

## Okullarda Uygulanan Sosyal ve Kültürel Etkinliklerin Öğrencilerin Değer Edinimine Etkisi

### The Effects of Social-Cultural Activities Applied in Schools on the Acquisition Values

H. Ömer Beydoğan <sup>1</sup>

Ahi Evran Üniversitesi

#### Özet

Bu çalışmada, okullarda işe koşulan sosyal-kültürel etkinliklerin öğrencilerin değer edinimine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla ilköğretim yedinci sınıflarda 276, eğitim fakültesi üçüncü sınıflarda ise 210 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak, öğrenci bilgi formu ve sosyo-kültürel değerler ölçeği kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Sosyal-Kültürel Değerler Ölçeğinde 50 madde yer almaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin sekiz alt ölçekten oluştuğu ve Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy .885;  $df=1275$  Bartlett's Test of Sphericity 13455,325 hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı  $r.93$ ; alt ölçeklerin güvenilirlik katsayısının  $r.51$  ile  $r.82$  arasında değişmektedir. Ölçek, öğrencilerin sosyal-kültürel değerlere ilişkin kazanımları kullanma sıklıkları bu kazanımları edinmelerinde etkin olan sosyal etkileşim alanlarını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, aile, okul, medya, arkadaş grubu ve sosyal kültürel etkinlikler ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin, cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve sosyal kültürel etkinliklere katılım düzeylerine göre değer edinimleri analiz edilmiştir. Analizde, SPSS paket program kullanılmıştır. Analiz sonucu değer ediniminde ailenin diğer sosyal etkileşim alanlarından daha etkili olduğu, okullarda işe koşulan sosyo-kültürel etkinliklerin etkisinin çok cılız kaldığı görülmüştür. Araştırmada, ilköğretim ikinci kademe ve eğitim fakültesinde işe koşulan sosyal-kültürel etkinliklerin okullarda işlevsel hale getirilmesi ve rolünün artırılmasına yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kavramlar:** *Sosyal değer, kültürel değer, eğitim programı, öğretim program, örtük program*

#### Abstract

In this research, the effect of the students' acquisition of social-cultural values at school activities has been analyzed. With this aim the data has been obtained from 276 students at the 7<sup>th</sup> grade at primary school and 210 students at the faculty of education.

---

<sup>1</sup> Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta : [hobeydogan@ahievran.edu.tr](mailto:hobeydogan@ahievran.edu.tr)

Student information pack and scale of social-cultural values have been used in this study. The scale was developed by the researcher. There are 50-items at of social-cultural values scale. By explanatory factor analysis the scale has 8 subscale and Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy .885;  $df=1275$  Bartlett's Test of Sphericity 13455,325 was calculated like this. The Scale's Cronbach Alfa coefficient of consistence is r.93 and subscales's reliability co-efficient changes between r.51 and r.82. Assessment and evaluation instrument aimed at the determining the frequency of using achievements related to values and the institutions effective in the process. The criteria for the assessment has based on family, school, social-cultural activities, friends and the media. The acquisition of values has been analyzed according to students' gender, school level and level of participation in social activities, acquisitions of values. Students' opinions have been analyzed by SPSS package .As a result of the analysis family role by acquisition of values is more important than other social interaction fields and social activities at schools is very low. Some proposals making social-cultural facilities applied in the second stage of primary school and the faculty of education functional have been brought forward.

**Key Words:** Social cultural value, training program, curriculum, hidden curriculum

## I. GİRİŞ

Eğitim programı, toplumun siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve ideolojik beklentileriyle bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak saptanmış bazı istendik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan yaşantıları tanımlar. Belirli bir eğitim programından geçen öğrencilerin, önceden belirlenmiş bazı özellikleri kazanmaları ve göstermeleri beklenir (Demirel, 1999; Ertürk,1984; Ornstein ve Hunkins, 1988; Varış, 1981). Eğitim programının, kapsamı ve çok boyutluluğu üzerinde duran Varış, eğitim programını, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsadığını; eğitim programının ise, “eğitimin amaçları doğrultusunda; geniş olarak insan tecrübelerine dayanan, dünü, bugünü ve yarını konu edinen öğretim programlarından, öğrencinin bugünkü tecrübelerine dayanan faaliyet programlarından, öğrenciyi üç zaman boyutu içinde inceleyen ve danışma hizmeti sağlayan rehberlik programlarından oluştuğunu dile getirmektedir (Varış, 1981: 18-19). Varış' Program geliştirmenin dayanaklarını ise; öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetler ve etkinlikler, yaşantılar ve toplumsal yapının bütün dinamikleri olarak dile getirmektedir. Program geliştirmenin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olguların yanında epistemoloji, aksiyoloji ve psikoloji alanındaki araştırmalara dayandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Varış, 1988:128).

Toplumda ortaya çıkan yeni gelişmeler ve değişimler çerçevesinde eğitim programlarında gerekli değişiklikler yapılır. Yapılan değişikliklerde konu alanındaki gelişmeler doğrultusunda toplumun ve bireylerin beklentilerini karşılama temel alınır. Hazırlanan programlar, uygulamada sistem yaklaşımı içinde ele alınıp değerlendirilerek programı meydana getiren bütün unsurların programın amaca hizmet etme derecesi gözden geçirilir.

Uygulamada ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için program, program geliştirme ilkeleri çerçevesinde güncellenir. Walker'ın deyiimiyle güncellenen program, program geliştirmenin bir ürünüdür. Ürünün ortaya çıkmasında programa katılanların değerleri, düşünceleri ve görüşleri ve inanç sistemleri, programın üç temel ögesini etkiler.

1-Programın kuramlarını, amaçlarını, tasarılarını ve süreçlerini etkiler, 2-Programda tasarlanan soyut ve nesnel ilişkilerin yönünü, 3-Tartışmalara, inançlara ve bilgiye göre karar noktaları hakkında olumlu ve olumsuz tartışmaların yer aldığı ve en çok savunulan alternatiflerin seçildiği bir süreç olarak gerçekleşir (Walker'dan aktaran Saylan, 1995:50). Bu etkileri azaltmak için program geliştirme sürecinin kendisini yenilemesi gerekir. Program geliştirme çalışmaları, programın paydaşlarının geniş ölçüde katılımının sağlandığı, pilot uygulama sonuçlarının uzmanlar tarafından değerlendirildiği, eksikliklerin giderilmesine yönelik tedbirlerin sistem yaklaşımı içinde ele alındığı, her düzenlemenin gerekçeleriyle paydaşlara aktarıldığı ve paydaşlardan alınan dönütlerin değerlendirildiği dinamik bir süreç olarak yürütülmesi gerekir.

Ne yazık ki ülkemizde program geliştirme çalışmaları öğrenme-öğretme sürecine paydaşların (öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve alan uzmanları) katıldığı, sürekli değerlendirilip düzeltildiği dinamik bir süreç olmaktan çok masa başında yapılan değişiklikler şeklinde gerçekleşmektedir. Masa başında hazırlanan ve değiştirilen programlar, yazılı hale getirildikten sonra uygulanmak üzere ilgili eğitim kurumlarına gönderilmektedir. Program geliştirme faaliyetlerini yürütenlerin bu süreçteki yetersizliği, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılmaması, uygulamada maliyetin artması, çalışmaların amaçlı ve sistemli gerçekleştirilememesi gibi farklı gerekçelerle açıklamaları mantıklı gibi görünse de doğru değildir.

Hazırlanan eğitim programları tasarlandığı gibi gerçekleşmemektedir. Uygulamada her eğitim kurumunun bir formel eğitim programı bir de örtük programı vardır. Örtük program, yönetici ve öğretmenler tarafından ortaklaşa yürütülen eğilimler, alışkanlıklar, yönlendirmeler ve dayatmaları kapsamaktadır. Bazen öğrenciler bile bu sürece doğrudan veya dolaylı katkıda bulunmaktadır. Uygulamalara, yöneticilerin ve öğretmenlerin

kültürel anlayışları, alışkanlıkları, felsefeleri, geliştirdikleri değerler ve davranış kalıpları damgasını vurmakta, yazılı olarak sunulan formel programların etkisi oldukça azalmaktadır. Öğrencilerin başarılı olabilmesinin ön şartının örtük programda düğümlendiğini, öğrencilerin öğretim programının dışında öğrendiklerinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu vurgulamaktadır (Demirel, 1999: 8; Johnson and Others, 1989:105; Martin, 1976: 140; Mc Cutcheon, 1997 : 189; Ryan, 1993: 17; Saylor, Alexander and Lewis, 1981: 310; Vallance, 1993: 40).

Okula başlayan her öğrenci, öğretim sürecinde yönetici ve öğretmenler tarafından örtük şekilde uygulanan birtakım yaptırımlarla ve yönlendirmelerle karşılaşmaktadır. Örtük program “Okulun öğretim programında yazılı olmayan fakat okulun işleyişini ve örgütselliğini belirleyen ve var olan durumun devamını sağlama yöntemi (Vic Kelly, 983) olmaktadır. Aileler, okullardaki bu işleyişin daha çok öğretim programı kısmı ile ilgilenmekte, sürecin diğer boyutları üzerinde pek durmamaktadır. Okullarda yer alan sosyal ve kültürel etkinlikler, örtük programın asıl uygulama kısmını oluşturmaktadır.

Programcılarının öncelikli olarak yapması gereken formel programın dışında kalan kültürel etkinlikler ve değerler sorununu çözmektir. Hanna’ya göre “demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir program tasarısı toplumun isteklerine, bir çocuğun veya bir grup çocuğun belirli gelişim evresindeki yeteneklerine, amaçlarına, olgunluğuna, ilgilerine, ihtiyaçlarına, toplumun üstün tuttuğu ve devam ettirmek istediği değerlere ve demokratik mirasa dayandırılması gerekir (Hanna’dan aktaran Saylan, 1995 ;71).

Değerler, gerçekleştirilen eğitimin temelini oluşturur. Bu nedenle hazırlanan bir eğitim programında en gerekli olan şey, değerdir. Eğitim programı hazırlanırken değerleri göz ardı etmek mümkün değildir. Çünkü eğitim, değerler sayesinde işlevsel hale gelmekte ve bir anlam kazanmaktadır. Değerler, programın kültür boyutunda yerini alır. Kültüre dönük anlamlar, sembollerde saklıdır. Örneğin, bayrak, vatan, işaretler, renkler, logolar ve benzeri. Sembollere yüklenen anlamlar, eğitim programının içeriğinde yer alır. Sembollere yüklenen anlam ile içerik arasındaki ilişkiler gizli ve engelleyici imalar içerebilir. İçeriği anlamlı kılan, sembollere yüklenen anlamlardadır. Anlamlar ise kutsallık ve gizlilik içeren ikna edici mesajlar içinde yerini alır. Eğitimcilerin işi gizlilik içeren ve ikna gücü olan mesajları, psiko-sosyal analizlerle ortaya çıkarmaktır.

Eğitim programında, duyuşsal karakterli ve değer odaklı hedefler sosyal-kültürel etkinliklerle gerçekleşir. Sosyal-kültürel etkinlikler öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusunu geliştirmek, yeni ilgi alanları oluşturmak amacıyla, okullarda öğrencilerin bilimsel, sosyal,

kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda faaliyet göstermeleri için öğrenci kulüpleri oluşturulmasını öngörmektedir(MEB, 2005). Öğrencilerde duyuşsal karakterli değerler, eğitim programında örtük programın okullardaki işleyişine ve insafına terk edilmiş durumdadır.

Demirel, örtük programın, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olduğunu ve program geliştirme uzmanları tarafından gözden kaçırılan bir nokta olduğuna dikkat çekmektedir (Demirel, 2006:6-7). Program geliştirme uzmanlarının, eğitimin her aşamasında yer alan bireylerin kültürel gereksinmelerini ve yaratıcı yönlerini ortaya çıkaran örtük programı, eğitim programının bütünlüğü içinde tasarımları gerekir.

Öğretim programından daha etkili olan örtük programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi, program geliştirme çalışmalarında bu sorunun önemsinmesi, ivedilikle çözülmesi ve eğitim programlarında yer alan bu boşluğun doldurulması açısından son derece önemlidir.

Günümüzde okullar örtük programda yer alan sosyal-kültürel etkinlikler vasıtasıyla, öğrencilere kültürel farkındalığın yanında kişilik ve iyi karakter özelliği kazandırabilirler. Öğrenci kendi kültürü hakkındaki bilgi sahibi oldukça ve kendi kültürünü kontrol ettikçe sahip olduğu kültüre ilişkin farkındalığını pekiştirir. Farkındalık sayesinde nasıl yaşadığını ve nasıl yaşaması gerektiğini değerlendirebilir. Farkındalık sayesinde diğer kültürlerle ilgili farklılıkları eleştirel düşünme kalıbı içinde yoğurarak toplumsal hoşgörüyü geliştirebilir. Duygularının farkında olduğunda ve onları kontrolü altında tutabildiğinde daha berrak ve yaratıcı düşünebilir; stresini ve güçlüklerini yönetebilir; başkalarıyla iyi iletişim kurabilir; güven ve empati sergileyebilir (Ersanlı ; 2011). Eğitim programında yer alan sosyal ve kültürel etkinlikler, bireysel, toplumsal ve evrensel değerler üzerine temellendirilebilir.

### **1.Konuya ilişkin yabancı ve yerli araştırmalar**

Öğretim programlarında yer alan değerlere ve tutumlara ilişkin hedefler büyük ölçüde örtük programlarla gerçekleştirilmektedir. Uygulanan örtük programlar vasıtasıyla, birey sosyalleşmekte ve toplumsal bir varlık haline gelmektedir. Okuldaki işleyiş ve yapı, bireyler arasında “görev” anlayışı ve sosyal bağlar üzerine kuruludur. Aile de ise birbirini çok iyi tanıyan, duygusal ilişkilerin ön plana çıktığı, görevden çok sevgiye dayalı bir işleyiş vardır. Okullarda işe koşulan örtük program, öğrencilerin toplumda var olan sisteme uymaları için

toplum tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri, değer ve normları öğrencilere kazandırmaktır. Maddi ve manevi kültürün kazandırılmasında kullanılan araçlardan birisidir (Aksöz 2001; İnal, 1998; Margolis ve diğerleri, 2005; Tezcan, 2003; Yüksel, 2002). Bu bağlamda okul, çocuğun yaşamını şekillendiren bir kurallar sistemine sahiptir (Dreeben,1968). Öğrenci, okula zamanında, uygun kıyafetlerle ve uygun davranışlarla gelmek, derslerini öğrenmek, ödevlerini yapmak durumundadır. Bu ve buna benzer okul kurallarıyla çocuk disiplinli olmayı öğrenir. Okul, aynı zamanda bu süreç içinde toplumda homojenliği sağlar. Toplum belli bir homojenlik varsa toplum ayakta kalır. Bu homojenliği de okullar, eğitim yoluyla sağlar (Margolis ve diğ., 2005:6).

Öğrencilerin ailelerinden aldıkları eğitim, yaşadıkları şartlar, alışkanlıklar ve çevre birbirinden farklıdır. Okul, aynı öğretmenler vasıtasıyla aynı deneyimleri öğrencilere kazandırmak suretiyle öğrencileri zamanla bir topluluk haline getirir. Zaman içinde sınıfta bir hiyerarşi meydana gelir. Uygun kapasitesi ve yeteneği olan öğrenciler ön plana çıkar (Dreeben, 1968 : 2-23). Örtük program, okulun planında yazılı olmayan fakat okulun işleyişini ve örgütselliğini belirleyen bir yöntem ve mevcut durumun devamını sağlayan bir araçtır ( Vic Kely, 1983). Öğrencilere kazandırılmak istenen tüm özellikler öğretim programında yer almadığı için, öğrencilerde bazı değer ve düşüncelerin geliştirilmesinde örtük program kullanılmaktadır. Dolayısıyla örtük program, baskın olan siyasi, ekonomik ve sosyal kurumların istek ve beklentilerine hizmet etmektedir (Livesey, 2005: Yüksel, 2002; Yüksel, 2004).

Yapılan çalışmalarda, örtük programın okullarda işe koşulan formel program ve sınavlar dışındaki her şeyi kapsadığı görülmektedir. Örtük program öğretmen tutumlarını, öğrenci tutumlarını, okul üniformalarını, okulun fiziksel düzenlemelerini ve ders dışı etkinlikleri kapsamaktadır. Okul içinde yürütülen enformel ilişkiler bağlamında öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki eşit olmayan güç ilişkileri sosyo-kültürel bağlamda öğrencilerin algılarını, değer tutum ve beklentilerini etkilemektedir. Örtük program, okuldaki toplumsallaşma süreci

aracılığıyla sosyal normları ve ahlaki değerleri gizli bir şekilde öğrencilere aktarmaktadır (Giroux, 1983; Akt. Skelton, 1997; Robinson 1985 den akt. Winkler, 2003). Fiziksel yönden yetersiz olan okullarda, öğrenciler yetişkinlerin aşırı kontrolü altındadır. Öğrencilerin akranlarıyla göreceli olarak daha güvenli bir ortamda etkileşimde bulunmaları, oyun ve ilişkilerini yönetmeleri mümkün değildir. Teneffüslerde bile okuldaki örtük programın gereği açıkça ortaya konulmaktadır.

Paykoç ve Gündoğdu (2002) yaptıkları araştırmada, okulun yazılı olmayan kurallarının hiyerarşik yapıyı korumaya yönelik olduğunu ortaya koymuşlardır. Sarı (2004) ilköğretim düzeyinde yaptığı araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerini bir arada kullanarak, öğretmen-öğrenci iletişimi, kural belirleme süreci ve kuralların yaptırımları, düzenlenen sosyal etkinlikler ve demokratik değerler bakımından yaşam kalitesi farklı okulları karşılaştırmıştır. Veznedaroğlu (2007), okul ve sınıf ortamında var olan çok sayıda örtük program uygulamasına ilişkin veriler sunmuştur. Resmî programlarda yer almamasına rağmen bedensel ceza, hakaret, küfür ve azarlamanın okullarımızda uygulandığı ortaya konulmuştur (Gözütok, 1993). Örtük programın işlevleri çeşitli sosyal paradigmalardan açısından ele alınıp, eğitimdeki yeri tartışılmıştır (Türedi, 2008).

Eğitim hizmeti veren okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler, her türlü eylem ve işlemlerinde, öğrencilerin Türk toplumunun kültürel ve ahlaki değerlerini içselleştirmelerini sağlayacak bir eğitim ortamı yaratmak, uygun tutum ve tavırları sergileme görevini üstlenmiş bulunmaktadır. Eğitim programının ve örtük programın ayrılmaz bir parçası olan sosyal-kültürel etkinliklerle öğrencilerin değer edinim süreci tamamlamaları beklenmektedir. Bu çalışmada örtük programın bir parçası olan sosyal ve kültürel etkinliklerin, öğrencilerin değerler edinimine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şöyle ifade edilmiştir:

## **2. Alt problemler**

- 1- İlköğretim 7. sınıf ve eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin, okullardaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılma düzeyleri nedir?
- 2- İlköğretim 7. sınıf ve eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin okullarda işe koşulan sosyal ve kültürel etkinliklere yönelik algıları farklılık göstermekte midir?
- 3- İlköğretim 7. sınıf ve eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin değer edinmelerinde, aile, okul ve öğretmen, sosyal-kültürel etkinlikler, akran ve medyanın etkisi nedir?

### **3.Araştırmanın sınırlılıkları:**

Örtük programla ilgili yapılan araştırmalarda ele alınan konular çok boyutlu, soyut, karmaşık ve anlaşılması güç özellikler içermesi nedeniyle bu konuda yapılan araştırmaların hem nitel hem de nicel verilerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ülkemizde yapılan araştırmalar, henüz istenilen düzeyde derinlik kazanmamıştır. Bunun nedeni Sarı' (2007) ya göre daha çok konunun kültür, değer, tutum, inanç vb. duyuşsal öğelerini içermesi ve bu öğelerin birbiriyle bütünleşmiş, karmaşık bir yapı oluşturmasına bağlanabilir. Bu yapının anlaşılması nitel yöntemlerin yanında nicel yöntemlerinde işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, ölçme aracının ölçme gücüyle sınırlıdır.

## **II. YÖNTEM**

### **1.Çalışmanın evreni ve çalışma grubu**

Bu araştırma, genel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini ilköğretim okulu ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken hem ilköğretim de hem de eğitim fakültesinde, uyum problemi olmayan, mezuniyet ve sınav kaygısından uzak, sosyal kültürel etkinliklere daha fazla zaman ayırabilecek öğrenci grubunun her iki kurumda da ara sınıflarda olabileceği öngörüsünden hareket edilmiştir. Çalışma grubu, ilköğretim yedinci sınıflar ve eğitim fakültesinin çeşitli ana bilim dallarında öğretime devam eden üçüncü sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmaya dört ayrı ilköğretim okulunda 7. sınıfa devam eden 276, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli anabilim dallarında öğretim gören 210 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubuna katılan öğrencilerin % 66'sını erkekler, % 33.1'ini, bayan öğrenciler oluşturmaktadır.

### **2.Araştırmada kullanılan ölçme aracı**

Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrenci bilgi formu yanında araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal-Kültürel Değerler Ölçeği (SKDÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili literatür taranmış, komuyla ilişkili olduğu düşünülen benzer ölçekler incelenmiştir. Öğrencilere toplumun önemseydiği takdir ettiği değerlerin neler olduğu konusunda 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara yazılı olarak verdikleri yanıtlar incelenerek 70 maddelik sosyal ve kültürel değerler ölçeğinin taslağı



oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği ile ilgili biri eğitim sosyologu bir diğeri eğitim programcısı iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış, dil ve anlatım açısından Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan öğretim elemanlarından destek alınmıştır. Her iki uzman grubunu önerileri doğrultusunda 14 madde ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin ön uygulaması ilköğretim 7.sınıfta okuyan 60 öğrenciye uygulanmıştır. İmla noktalama işaretleri açısından ölçek gözden geçirilmiş ve eksikler giderilmiştir. Ölçekteki maddeler ön uygulama sonrası 530 ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin açıklayıcı faktör ( AF) analiz sonucu faktör yükü alt kesme noktası .40 olarak belirlenmiştir. Faktör yükü düşük olan 6 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte toplam 51 madde yer almıştır. Ölçeğin alt ölçekleri, *Demokratik davranma* (7 madde), *Bireysel sorumluluk* (10 madde), *Sosyal duyarlık* (8 madde), *Eleştirel Düşünme* (5 madde) *Muhafazakârlık* (5 madde), *Hoşgörü* (7 madde) ve *Sosyal Uyum* (4 madde) Çevreye Duyarlık( 5 madde) olmak üzere sekiz alt ölçekten oluşmuştur. Ölçekteki her madde, “Her zaman (5), Genellikle (4), Ara sıra (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1) şeklinde puanlanmış, ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 55, en yüksek puan 255’ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy .885; df=1275 Bartlett's Test of Sphericity 13455,325 bulunmuştur. Ölçeğin Madde faktör yükü .42 ile .97 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 hesaplanmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerine ait güvenilirlik katsayıları; r.057 ile 0.82 arasında değişmektedir. Ayrıca öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formunda ise katılımcıların; cinsiyet, okul türü, katıldığı sosyal kültürel faaliyet türü, sosyal kültürel etkinliklere katılma düzeyi ve etkinlikleri algılama biçimlerini içeren, toplam 21 soruya yer verilmiştir.

### 3. Veri toplama süreci

Araştırmada veriler, likert tipinde geliştirilen “Sosyal-Kültürel Değerler Ölçeği” (SKDÖ) ölçeğinden elde edilmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısının fazlalığı ve her maddenin iki aşamalı cevaplandırılmasının gerekliliği dikkate alınarak ölçekteki maddeler iki kısma ayrılarak öğrencilere aşamalı şekilde sunulmuştur. Ölçeği alan her öğrenci, ölçekteki her maddeyi **Her zaman (5), Genellikle (4), Ara sıra (3),** “**Nadiren (2), Hiçbir zaman(1)**, şeklinde yaparım şeklinde birinci kısmını yanıtladıktan, hemen sonra yaptığı bu davranışı edinmesinde etkin olan kurumları işaretlemesi istenmiştir. Öğrenci ölçeğin ikinci kısmını cevaplandırırken “**(1)Aile, (2)Okul ve öğretmenler, (3) Sosyal-kültürel etkinlikler, (4)Arkadaş grubu ve (5)Basın ve medya**” seçeneklerinden birini

yanıtlaması istenmiştir. Ayrıca ölçekle birlikte öğrencilere sosyal kültürel etkinliklere katılma ve katıldıkları etkinlikleri algılama biçimlerini içeren 21 soruluk sosyal kültürel etkinlikler ve kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Hem bilgi formundan hem de ölçekten elde edilen veriler, SPSS paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Analizde anova, t test, aritmetik ortalama,  $\chi^2$  ki kare, frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

### III. BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin 276'sı ilköğretim ikinci kademe, 210'u ise Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğretime devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı erkekler % 66'ını, kadınlar % 33.1'ini oluşturmuştur.

#### 1.Araştırmada ilköğretim 7. sınıf ve eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma düzeylerine ilişkin veriler

**Tablo1.**İlköğretim 7. sınıf ve eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeler

Sosyal etkinliklere katılım	İlköğretim 7.sınıf			Eğitim Fakültesi 3.sınıf			Genel Toplam	
	f	%	Toplam	f	%	Toplam	f	%
Spor faaliyetleri ( futbol, voleybol, basketbol, masa tenisi vb)	219	79,3	79,3	185	88,0	88,0	404	83,12
Kültürel faaliyetler (tiyatro, bilgi yarışması, satranç vb)	24	8,6	8,6	17	08,2	08,2	41	08,43
Sosyal faaliyetler (Öğrenci kulüpleri, sosyal projeler vb)	30	10,8	10,8	8	03,8	03,8	38	07,81
Akademik faaliyetler (Bilimsel projeler ve proje yarışmaları)	3	01	01	-	--	--	3	00,60
<b>Toplam</b>	<b>276</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>210</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>486</b>	<b>100</b>

Tablo 1 de öğrencilerin ders dışı sosyal-kültürel etkinliklere katılım düzeyleriyle ilgili yüzdeler verilmiştir. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin %79.3'i, eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin ise % 88'i spor etkinliklerine katıldıklarını belirtmiştir. Kültürel faaliyetlere katıldığını belirten Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin ve ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 08' düzeyindedir. Mevcut veriler, öğrencilerin sosyal-kültürel etkinliklere katılma oranının % 3 ile % 10' arasında değiştiğini göstermektedir. Bilimsel temelli akademik etkinliklere katılım ilköğretim yedinci sınıflarda % 1 iken, eğitim fakültesi üçüncü sınıflarda katılımın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 2.** İlköğretim Yedinci Sınıf ve Eğitim Fakültesi Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okullarda Uygulanan Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Yükledikleri Anlamlar

Sosyal-kültürel etkinliklere katılmam	İlköğretim II. kademe			Eğitim Fakültesi			Genel Toplam
	f	%	Toplam	f	%	Toplam	
Başarımı engellemektedir	78	27,5	27,5	75	35,7	153	31,8
Ders yoğunluğunda bizleri rahatlatmaktadır	65	23,5	23,5	82	39,0	147	30,2
Öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanmasını sağlamaktadır	112	40,5	40,5	48	22,8	160	32,9
Sosyal-kültürel değerleri aktarmayı sağlamaktadır	21	07,6	07,6	5	02,3	26	05,3
<b>Toplam</b>	<b>276</b>	<b>56,7</b>	<b>100</b>	<b>210</b>	<b>100</b>	<b>486</b>	<b>100</b>

Tablo 2’ de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal-kültürel etkinliklere yükledikleri anlamlar öğretim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin %23.8’i sosyal-kültürel etkinlikler “öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanmasına”, %23.5’ i derslerin yoğun olduğu zamanlarda “öğrencilerin rahatlatılmasına”, %27’de “öğrencilerin başarısını engelleyen etkinlikler” olarak algılamak; Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-kültürel etkinliklere yükledikleri anlam ise sosyal-kültürel etkinlikler “sadece öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanmasına” işe yaramaktadır şeklinde algılanmaktadır. Diğer seçenekleri tercih etme oranlar kısmen değişse de benzer oranlar içermektedir. Hem eğitim fakültesi üçüncü sınıfa devam eden (%2.38’i) hem de ilköğretim yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin sadece (% 7.6’sı) sosyal-kültürel etkinlikleri, “sosyal-kültürel değerleri aktarmanın bir vasıtası” olarak görmektedir. Genel toplamda ise öğrencilerin sadece %05’i sosyal-kültürel değerleri aktarmanın bir aracı olduğu şeklinde bir anlam yüklemektedir.

## 2. İlköğretim ikinci kademe ve eğitim fakültesi öğrencilerinin işe koşulan sosyal ve kültürel etkinliklere yönelik algılarına ilişkin veriler

**Tablo 3.** Sosyal Kültürel Değerler Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Açısından İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Algıları Arasında Farka İlişkin Anova Test Sonuçları

Sosyal-kültürel değerler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik davranışlar	Gruplar arası	1964,1	1	1964,1	288,9	,000

edinme	Gruplar içi	3290,0	484	6,7		
	Toplam	5254,1	485			
Bireysel sorumluluk alma	Gruplar arası	5545,1	1	5545,1	550,0	,000
	Gruplar içi	4879,1	484	10,08		
	Toplam	10424,2	485			
Sosyal sorumluluk alma	Gruplar arası	10196,3	1	10196,3	576,4	,000
	Gruplar içi	8561,1	484	17,6		
	Toplam	18757,4	485			
Değerleri Muhafaza etme	Gruplar arası	3460,6	1	3460,6	658,8	,000
	Gruplar içi	2542,1	484	5,2		
	Toplam	6002,8	485			
Hoşgörülü olma	Gruplar arası	19723,4	1	19723,4	921,9	,000
	Gruplar içi	10354,7	484	21,3		
	Toplam	30078,2	485			
Sosyal Uyum	Gruplar arası	9434,6	1	9434,6	938,3	,000
	Gruplar içi	4107,1	484	8,4		
	Toplam	7043,2	485			
Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	2795,4	1	2795,4	443,1	,000
	Gruplar içi	3052,8	484	6,3		
	Toplam	5848,3	485			
Çevreye Duyarlık	Gruplar arası	388402,7	1	388402,7	1207,0	,000
	Gruplar içi	155739,8	484	321,7		
	Toplam	544142,5	485			

Tablo 3’te görüldüğü gibi ölçeğin alt ölçeklerinden “Demokratik davranışlar edinme”, ”Bireysel sorumluluk alma”, “Sosyal sorumluluk alma”, “Değerleri muhafaza etme”, “Hoşgörülü olma”, “Sosyal Uyum sağlama”, “Eleştirel Düşünme”, “ Çevreye Duyarlı olma” gibi alt ölçeklerinin tümünde ( $P<0,000$  düzeyinde) eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri ile ve ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları davranışlar arasında farklılaşma olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.**Eğitim Fakültesi 3.Sınıf Öğrencileri İle İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Kültürel Değer Edinimine Yönelik Algısal Farklılıklarına İlişkin Aritmetik ortalama, Standart Kayma ve t testi Sonuçları

Alt ölçekler	Okullar	N	X	SK	t	p
Demokratik davranma	İlköğretim	276	24,76	8,20	9,27	,000
	Eğitim fakültesi	210	32,70	10,67	8,95	
Bireysel sorumluluk alma	İlköğretim	276	13,64	4,54	3,97	,000
	Eğitim fakültesi	210	22,71	8,53		
Sosyal sorumluluk alma	İlköğretim	276	6,42	3,95	1,83	,067

	Eğitim fakültesi	210	7,09	4,02		
Değerleri Muhafaza etme	İlköğretim	276	6,96	3,56	2,47	,014
	Eğitim fakültesi	210	7,75	3,42		
Hoşgörü olma	İlköğretim	276	7,46	3,02	10,80	,000
	Eğitim fakültesi	210	11,12	4,15		
Sosyal Uyum Sağlama	İlköğretim	276	5,75	2,61	8,48	,000
	Eğitim fakültesi	210	7,94	2,97		
Eleştirel Düşünme	İlköğretim	276	10,12	3,78	8,42	,000
	Eğitim fakültesi	210	12,86	3,22		
Çevreye Duyarlık	İlköğretim	276	4,40	1,81	15,82	,000

Tablo 4’de görüldüğü gibi eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencileriyle ve ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal-kültürel değer edinimlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmektedir. Farklılaşma ölçeğin sosyal sorumluluk dışındaki “demokratik davranış”, “bireysel sorumluluk”, “muhafazakârlık”, “hoşgörü” “sosyal uyum”, “eleştirel düşünme” ve “çevreye duyarlık “ alt ölçeklerinde  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

### 3.İlköğretim 7. sınıf ve eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin değer edinmelerinde, sosyal etkileşim gruplarından aile, okul ve öğretmen, sosyal-kültürel etkinlikler, akran ve medyanın etkisine ilişkin veriler

**Tablo.5** İlköğretim 7. Sınıf ve Eğitim Fakültesi 3.Sınıf Öğrencilerinin Değer Edinmeleriyle, Sosyal Etkileşim Grupları (Aile, Okul ve Öğretmen, Sosyal-Kültürel Etkinlikler, Akran ve Medya) Arasındaki İlişkiye Yönelik, Frekans, Yüzdeler ve Kay Kare Değerleri

Mad	Sınıf	Aile		Okul ve Öğretmenler		Sosyal Kültürel Etkinlikler		Arkadaşlar		Basın ve medya		Kay-kare Sd=6	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\chi^2$	p
3	3.sınıf	29	13,9	28	13,5	44	21,2	100	48,1	7	3,4	38,71	,000
	7.sınıf	105	38,0	22	8,0	32	11,6	109	39,5	8	2,9	46,34	,000
6	3.sınıf	27	13,0	23	11,1	22	10,6	118	56,7	18	8,7	27,68	,034
	7.sınıf	134	48,6	28	10,1	28	10,1	102	37,0	2	,7	38,32	0,56
10	3.sınıf	45	16,3	44	15,9	68	24,6	76	27,6	43	15,5	32,00	,010

	7.sınıf	49	23,3	31	14,7	36	17,1	57	27,1	37	17,6	46,32	000
5	3.sınıf	42	20,2	25	12,0	44	21,2	76	36,5	21	10,1	48,96	,000
	7.sınıf	11 2	40,6	33	12,0	16	5,8	115	41,7	--	--	26,60	0,12
13	3.sınıf	84	30,4	77	27,8	36	13,1	52	18,8	27	9,6	38,20	,001
	7.sınıf	30	14,2	48	22,8	37	17,6	32	15,2	63	30,1	38,49	000
12	3.sınıf	45	16,3	44	15,9	68	24,6	76	27,6	43	15,5	39,06	,001
	7.sınıf	49	23,3	31	14,7	36	17,1	57	27,1	37	17,6	35,96	000
2	3.sınıf	83	30,	76	27	36	13,1	52	18,8	27	9,6	40,48	,001
	7.sınıf	11 0	39,8	35	13,4	16	5,8	115	41,7	--	--	38,71	,000
<b>Bireysel Sorumluluk</b>		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
50	3.sınıf	39	18,8	76	36,5	32	15,4	28	13,5	33	15,9	51,67	.000
	7.sınıf	11 8	42,8	12	41,0	14	5,1	30	10,8	2	,7	62,69	000
49	3.sınıf	50	24,0	24	11,5	33	15,9	72	34,6	29	13,9	25,78	0,57
	7.sınıf	12 8	46,4	78	28,3	16	5,8	54	19,6	--	--	67,59	000
53	3.sınıf	12 3	44,3	66	23,9	22	.07	35	12,6	30	10,8	48,60	000
	7.sınıf	51	24,2	27	12,8	38	18,9	38	18,9	56	26,6	85,57	000
51	3.sınıf	85	40,9	10	4,8	29	13,9	61	29,3	23	11,1	49,43	000
	7.sınıf	15 7	56,9	28	10,1	12	4,3	79	28,6	--	--	29,18	0,70
48	3.sınıf	42	20,2	25	12,0	44	21,2	76	36,5	21	10,1	55,98	000
	7.sınıf	11 2	40,6	33	12,0	16	5,8	115	41,7	--	--	34,35	000
52	3.sınıf	73	35,1	36	17,3	30	14,4	50	24,0	19	9,1	70,03	000
	7.sınıf	85	30,8	12	4,3	33	12,0	77	27,9	69	25,0	39,46	000
43	3.sınıf	49	23,6	76	36,5	28	13,5	38	18,3	17	8,2	58,78	000
	7.sınıf	56	20,3	139	50,4	52	18,8	24	8,7	5	1,8	30,07	090
38	3.sınıf	11 1	40,2	99	35,8	15	.05	23	.08	28	10,1	60,32	000
	7.sınıf	36	17,2	38	4,18	18	.08	43	20,4	75	35,7	50,54	000
41	3.sınıf	91	32,9	106	38,4	18	.06	32	11,6	29	10,5	40,27	000
	7.sınıf	43	20,4	43	20,4	30	10,8	31	14,7	63	0,30	41,58	000
40	3.sınıf	73	35,1	22	10,6	28	13,5	68	32,7	17	8,2	46,05	000
	7.sınıf	19 3	69,9	36	13,0	13	4,7	32	11,6	2	,7	24,74	0,08

Tablo 5’de görüldüğü gibi ilköğretim yedinci sınıf hem de eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin “demokratik davranış edinme” ve “bireysel sorumluluk alma” davranışlarını yerine getirme düzeyi ile bu davranışları edinmede etkilendikleri sosyal kurumları arasındaki ilişki  $\chi^2 < p 0,05$  Sd= 16 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin davranış edinmelerinde etkin buldukları sosyal etkileşim gruplarına ilişkin toplam yüzdelik oranları Tablo 5’de görüldüğü gibidir. Örneğin, “demokratik davranışlar edinme” alt ölçüğünde 10 numaralı maddede yer alan “Zorla yüklenen sorumluluğun,

sorumluluk olmadığını düşünürüm” diyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 17,1’i bu davranışı okuldaki sosyal kültürel etkinliklerden öğrendim derken, eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 24,6 sı sosyal kültürel etkinlikler yoluyla öğrendiğini belirtmektedir. Aynı davranışı ailemden edindim diyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 23,3 iken, eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri arasında bu oran, sadece % 16,3’ düzeyindedir. Örneğin “demokratik davranışlar edinme” alt ölçeğinde 5 numaralı maddede yer alan “Çağdaşlık insanın öğrendiklerini paylaşması demektir” maddesini arkadaşlarımdan öğrendim diyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 41,7 iken, eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri arasında bu oran % 36,7 dir. Benzer şekilde ölçeğin diğer maddelerinde yer alan davranışları edindikleri kuruma yönelik algıları arasında benzer farklılaşmalar gözlenmektedir.

*Tablo 5’de görüldüğü gibi* öğrencilerin bireysel sorumlulukla ilgili davranışları edinmelerinde genelde ailenin diğer sosyal kurumlardan daha baskın olduğu gözlenmektedir. Örneğin “bireysel sorumluluk alma” alt ölçeğinde 49 numaralı madde de yer alan “Arkadaşlarıma karşı hatalı davrandığımı fark ettiğimde özür dilerim” diyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 46.4 ’ü ailemden öğrendim derken, eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 24 ailesinden edindiğini dile getirmiştir. Aynı davranışı arkadaşlarımdan öğrendim diyenlerin oranı ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri arasında % 19.6 iken, eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin sadece % 34.6 arkadaşlarından edindim şeklinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 6.** İlköğretim 7. Sınıf ve Eğitim Fakültesi 3.Sınıf Öğrencilerinin Değer Edinmeleriyle, Sosyal Etkileşim Grupları (Aile, Okul ve Öğretmen, Sosyal-Kültürel Etkinlikler, Akran ve Medya) Arasındaki İlişkiye Yönelik, Frekans, Yüzdeler ve Kay Kare Değerleri

Mad de no	Sosyal Duyarlık	Aile		Okul ve Öğretmenler		Sosyal Kültürel Etkinlikler		Arkadaşlar		Basın ve medya		Kay-kare Sd=6	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\chi^2$	p
7	3.sınıf	27	13,0	23	11,1	22	10,6	118	56,7	18	8,7	55,18	000
	7.sınıf	111	40,2	20	7,2	11	4,0	122	44,0	5	1,8	43,83	000
4	3.sınıf	86	30,9	69	25	37	13,6	39	14,1	45	16,3	88,80	000
	7.sınıf	54	25,2	41	14,8	26	12,3	32	15,2	59	28,1	52,17	000
15	3.sınıf	87	41,8	23	11,1	39	18,8	47	22,6	12	5,8	25,33	064
	7.sınıf	217	78,6	14	5,1	8	2,9	24	8,7	13	4,7	46,53	000
26	3.sınıf	173	62,6	33	11,9	12	4,0	23	8,7	35	12,6	57,99	000
	7.sınıf	69	32,8	19	6,9	25	9,3	36	13,1	61	22,2	28,11	031
44	3.sınıf	71	34,1	20	9,6	34	16,3	54	26,0	29	13,9	57,63	000
	7.sınıf	181	65,6	47	17,0	15	5,4	31	11,2	2	0,7	49,98	000
34	3.sınıf	55	26,4	43	20,7	37	17,8	63	30,3	10	4,8	52,63	000
	7.sınıf	55	26,4	43	20,7	37	17,8	63	30,3	10	4,8	69,88	000
28	3.sınıf	238	86,2	11	4,0	11	4,0	10	3,6	6	2,2	33,63	000

	7.sınıf	238	86,2	11	4,0	11	4,0	10	3,6	6	2,2	30,65	005
11	3.sınıf	55	26,4	43	20,7	37	17,8	53	26,2	20	9,6	81,63	000
	7.sınıf	227	82,2	22	8,0	5	1,8	10	3,6	12	4,4	80,58	000
<b>Eleştirel Düşünme</b>		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
58	3.sınıf	107	56,3	17	8,2	27	13,0	33	15,9	14	10	40,48	000
	7.sınıf	237	85,9	8	2,9	15	5,4	9	3,3	7	7	58,64	000
55	3.sınıf	100	36,2	86	31,1	29	10,5	36	13,1	25	.09	.153	0,15
	7.sınıf	39	18,5	33	15,7	30	14,2	51	24,2	57	27,1	22,40	,033
56	3.sınıf	121	43,8	45	16,3	18	6,5	91	33,0	1	.4	85,02	000
	7.sınıf	66	31,7	12	5,8	46	22,1	59	28,4	25	12,0	16,70	,161
14	3.sınıf	52	24,7	41	14,8	26	12,3	32	15,2	59	28,1	55,52	000
	7.sınıf	88	31,8	69	.25	35	12,6	39	14,1	45	16,3	27,20	0,35
45	3.sınıf	100	48,1	16	7,7	24	11,5	41	19,7	27	13,0	21,70	,153
	7.sınıf	182	65,9	55	19,9	20	7,2	18	6,5	1	.4	46,26	000

$\chi^2 < 0,05$  Sd= 16 olarak alınmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin “sosyal duyarlık” ve “eleştirel düşünmeyle ilgili sorulara verdikleri cevaplar ile etkilendikleri sosyal etkileşim grupları kurumlar arasında  $\chi^2 < p 0,05$  Sd= 16 düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin çevrelerinde yer alan kişi ve grupların farkındalığına yönelik, “sosyal sorumluluk alma” alt ölçeğinde yer alan 7 numaralı madde “Kullanmadığım eşyalarımı ihtiyaç sahiplerine vermek hoşuma gider” davranışını edinmelerine ilişkin öğrencilerin verdikleri cevapları şöyledir: Eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 13,0 si, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 40,2’ bu davranışı edinmelerinde ailelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu davranışı edinmelerinde sosyal kültürel etkinliklerin etkili olduğunu söyleyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı %10,6 iken, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde bu oran % 04’ dür.

Ölçekte “eleştirel düşünme” alt ölçeğinde 14 numaralı madde de yer alan “Eleştiriler yerinde ve doğru yapıldığında anlamlıdır” diyen eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin % 24,7 si, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 31,8’i bu davranışı edinirken ailelerinden etkilendiklerini belirtmektedir. Aynı madde ile ilgili davranışı öğrenirken medyadan etkilendim diyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 16,3 eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı ise % 28.1 dir. Sosyal kültürel etkinliklerden öğrendim diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı % 12,3; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 12.6 dır.

Ölçekte “eleştirel düşünme” alt ölçeğinde 58 numaralı madde de yer alan “Bilinçli eleştirmekten ve eleştirilmekten hoşlanırım” diyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 56,3’ü , eğitim fakültesi üçüncü sınıf



öğrencilerinin % 85,9'u bu davranışı edinirken ailelerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu davranışı edinmemde “sosyal ve kültürel etkinlikler etkili oldu” diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı % 13 iken; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 5.4'tür.

Ölçekte “eleştirel düşünme” alt ölçeğinde 56 numaralı madde de yer alan “Üstlendiğim sorumlulukları yerine getirmek için çalışırım” diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 65.9' ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 48.1'i bu davranışı edinmelerinde ailelerinin etkili olduğunu belirtmektedir

**Tablo7.**Eğitim Fakültesi 3.sınıf ve İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerinin “Muhafazakârlık” ve “Hoşgörüle” İlgili Davranışlarını Etkileyen Sosyal Etkileşim Kurumlarına İlişkin Algılarıyla İlgili Frekanslar, Yüzdeler ve Kay Kare Değerleri

Muhafazakârlık		Aile		Okul ve Öğretmenler		Sosyal Kültürel Etkinlikler		Arkadaşlar		Basın ve medya		$\chi^2 < 0,05$ Sd=16	
Madde	Sınıflar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\chi^2$	P
17	3.sınıf	74	35,6	10	4,8	10	4,8	114	54,8	-	-	53,56	0.70
	7.sınıf	88	31,9	76	27,5	8	2,9	99	35,9	5	1,8	111,01	000
16	3.sınıf	61	29,3	61	26,7	26	12,5	41	17,5	19	9,6	67,86	000
	7.sınıf	105	38,0	22	8,0	32	11,6	109	39,5	8	2,9	40,54	001
20	3.sınıf	238	86,2	11	4,0	11	4,0	10	3,6	6	2,2	36,81	0,02
	7.sınıf	55	26,4	43	20,7	37	17,8	63	30,3	10	4,8	38,08	000
18	3.sınıf	55	26,4	43	20,7	37	17,8	63	30,3	10	4,8	58,87	000
	7.sınıf	105	38,0	22	8,0	32	11,6	109	39,5	8	2,9	87,82	000
21	3.sınıf	62	29,8	101	48,6	45	21,6	--	--	--	--	44,98	0.512
	7.sınıf	188	68,1	29	10,5	27	9,8	20	7,2	12	4,3	18,09	,319
<b>Hoşgörü</b>			<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>P</b>
36	3.sınıf	73	35,1	22	10,6	28	13,5	68	32,7	17	8,2	41,37	000
	7.sınıf	193	69,9	36	13,0	13	4,7	32	11,6	2	,7	47,25	000
35	3.sınıf	14	6,7	43	20,7	23	11,1	35	16,8	93	44,7	32,46	000
	7.sınıf	89	32,2	119	43,1	45	16,3	18	6,5	5	1,8	38,54	000
47	3.sınıf	29	13,9	28	13,5	100	48,1	44	21,2	7	3,4	60,44	000
	7.sınıf	49	17,8	144	52,2	39	14,1	30	10,9	14	5,1	72,36	000
46	3.sınıf	11	4,0	222	80,4	20	7,2	11	222	5	1,8	48,72	000
	7.sınıf	19	9,1	157	56,9	28	10,1	12	4,3	39	18,8	38,50	000
37	3.sınıf	55	26,4	37	17,8	41	19,7	56	26,9	19	9,1	46,95	000
	7.sınıf	121	43,8	82	29,7	16	5,8	54	19,6	3	1,1	68,70	000
39	3.sınıf	69	33,2	22	10,6	34	16,3	63	30,3	20	9,6	54,35	000
	7.sınıf	156	56,5	53	19,2	17	6,2	47	17,0	3	1,1	52,81	000
42	3.sınıf	59	28,4	33	15,9	16	7,7	75	36,1	25	12,0	38,45	000
	7.sınıf	185	67,0	34	12,3	14	5,1	41	14,9	2	,7	50,24	000

$X^2 < P 0.05$  sd= 16

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin “Değerleri muhafaza etme” ve “Hoşgörü” yle ilgili sorulara verdikleri cevaplar ile etkilendikleri sosyal etkileşim gruplarına yönelik algıları arasında  $X^2 < p 0,05$  Sd= 16 düzeyinde

ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin “muhafazakârlık ” ve “hoşgörü” davranışlarını edinmelerinde genelde aile ve arkadaş grubunun daha baskın olduğu gözlenmektedir. Ölçekte “değerleri muhafaza” alt ölçeğinde 20 numaralı maddede yer elen “Alışverişte yanlışlıkla verilen fazla parayı geri iade ederim” diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 86,2; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sadece 26,4’ü bu davranışı edinmelerinde ailelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı davranışı edinmelerinde sosyal-kültürel etkinliklerin etkili olduğunu belirten ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 17,8 iken eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri arasında bu oran % 04,dür

Tablo 7’de “Hoşgörü” alt ölçeğinde 35 numaralı madde de yer alan “Benden daha zayıf ve güçsüz olanlara karşı merhametli davranırım” diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 20,7’si’ bu davranışı edinirken okul ve öğretmenlerinin etkili olduğunu belirtirken, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 43.1’ aynı doğrultuda görüş belirtmişlerdir. Bu davranışı edinmelerinde sosyal-kültürel etkinliklerin etkili olduğunu belirten ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 16,1 eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı ise % 11,1’ dir.

**Tablo 8.** Eğitim Fakültesi 3.sınıf ve İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerinin “Sosyal Uyum” ve “Çevreye Duyarlılıkla” İlgili Davranışlarını Etkileyen Sosyal Kurumlara Yönelik Algılarıyla İlgili Frekanslar, Yüzdeler ve Kay Kare Değerleri

Sosyal Uyum		Aile		Okul ve Öğretmenler		Sosyal Kültürel Etkinlikler		Arkadaşlar		Basın ve medya		Kay kare	
Mad No	Sınıflar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\chi^2$ Sd=16	P
23	3.sınıf	67	46,6	79	38	23	11,1	9	4,3	--	--	40,11	000
	7.sınıf	203	73,6	12	4,3	22	8,0	18	6,5	21	7,6	33,99	001
57	3.sınıf	69	33,2	101	48,6	38	18,3	-	-	-	-	48,96	000
	7.sınıf	177	64,1	13	4,7	26	9,4	38	13,8	22	8,0	92,36	000
25	3.sınıf	180	65,9	49	17,7	13	4,7	32	11,6	2	,7	89,07	000
	7.sınıf	14	6,7	43	20,7	23	11,1	35	16,8	93	44,7	94,86	000
30	3.sınıf	43	20,7	23	11,1	35	16,8	93	44,7	14	6,7	54,6	000
	7.sınıf	119	43,1	45	16,3	18	6,5	89	32,2	5	1,8	46,70	000
Çevreye Duyarlılık		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\chi^2$ Sd=16	P
32	3.sınıf	70	33,7	97	46,6	33	15,9	8	3,8	-	-	33,7	0,04
	7.sınıf	121	43,8	66	23,9	21	7,6	25	9,1	43	15,6	38,16	000
31	3.sınıf	100	48,1	16	7,7	24	11,5	41	19,7	27	,10	37,6	0024
	7.sınıf	101	36,6	63	22,8	36	13,0	37	13,4	39	,18,6	26,77	0054
33	3.sınıf	90	43,3	30	14,4	34	16,3	38	18,3	16	7,7	47,3	000
	7.sınıf	114	41,3	81	29,3	20	7,2	28	10,1	33	12,0	52,25	000
9	3.sınıf	85	30,8	12	4,3	33	12,0	77	27,9	69	25,0	47,88	000
	7.sınıf	73	35,1	36	17,3	30	14,4	50	24,0	19	9,1	39,4	,001
19	3.sınıf	55	26,4	37	17,8	41	19,7	56	26,9	19	9,1	22,72	,121
	7.sınıf	121	43,8	82	29,7	16	5,8	54	19,6	3	1,1	77,44	000

$\chi^2 < P 0,05$  sd=16 ye göre değerler

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin “Sosyal uyum” lat ölçeğinde 23. maddede yer alan “ Kendimi rahatça ifade edebildiğim gruplara girmek hoşuma gider” diyen eğitim fakültesi öğrencilerinin %46,6’sı; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 73,6’ sı bu davranışı edinirken ailelerinden etkilendiklerini belirtmiştir. Kültürel etkinliklerin etkisi eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinde %11,1’ iken ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde % 08’ dir.

Öğrencilerin “Sosyal Uyum” ve “ Çevreye Duyarlık ”la ilgili sorulara verdikleri cevaplar ile etkilendikleri sosyal etkileşim gruplarına yönelik algıları arasında  $\chi^2 < p 0,05$  Sd= 16 düzeyinde ilişkili bulunmuştur. “Çevreye duyarlık” alt ölçeğinde 9 numaralı madde de yer alan “Çevreyi korumak adına gerekirse yaşam tarzımda değişiklikler yapabilirim” diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin %30.8’i, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 35.1’i bu davranışı edinmelerinde ailelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu davranışı edinmelerinde okul ve öğretmenlerin etkili olduğunu belirten eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı % 4,3 iken, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 17,3 dür.

Tablo 8’de” Çevreye duyarlık” alt ölçeğinde 19. madde de yer alan “Çevreyle ilgili bir sivil toplum örgütünün birisinde gönüllü çalışabilirim” diyen eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin % 26,3’ ü; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin % 19,6’sı bu davranışı edinmelerinde arkadaşlarının etkili olduğunu belirtmiştir. Ailelerinin etkili olduğunu söyleyen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin oranı % 43,8 iken eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinde bu oran %26,4 dür.

Ölçekteki diğer maddelerin tümünde sosyal kültürel davranış kalıplarını edinmeleriyle, davranışın oluşumuna etki ettiği düşünülen sosyal kurumlar ilişkin algılar arasında istatistiki manada anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

#### IV. SONUÇ

İnsana, bireysel ve sosyal değerleri kazandırmak, geçmişten günümüze bütün toplumların öncelikli amaçlarından birisi olmuştur. Bu amacın kazandırılmasında en fazla yükümlülüğü sosyal bir kurum olan aile yüklenmiştir. Bu gerçeklik günümüzde mevcudiyetini korumaktadır. Aile, insan neslinin devamını sağlayan, sosyalleşme sürecinin ilk ortaya çıktığı, üyelerinin duygusal olarak doyuma ulaştıkları, toplumun maddi ve manevi zenginliklerinin kuşaktan kuşağa aktarıldığı, biyolojik, psikolojik, ekonomik ve hukuksal işlevleri bulunan toplumsal bir kurumdur. Aynı zamanda

bireyin topluma uyum sağlamasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Topluma ait değer yargıları, dünya görüşleri, örf ve adetler, aile aracılığıyla bireylere aktarmaktadır. Toplumda hâkim olan “doğru” ve “yanlış”, “iyi” ve “kötü” gibi değer yargılarını aile kendi süzgecinden geçirerek çocuğa kazandırmaktadır (Önal, 1990, s.2).

Çocuğun ailesinden edindiği kazanımlarda ortaya çıkan yetersizlikleri aile dışındaki diğer eğitim kurumlarınca tamamlanmaktadır. Bu kurumların başında okullar gelmektedir. Okullar formel ve informal programlarla öğrencilere bireysel, sosyal, evrensel değerleri kazandırır. Bu değerler formel programlardan çok informal programlarla kazandırılmaktadır. Informel programlar yönetici ve öğretmenler tarafından kuralları konularak gerçekleştirilen uygulamalardır. Sosyal-kültürel etkinlikler, yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerine özgü kurallar koydukları ve uyguladıkları somut etkinliklerdir. Öğrenciler, doğal olarak bu uygulamalarda yer alırlar. Medya ve basın ise sosyal ve kültürel etkinlikleri dışarıdan sarmalayarak sürece katkıda bulunur.

İlköğretim düzeyinde kulüp etkinlikleri olarak yapılan bu etkinlikler, eğitim fakültelerinde de “sosyal-kültürel etkinlikler” adı altında aynı amaca dönük uygulamalardır. Ancak yapılan etkinliklere öğrencilerin katılım düzeyi okuldan okula ve etkinlik türünden etkinlik türüne değişmektedir. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin %79.3’i spor etkinliklerine, %8’i kültürel etkinliklere, %3 ile sosyal-kültürel etkinliklere katılırken, bilimsel faaliyetlere katılma oranları ise %1 oranındadır. Eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinde ise spor etkinliklerine katılım, %88; kültürel etkinliklere katılım, %08; sosyal-kültürel etkinliklere katılım %03; bilimsel faaliyetlere katılma oranı ise %01’dir. Bu katılım oranlarının düşüklüğünden çok daha önemli ve ilginç olanı, sosyal-kültürel etkinliklere öğrencilerin yükledikleri anlamlardır.

Sosyal ve kültürel etkinlikleri, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin %23.8’i öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanıması, %23.5’i derslerin yoğun olduğu zamanlarda öğrencileri rahatlatılması, %27’si de başarıyı engelleyici etkinlikler olarak algılamaktadır. Öğrenciler arasından sadece %7’si sosyal-kültürel değerleri aktarma aracı olarak algılamaktadır. Öğrencilerin algıları ile ilgili dağılım, Morisson’un (2006, s.69) okul etkinlikleri öğrencilerin okul içindeki ve okul dışındaki davranışlarında çok az etkiye sahip olmaktadır bulgusunu desteklemektedir.

Sosyal ve kültürel etkinlikleri eğitim fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin %22.8’i öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanımasına, %39.4’ü ders yoğunluğu içindeki öğrencilerin rahatlatılmasına, %35.7’si, başarıyı engelleyen bir durum olarak algılamaktadır. Eğitim fakültesi

öğrencilerinin sadece % 02,3'ü sosyal ve kültürel değerleri aktarma aracı olarak görmektedir. Araştırma bulgularımız, Moore'un (1995) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sosyal etkinlikleri tercih ve katılma nedenleriyle ilgili olarak öğrencilerin, % 54.5, başka insanlarla etkileşim kurmak, % 29.2'si deneyim veya beceri kazanmak, %24.3'ü eğlenmek, %19.3'ü kişisel tatmin olma şeklindeki bulgularıyla örtüşmektedir. Sosyal kültürel etkinliklere yönelik algılamının yetersiz ve aynı zamanda olumsuz olduğu bir etkileşim sürecinde, sosyal kültürel etkinliklerin öğrencilerde “demokratik davranışlar edinme”, “bireysel sorumluluk alma”, “çevreye duyarlık gösterme”, “eleştirel düşünme”, “sosyal uyum”, “hoşgörülülük olma”, “değerleri muhafaza etme”, “sosyal sorumluluk”, davranışını etkilemesi beklenemez.

Araştırmada, elde edilen bulgular, sosyal kültürel değerler ölçeğinin “demokratik değerler”, “paylaşma ve hoşgörü”, “çevreye duyarlık”, “toplumsal kurallara uyma”, “tasarruf etme”, “birlikte hareket etme”, “değerleri koruma” ve “sosyal farkındalık” gibi alt ölçeklerdeki bazı davranışlarda arkadaş çevresi ve okul etkili olmasına rağmen, ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde ailenin etkili olduğu görülmektedir.

Sosyal-kültürel etkinliklerin genel çerçevesi belirlenerek, uygulamada esnekliğe dayalı bir eğitim programı işe koşulabilir. Aile destekli, öğrenci merkezli sosyal-kültürel etkinlik programları oluşturularak bazı sosyal ve kültürel değerler öğrencilere kazandırabilir. Böyle bir tasarımı gerçekleştirebilmek için aileleri merkeze alan, yaşantı temelli programların hazırlanıp öğrencilere sunulması gerekir. Programlarda yaşamı anlamlı kılan ve sosyal yaşamın devamını sağlayan adalet, merhamet, cömertlik, temel değerleri koruma gibi temel ahlaki ve toplumsal değerlerin yanında bireysel sorumluluk, sosyal katılım, eleştirel düşünme, demokratik değerleri özümseme sosyal-kültürel etkinlikler programının kaynağını oluşturabilir. Sosyal kültürel etkinliklerin içeriğinde, onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitlik gibi kişilik ve iyi karakter özelliklerinin vurgulandığı, sorumluluk, işbirliği, hoşgörü, tolerans, kendini ifade edebilme farkındalığının ön-plana çıktığı, bütünleştiren ve kaynaştıran, özgüveni ortaya çıkaran etkinlikler işe koşulabilir.

Öncelikli olarak eğitim fakültesi programlarında sosyal kültürel etkinliklerin daha etkin biçimde işe koşulması, model uygulamalarının öğretmen adayı öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi gerekir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları sosyal kültürel etkinliklerin işlevi konusunda bilinçlendirildiklerinde, görev aldıkları eğitim

kurumlarında bir rehber olarak sosyal ve kültürel etkinliklere amacına uygun anlam ve ruhu kazandırabilirler

Formel program dışı etkinlikler öğrenci ilgi ve isteklerini merkeze alan etkinliklere dönüşebilir. Okullar, sosyal kültürel etkinliklerin öğrenci, toplum çevre ve yaşam üçgenindeki pratik faydalarına ilişkin nesnel değerlendirmeler yaparak uygulamanın somut sonuçlarını paydaşlarıyla paylaşabilir. İstenilen sonucun alınabilmesi, öğrencilerin gereksinimlerini gideren amaç, içerik, uygulama, yönlendirme, fiziki alt yapı ve koordinasyon açısından bütünlüğün sağlandığı bir düzenleme ile gerçekleştirilebilir.

## **KAYNAKLAR**

Aksöz, Z. (2001). *Yeniden üretim kuramı arasından dersanelerdeki farklılaşmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Althusser, Louis. ,(1988). *İdeoloji ve devletin ideoloji aygıtları*, İstanbul.

Apple, M. W. (1989). *Cultural politics and education*, New York: Teachers College Pres.

Apple, Michael W., (1979). *Ideology and curriculum*, New York: Routledge and Kegan Paul.

Bacanlı, H., (2006). *Duygusal davranış eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Battistich, Victor. (2005). *Character education, prevention and positive youth development*, Washington, DC: Character Education Partnership.

Başal, H.A., (2003). *Gelişim ve psikoloji nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebiliriz?* Morpa Kültür Yayıncılık, İstanbul.

Bowles, S., and Herbert, G. (1983). ‘The power of capital: on the inadequacy of the conception of the capitalist economy as “private”’, *The Philosophical Forum*, (p.225-45) 14 İstanbul: (3-4), SpringSiinnier,

Berkowitz, M., and Bier, M. (2005) *What works in character education: a report for policy makers and opinion leaders*, Character Education Partnership.

Blatt M., and L. Kohlberg. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

Çağdaş, A., ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Çamdibi, H.M. (1994). *Şahsiyet terbiyesi ve Gazali*: İstanbul, MÜ FAV.

Çapan, A.S. (2005). 3 -11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı'na göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi.

Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *29-31 Mayıs 2002 Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğanay, A. & Sarı M. (2002). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi. 23-26 Ekim Uzak Doğu Üniversitesi. Lefkoşa*.

Erden M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* Ankara: Anı Yayıncılık

Eisner, E. W. (1992)., Curriculum ideologies. In P.W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum. A Project of the American Educational Research Association* (pp.302-326). New York: Mac Millan Publishing Company.

Ersanlı, Ercümen (2011). Bireyin iç huzur kazanmasında cem törenlerinin etkisi, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 58, 105-110.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923 – 1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 16-29.

Gökalp, Z. (1977). *Makaleler III*, İstanbul, Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gözütok, F. D. (1993). *Okulda dayak*, . Ankara, 72 Ofset.

Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1981). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar (Eds.) *Curriculum and Instruction. Alternatives in education* (pp.209-230). Berkely: McCutchan Publishing Corporation.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. New York: Bervin & Garvey.

Freire, Paulo (1972), *Pedagogy of the oppressed, herder and herder*, New York.

Headen, O.M. (2006). A description and critical examination of the character education program offerings within an urban elementary school. Dissertation of doctor. Chicago, Illinois.

Horn, R. A. (2003). Developing A Critical Awareness of The Hidden Curriculum Through Media Literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.

İnal, K. (1998). Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler, 27 mayıs ve 12 eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Jackson, P. W., (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Johnson Jackie G., Jane Helliwell, Joan Nicholson , Diana Reay, Helen Schwartz and Geraldine Wright,(1989). The infant years, *Education and Equality*. (Ed. M. Cole) London: Routledge, s. 102-121

Livesey, C., (2005). *The Hidden Curriculum* 1. 28.09.2009 tarihinde ulaşıldı. Web: <http://www.sociology.org.uk/ceducate.htm>



Kohlberg, L., (1983). The moral atmosphere of the school. (in Edts. Henry Giroux and David Purpel) *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: Mc Curthan Publishing Corporation.

Kongar, E. (1972). *Toplumsal Değişme*. Ankara, Bilgi Yayınevi.

Margolis, E. & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of hidden curriculum in graduate departments. *Harvard Educational Review*. 68(1), 1-32.

Margolis, E.; Soldatenko, M.; Acker, S.; Gair, M. (2005). Hiding and outing the curriculum. 25.10.2010 tarihinde ulaşıldı. Web: <http://www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden%20curr.pdf>.

Martin, J.R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*. 6(2), 135-151.

Mariani, L. (1999). Probing the hidden curriculum: teachers' and students' beliefs and attitudes. Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. 18-20 March, Palermo.

Mccutcheon, Gail (1997). Curriculum and The Work of Teachers. (Ed. D.J. Flanders and S.J. Thornton, *The Curriculum Studies Reader*, (p. 188-197). New York: Routledge

Morrison, R.,(2006). The impact of character education programs on student discipline referrals in Texas public school. Unpublished Dissertation, Teksas A&M University USA, 12-14 Moore, B. L. (1995). Out of class activities, [www.sa.psu.edu/sara/pulse/activity.shtm](http://www.sa.psu.edu/sara/pulse/activity.shtm).

Ornstein C.A. v P.F. Hunkins.,(1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*, New Jersey:Prentice Hall.

Öztürk C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi programları, (Ed. C. Öztürk & Dilek, D.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (s. 47 – 81), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

- Paykoç, F., (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler, TED, *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*,( s.46 – 68), Ankara. TED Yayınları.
- Paykoç, F., Gündoğdu, K. (2002). İlköğretimde orta öğretim programları ve önemi, 23 – 26 Ekim, XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum, *Educational Leadership*, 51(3), 16 – 18.
- Tan, Mine (1991), Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara Üniversitesi Basımevi, 23 (2), 557-571.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*, Ankara., Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26, 39-51.
- Tezcan, M. (2003)., Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53 – 59.
- Tezcan, M. (2005)., *Sosyolojik kuramlarda eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türedi, H. (2008)., Örtük programın eğitimdeki önemi ve yeri, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Samuel B., (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimi, (Çev. Kemal İnal. *Eğitim ve Yaşam*, Bahar, 99, 15.
- Sayın, Önal, (1990). *Aile Sosyolojisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, s. 2.

Sarı, M. , (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Saylan Nevin,(1995). *Eğitimde program tasarısı, temeller-prensipier-kriterler*, Balıkesir.

Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning: For better teaching and learning*. New York: Halt, Rinehart, and Winston.

Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.

Şahin, İ.,(2006). İlköğretim müfredat laboratuvar okulları ile diğer ilköğretim okullarının öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması *Buca eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 52-58.

Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights, *Curriculum Studies*, 5 (2), 177 – 193.

Valance, E. (1993). Hidden Curriculum, *The International Encyclopedia of Curriculum*. (Ed. A. Lewy) Oxford: Pergamon Press, s. 40-42.

Vic Kelly, A. (1993). *The Curriculum. theory and practice* 4e, London: Paul Chapman.

Veznadarođlu, R.L. (2007).Okulda ve sınıfta örtük program. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

Winkler, G. (2003). *Influences of higher education: The hidden curriculum*, [http:// www.garywinkler. com/pub/hidden.htm](http://www.garywinkler.com/pub/hidden.htm) adresinden 07.07.2011 tarihinde alınmıştır

Yüksel, S. (2002) Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program, Bursa, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 1.

Yüksel S. (2004). *Örtük Program-Eğitimde Saklı Uygulamalar*, Nobel Yayıncılık.