

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' DEVOTION LEVEL TO DEMOCRATIC VALUES AND COMPARISON OF THE EFFECT OF OVERT AND HIDDEN CURRICULUM ON GAINING DEMOCRATIC VALUES IN TERMS OF STUDENTS AND TEACHERS OPINIONS

Ahmet DOĞANAY, Assoc. Prof.
Çukurova University, Faculty of Education

Mediha SARI, Asst.
Çukurova University, Faculty of Education

The main purpose of this study is to investigate elementary school 8.th grade students devotion level to democratic values and to compare the effect of overt and hidden curriculum on gaining democratic values in terms of student and teacher opinions. This study carried out in three elementary schools from low, middle and high socio-economic status in Adana Central Districts, in 2001 – 2002 educational year. Devotion to Democratic Values Scale, Gaining Process of Democratic Values Questionnaire and The Need Assessment Scale for Gaining Democratic Values instruments were the measurement devices of the study. Sample of the study consisted of total 174 students and 22 social studies teachers. In analysing data descriptive statistics (frequency distribution, mean, standard deviation), factor and reliability analysis and t test techniques were used. In findings, devotion level of students to democratic values was found higher in terms of student opinions than teacher opinions. The results indicated that family factors were the most effective factors in gaining democratic values. The effect of overt and hidden curriculum on gaining process of democratic values were found equally effective. It is found that there are meaningful differences between observed and expected levels of devotion to democratic values in terms of teacher opinions. The lack of student engagement was found as the most important source of the problem in gaining democratic values in terms of teacher opinions. However, teachers indicated that teacher as modelling and democratisation of classrooms were the most important factors in gaining democratic values in schools.

Keywords: *democratic values, devotion to democratic values scale, overt curriculum, hidden curriculum*

ahmet doğanay - mediha sarı

Eğitimin genel amacı, insanların zihnini, kalbini ve ellerini olgunlaştırmak ve özgürleştirmektir. İnsanın bu üç boyutu eğitim aracılığıyla dengeli bir şekilde geliştirilmek zorundadır. Bu zorunluluk hem toplum hem de birey açısından gereklidir. Demokratik bir toplumda yaşayan bireyin öncelikle kendini ve giderek genişleyen bir halka halinde sosyal ve fiziksel çevresini tanıması, bunlar hakkında edindiği bilgileri düşünmesinde ve karar verme sürecinde kullanması gerekir. Ayrıca bu bireyin kendisine, sosyal ve fiziksel çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve temel demokratik değerlerle donatılmış olması gerekir. Son olarak da bireyin, bildiklerini ve inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmesi, yapması gerekir. Eğitimin bu boyutlardan birini ihmal etmesi, hem birey hem de toplum açısından önemli sorunlara neden olur (Martorella, 1996; Engle ve Ochoa, 1988)

Günümüzde uygulamaya baktığımızda, bu dengenin bilişsel alan lehine bozulduğunu görüyoruz. Eğitimde daha çok bilişsel hedeflere önem verilmekte ve uygulamada bu alan üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunun farklı nedenleri vardır (Bacanlı, 1999; Paykoç, 1995). Bu nedenlerden biri, eğitimde başarının daha çok bilişsel çıktılarla değerlendiriliyor olmasıdır. Ulusal sınavlarda (Anadolu, Fen Liseleri Sınavı, Üniversite Seçme Sınavı vb.) gösterilen başarı, eğitimde başarı olarak algılanmaktadır. Diğer önemli bir neden de, bilişsel alanla ilgili amaç yazmanın daha kolay olmasıdır. Öğretmenler duyuşsal alanda kazandıracakları davranışları ifade etmede ve ölçmede zorlanmaktadır. Bacanlı (1999) eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesini 7 nedene bağlamaktadır. Bunlar: (1) duyuşsal hedefler konusunda uzlaşmanın zor olması, (2) duyuşsal hedeflerin somutlaştırılmasının (işlevsel bir şekilde tanımlanmasının) zor olması, (3) duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceğinin düşünülmesi, (4) duyuşsal hedeflerin öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor oluşu, (5) duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin zor olması, (6) duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin bilişsel hedeflere göre daha esnek olması ve (7) duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılmış başarı anlayışının dışında olması.

Paykoç (1995), eğitimde duyuşsal alanın bilinçli olarak ele alınmasını şu iki açıdan önemli ve gerekli görmektedir. Bunlardan ilki, duyuşsal faktörlerin başarı/performans üzerindeki etkileri; diğeri ise eğitimin amaçları ve içeriği açısından öğrencilerde belli tutum ve değerlerin geliştirilmesi gereğidir.

İnsanoğlunun duyuşsal boyutunu duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak, etik vb. öğeler oluşturur (Bacanlı, 1999, s.9). Bu öğeler bireysel ve

ahmet doğanay - mediha sarı

toplumsal yaşam için vazgeçilmez öğelerdir. Bu öğelerin bulunmadığı bir yaşamı düşünmek olası değildir. Bu öğelerin insan yaşamındaki gerekliliği yanında, diğer önemli bir boyutu da bilişsel öğrenmelere olan katkılarıdır. Bloom (1998, s. 123), tam öğrenme kuramı çerçevesinde, duyuşsal giriş davranışlarıyla ilgili olarak yaptığı çalışmalar sonucunda bulduklarını şu şekilde değerlendirmektedir: Duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren bu bölümdeki kanıtlar, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır". Duyuşsal giriş özelliklerinin bilişsel başarı değişkenindeki varyansın dörtte birine yakın bir kısmını açıklayabilme gücünde olduğu bilinmektedir.

Değerler duyuşsal boyut içinde önemli bir yere sahiptir (NCS, 1984). Demokratik bir toplumda temel değerlerin yeni kuşağa kazandırılmasında aile ile birlikte okula önemli görevler düşer. Okulda bu görevlerin kazandırılması tüm okulun görevleri arasındaysa da, okul programı içinde bazı derslerin bu konuda sorumluluğu daha fazladır. Sosyal Bilgiler dersi demokratik değerlerin kazandırılmasında sorumluluğu olan derslerin başında gelmektedir. ABD'de bulunan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCS), sosyal bilgilerin genel amaçlarını bilgili, demokratik değer ve tutumlara sahip ve bunları davranışa dönüştürebilmek için gerekli becerilerle donatılmış etkin demokratik vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlemiştir (NCS, 1984). Ülkemizde Sosyal Bilgilerle birlikte insan hakları ve vatandaşlık ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri de bu konuda amaçlar taşımaktadır.

Değerlerin Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar

Değerlerin öğretimi konusunda farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Aslında Scott (1991)'un da belirttiği gibi bu alanda yapılan araştırmalar bilişsel alanda yapılanlardan daha azdır . Scott (1991) bunun nedenini duyuşsal sürecin gözlenmesinin güçlüğüne ve duyuşsal süreçlerin okulda daha az önemsenmesine bağlamaktadır Değerlerin eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, bu alanla ilgili araştırmaların daha çok değerlerin eğitimi (values education), ahlak eğitimi (moral education) ve karakter eğitimi (character education) gibi adlar altında yapıldığı görülmektedir (Dynneson ve GroS, 1999; Halstead ve Taylor, 2000; Wolton ve Mallor, 1999; Michaelis ve Garcia, 1996; Kirschenbaum, 2000; Lickona, 1991; Scott, 1991; Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991; Power, Higgins ve Kohlberg 1989; Power ve Power, 1992). Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır

ahmet doğanay - mediha sarı

Telkin Yaklaşımı (Inculcation)

Bu yaklaşımın temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmek, onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). İnsanlık tarihi boyunca, insanlara istendik değerler kazandırmak için en sık başvurulan yollardan biridir. Taba'nın (Akt: Dynneson ve GroS, 1999) belirttiği gibi ilköğretimde belki de değerlerin kazandırılmasında en çok başvurulan yollardan biridir. Yetişkinler doğru ve gerekli olarak düşündükleri temel değerleri (adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik vb.) belirler ve bunları telkine ve empozeye dayalı bir yaklaşımla efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları aracılığıyla öğretirler.

Telkin, beyin yıkamada olduğu gibi, eğer insanlara sürekli tekrar ederek neyin iyi, neyin kötü olduğunu söylersen, o yönde davranacakları sayılına dayanır. Sorgulama, inanma ve düşünme olmaksızın, değerlerin kabul edilmesi gerektiğine dayalı olarak işleyen bu yaklaşım hakkında yapılan araştırma sonuçları, öğretmenler için bu yöntemin pek işlemediği yönündedir (Wolton ve Mallor, 1999).

Davranış Değiştirme (Behaviour Modification)

Davranış değiştirme yöntemi de bir tür doğrudan öğretim yöntemidir. İstenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere aşağıdaki işlemler uygulanır (Michaelis ve Garcia, 1996): (1) Amacın belirlenmesi. Örneğin Ali tartışmalarda başkalarını dinleyerek ve onların görüşlerini alaya almadan onlara saygı gösterebilmeli. (2) Ölçütün belirlenmesi. Başkalarına saygı tüm tartışmalarda gösterilmelidir. (3) Yöntem seçme. Örneğin pozitif davranışı pekiştirmek için övgü ve negatif davranışı engellemek için tartışmadan çekilme. (4) Yöntemi uygulama. Bu yöntemi, tartışmalardaki rolünü anlatmak için Ali'ye anlatma ve davranışın durumuna göre ona övgü yapma ya da tartışmadan çekme. (5) Değerlendirme ve gerektiğinde tekrar. Davranıştaki gelişmeyi gözleme ve gerekliyse bu işlemi tekrar etme.

Değerleri Belirginleştirme (Values Clarification)

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, 1960'ların ortalarından 1980'lerin ortalarına kadar, ABD'de en popüler değer eğitimi yöntemlerinden biriydi (Kirschenbaum, 2000). Gelişimsel yaklaşımların aksine, bu yaklaşımın

ahmet doğanay - mediha sarı

temeli bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. John Dewey'nin çalışmalarından esinlenerek, Raths, Harmin ve Simon 1966 yılında bir değer kuramı adıyla, değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımını geliştirmişlerdir.

Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımı, bir değer kazanımında birbirinden farklı üç adımın bulunduğunu ve bu adımların içinde de farklı etkinliklerin yer aldığını vurgular Raths, Harmin ve Simon (1966; Akt: Wolton ve Mallor, 1999, s. 139 – 140) bu adımları ve etkinlikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

Seçme

- Çocukların özgürce seçim yapmasını özendirme
- Seçme durumuyla karşılaşıldığında, alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olma
- Her bir alternatifin doğurguları üzerinde düşünülerek alternatifleri değerlendirmede çocuklara yardımcı olma

Ödüllendirme

- Çocukları neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda düşünmelerini özendirme
- Seçeneklerini başkalarının onaylaması için fırsatlar sunma

Davranma

- Çocukları seçimleriyle tutarlı yaşaması ve davranması için özendirme
- Yaşamın daha sonraki anlarında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, öğrencileri değerler hakkında düşündürerek, onların farkında olmalarına yardımcı olmak içindir. Çok değişik yöntemlerle gerçekleştirilebilen bu yaklaşıma 1980'lerden sonra eleştiriler artmaya başlamıştır. Eleştirilerin başında, öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye attığı, öğretmenleri eğitilmiş birer danışman ya da psikiyatrist rolüne soktuğu, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları

ayrıştıramadığı, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı gelmektedir (Welton ve Mallon, 1999).

Leming yetmişbeşten fazla araştırma sonucunu inceledikten sonra, değerleri belirginleştirme yaklaşımının istenilen davranış değişimini sağlayamadığı sonucuna vardığını belirtmektedir (Akt: Welton ve Mallan, 1999). Hatta bu yaklaşımın öncülerinden biri olan Kirschenbaum, son yıllarda bu görüşünü terk ederek, daha kapsamlı bir değer eğitimi yaklaşımı olarak gördüğü karakter eğitimine inandığını belirtmektedir (Kirschenbaum, 2000).

Değer Analizi Yaklaşımı (Values Analysis)

Değer analizi yaklaşımı sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Diğer bir deyişle, değer içeren soru ya da sorunları, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varmadır. Bu süreçte üst düzey bilişsel süreçler sıklıkla kullanılır.

Welton ve Mallan (1999), değer analizi yaklaşımında kullanılan süreci 8 aşamalı bir süreç olarak belirtmişlerdir:

1. Değer sorununu belirleme
2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
5. Olası zm yollarını belirleme
6. zm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme
7. Seçenekler arasından birini seçme
8. Seçilen neri doğrultusunda davranımda bulunma.

Görüldüğü gibi bu yaklaşım, öğretmenin telkin ve empozesinden çok, ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek çocukların kendi kendilerine karara varmalarına dayanmaktadır.

Karakter Eğitimi Yaklaşımı (Character Education)

Karakter eğitimi "insanların temel etik değerleri anlaması, onları önemsemesi ve onlar doğrultusunda davranması için onlara kasıtlı olarak yapılan çabalar" (Lickona, 1991) anlamında kullanılmaktadır. Scott'a (1991) göre karakter eğitimi, değerlerin eğitiminde öğretmen rol ve otoritesinin kullanımı, ahlaki erdemlerin aşılanması ve çocuk ve gençlerin itaati ile yakından ilgilidir. Okul ve öğretmenin temel ahlaki değerlerin öğretilmesinde daha etkin ve doğrudan rol almaları gerektiği inancına dayanmaktadır.

Bu yaklaşımın öncülerinden Lickona'ya (1991) göre toplumda şiddet, uyuşturucu kullanımı, cinsel taciz vb. yıkıcı davranışlar artmıştır. Bu olumsuz davranışların giderilmesi için organize çaba gerekmektedir. Çünkü iyi karakter kendiliğinden gelişmez. İyi karakter ahlaki değerleri anlama, onları içşelleştirme ve onlar doğrultusunda davranmayı kapsamaktadır. Bu yaklaşımda iyi karakteri sembolize eden temel değerler saptanmış ve bu değerlerin kazandırılması için okul ve sınıfta uygulanması gereken yöntemler önerilmiştir. Belirlenen temel değerlerden bazıları şunlardır: Dürüşlük, sözünde durma, doğruluk, bağlılık, saygı, kendini kontrol, iyilik, kibarlık, sorumluluk vb.

Bu değerlerin kazandırılması için Lickona (1991) okul ve sınıf içinde kullanılabilecek 12 strateji önermiştir. Bu stratejilerden üçü tüm okulu, dokuzu da sınıf içi etkinlikleri kapsamaktadır. Tüm okulu kapsayan stratejiler, öğrencileri sınıfın dışında da koruma ve önemseme, okulda pozitif bir değerler kültürü yaratma ve aile ve çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etmedir. Öğretmenlerin sınıflarında bireysel olarak kullanılabilecekleri stratejiler ise şunlardır: Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen, herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemsemediği bir sınıf ortamı yaratma, ahlaki disiplini sağlama, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme, kubaşık öğrenmeyi kullanma, vicdanları geliştirme, okuma, yazma, araştırma, tartışma gibi etkinliklerle etik değerler hakkında bilişsel boyutu geliştirme ve çatışma yönetimini öğretme (Lickona, 1991).

Görüldüğu gibi karakter eğitimi, hem sınıf içinde hem sınıf dışında, değerlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını da içeren kapsamlı bir değer eğitimi yaklaşımıdır.

Bilişsel Gelişimci Ahlak Eğitimi: İkilem Tartışma ve Adil Topluluk Okulları (Dilemma DiscuSion ve Just Communities Schools).

Lawrence Kohlberg ahlaki değerlerin kazanımının, değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. Uzun süreli ve kültürler arası yaptığı yoğun çalışmalar sonucu, Kohlberg ikişer düzeyden oluşan üç evreli, toplam altı basamaklı zihinsel ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir. Birinci evre, gelenek öncesi evresidir. Bu evrenin ilk düzeyinde ceza ve itaatkarlık ön plandadır. Bu düzeyde ahlaki davranışı cezadan kaçınma ve ödül alma belirler. İkinci düzeyde ise çıkara dayalı alışveriş ilişkisi ön plandadır. İkinci evre geleneksel evredir. Bu evrenin ilk düzeyinde karşılıklı kişiler arası beklentiler, gruba bağlılık ve kişiler arası uyum ön plandadır. İkinci düzeyde ise toplumsal düzeni koruma odak noktasını oluşturmaktadır. Üçüncü evre gelenek ötesi ve ilkelere dayalı düzeydir. Bu evrenin ilk aşaması toplumsal anlaşma, insan hakları ve yararlılık düzeyidir. Bu düzeyde iyi olanın, toplumsal uzlaşmayı sağlamak için konmuş kurallara uygun olduğu düşünülür. Üçüncü evrenin son düzeyi evrensel ahlaki ilkelere dayalıdır. Davranışın kaynağını adalet, eşitlik, insan onuru gibi temel evrensel değerler oluşturmaktadır (Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991).

Kohlberg'e göre kişiler bu altı düzey çerçevesinde ahlaki davranımda bulunurlar. Bu evreler evrenseldir, hiyerarşiktir ve yapısal olarak bütündür. Bir başka deyişle bir kişi geçiş dönemi hariç bu basamaklardan birine göre davranır. Bir kişinin hangi düzeyde olduğunu saptamak için, kendisine sunulan sözel ikilemlere verdiği yanıtlar değerlendirilir. Burada yanıtın ne olduğundan çok, o yanıtı ulaşmak için yapılan akıl yürütme önemlidir (Kohlberg, 1978).

Kohlberg 30 yılı aşkın bir süre kuramı üzerinde çalıştıktan sonra, 1970'lerin ortalarından itibaren bunların eğitsel uygulamaları üzerinde düşünmeye başlamıştır. Kohlberg'in 6 basamaklı bilişsel gelişimci ahlak kuramı, okullarda 3 şekilde kullanılabilir. Bunların ilki, çocukların mevcut ahlaki akıl yürütme düzeylerinin saptanması, ikincisi ahlaki akıl yürütme düzeylerinin yükseltilmesi ve son olarak da adil toplum okulları yaratılmasıdır.

Bu kuram çerçevesinde çocukların ahlaki akıl yürütme düzeylerini geliştirmek için yapılan tartışmalara ahlaki tartışma denilmektedir. Beyer'e (1978) göre ahlaki tartışmaların etkili olabilmesi için şu sıranın izlenmesi gerekir: (1) İlk adım bir ahlaki ikilemin sunulmasıdır. Bu ikilemin çocukların yaşamında karşılaşılabilecekleri gerçeklikte olması gerekir. (2) İkinci adımda, ikileme geçici yanıtlar alınır. Bu yanıtlarda mutlaka, niçin o

ahmet doğanay - mediha sarı

yanıtı verdiğini açıklaması istenir. (3) Üçüncü adımda, küçük gruplar oluşturularak, yanıtın bu gruplarda tartışılması istenir. (4) Bu aşamada küçük gruplar oluşturdukları görüşleri bir sözcü aracılığıyla sınıfa sunduktan sonra, sınıf tekrar tüm sınıf olarak düzenlenir ve öğretmen tahtayı ikiye bölerek öğrencilerin her iki seçenek için görüşlerini yazar. (5) Son aşamada öneriler üzerine düşünülür ve bir sonuca erişilir.

Tartışma yönteminin ahlaki gelişim sürecine etkileri konusunda yapılan araştırmalar hem yöntemi destekleyici hem de tersi sonuçları içermektedir. Blatt ve Kohlberg (1975), Rest ve Thoma (1986), Pehaan, Hanford, Kınlaw, Philler ve Snarey (1997) ve Rusnak (1980) ahlaki tartışmaların, çocukların ahlaki akıl yürütme düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğine ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Cohen (Akt: Halstead ve Taylor, 2000), Cortese (1984), YuSen (1971), Armstrong (1980) ise tartışma yönteminin sınırlılıklarını belirterek, bu yöntemin çok etkili olmadığı yönünde bulgular sunmuşlardır.

Kohlberg, tartışma yönteminin sınırlılıklarını kendisi de görerek, değerlerin eğitimi için daha kapsamlı bir yaklaşım olan "adil topluluk okulları"nı geliştirmiştir (aktaran Howard, 1991). Bu yaklaşımın temelinde, okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek ve çocuklara demokrasinin ilkelerini öğrenirken paralel uygulama olanakları sağlamaktır (Çileli, 1986).

Adil topluluk yaklaşımı, kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır (Howard ve Mory, 1995). Bu okullarda üç farklı komite bulunmaktadır. Bunlar, danışma grubu, haftalık toplantılar ve disiplin komitesi (Power, Higgins ve Kohlberg, 1989).

Adil topluluk okullarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalar (Power, Higgins ve Kohlberg 1989, Power ve Power, 1992), bu okullarda demokratik değerlerin kazanıldığını, çalma, farklılıkları hoş karşılamama ve şiddet gibi olayların azaldığını ancak, bu okulların çocukların ahlaki düzeylerini tartışmalardan daha fazla yükseltemediğini ortaya koymuştur.

Adil Topluluk Okulları, okul yaşamının ve okulda oluşan kültürün, çocukların demokratik değerleri kazanmalarında önemli etkileri olduğunu kanıtlamıştır. Böylece demokratik değerlerin eğitiminde gözler örtük programa çevrilmiştir.

ahmet doğanay - mediha sarı

Açık ve Örtük Programın Demokratik Değerlerin Kazandırılmasındaki Etkileri

Demokratik değerlerin eğitiminde açık programın olduğu kadar örtük programın da önemli etkileri vardır. Açık program Eisner (1995) tarafından "eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için düzenlenen deneyimler serisi ya da dersler" (Akt: Ginsburgh ve Clift, 1990, s. 451) olarak tanımlanmıştır. Yıldırım (1982, s.22) ise açık programı "okullardaki öğrenmeyi, geliştirilen ilgi ve tutumları, öğrencilere açılan meslek olanaklarını veya yaşam biçimlerini bilinçli olarak öğretmeyi içeren yetişek" olarak tanımlamıştır. Demokratik değerlerin genç kuşağa kazandırılması okulun tüm eğitim programının görevi ise de, ilköğretim okulları açısından bakarsak Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin programları bu değerlerin kazandırılmasına daha çok yöneliktir. Örneğin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında vicdan ve düşünce özgürlüğü, farklılıklara hoşgörüyle bakma, sevgi, saygı, arkadaşlık, vatan sevgisi, temizlik, iyilik, doğruluk, şefkat gibi değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Vural, 1999). İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin programında ise sorumluluk, özgürlük, insan hakları, barış, insan onuru ve temel etik değerlerin genel amaçların içinde yer aldığını görüyoruz. Sosyal Bilgiler programında ise, vatan sevgisi, sorumluluk, bağlılık, yardımlaşma, birlikte çalışma, hoşgörü, saygı vb. değerlerin yer aldığı görülmektedir (Vural, 1999).

Temel demokratik değerlerin kazanımı okulun açık programında belirtilmesine karşın, bu konuda yapılan araştırmalar, okulun demokratik değer ve tutumların kazandırılmasından çok, demokratik bilgi kazanımında daha etkili olduğu yönündedir (Ehman, 1980; Doğanay, 1993).

Temel demokratik değerlerin kazanımında, açık programın yanında, belki de ondan daha etkili faktör, okulun günlük yaşamından oluşan, yazılı olmamasına karşın çocukların davranışlarını etkileyen, örtük programdır. Örtük programı Paykoç (1995, s.53) "okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı" olarak tanımlamaktadır. Vallance (1983) ise örtük programı okulun akademik olmayan ancak eğitsel olarak anlamlı çıktılarını olarak tanımlamaktadır. Ginsburgh ve Clift (1990) ise örtük programı daha çok gizli mesajlar anlamında kullanmaktadırlar. Onlara göre yazılı olmayan program "okulda gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası olan informal ve planlı olmayan programdır" (Blumberg ve Blumberg, 1994, s. iix).

Schug ve Beery'e (1987) göre örtük program vatandaşlık eğitiminde güçlü bir öğretmen olabilir. Örtük program ders kitabında okunanlar ya da sınıfta tartışılanların aksine, gerçek yaşam deneyimlerinden oluşmaktadır.

ahmet doğanay - mediha sarı

Örtük program okul kültürünün hem sembolik (okul logosunun olması vb.) hem de okulun toplumsal etkileşiminin oluşturduğu örgüt havasını kapsar (Wren, 1999). Öğretmenlerin tutum ve beklentileri, öğrenme ortamı, çatışmaların çözülme yöntemleri, fiziki çevre, aile ve yerel çevre ile ilişkiler, iletişimin niteliği, çocukların okul işlerine ve kararlarına katılımı, okuldaki disiplin uygulaması, öğretmenin sınıf yönetim stilleri, okulun genel politika ve felsefesi, hepsi okulun kültürünü oluşturur (Halstead ve Taylor, 2000).

Okulun informal öğrenme ortamını oluşturan örtük programla, açık programda belirtilen amaçların paralel olması gerekir. Eğer bir öğretmen sürekli demokratik bir değer olarak düşünce özgürlüğünden bahsediyor ancak öğrencilerin sınıfta özgür düşüncelerini ifade etmesinde sorunlar yaşıyorsa veya işbirliğinin önemini sürekli vurguluyor ancak yarışmacı bir öğrenme yaklaşımı izliyorsa, bu ortamda ifade özgürlüğü ve işbirliği değerlerinin kazanılmasına olanak yoktur. Ayrıca ders kitapları demokratik vatandaşlık için aktif katılımdan bahsediyor ancak okulda kurallar yöneticiler tarafından empoze ediliyorsa, orada aktif katılım değil, boyun eğme değeri kazandırılıyor demektir.

Konuyla ilgili araştırmalar, okul kültürünün hem demokratik değerlerin kazanılmasında hem de genel olarak okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler (Halstead ve Taylor, 2000; Lickona, 1991).

İlköğretim yaşamda gerekli olacak bilgi ve becerilerin yanında, temel demokratik değer ve tutumların kazandırılması için de önemli bir eğitim kademesidir. Çünkü zorunlu eğitim ülkemizde ilköğretimle sınırlıdır. Türkiye’de ilköğretim programı içindeki derslerin çoğunda temel değerlerin kazanılmasına ilişkin amaçlar bulunmasına karşın; bunların açık programla kazandırılma düzeyine ilişkin araştırma sonuçları oldukça sınırlıdır. Bu değerlerin kazanımında açık ve örtük programın bir bütün olarak ele alınması ve etkilerinin göreceli olarak karşılaştırılması gereği vardır. Bu araştırma böyle bir gereksinimden doğmuştur. İlköğretim düzeyinde temel demokratik değerlerin kazanımında örtük ve açık programın etkilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanma düzeyleri hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin temel demokratik değerleri nereden kazandıkları konusundaki görüşleri nelerdir?

ahmet doğanay - mediha sarı

3. Öğretmenlerin temel demokratik değerlerin kazandırılma durumu ile kazandırılması istenen düzey hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin, öğrencilere temel demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde problem kaynağı olabilecek değişkenler hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin temel demokratik değerlerin kazandırılmasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretimdeki öğrencilere temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığı belirlenmesi ile bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programların ne ölçüde etkili olduğunun incelenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Adana Büyükşehir belediyesi sınırları olarak belirlenmiştir. Örneklem, bu bölgedeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasından random olarak birer okul ve bu okullardaki 8. sınıflardan yine random olarak ikişer sınıf seçilerek belirlenmiştir. Bu çalışmanın 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmesinin temel nedeni, bu öğrencilerin 8 yıllık ilköğretim dönemini bitirme aşamasında olmaları ve Türk Milli Eğitiminin genel amaçları içerisinde, Toplum Hayatı Bakımından ifade edilen "Demokrasi ilkelerini kavramaya başlamıştır; bütün ilişkilerinde bu ilkeleri uygulamaya çalışır" (Vural, 1999, 8) amacını kazanmış olduklarının varsayılmasıdır. Bunun yanısıra, bu çalışmada bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla uzun bir madde havuzu (74 madde) kullanmak gerekmiştir. Bu yaş düzeyinde böyle uzun bir formun

ahmet doğanay - mediha sarı

daha sağlıklı yanıtlanabileceği de düşünülmüş ve bu çalışmanın 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesine ise önce öğrenci anketlerinin uygulandığı okullardan başlanmış, daha sonra her iki merkez ilçede görev yapan öğretmenlere eşit oranda ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 51, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 60 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 63 olmak üzere toplam 174 öğrenci ve 22 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından ilgili literatürden ve ilköğretimin genel amaçları ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi programının amaçlarından yararlanılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanan “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” (DDBÖ), Demokratik Değerleri Kazanma Süreci Anketi (DDKS) ve Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği (DDKGÖ) kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesine DDBÖ ile başlanmıştır. Bunun için önce literatür taranarak temel demokratik değerlerin neler olduğu (NCS, 1984; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000) belirlenmiş ve bunlardan birbirine yakın olduğu düşünülenler birleştirilmiştir. Buna göre (1) bağımsızlık – özgürlük, (2) kendine saygı – insan onuruna saygı, (3) arkadaşlık – yardımseverlik – işbirliği, (4) eşitlik, (5) gizlilik, (6) dürüstlük – doğruluk, (7) sorumluluk, (8) adalet – hakkaniyet, (9) çeşitlilik – hoşgörü, (10) çevreye saygı, (11) hukukun üstünlüğü, (12) çatışmalara barışçıl çözümler arama ve (13) uluslar arası insan hakları olmak üzere 13 temel demokratik değer elde edilmiştir. Daha sonra bu değerler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş ve maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen 74 maddelik likert tipi beş derecelendirmeli ölçek iki ilköğretim okuluna devam eden 221 sekizinci sınıf öğrencisine pilot uygulama amacıyla uygulanmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 49 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Kalan 25

ahmet doğanay - mediha sarı

maddeye ait aritmetik ortalamaların ranjı 3.50 – 4.54; standart sapmaların ranjı 1.00 – 1.48, madde – toplam puan korelasyonlarının ranjı, .29 - .64, faktör yüklerinin ranjı ise .33 - .71'dir. Maddelerin ayırt edicilik güçleri için alt üst %27'lik gruplar için yapılan t-testi sonucunda da bütün maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür (p=.001). 3 iterasyonda ulaşılan bu çözüm için Kaiser – Meyer – Olkin örneklem yeterliliği değeri de anlamlı bulunmuştur. Kalan 25 maddeden 1. alt ölçekte toplanan 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20 ve 23. maddeler olumlu, 2. alt ölçekte toplanan 1, 2, 3, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 24 ve 25. maddeler de olumsuz maddelerdir. Bulunan iki alt ölçek arasındaki korelasyon değeri .27'dir ve iki alt ölçeğin Cronbach alfa değerleri yeterli düzeydedir (sırasıyla .82 ve .79). Bu maddeler incelendiğinde temel demokratik değerlerden olan hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslar arası insan hakları ile ilgili maddelerin elendiği görülmüştür. Öte yandan, iki alt boyut altında toplanan olumlu ve olumsuz maddelerin de demokratik değerleri kazanma düzeyini bir bütün olarak ölçtüğü ve bu şekilde verilerin daha anlaşılır bir şekilde sunulabileceği düşünülmüş, bu nedenle de bu alt boyutlar birleştirilerek hazırlanan 25 maddelik ölçeğe "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" (DDBÖ) adı verilmiştir. Asıl uygulamadan elde edilen verilerin analizi de ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmalardan sonra hazırlanan 25 maddelik ölçek alt, orta ve üst sosyo – ekonomik düzeydeki okullara devam eden 174 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .84 olduğu görülmüştür. Verilerin analizine geçilmeden önce aynı boyutu temsil eden maddelerin toplam puanları hesaplanarak her bir temel demokratik değer için ilgili maddelerden aldığı toplam puan bulunmuş ve birbirine yakın olduğu düşünülerek önceden birleştirilen değerlere tek bir isim verilmiştir. Buna göre analizlerde bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı olmak üzere on temel demokratik değer ele alınmıştır.

Demokratik Değerleri Kazanma Süreci Anketi (DDKS), DDBÖ'de kazanılma düzeyi ölçülen on temel demokratik değerle ilgili 15 maddeden oluşmuştur. Bu ankette öğrencilerden ilgili maddede ifade edilen demokratik değeri nereden kazandıklarıyla ilgili seçeneklere toplam 100 olacak şekilde puan vermeleri istenmiştir. Analizlere geçilmeden önce aynı demokratik değerle ilgili olan maddelerin toplamlarının ortalamaları alınarak analizler araştırmada ele alınan on demokratik değer üzerinden yapılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği (DDKGÖ) ise DDBÖ ve DDKS anketinde yer alan maddelere paralel

ahmet doğanay - mediha sarı

olarak hazırlanmış ve analizler, bu 15 maddeden aynı değeri ölçenler birleştirilerek yine on temel demokratik değer üzerinden yapılmıştır. DDKGÖ dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ile ilgili "Mevcut Durum", ikinci bölümde bu değerlerin öğrenciye kazandırılması istenen düzey ile ilgili "Önem Derecesi", üçüncü bölümde "Problemin Kaynağı" ve dördüncü bölümde de "Çözüm Önerileri" ile ilgili beşer seçenek yer almaktadır. 1. ve 2. bölümde öğretmenler kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemiş, 3. ve 4. bölümde ise verilen seçeneklere toplam 100 olacak şekilde puan vermişlerdir. DDKGÖ'nün 1. bölümünün Cronbach alfa güvenilirlik değeri .82, 2. bölümün değeri ise .92'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde faktör analizi, güvenilirlik analizi, bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları incelenmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin Temel Demokratik Değerleri Kazanma Düzeyleri

Öğrencilerin temel demokratik değerler olarak ele alınan bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı değerlerini kazanma düzeyleri hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları ile bu görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

ahmet doğanay - mediha sarı

Tablo 1. Öğrencilerin Temel Demokratik Değerleri Kazanma Düzeyleri Hakkındaki Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Demokratik Değerler	Öğrenci Görüşleri (N=174)		Öğretmen Görüşleri (N=22)		t	p
	X	S	X	S		
Bağımsızlık	3.96	.88	2.84	.57	5.58	.000
İnsan onuru	4.10	.80	3.04	.65	5.84	.000
Arkadaşlık	3.74	.87	3.02	.66	3.71	.000
Eşitlik	4.38	.99	3.13	.77	5.67	.000
Dürüstlük	4.07	.95	3.00	.75	5.09	.000
Sorumluluk	3.87	.68	3.00	.69	5.64	.000
Adalet	3.94	.80	3.43	.72	2.82	.000
Çeşitlilik	3.86	.86	3.27	.63	3.07	.005
Gizlilik	3.81	.90	3.45	.96	1.71	.087
Çevreye saygı	4.37	.94	3.18	.66	5.74	.000
Genel Toplam	4.01	.50	3.14	.45	7.70	.000

Not: Tablodaki aritmetik ortalamalar en düşük 1, en yüksek 5 olabilir.

Tablo 1. öğrenci görüşleri açısından incelendiğinde, temel demokratik değerlerin kazanılma düzeyi ortalamalarının ranjı 3.74 ile 4.38; öğretmen görüşlerine göre ise kazanma ortalamalarının ranjı 2.84 ile 3.45'tir. Öğrenci görüşlerine göre "arkadaşlık" değeri 3.74 ortalamayla en düşük düzeyde kazanılırken, öğretmen görüşlerine göre en düşük düzeyde kazandırılan değer 2.84 ortalamayla "bağımsızlık" değeridir. En yüksek düzeyde kazanılan değer açısından bakıldığında, öğrenci görüşlerine göre 4.38 ortalamayla "eşitlik"; öğretmen görüşlerine göre ise 3.45 ortalamayla "gizlilik" değerlerinin en yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir (Tablo 1). Temel demokratik değerlerin standart sapmaları ranjı öğrenci görüşlerine .68 - .99; öğretmen görüşlerine göre ise .57 - .96 arasındadır. Analizlerde bu on demokratik değerlerin ortalamaları toplanıp ortalaması hesaplanmış ve bu ortalama Genel Toplam bölümünde Tablo 1'de gösterilmiştir. Genel Toplam incelendiğinde, demokratik değerlerin öğrencilere genel olarak kazandırılma düzeyinin ortalaması öğrenci görüşlerine göre 4.01, öğretmen görüşlerine göre ise 3.14'dür.

Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda ise "gizlilik" dışındaki bütün değerlerin .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin temel demokratik değerleri, öğretmenlerin

ahmet doğanay - mediha sarı

düşündüğünden daha yüksek düzeyde kazanmış olduklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin Temel Demokratik Değerleri Kazandıkları Kaynaklar

Öğrencilerin temel demokratik değerleri hangi kaynaklardan kazandıkları ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmalarının gösterildiği Tablo 2. incelendiğinde, “Derste öğretmenimin anlattıklarından öğrendim” seçeneğinin ortalamalarının ranji 22.03 – 33.87; “Sınıfta öğretmen ve arkadaşlarımdan öğrendim” seçeneğinin ranji 12.68 - 20.84; “Okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim” seçeneğinin ranji 10.29 – 12.57; “Evde ailemden öğrendim” seçeneğinin ranji 24.94 – 36.18; “Televizyon ve/ya gazetelerden öğrendim” seçeneğinin ranji 11.78 – 18.09; “Hiç öğrenmedim” seçeneğinin ortalamalarının ranji ise .77 – 6.27 arasındadır. Öğrenciler en çok 12. madde olan “Herkesin sahip olduğu bilgi ve beceriler doğrultusunda bir işe girmesi ve buna göre hak ettiği kadar ücret alması gerektiğini...” maddesine “hiç öğrenmedim” yanıtını vermişlerdir.

Genel toplam incelendiğinde en yüksek ortalamanın 29.97 ile “Evde ailemden öğrendim” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla “Derste öğretmenimin anlattıklarından öğrendim” (26.94), “Sınıfta öğretmen ve arkadaşlarımdan öğrendim” (14.86), “Televizyon ve/ya gazetelerden öğrendim” (14.16) ve “Okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim” (11.49) seçenekleri gelmektedir. Temel demokratik değerleri “Hiç öğrenmedim” seçeneğinin ortalaması ise 2.58’dir.

Bunlardan okul dışında gerçekleşen “Evde ailemden öğrendim” ve “Televizyon ve/ya gazetelerden öğrendim” seçeneklerinin toplam ortalaması 44.13 iken, okul içinde gerçekleşen “Derste öğretmenlerimin anlattıklarından öğrendim”, “Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin davranışlarından öğrendim” ve “Okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim” seçeneklerinin toplam ortalaması 53.19’dur. Okulda gerçekleşen seçeneklerden açık programı temsil eden “Derste öğretmenlerimin anlattıklarından öğrendim” seçeneğinin ortalaması 26.94, örtük programı temsil eden “Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin davranışlarından öğrendim” ve “Okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim” seçeneklerinin ortalaması ise 26.35’tir.

ahmet doğanay - mediha sarı

Tablo 2. Öğrencilerin Temel Demokratik Değerleri Nereden Kazandıkları İle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	Seçenekler	Derste öğretmenlerin anlattıklarından öğrendim.	Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin davranışlarından öğrendim	Okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim.	Evde ailemden öğrendim.	Televizyon ve / veya gazetelerden öğrendim	Hiç öğrenmedim
1. İnsanların kararlarını çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanarak ve bağımsız olarak vermesi gerektiğini ...	X S	22.03 14.14	15.18 12.94	12.38 12.14	31.52 21.75	16.50 12.41	2.30 15.03
2. Tüm insanların bazı temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunu...	X S	31.42 17.31	13.87 10.71	10.81 10.15	24.94 17.49	18.09 13.79	.87 7.58
3. İnsanların özgürlüklerini başkalarının özgürlüklerini kısıtlamadan kullanmaları gerektiğini...	X S	33.87 19.77	13.55 11.08	10.77 11.30	25.14 17.71	14.82 13.04	1.85 13.05
4. Her insanın kendine saygı duyması gerektiğini...	X S	24.28 18.35	15.94 12.99	10.29 9.24	34.73 22.99	12.84 11.12	1.92 13.05
5. İnsanlar arası ilişkilerde insan onuruna saygı duymanın öncelikli olması gerektiğini...	X S	26.04 17.74	15.80 13.76	10.70 9.71	30.90 20.12	14.26 13.83	2.30 15.03
6. İnsanların arkadaşlarına her zaman değer vermesi ve kendisi için istediği her şeyi onlar için de istemesi gerektiğini...	X S	23.11 15.68	20.84 16.61	12.53 10.97	27.18 18.79	13.45 10.91	2.89 16.75
7. Bazı işleri daha kısa sürede ve daha iyi sonuçlarla gerçekleştirmek için işbirliği yapılması gerektiğini...	X S	26.50 17.95	17.53 13.62	13.17 12.23	27.40 18.68	11.90 12.33	3.50 18.30
8. Dini, dili, ırkı ve cinsi ne olursa olsun tüm insanlara eşit davranılması gerektiğini.....	X S	32.68 23.15	12.97 12.30	10.42 9.93	30.20 21.44	12.03 11.91	1.70 13.05
9. Nedeni ve sonucu ne olursa olsun, insanların daima doğruluk ve dürüstlükten yana olması gerektiğini...	X S	25.37 17.55	12.83 10.15	11.44 10.75	36.18 21.79	11.78 12.33	2.40 15.03
10. Herkesin kendine, ailesine ve topluma karşı bazı sorumlulukları olduğunu bilmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmeye çalışması gerektiğini...	X S	28.87 19.72	12.68 9.92	11.82 11.06	33.28 22.04	12.58 12.07	.77 7.58
11. Yasaların bütün insanlar için aynı şekilde uygulanması gerektiğini...	X S	28.02 20.61	15.08 22.19	12.07 12.61	25.09 17.72	17.37 18.77	2.37 16.75

Not: Tablodaki aritmetik ortalamalar toplam 100 olacak şekilde hesaplanmıştır.

ahmet doğanay - mediha sarı

Tablo 2. Öğrencilerin Temel Demokratik Değerleri (Devamı)

12. Herkesin sahip olduğu bilgi ve beceriler doğrultusunda bir işe girmesi ve buna göre hak ettiği kadar ücreti alması gerektiğini	X	22.35	13.75	12.57	29.80	15.26	6.27
	S	18.07	12.61	11.99	21.78	13.46	22.21
13. Farklılığından (tembel, fakir, engelli ya da farklı dine sahip olmasından) dolayı başkalarını küçümsemenin yanlış olduğunu...	X	25.15	14.70	10.52	32.60	12.81	4.22
	S	18.34	13.67	10.96	25.37	13.80	19.70
14. Herkesin kendine ait bir özel hayatı olduğunu ve başkalarının bu özel hayatın gizliliğine saygı duyması gerektiğini...	X	24.30	14.90	10.31	31.85	14.99	3.65
	S	19.29	13.89	10.67	24.06	16.75	18.30
15. İnsanların her durumda çevrelerine ve doğaya saygılı davranması gerektiğini...	X	28.56	12.78	12.09	29.24	14.46	2.87
	S	20.25	9.10	12.62	21.43	12.14	16.75
Genel Toplam	X	26.94	14.86	11.49	29.97	14.16	2.58
	S	10.27	6.34	6.42	13.52	6.63	6.89

Not: Tablodaki aritmetik ortalamalar toplam 100 olacak şekilde hesaplanmıştır.

Öğretmenlere Göre Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Durumu İle Kazandırılması İstenen Düzey

Tablo 3. temel demokratik değerlerin öğrencilere kazandırıldığı düzey ile kazandırılması istenen düzey konusundaki öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde on temel demokratik değer kazandırılma düzeyinin ortalamalarının ranjı 2.88 – 3.45, kazandırılması istenen düzeylere ait ortalamaların ranjı ise 4.02 – 4.54'tür. Öğretmenlerin kazandırılma düzeyi ile kazandırılması istenen düzey hakkındaki görüşleri arasındaki fark bütün değerler için .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlere Göre Öğrencilere Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Problemlerin Kaynağı

Temel demokratik değerlerin kazandırılmasında problem kaynağı olabilecek değişkenlerle ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo .4'de verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilere temel demokratik değerlerin kazandırılmasında problemin kaynağı olabilecek seçeneklerden "öğrenciden

ahmet doğanay - mediha sarı

Tablo 3. Öğretmenlere Göre Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Durumu İle Kazandırılması İstenen Düzeyin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Demokratik Değerler			X	S	t	p
1	Bağımsızlık	Mevcut durum	2.88	.55	-8.43	.000
		Önem derecesi	4.28	.59		
2	İnsan Onuru	Mevcut durum	3.04	.65	-7.37	.000
		Önem derecesi	4.50	.61		
3	Arkadaşlık	Mevcut durum	3.02	.66	-5.21	.000
		Önem derecesi	4.02	.62		
4	Eşitlik	Mevcut durum	3.13	.77	-7.27	.000
		Önem derecesi	4.54	.59		
5	Dürüstlük	Mevcut durum	3.00	.75	-5.09	.000
		Önem derecesi	4.36	.78		
6	Sorumluluk	Mevcut durum	3.00	.69	-5.54	.000
		Önem derecesi	4.27	.63		
7	Adalet	Mevcut durum	3.43	.72	-4.23	.000
		Önem derecesi	4.27	.52		
8	Çeşitlilik	Mevcut durum	3.27	.63	-7.08	.000
		Önem derecesi	4.50	.59		
9	Gizlilik	Mevcut durum	3.45	.96	-4.48	.000
		Önem derecesi	4.40	.66		
10	Çevreye Saygı	Mevcut durum	3.18	.66	-5.78	.000
		Önem derecesi	4.45	.67		

kaynaklanan eksiklikler” seçeneği 25.74 ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Daha sonra sırasıyla öğretmenlerin “diğer” seçeneğinde belirttikleri Aile ve çevre, yönetici tutumundan kaynaklanan eksiklikler, öğretmenin bilgi beceri eksikliği ve programdan kaynaklanan eksiklikler gelmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Görüşlerine Göre Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Problem Kaynağı Olabilecek Değişkenlerle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Problemin Kaynağı									
Öğretmenin Bilgi-Beceri Eksikliği		Programdan Kaynaklanan Eksiklikler		Yönetici Tutumundan Kaynaklanan Eksiklikler		Öğrenciden Kaynaklanan Eksiklikler		Diğer (Aile, Çevre)	
X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
17.35	9.21	17.03	8.99	18.15	7.53	25.74	8.28	18.42	11.63

ahmet doğanay - mediha sarı

Öğretmenlerin Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Önerileri

Öğretmenlerin temel demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin çözüm önerilerinin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Çözüm Önerilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çözüm Önerileri									
Öğretmenin Model Olması		Sınıf Ortamının Demokratikleşmesi		Programa Yeni Konular Eklenmesi, Bazı Konuların Çıkarılması		Öğretim Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi		Ders Konularının Gerçek Yaşamla Bütünleştirilmesi	
X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
32.32	9.10	25.71	6.31	10.29	5.32	14.80	4.84	16.61	8.45

Tablo.5 incelendiğinde en yüksek ortalamanın "Öğretmenin model olması" seçeneğinde (32.32), en düşük ortalamanın ise "Programa yeni konuların eklenmesi, bazı konuların çıkarılması" seçeneğinde olduğu (10.29) görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin temel demokratik değerler olarak ele alınan bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı değerlerini kazanma düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması, 5'li derecelendirmeli ölçek üzerinden yapılan analizlerde 4.01 olarak; aynı değerlerin öğretmen görüşlerine göre kazandırılma düzeyinin ortalaması ise 3.14 olarak belirlenmiş ve yapılan t-testi sonucunda da öğretmen ve öğrenci görüşlerinin "gizlilik" değeri dışındaki tüm değerlerde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

ahmet doğanay - mediha sarı

Temel demokratik değerlerin kazanımı konusunda öğrenciler kendilerini oldukça iyi bir konumda görmektedirler. Ancak öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşleriyle, öğrencilerin kendini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağı ne olabilir? Öncelikle öğrencilerin, kendi davranışlarını gözlemelerinin güçlüğü ve değerlerin davranışsal boyutundan çok bilişsel boyutunu ön plana çıkararak görüşlerini ifade etmiş olabilecekleri düşünülebilir. Çünkü araştırmada öğrencilerin değerlere bağlılık düzeyini ölçmede, gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemlerden çok, nicel boyutu ağırlıklı olan ölçek kullanılmıştır. Ölçekte ifadeler her ne kadar davranışsal açıdan ifade edilmişse de, yanıtlama sırasında öğrenciler bilişsel boyutu ön plana çıkarmış olabilirler. Ayrıca insanın kendi kendini değerlendirme konusunda da öznel davranabileceği göz önüne alınmalıdır.

Ölçek ya da anket kullanılarak yapılan bazı araştırmalarda da, duyuşsal amaçların oldukça yüksek düzeyde kazanıldığına ilişkin sonuçlar bulunmuştur. Mentiş'in (1997) Konya ilinde sosyal bilgiler dersinin duyuşsal amaçlarının kazanımı ile ilgili araştırmasında, duyuşsal amaçların beşli bir değerlendirme ölçeğinde laiklik hariç, ortalama dördün üzerinde gerçekleştiği bulunmuştur. Özcan (2002) tarafından Kilis ilinde öğretmen görüşlerine dayanılarak, sosyal bilgiler genel amaçlarının bilgi, değer-tutum ve beceri boyutlarında gerçekleşme düzeylerini konu alan araştırmada da, değer-tutum boyutunda genel amaçların beşli bir değerlendirme ölçeğinde, 3.81 düzeyinde gerçekleştiği bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar, demokratik değerlerin kazanımı konusunda karar vermenin henüz erken olacağı ve bu konuda nitel araştırma sonuçlarını da beklemenin yararlı olacağını göstermektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de, öğrencilerin temel demokratik değerleri nereden kazandıkları hakkındaki sonuçlardır. Verilerin analizi sonunda öğrenciler temel demokratik değerleri en çok evde ailelerinden öğrendiklerini (29.97) belirtmişlerdir. Daha sonra, derste öğretmenin anlattıklarından (26.94), sınıfta öğretmen ve arkadaşlarının davranışlarından (14.80), televizyon ve/ya gazetelerden (14.18) ve okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden (11.45) öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı temel demokratik değerleri hiç öğrenmediğini belirtme ortalaması ise 2.53'tür.

Okul, aile ve medya ile yakın çevrenin, çocukların demokratik değerleri kazanmada farklı ağırlıklarda da olsa önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçları öncelikle sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirmek gerekir. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, öğrencilerin sosyal çevreleriyle etkileşimi sonunda oluşur. Öğrenciler sosyal çevreleriyle etkileşime girerek ve model alarak konuşma, beceri, akademik

ahmet doğanay - mediha sarı

beceri ve alışkanlıklar, kişiler arası ilişkilerle ilgili beceriler, ve tutumlar kazanırlar (Ormrod, 1990, s.176). Değerlerin eğitimi konusunda oluşan literatür, ahlaki düşünme ve ahlaki davranışın bir çok boyutunun gözlem ve modellerden etkilenecek oluştuğunu göstermektedir (Ormrod, 1990; Halstead ve Taylor, 2000).

Bu araştırma sonuçları, son yıllarda gözlerin örtük program üzerine yoğunlaşmasına neden olmuştur. Okul programındaki resmi amaçlar içinde olmayan ancak, sınıfta oluşturulan öğretmen –öğrenci ilişkileri, disiplin anlayışı, öğretmenin davranışları, okuldaki yaşam, okul kuralları gibi etmenler öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Bu çalışmada öğrenciler, demokratik değerleri okulda ve çevrede çeşitli kaynaklardan kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre bu kaynakların başında aile gelmektedir. Özellikle politik değerler üzerinde yapılan araştırmalar, ailenin politik değerlerin kazanımında en önemli etmen olduğu konusunda birleşmektedirler (Hyman, 1959, Dawson ve Prewitt, 1969). Hatta Dawson ve Prewitt (1969), bu araştırmaların daha çok batı toplumlarında yapıldığını, aile bağlarının daha sıkı olduğu doğu toplumlarında bu ilişkinin daha da yüksek olmasının gerektiğini bildirmektedirler. Doğanay (1993) tarafından yapılan çalışmada da, beşinci sınıf öğrencilerinin politik değerlerini okul, aile ve medya değişkenleri arasında en çok aile değişkenlerinin etkilediği bulunmuştur. Çocuklar ailelerinin yanında okuldan daha fazla kalmaktadırlar. Ayrıca aileler okula daha çok akademik görevleri yükleyip, değer boyutunda kendilerine daha çok sorumluluk vermeyi düşünüyor olabilirler.

Öğrenci görüşlerine göre demokratik değerlerin kazanımında okulun etkisine bakıldığında, toplam %53 düzeyinde bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu etki kendi içinde açık ve örtük kaynaklara bölündüğünde, hemen hemen eşit düzeyde bir etkiye (%27 açık, %26 örtük) sahip oldukları görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi örtük programın etkilerini çocukların yalnızca görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek yanıltıcı olabilir. Çünkü okulun örtük program boyutunu oluşturan okul kültürü dinamik ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin daha ayrıntılı ve nitel olarak değerlendirilmesi gerekir. Ancak bu çalışma kendi sınırlılıkları içinde, demokratik değerlerin kazanımında okulda açık ve örtük programın birlikte eşit düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gerçekte örtük programın etkisi gizil olduğundan, Jackson, Boostrom ve Hansen'in (1993) belirttikleri gibi, öğrencilerin hatta öğretmenlerin bile bilinçli olarak yaptıklarının ahlaki etkileri konusunda haberleri olmayabilir. Bu yüzden demokratik değerlerin kazanımında okul ve öğretmenlerin gizil etkileri, öğrencilerin düşündüklerinden daha fazla olabilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, öğretmenlerin temel demokratik değerleri mevcut durumdan daha fazla gerçekleşmesini istedikleridir. Seçilen tüm değerlerde öğretmen görüşlerine göre mevcut gerçekleşme düzeyi ile

ahmet doğanay - mediha sarı

gerçekleşmesi istenen düzey arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu da öğretmenlerin bu değerlerin en üst düzeyde kazandırılması gerektiğine inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Özcan'ın (2002) sosyal bilgiler öğretmenleriyle Kilis ilinde yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Öğretmenler temel demokratik değerlerin kazandırılmasında problem kaynağı olarak en çok öğrenciden kaynaklanan eksiklikleri (25.74) görmektedirler. Daha sonra sırasıyla aile ve çevre (18.42), yönetici tutumundan kaynaklanan eksiklikler (18.15), öğretmenin bilgi – beceri eksikliği (17.35) ve programdan kaynaklanan eksiklikler (17.03) gelmektedir. Öğretmenler demokratik değerlerin kazanımında sorunları daha çok kendi dışında görmektedirler. Ancak, öğretmenlere değerlerin kazanımı konusunda önerileri sorulduğunda sırasıyla, “öğretmenin model olması” (32.32), sınıf ortamının demokratikleştirilmesi (25.71), ders konularının gerçek yaşamla bütünleştirilmesi (16.61), öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi (14.80) ve programa yeni konular eklenmesi/bazı konuların çıkarılması (10.29) önerilerini getirmişlerdir. Bu öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin demokratik değerlerin kazanımında kendilerine önemli görev ve sorumluluklar düştüğünü vurguladıkları görülmektedir. Bu bulgular bir önceki paragrafta belirtilen sorunlara ilişkin bulgularla çelişmektedir. Orada öğretmenler, demokratik değerlerin kazanılmamasının nedenlerini daha çok öğrenci ve ailelere yüklerken, önerilerde bu konuda kendilerine daha çok sorumluluk düştüğü vurgulanmaktadır.

Gerçekte demokratik değerlerin kazanımında okulda açık ve örtük programın etkileri, bu araştırmanın kapsamının ötesinde daha karmaşık ve çok boyutludur. Ayrıca demokratik değerlerin kazandırılmasında okul dışında aile, medya ve çevrenin de etkilerinin olduğu açıktır. O halde bu sorun, okul ve toplumun daha çok demokratikleştirilmesi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle ilgili tüm kesimlerin bu konuda üzerine düşeni yapması gerekmektedir. Amaçlı ve planlı etkinliklerin yapıldığı bir kurum olan okulun, genelde duyuşsal amaçların özelde ise demokratik değerlerin kazanımı konusunda daha etkin politikalar benimsemesi, değerlerin eğitimi ile ilgili modeller geliştirerek uygulamaya geçirmesi gereklidir. Bu modellerin bir ders adı altında değil, okulun tüm eğitim programının kapsamı içinde olması gerekir. Ayrıca tüm eğitim yöneticilerinin de eğitsel liderlik rolünü benimseyerek, okullarında tüm çalışanların güç ve sorumluluklarını harekete geçirip, okullarını demokrasinin tüm ilkelerinin yaşandığı bir yaşam alanı olarak hazırlamaları gerekir.

Örtük programın demokratik değerlerin kazanımında etkilerini incelemek için, çok boyutlu ve özellikle de nitel yönü ağır olan araştırma desenlerine gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır.

ahmet doğanay - mediha sarı

KAYNAKÇA

- Armstrong, D. G. (1980). *Social studies in secondary education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beyer, B. K. (1976). Conducting moral discussion in the classroom. *Social Education*, 40, 194 – 202.
- Blatt, M. ve Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129 – 161.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Blumberg, A. ve Blumberg, P. (1994). *The unwritten curriculum: Things learned but not taught in schools*. Thousand Oaks: Corwin Presss, Inc.
- Cortese, A. J. (1984). Standard issue scoring of moral reasoning: A critique. *Merrill. Palmer Quarterly*, 30 (3), 227 – 246.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Dawson, M. Ve Prewitt, K. (1969). *Political socialization*. Boston: Little-Brown.
- Dehaan, R.; Hanford, R.; Klnlow, K.; Philler, D. ve Snarey, J. (1997). Promoting ethical reasoning, affect and behaviour among high school students: An evaluation of three teaching strategies. *Journal of Moral Education*, 26, 5 – 20.
- Dynneson J. C. ve GroS, R. E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies*. Upper Saddle River: Printice Hall, Inc.
- Doğanay, A. (1993). *Factors that predict political knowledge and attitudes of young children*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pittsburgh: University of Pittsburgh. USA.
- Ehmon, L. C. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research* 50, 99 - 119.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Engle, S.H. ve Ochoa, A.S. (1988). *Education for democratic citizenship*. New York: Teachers College Press.
- Ginsburgh, M. B. ve Clift, R. T. (1990). Hidden curriculum of Presservice teacher education. W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*.s.450-465. New York: Macmillan Publishing Co.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education* 30 (2), 169 – 203
- Howard, R. W. (1991). Lawrence Kohlberg's influence on moral education in elementary schools. In J. S. Benninga (Ed.) *Moral, character and civic education in the elementary school*. New York: Teacher College Press.

ahmet doğanay - mediha sarı

- Howard – Hamilton, M. (1995). A just and democratic community approach to moral education: Developing voices of reason and responsibility. *Elementary School Guidance and Counselling*, 30 (2), 118 – 130.
- Hyman, N. H. (1959). *Political socialization: A study in the psychology of political behavior*. Glencoe: The Free Press.
- Jackson, p. W.; Boostrom, R. E. Ve Hansen, D.T. (1993). *The moral life of schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kinnier, R.; Kernes, J.L. ve Dautheribes, T.M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*. 45(1), 4-17.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counselling Education and Development*. 39 (1), 4–21.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11 – 13.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialisation. In P. Goslin (Ed.). *Handbook of socialisation, theory and research*. New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). The cognitive developmental approach to moral education. In D. Purpel ve K. Ryon (Eds.) *Moral education: It comes with territory*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Company.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Martorella, P. H. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Second edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mentiş, A.(1997), *İlköğretim I.aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekteşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, " Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Michaelis, J. U. ve Garcia, S. (1996). *Social studies for children: A guide to basic instruction*. 11th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- NCS (1984). *In search of a scope and sequence for social studies*. Washington, D.C. National Council for the Social Studies.
- Ormrod, J.E. (1990). *Human learning. principles, theories, and educational applications*. Columbus. Merrill Publishing Company.
- Özcan, T. (2002). *Sosyal bilgiler dersi genel amaçlarının bilgi, değer-tutum ve beceri boyutlarında gerçekteşen ve gerçekteşmesi istenen durumlar açısından değerlendirilmesi. Kilis ilinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ahmet doğanay - mediha sarı

- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler. TED. *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*. S. 46 – 68. Ankara: TED Yayınları.
- Power, F. C. ve Power, A. M. R. (1992). A raft of hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*. 21. 199-205
- Power, C.; Higgins, A. ve Kohlberg, L. (1984). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Colombia University Press.
- Rest, S. ve Thoma, S. (1986). Educational programs and interventions in J. Rest (Ed.). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rusnak, T. G. (1980). *A study of effects of a listening treatment on cognitive moral development of eight, nine and ten year olds*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.
- Schug, M. C. ve Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: Issues and practice*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Scott, K. P. (1991). Achieving social studies affective aims: Values, empathy and moral development. J. Shaver (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning*. s.357-369. New York : Macmillan Publishing Company.
- Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of language of justification in nineteenth century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 1,5–21.
- Vural, M. (1999). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu programı*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Welton, D. A. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34 (135), 593 – 596.
- Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme düzeyi ve ürünleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- YuSen, S. R. (1977). Characteristic of moral dilemmas written by adolescents. *Developmental Psychology*, 13, 162 – 163.

İletişim

Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Araş. Görv. Mediaha SARI
Çukurova Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Balcalı, Adana
Tel: 0322 3386733
E-posta: adoganay@mail.cu.edu.tr
msari@mail.cu.edu.tr