demokratik davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
18. Estetiğe önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
22. Hoşgörülü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	

DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI		I. YOL: RESMİ PROGRAM “Sınıfta, ders saatlerimde” (ders konularından, ders araç-gereçlerinden, ders etkinliklerinden, öğretmenimden)			II. YOL: ÖRTÜK PROGRAM “Okulda, ders saatleri dışında” (okulun imkanlarından okul içi etkinliklerden ve okuldaki sosyal ilişkilerimden)			III. YOL: OKUL DIŞI ETMENLER “Okul dışında” (ailemden, medyadan, okul dışı arkadaş çevremden)		
		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
ULUSAL DEĞERLER	39. Sevgiye önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	46. Doğal çevreyi koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	47. Tarihi-kültürel mirası koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	48. İbadet yerine saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	8. Bireysel özgürlüklere saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	13. Demokratik davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	23. Yeniliğe açık olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	41. Sosyal olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	49. Şehit ve Gaziye saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	50. Bayrağa saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	51. İstiklal Marşına saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	52. Vatan sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	53. Millet sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3

BÖLÜM III

ACIKLAMA: Aşağıda, çevresinde sevilen, sayılan, örnek gösterilen bir insan olmanızı sağlayan değerleri (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanabileceğiniz yollar yer almaktadır. Her bir yolun karşısında üç etki derecesi (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) bulunmaktadır. Değer kazanma yolunun etkililiğine ilişkin fikrinizi en iyi yansıtan seçeneği 'X' ile işaretleyiniz.

		I. Yol: Sınıfta Ders Saatleri İçinde			
No		Bu bölümde yer alan her bir seçenek sizin 'sınıfta ders saatleri içinde' değerleri <u>kazanabileceğiniz yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine 'X' koyarak işaretleyiniz.	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
RESMİ PROGRAM	1	Derste işlenen konular (Üniteler, temalar)	1	2	3
	2	Derste kullanılan araç-gereçler (Materyal, teknik donanım vb.)	1	2	3
	3	Ders kitapları (Okuma parçaları, özlü sözler, resim, fotoğraf, karikatür, tablo, grafik)	1	2	3
	4	Performans görevleri	1	2	3
	5	Proje görevleri	1	2	3
	6	Sınıfta düzenlenen etkinlikler (yarışma, tartışma, oyun, drama, skeç, Sınıf panoları vb.)	1	2	3
	7	Derste yapılan sınavlar ve değerlendirme etkinlikleri	1	2	3
	8	Sınıfta verilen ödüller	1	2	3
	9	Sınıfta uygulanan cezalar	1	2	3
	10	Arkadaşlarla sınıf içi iletişim	1	2	3
	11	Arkadaşlarla yapılan işbirlikli grup çalışmaları	1	2	3
	12	Öğretmenin sınıf içindeki ilke ve kuralları	1	2	3
	13	Öğretmenin sözlü iletişim şekli	1	2	3
	14	Öğretmenin sözsüz iletişim şekli (Tavır ve davranışları)	1	2	3
		II. Yol: Okulda Ders Saatleri Dışında			
		Bu bölümde yer alan her bir seçenek sizin 'okulda ders saatleri dışında' değerleri <u>kazanabileceğiniz yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine 'X' koyarak işaretleyiniz.	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
ÖRTÜK PROGRAM	15	Sosyal kulüp faaliyetleri	1	2	3
	16	Kütüphanenin kullanımı	1	2	3
	17	Laboratuvarların kullanımı (Bilgisayar, fen vb.)	1	2	3
	18	Okul kantininin kullanımı	1	2	3
	19	Okul içi etkinlikler (Toplantı, seminer, tiyatro, konferans, spor vb.)	1	2	3
	20	Okulun düzenlediği okul dışı etkinlikler (Gezi, gözlem vb.)	1	2	3
	21	Okulda oynanan oyunlar	1	2	3
	22	Okulda uygulanan ilke-kurallar (Giriş-çıkış, kıyafet, ders geçme, vb.)	1	2	3
	23	Okulda uygulanan cezalar	1	2	3
	24	Okulda verilen ödüller	1	2	3
	25	Okulun düzenlediği törenler (Açılış-mezuniyet törenleri vb.)	1	2	3
	26	Okullar arası ilişkiler (Bilgi-spor yarışmaları, sanat etkinlikleri vb.)	1	2	3
	27	Okul arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler (sohbet, tartışma, oyun)	1	2	3
		III. Yol: Okul Dışında			
		Bu bölümde yer alan her bir seçenek sizin 'okul dışında' değerleri <u>kazanabileceğiniz yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine 'X' koyarak işaretleyiniz.	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
	28	Aile içi ilişkiler (Aile fertlerinin birbiriyle iletişimi)	1	2	3
	29	Ailenin sosyal ilişkileri (Komşularla ilişkiler vb.)	1	2	3
	30	Ailenin sosyal hayatı (Tiyatro, sinema, seyahat vb. etkinlikler)	1	2	3
	31	Annenin davranışları	1	2	3

OKUL DIŞI ETMENLER	AİLE ORTAMI	32	Babanın davranışları	1	2	3
		33	Kardeşin davranışları	1	2	3
		34	Annenin disiplin kuralları	1	2	3
		35	Babanın disiplin kuralları	1	2	3
	AKRABA ORTAMI	36	Teyze-halanın davranışları	1	2	3
		37	Amca-dayının davranışları	1	2	3
		38	Anneanne-Babaannenin davranışları	1	2	3
		39	Dedenin davranışları	1	2	3
	MEDYA	40	İnternet (Web sayfaları, sohbet programları vb.)	1	2	3
		41	Gazete yazıları	1	2	3
		42	Radyo programları	1	2	3
		43	Cep telefonları (sohbet, mesajlaşma vb.)	1	2	3
		44	Müzik-Magazin programları	1	2	3
		45	Kültür-sanat programları	1	2	3
		46	Çocuk/gençlik programları	1	2	3
		47	Haber-Belgesel programları	1	2	3
		48	Diziler	1	2	3
		49	Sinema filmleri	1	2	3
		50	Tiyatro oyunları	1	2	3
	SOSYAL ÇEVRE	51	Arkadaşlarla okul dışında sosyal ilişkiler	1	2	3
		52	Arkadaşlarla okul dışında ders çalışmak	1	2	3

Ek 3. Öğretmen Görüşleri Anketi (Geçerlik ve Güvenilirlik Sonrası)

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Eğitim, öğrencinin sadece ders bilgileriyle (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi vb.) donatılmasını değil iyi bir insan ve örnek bir yurttaş olarak yetişmesini de amaçlar. Bu da bazı değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanılmasını sağlamakla mümkündür. Bu değerlerin kazanılmasını sağlamak, tavır ve davranışlarıyla örnek olan, yaşadığı çevrede sevilen ve saygı gören, üretici, yaratıcı bireyler yetişmesine yardımcı olur.

Bu anket, öğrencilerin öğretim programlarında yer alan değerleri en kolay ve en etkili hangi yoldan öğrenebildiklerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır.

ÖNEMLİ DUYURU: Görüşleriniz sadece bu araştırma için kullanılacak, başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtmamız rica olunmaktadır. Anketteki her bir bölümde nasıl işaretleme yapacağınıza ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Açıklamaları okuyarak dikkatlice işaretleyiniz.

Doç. Dr. Seval FER
Y.Lisans Öğrencisi Derya KUŞ
YTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü – EPÖ Anabilim Dalı

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

A- Cinsiyetiniz:

1. () Kadın
2. () Erkek

C- Eğitim Düzeyiniz

1. () Ön Lisans
2. () Lisans
3. () Yüksek Lisans
4. () Doktora

F- Mesleki Deneyim

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 yıl ve üstü

B- Branşınız:

1. () Sınıf Öğretmeni
2. () Rehber Öğretmen
3. () Türkçe
4. () Matematik
5. () Sosyal Bilgiler
6. () Din Kül. ve Ahl. Bil.
7. () Tek. ve Tasarım
8. () Fen ve Teknoloji
9. () Bilişim Teknolojileri
10. () İngilizce
11. () Resim
12. () Müzik
13. () Beden Eğitimi

D- Bitirilen Okul Türü

1. () Eğitim Fakültesi
2. () Eğitim Enstitüsü
3. () Edebiyat Fakültesi
4. () Fen Fakültesi
5. () Yüksek Öğretmen Okulu
6. () Diğer (.....)

G- Öğretim programlarıyla ilgili seminere katıldınız mı?

1. () Hiç katılmadım.
2. () 3 gün katıldım.
3. () 1 hafta katıldım.
4. () 2 hafta katıldım.

H- Okul Adı:

.....
.....

E- Yaş Grubunuz

1. () 20-25 yaş
2. () 26-30 yaş
3. () 31-35 yaş
4. () 36-40 yaş
5. () 41-45 yaş
6. () 46 yaş ve üstü

Takip eden kısımda bazı sorular ve bu soruların karşısında, fikrinizi ifade etmeniz için seçenekler (Hiç, Biraz, Epeyce, Çok, Tamamen) bulunmaktadır. Fikrinizi en iyi yansıtan seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

Örneği inceleyiniz.

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Örnek	1	2	3	4	5

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Verdiğiniz derslerin öğretim programlarını okudunuz mu?	1	2	3	4	5
2. Öğretim programlarının değerlerle ilgili kısmını okudunuz mu?	1	2	3	4	5
3. Sınıfınızda öğrencilerinizin değerleri kazanması için çalışmalar yapıyor musunuz?	1	2	3	4	5

BÖLÜM II DEĞERLER BOYUTU

AÇIKLAMA: Aşağıda öğretim programlarında yer alan değerler ve öğrencilerin bu değerleri kazanma yolları yer alıyor. Her bir kazanma yolunun altında, o yolla değerleri kazanma etkililiğine ilişkin 3 seçenek (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) yer alıyor. Her bir yol için fikrinizi en iyi ifade eden seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

DEĞERLER		DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI	I. YOL: RESMİ PROGRAM “Sınıfta, ders saatlerinde” (ders konularından, ders araç-gereçlerinden, ders etkinliklerinden, öğretmenlerden)			II. YOL: ÖRTÜK PROGRAM “Okulda, ders saatleri dışında” (okulun imkanlarından okul içi etkinliklerden ve okuldaki sosyal ilişkilerinden)			III. YOL: OKUL DIŞI ETMENLER “Okul dışında” (aileden, medyadan, okul dışı arkadaş çevrelerinden)			
			Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	
			KİŞİSEL-EVRENSSEL DEĞERLER	1.	Aileye önem verme	1	2	3	1	2	3	1
2.	Adil olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
3.	Alçakgönüllü davranma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
4.	Bağımsızlığı önemseme	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
5.	Bağışlayıcı olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
6.	Barışçı olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
7.	Bilimsel davranma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
8.	Bireysel özgürlüklere saygı duyma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
9.	Cesaretli olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
10.	Cömert davranma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
11.	Çağdaş olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
12.	Çalışkan olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
13.	Demokratik davranma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
14.	Dostluğa önem verme	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
15.	Duyarlı olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
16.	Dürüst davranma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
17.	Emaneti koruma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
18.	Estetiğe önem verme	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
19.	Fedakar olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
20.	Görgülü olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
21.	Güvenilir olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
22.	Hoşgörülü davranma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
23.	Yeniliğe açık olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
24.	Yardıms sever olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
25.	İyi niyetli olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
26.	Kendine saygı duyma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
27.	Kıymet bilme	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
35.	Sabırlı olma	1		2	3	1	2	3	1	2	3	
ULUSAL DEĞERLER	46.	Doğal çevreyi koruma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	47.	Tarihi-kültürel mirası koruma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	48.	İbadet yerine saygı duyma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	49.	Şehit ve Gaziye saygılı olma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	50.	Bayrağa saygılı olma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	51.	İstiklal Marşına saygılı olma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	52.	Vatan sevgisine sahip olma		1	2	3	1	2	3	1	2	3
	53.	Millet sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	

BÖLÜM III DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI BOYUTU

AÇIKLAMA: Aşağıda, öğrencilerin sevilen, sayılan, örnek gösterilen bir insan olarak yetişmelerini sağlayacak değerleri (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanabilecekleri yollar yer almaktadır. Her bir değer kazanma yolunun karşısında üç etki derecesi (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) bulunmaktadır. Fikrinizi en iyi yansıtan seçeneği ‘X’ ile işaretleyiniz.

No	I. Yol: Sınıfta Ders Saatleri İçinde Bu bölümde yer alan her bir seçenek öğrencinin ‘ <u>sınıfta ders saatleri içinde</u> ’ değerleri <u>kazanabileceği yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolunun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
RESMİ PROGRAM	1	Derste işlenen konular (Üniteler, temalar)	1	2	3
	2	Derste kullanılan araç-gereçler (Materyal, teknik donanım vb.)	1	2	3
	3	Ders kitapları (Okuma parçaları, özlü sözler, resim, fotoğraf, karikatür, tablo, grafik)	1	2	3
	4	Performans görevleri	1	2	3
	5	Proje görevleri	1	2	3
	6	Sınıfta düzenlenen etkinlikler (yarışma, tartışma, oyun, drama, skeç, sınıf panoları vb.)	1	2	3
	7	Derste yapılan sınavlar ve değerlendirme etkinlikleri	1	2	3
	8	Sınıfta verilen ödüller	1	2	3
	10	Arkadaşlarla sınıf içi iletişim	1	2	3
	11	Arkadaşlarla yapılan işbirlikli grup çalışmaları	1	2	3
	12	Öğretmenin sınıf içindeki ilke ve kuralları	1	2	3
	13	Öğretmenin sözlü iletişim şekli	1	2	3
	14	Öğretmenin sözsüz iletişim şekli (Tavır ve davranışları)	1	2	3
		II. Yol: Okulda Ders Saatleri Dışında Bu bölümde yer alan her bir seçenek öğrencinin ‘ <u>okulda ders saatleri dışında</u> ’ değerleri <u>kazanabileceği yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili
ÖRTÜK PROGRAM	15	Sosyal kulüp faaliyetleri	1	2	3
	16	Kütüphanenin kullanımı	1	2	3
	17	Laboratuvarların kullanımı (Bilgisayar, fen vb.)	1	2	3
	18	Okul kantininin kullanımı	1	2	3
	19	Okul içi etkinlikler (Toplantı, seminer, tiyatro, konferans, spor vb.)	1	2	3
	20	Okulun düzenlediği okul dışı etkinlikler (Gezi, gözlem vb.)	1	2	3
	21	Okulda oynanan oyunlar	1	2	3
	22	Okulda uygulanan ilke-kurallar (Giriş-çıkış, kıyafet, ders geçme, vb.)	1	2	3
	23	Okulda uygulanan cezalar	1	2	3
	24	Okulda verilen ödüller	1	2	3
	25	Okulun düzenlediği törenler (Açılış-mezuniyet törenleri vb.)	1	2	3
	26	Okullar arası ilişkiler (Bilgi-spor yarışmaları, sanat etkinlikleri vb.)	1	2	3
	27	Okul arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler (sohbet, tartışma, oyun)	1	2	3
	III. Yol: Okul Dışında Bu bölümde yer alan her bir seçenek öğrencinin ‘ <u>okul dışında</u> ’ değerleri <u>kazanabileceği yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine ‘X’ koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
AİLE ORTAMI	28	Aile içi ilişkiler (Aile fertlerinin birbiriyle iletişimi)	1	2	3
	29	Ailenin sosyal ilişkileri (Komşularla ilişkiler vb.)	1	2	3
	30	Ailenin sosyal hayatı (Tiyatro, sinema, seyahat vb. etkinlikler)	1	2	3
	31	Annenin davranışları	1	2	3
	32	Babanın davranışları	1	2	3
	33	Kardeşin davranışları	1	2	3
	34	Annenin disiplin kuralları	1	2	3
	35	Babanın disiplin kuralları	1	2	3

OKUL DIŞI ETMENLER	AKRABA ORTAMI	36	Teyze-halanın davranışları	1	2	3
		37	Amca-dayının davranışları	1	2	3
		38	Anneanne-Babaannenin davranışları	1	2	3
		39	Dedenin davranışları	1	2	3
	MEDYA-SOSYAL ÇEVRE	40	İnternet (Web sayfaları, sohbet programları vb.)	1	2	3
		43	Cep telefonları (sohbet, mesajlaşma vb.)	1	2	3
		44	Müzik-Magazin programları	1	2	3
		45	Kültür-sanat programları	1	2	3
		46	Çocuk/gençlik programları	1	2	3
		47	Haber-Belgesel programları	1	2	3
		48	Diziler	1	2	3
		49	Sinema filmleri	1	2	3
		50	Tiyatro oyunları	1	2	3
		51	Arkadaşlarla okul dışında sosyal ilişkiler	1	2	3
		52	Arkadaşlarla okul dışında ders çalışmak	1	2	3

Ek 4. Öğrenci Görüşleri Anketi (Geçerlik ve Güvenilirlik Sonrası)

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Eğitim, öğrenciyi sadece ders bilgileriyle (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi vb.) donatmayı değil iyi bir insan ve örnek bir yurttaş olarak yetiştirmeyi de amaçlar. Bu da bazı değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanılmasıyla mümkündür. Bu değerleri kazanmak, tavır ve davranışlarıyla örnek olan, yaşadığı çevrede sevilen ve saygı gören, üretici, yaratıcı bireyler olarak yetişmenizi sağlar.

Bu anket, ders programlarınızda yer alan ve kazanmanız gereken değerleri en kolay ve en etkili hangi yoldan kazandığınızı anlamak amacıyla hazırlanmıştır.

ÖNEMLİ DUYURU: Görüşleriniz sadece bu araştırma için kullanılacak, başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtmamız rica olunmaktadır. Anketteki her bir bölümde nasıl işaretleme yapacağımıza ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Açıklamaları okuyarak dikkatlice işaretleyiniz.

Doç. Dr. Seval FER
Y.Lisans Öğrencisi Derya KUŞ
YTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü – EPÖ Anabilim Dalı

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: **(Parantez içine (X) koyunuz)**

Kız (.....) Erkek (.....)

2. Okulunuzun adı:

3. Sınıfınız - Şubeniz: **(Parantez içine (X) koyunuz)**

8A (...) 8B (...) 8C (...) 8D (...) 8E (...) 8F (...)
8G (...) 8H (...) 8I (...) 8İ (...) 8J (...) 8K (...)

Aşağıda bazı sorular ve bu soruların karşısında, fikrinizi ifade etmeniz için seçenekler (Hiç, Biraz, Epeyce, Çok, Tamamen) bulunmaktadır. Fikrinizi en iyi yansıtan seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

Örneği inceleyiniz.

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Örnek	1	2	3	4	5

	Hiç	Biraz	Epeyce	Çok	Tamamen
1. Öğretmeniniz derslerde iyi bir insan olmanız için çalışmalar (etkinlik vb.) yapmakta mıdır?	1	2	3	4	5

BÖLÜM II DEĞERLER BOYUTU

AÇIKLAMA: Aşağıda ilköğretim programlarında yer alan değerler ve bu değerleri kazanma yolları yer alıyor. Her bir kazanma yolunun altında, o yolla değerleri kazanma etkililiğine ilişkin 3 seçenek (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) yer alıyor. Her bir yol için fikrinizi en iyi ifade eden seçeneğin üzerine (X) koyarak işaretleyiniz.

DEĞERLER	DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI	I. YOL: RESMİ PROGRAM “Sınıfta, ders saatlerinde” (ders konularından, ders araç-gereçlerinden, ders etkinliklerinden, öğretmenimden)			II. YOL: ÖRTÜK PROGRAM “Okulda, ders saatleri dışında” (okulun imkanlarından okul içi etkinliklerden ve okuldaki sosyal ilişkilerimden)			III. YOL: OKUL DIŞI ETMENLER “Okul dışında” (ailemden, medyadan, okul dışı arkadaş çevremden)		
		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
KİŞİSEL-EVRENSEL DEĞERLER	1. Aileye önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	2. Adil olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	3. Alçakgönüllü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	4. Bağımsızlığı önemseme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	5. Bağışlayıcı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	6. Barışçı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	7. Bilimsel davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	8. Bireysel özgürlüklere saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	9. Cesaretli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	10. Cömert davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	11. Çağdaş olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	12. Çalışkan olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	13. Demokratik davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	14. Dostluğa önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	15. Duyarlı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	16. Dürüst davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	17. Emaneti koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	18. Estetiğe önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	19. Fedakar olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	20. Görgülü olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	21. Güvenilir olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	22. Hoşgörülü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	23. Yeniliğe açık olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	24. Yardımsever olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	25. İyi niyetli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	26. Kendine saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	27. Kıymet bilme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	28. Konuksever olma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	29. Kurallara uyma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	30. Merhametli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	31. Nezaketli olma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	32. Ölçülü davranma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	33. Özgüven sahibi olma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	34. Paylaşmaya önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	1
	35. Sabırlı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	1
36. Sadeliğe önem verme	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
41. Sosyal olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
42. Tutumlu olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
45. Tokgözlü olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
ULUSAL DEĞERLER	46. Doğal çevreyi koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	47. Tarihi-kültürel mirası koruma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	48. İbadet yerine saygı duyma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	49. Şehit ve Gaziye saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	50. Bayrağa saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	51. İstiklal Marşına saygılı olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	52. Vatan sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	53. Millet sevgisine sahip olma	1	2	3	1	2	3	1	2	3

BÖLÜM III DEĞERLERİ KAZANMA YOLLARI BOYUTU

AÇIKLAMA: Aşağıda, çevresinde sevilen, sayılan, örnek gösterilen bir insan olmanızı sağlayan değerleri (sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük vb.) kazanabileceğiniz yollar yer almaktadır. Her bir yolun karşısında üç etki derecesi (Etkisiz, Etkili, Çok Etkili) bulunmaktadır. Değer kazanma yolunun etkililiğine ilişkin fikrinizi en iyi yanıtın seçeneği 'X' ile işaretleyiniz.

No	I. Yol: Sınıfta Ders Saatleri İçinde Bu bölümde yer alan her bir seçenek sizin ' <u>sınıfta ders saatleri içinde</u> ' değerleri <u>kazanabileceğiniz yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine 'X' koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
RESMİ PROGRAM	1	Derste işlenen konular (Üniteler, temalar)	1	2	3
	2	Derste kullanılan araç-gereçler (Materyal, teknik donanım vb.)	1	2	3
	3	Ders kitapları (Okuma parçaları, özlü sözler, resim, fotoğraf, karikatür, tablo, grafik)	1	2	3
	4	Performans görevleri	1	2	3
	5	Proje görevleri	1	2	3
	6	Sınıfta düzenlenen etkinlikler (yarışma, tartışma, oyun, drama, skeç, Sınıf panoları vb.)	1	2	3
	7	Derste yapılan sınavlar ve değerlendirme etkinlikleri	1	2	3
	10	Arkadaşlarla sınıf içi iletişim	1	2	3
	11	Arkadaşlarla yapılan işbirlikli grup çalışmaları	1	2	3
	12	Öğretmenin sınıf içindeki ilke ve kuralları	1	2	3
	13	Öğretmenin sözlü iletişim şekli	1	2	3
	14	Öğretmenin sözsüz iletişim şekli (Tavır ve davranışları)	1	2	3
	II. Yol: Okulda Ders Saatleri Dışında Bu bölümde yer alan her bir seçenek sizin ' <u>okulda ders saatleri dışında</u> ' değerleri <u>kazanabileceğiniz yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine 'X' koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili
	ÖRTÜK PROGRAM	15	Sosyal kulüp faaliyetleri	1	2
16		Kütüphanenin kullanımı	1	2	3
17		Laboratuvarların kullanımı (Bilgisayar, fen vb.)	1	2	3
18		Okul kantininin kullanımı	1	2	3
19		Okul içi etkinlikler (Toplantı, seminer, tiyatro, konferans, spor vb.)	1	2	3
20		Okulun düzenlediği okul dışı etkinlikler (Gezi, gözlem vb.)	1	2	3
21		Okulda oynanan oyunlar	1	2	3
24		Okulda verilen ödüller	1	2	3
25		Okulun düzenlediği törenler (Açılış-mezuniyet törenleri vb.)	1	2	3
26		Okullar arası ilişkiler (Bilgi-spor yarışmaları, sanat etkinlikleri vb.)	1	2	3
27	Okul arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler (sohbet, tartışma, oyun)	1	2	3	
III. Yol: Okul Dışında Bu bölümde yer alan her bir seçenek sizin ' <u>okul dışında</u> ' değerleri <u>kazanabileceğiniz yolları</u> ifade ediyor. Seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve her bir yolun etki derecesine ilişkin fikrinizi üzerine 'X' koyarak işaretleyiniz.		Etkisiz	Etkili	Çok Etkili	
AİLE ORTAMI	28	Aile içi ilişkiler (Aile fertlerinin birbiriyle iletişimi)	1	2	3
	29	Ailenin sosyal ilişkileri (Komşularla ilişkiler vb.)	1	2	3
	30	Ailenin sosyal hayatı (Tiyatro, sinema, seyahat vb. etkinlikler)	1	2	3
	31	Annenin davranışları	1	2	3
	32	Babanın davranışları	1	2	3
	33	Kardeşin davranışları	1	2	3
	34	Annenin disiplin kuralları	1	2	3
	35	Babanın disiplin kuralları	1	2	3

OKUL DIŞI ETMENLER	AKRABA ORTAMI	36	Teyze-halanın davranışları	1	2	3
		37	Amca-dayının davranışları	1	2	3
		38	Anneanne-Babaannenin davranışları	1	2	3
		39	Dedenin davranışları	1	2	3
	MEDYA-SOSYAL ÇEVRE	40	İnternet (Web sayfaları, sohbet programları vb.)	1	2	3
		41	Gazete Yazıları	1	2	3
		42	Radyo Programları	1	2	3
		43	Cep telefonları (sohbet, mesajlaşma vb.)	1	2	3
		44	Müzik-Magazin programları	1	2	3
		45	Kültür-sanat programları	1	2	3
		46	Çocuk/gençlik programları	1	2	3
		47	Haber-Belgesel programları	1	2	3
		49	Sinema filmleri	1	2	3
		50	Tiyatro oyunları	1	2	3
		51	Arkadaşlarla okul dışında sosyal ilişkiler	1	2	3
		52	Arkadaşlarla okul dışında ders çalışmak	1	2	3

ÖZGEÇMİŞ

- Doğum Tarihi** : 08.08.1979
- Doğum Yeri** : İstanbul
- Yüksek Lisans** : 2006 – 2009 Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim
- Lisans** : 1997–2001 İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Felsefe Bölümü
Bilim Tarihi Ana Bilim Dalı
- Lise** : 1993 – 1996 Ataköy Lisesi – İSTANBUL
- Ortaokul** : 1992 – 1993 Muhittin Üstündağ İ.Ö.O. – İSTANBUL
1990 – 1992 Gelibolu Lisesi – GELİBOLU
- İlkokul** : 1988 – 1990 Gazi Süleyman Paşa İ.Ö.O. – GELİBOLU
1987 – 1988 Çapa İ.Ö.O. - İSTANBUL
1985 – 1987 Çamlıbel Aysun İ.Ö.O. - KIBRIS