



**İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim
Programları Ve Öğretim Bilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRTÜK PROGRAM FAALİYETLERİNİN
SAPTANMASI**

Elçin AKBULUT

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2011

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRTÜK PROGRAM FAALİYETLERİNİN
SAPTANMASI**

Elçin AKBULUT

**İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**


Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

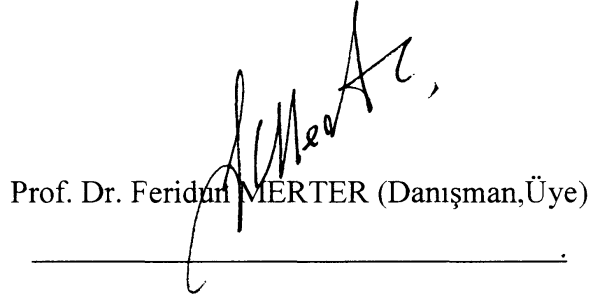
Yüksek Lisans Tezi

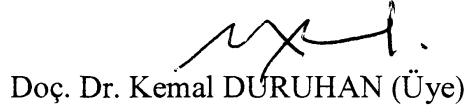
Malatya, 2011

KABUL VE ONAY

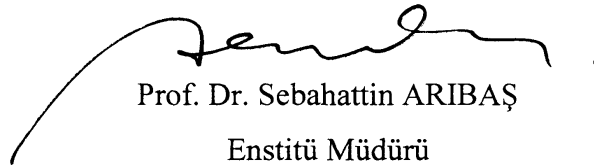
Elçin AKBULUT tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması” başlıklı bu çalışma, 13 / 01 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ (Başkan)


Prof. Dr. Feridun MERTER (Danışman, Üye)


Doç. Dr. Kemal DURUHAN (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.


Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Feridun MERTER'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Elçin AKBULUT

ÖNSÖZ

Öğrenciler eğitim öğretim ortamında planlı ve programlı olarak istendik bir şekilde resmi program doğrultusunda eğitilmektedirler. Resmi program ile kazandırılmak istenen davranışlar eğitim öğretim ortamının görülebilir yüzünü oluşturmaktadır. Fakat , öğrenciler bazen resmi program dahilinde olmayan farklı davranışlar kazanmakta, öğretmenlerinin inanışları, görüşleri söylemleri, davranışları ve okul binasının düzeni gibi eğitim öğretim ortamındaki unsurlardan farklı mesajlar almaktadırlar. İşte öğrencilerin kazandıkları bu davranışlar eğitim öğretim ortamının görülemeyen yüzünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin resmi program dışında öğrendikleri bu davranışlar “örtük program” olarak adlandırılan program dahilindedir. Örtük program yazısız, soyut ve belirginleştirilmesi zor olan bir program türüdür. Eğitim öğretim ortamlarında örtük programın farkına varılması, öğrencilerin kazanacakları deneyimleri olumlu etkileme açısından önemlidir. Örtük programın farkına varılabilmesi için, örtük program farklı bakış açılarıyla ,farklı bağlamlar içinde değerlendirilmeli,örtük programın teorik temelleri, düzeyleri ve boyutları açıklığa kavuşturulmalı, ardından örtük program çalışmalarındaki örnekler incelenerek kavram netleştirilmelidir.Yabancı yazında, örtük program üzerine yapılmış olan pek çok çalışma olmasına rağmen, Türk yazınında çok az uygulamalı araştırma vardır. Bu amaçla , bu çalışmada örtük programın teorik temelleri, düzeyleri ve boyutları açıklığa kavuşturulmuş, yerli ve yabancı örtük program çalışmalarındaki örnekler incelenerek kavram netleştirilmiş, ardından öğretmenlerin sınıf içerisinde ve sınıf dışındaki davranışları ve okulun fiziksel düzenlemeleri ve okul idaresinin öğrencilerle olan ilişkileri konusunda öğrenci görüşlerinden hareket edilerek okulun ve öğretmenin kasıtlı ve ya kasıtsız oluşturduğu örtük program uygulamalı olarak incelenmiştir.

Lisansüstü eğitimim ve bu çalışmanın hazırlanması süresince bana öğrenmeyi öğreten , benden her türlü yardım, bilgi ,destek ve teşviklerini esirgemeyen, araştırmamı sabırla ve titizlikle inceleyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Feridun MERTER'e çok teşekkür ediyorum. Örtük programın kuramsal bölümünü ortaya çıkarmak için kaynak araştırmasında bana yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Sedat

YÜKSEL'e, anket formlarının uygulanması aşamasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma, araştırmanın bilgisayardaki düzenlemelerine yardımcı olan arkadaşım Derya YILMAZ TANATAŞ'a ve araştırma süresince bana destek olan arkadaşım Melike TURAN'a çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince değerli bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşan; ilgi, destek, teşvik ve yardımlarını gördüğüm değerli hocalarım Sayın Prof. Dr.Sebahattin ARIBAŞ'a, Sayın Prof. Dr.Nevzat BATTAL'a, Sayın Doç. Dr. Kemal DURUHAN'a, Sayın Yard.Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e, Sayın Yard. Doç.Dr Mustafa AKDAĞ'a ve Sayın Yard.Doç.Dr. Uğur BAŞBOĞA'ya teşekkürü borç bilirim.

Son olarak araştırmam süresince benden yardımlarını ve manevi desteğini esirgemeyen nişanlım Konur SOYMAN'a; eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve her türlü destek, ilgi ve fedakârlığı gösteren annem Gülsüm AKBULUT, babam Mahmut AKBULUT ve ablam Gülçin ALKAN'a çok teşekkür ediyorum.

Elçin AKBULUT

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRTÜK PROGRAM FAALİYETLERİNİN SAPTANMASI

ELÇİN AKBULUT

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ocak,2011

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feridun MERTER

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf içerisinde ve sınıf dışındaki davranışları ve okulun fiziksel düzenlemeleri ve okul idaresinin öğrencilerle olan ilişkileri konusunda öğrenci görüşlerinden hareket ederek okulun ve öğretmenlerin kasıtlı ve ya kasıtsız oluşturduğu örtük programı incelemektir. Araştırmada örtük programla ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak örtük programın teorik temelleri, örtük programın düzeyleri, örtük programın boyutları ve örtük program ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın evrenini, Malatya il merkezindeki devlet okullarında ve özel okullarda, ilçe merkezindeki ve köylerindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme alınan okulların ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen, öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin örtük davranışlarının, okul idaresinin öğrencilerle olan örtük iletişiminin ve okulun fiziksel yapısının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan anket uygulanmıştır. Bu anketle öğrencilerin örtük olarak “demokratik davranabilme”, “özerk davranabilme”, “sorumluluk alma” , “adil davranma”, “düzenli olabilme” “dakik olabilme” , “okul kurallarına uygun giyinebilme” , “başladığı işi bitirebilme” , “etik davranabilme” , “itaat etme” , “okulun ve toplumun kurallarına uyabilme” , “milli duyguya sahip olabilme”, “rekabet edebilme” gibi

becerileri kazanma dereceleri belirlenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 15.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Dağılımın özellikleri incelenmiş, veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, sınıf içerisinde, okul içerisinde ve okul dışındaki davranışları örtük olarak öğrencilerin “demokratik davranabilme”, “özerk davranabilme”, “sorumluluk alma”, “adil davranma”, “düzenli olabilme” “dakik olabilme”, “okul kurallarına uygun giyinebilme”, “başladığı işi bitirebilme”, “etik davranabilme”, “itaat etme”, “okulun ve toplumun kurallarına uyabilme”, “milli duyguya sahip olabilme”, “rekabet edebilme” gibi becerileri kazanmasında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin örtük etkinlikleri sonucunda kazanılan beceriler toplumsal tabakalara göre farklılık göstermektedir. Örneğin, hem orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında, hem de kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örtük olarak alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarındaki öğretmenlere göre öğrencilerine daha fazla “demokratik davranabilme” becerisini kazandırmaktadırlar. Diğer taraftan orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla, öğrencilerine “özerklik ve sorumluluk alma becerilerini” kazanabilme fırsatı sunmaktadırlar. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrenciler, adil muamele ile karşılaşmazlarken, orta tabaka öğrencilerinin yoğun olarak bulunduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrenciler öğretmenlerinden adil muamele görmektedirler. Bu durum, orta tabakanın yoğun olduğu ilköğretim okullarına ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin örtük olarak daha fazla “adil davranabilme” becerisini kazanmalarına olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin resmi program dışındaki eğitsel etkinlikleri ve davranışları gizli olarak öğrencilere “kendine değer verme” davranışını kazandırmaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler öğretmenlerinin resmi program dışındaki etkinlik

ve davranışlarından, kırsal alan ilköğretim okullarına ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre daha fazla “ben değerliyim” mesajını almaktadırlar.

Yine kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun oldukları ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler masalarını her zaman düzenli tutarak öğrencilerine örtük bir biçimde “düzenli olma” mesajını özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla vermektedirler.

Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlik ve davranışları öğrencilerin örtük olarak “düzenli olma” , “okul kurallarına uygun giyinme” , “başladığı işi bitirebilme” , “dakik olabilme” davranışlarını kazanmalarında etkili olabilmektedir. Ancak, bu etkilerin derecesi sosyal tabakalara göre farklılaşmaktadır. Mesela, kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, sınıflarına tam zamanında gelmek suretiyle öğrencilerine “dakik olma” mesajını, alt ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla vermektedirler.

Sınıf içerisinde, örtük programın resmi programla uyuşan ve uyuşmayan yönleri bulunmaktadır. Mesela bütün öğrencilerin “Yeşilay haftasının kutlanmasından, din dersinde Hz. Muhammed’in hayatının anlatılmasından, İstiklal Marşı söylenirken öğretmenlerin İstiklal Marşı’na saygılı davranmalarından, andımızın söylenmesinden, On Kasım törenlerinden, okul duvarlarında asılı bulunan tarihi resimlerden olumlu mesajlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu mesajların sonucunda öğrenciler resmi programın amaçlarıyla örtüşen, sigara ve zararlı uyuşturucu madde kullanmama, İstiklal Marşı söylenirken uygun davranış sergileme, Hz. Muhammed’in davranışlarını içselleştirme, Atatürk’e ve Türk Kahramanlarına saygı duyma, Türk Kültürünü ve Atatürk İlke ve İnkılâplarını özümseme, Türk büyükleri ile onur duyma gibi davranışları kazanmışlardır. Bunun yanında, okuldaki başarılı öğrencilerin resimleri ve tabloları öğrencilerde “başarılı olabilme” davranışını kazandırması gerekirken, resmi program ile zıtlaşan “rekabet etme” davranışının kazanılmasında etkili olmuştur.

Kırsal alan ilköğretim okullarına ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler örtük olarak öğretmenlerinin dinsel görevleri yerine getiren öğrencilere daha fazla not verdikleri düşüncesini taşımaktadırlar. Öğretmenlerin örtük davranışları öğrencilere örnek davranış olarak yansımakta ve öğrencilerin davranış kazanmalarında etkili olmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu örtük davranışlarının öğrenci kazanımlarına olan etkisinin derecesi, sosyal tabakalara göre farklılaşmaktadır. Mesela, kırsal alan ilköğretim okullarına ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu okullara devam eden öğrencilerin örtük olarak öğretmenlerinin kılık kıyafetlerinden orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarına ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre daha fazla etkilendikleri, İstiklal Marşı törenlerine öğretmenlerinin katılmasından, kurallara uygun olarak söylemelerinden, saygılı davranışlardan İstiklal Marşı söyleme veya saygı ile dinleme mesajını daha fazla aldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri ve davranışları örtük olarak ölçme ve değerlendirme sürecini etkilemektedir. Bu etkileme derecesi farklı sosyal tabakalara mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarına göre farklılaşmaktadır.

Kırsal alan ve alt tabakaya mensup öğrencilerin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına saygılı davranmaları, sessizce dersi dinlemeleri, idarenin verdiği görevleri yerine getirmeleri öğretmenlerinden hak ettiklerinden fazla başarı puanı almalarını sağlamaktadır. Bu durum örtük olarak, kırsal alan ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerde, orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarına ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre daha fazla itaat etme, kurallara uyma davranışlarını kazanmalarına neden olmaktadır.

Diğer taraftan kırsal alan ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler, “öğretmen sınıf içerisinde otoritedir” ve “sınıf içerisinde disiplinin sağlamak için öğretmen otoritesine gerek vardır” mesajlarını örtük olarak, özel ilköğretim okullarına ve orta tabakaya mensup

öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre daha fazla almaktadırlar.

Öğretmenlerin resmi program dışındaki davranışları ve etkinlikleri örtük olarak; “sadık olma” , “okulun ve toplumun kurallarına uyma” , “etik davranma” davranışlarının kazanılmasında etkili olmaktadır. Özellikle özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin resmi program dışındaki davranışları öğrencilere “sadık olma” kazandırılmasında etkili olmaktadır.

Kırsal alan ve alt tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarındaki öğrencilerin “dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere öğretmenlerin daha fazla puan verdiklerini algılamaları ve bu kanaati taşımaları örtük olarak bu öğrencilerde “dinsel görevlerini yerine getirme” davranışının kazanılmasını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları ölçme araçları ve test yazılı yoklama gibi ürünün değerlendirilmesini esas alan ölçme yöntemleri örtük olarak öğrencilerin pasifleşmesine neden olmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim süreci içerisindeki davranışları örtük olarak öğrencilerin başarılı olabilmek için farklı öğretim stilleri ve kestirme stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin sigara içme, dedikodu yapma gibi olumsuz davranışları örtük olarak öğrencilerin olumsuz davranış kazanmalarına neden olurken, öğretmenlerin olumlu davranışlar, faydalı kitaplar, yararlı televizyon programları, okul kurallarındaki konularında öğrencilerini bilgilendirmeleri ise örtük olarak öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarında etkili olmaktadır.

Sınıf içerisinde öğrenciler “dersi dinlememe” , “ara sıra dersi bölme” davranışları göstererek örtük olarak öğretmenlerine direnç göstermektedirler. Öğrenciler, örtük olarak öğretmenlerini çok temiz, düzenli ve adil olarak görmek istemektedirler. Okulların fiziksel yapıları, duvar resimleri, madalyalar, plaketler, başarılı öğrenci tabloları örtük olarak öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir.

Okullarda örtük olarak ödül verme sistemi, ceza verme sisteminden daha çok kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Resmi Program, Örtük Program, Direnç Davranışları.

REVEALING THE HIDDEN CURRICULUM ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS

by

ELÇİN AKBULUT

Inonu University, Institute Of Educational Sciences

Master Thesis, January, 2011

Thesis Advisor: Prof. Dr. Feridun MERTER

ABSTRACT

The object of this study is to specify the hidden curriculum formed by the teacher intentionally or unintentionally about the behaviours of the teachers inside and outside the classroom, school's physical arrangements, the relationship between school administrators and students based on students' opinions. In the study, through the review of national and international literature, the information regarding the hidden curriculum's theoretical base, dimensions, levels and the works on hidden curriculum are provided. The environment of the research is the fifth grade students studying in the state and private primary schools in Malatya Center and Malatya boroughs and villages. Choosing the sample to represent the environment, the method of "stratified sampling" is used. A questionnaire developed by the researcher is applied to fifth grade students aiming to clarify the hidden curriculum formed by the teacher intentionally or unintentionally about the behaviours of the teachers inside and outside the classroom, school's physical arrangements, the relationship between school administrators based on students' opinions considered within the sampling. The students' level of acquisition of the skills as "being able to act democratic", "being able to gain autonomy", "being able to take responsibility", "being able to act fair", "being able to be tidy", "being able to be punctual", "being able to dress according to the school rules", "being able to complete the task", "being able to act ethical", "being able to obey the orders", "being able to obey the school and society rules", "being able to have national feelings", "being able to compete" is

determined with the aid of the questionnaire. The analysis of data acquired at the end of the application is held using SPSS 15.00 package program. The features of distribution are inspected, data are analyzed using proper statistical techniques.

As a result of this research, activities of teachers' outside the formal curriculum in the school and outside school are implicitly effective in students' gaining such skills as "being able to act democratic", "being able to gain autonomy", "being able to take responsibility", "being able to act fair", "being able to be tidy", "being able to be punctual", "being able to dress according to the school rules", "being able to complete the task", "being able to act ethical", "being able to obey the orders", "being able to obey the school and society rules", "being able to have national feelings", "being able to compete". Skills gained as a result of teachers' implicit(hidden) activities varies according to social status. For example, both teachers of primary schools which most have the middle class students and rural area primary schools implicitly bring the students the skill of "being able to act democratic" more than the teachers' of primary schools which most working class students. On the other hand, teachers' of primary schools which most have middle class students provide students with more opportunities to gain the skill of "being able to gain autonomy and take responsibility". While both the students of rural area primary schools and primary schools which most have working class aren't treated fair, students of primary schools which most have middle class and private primary schools are treated fair by their teachers. This situation enables the students of middle class primary schools and private primary schools implicitly gain the skill of "being able to act fair" much more than the students of the working class and rural area primary schools.

Teachers' educational activities and behaviours outside the formal curriculum implicitly make the students gain the skill of "self - esteem". The students of primary schools which most have middle class and private primary schools get the message of "I am respectful" more than the students of rural area primary schools and working class primary schools from their teachers' activities and behaviours outside the formal curriculum.

Teachers of rural area primary schools, working class and middle class primary schools implicitly give the message of “being tidy” more than the teachers of private schools by keeping their desks tidy all the time. Activities of teachers’ outside the formal curriculum are implicitly effective in students’ gaining such skills as “being able to be tidy”, “being able to dress according to the rules of school”, “being able to complete the tasks” and “being able to be punctual”. However, the degree of these effects might differ depending on the social status. For example, teachers of rural area primary schools and private primary schools give the message of “being able to be punctual” more than the teachers of working class and middle class primary schools by being on time in the classroom.

There are some sides of hidden curriculum which reinforce and contradict the formal curriculum in the classroom. For example, it is found out that, all the students get positive messages from “the celebration of Temperance Union Week, the life of Hz. Muhammed in religious lessons, teachers’ respectful behaviours to The Turkish National Anthem, swearing in ceremony every morning, commemoration of the tenth November, the historical pictures on the school wall”. As a result of these messages, students gain such skills which overlap with the aims of formal curriculum as keeping away from smoking and harmful narcotic drugs, standing in a respectful manner during The Turkish National Anthem, adopting Hz. Muhammed’s behaviours, respecting Atatürk and Turkish Notables, adopting Atatürk’s principles and reforms and Turkish culture, feel proud of notable people in Turkish history. On the contrary to this, the pictures and bulletin boards of successful students hung on the school walls are effective in gaining “competing with each other” while they are expected to give the skill of “being successful”.

Rural area primary schools and the schools which most have working class students implicitly think that their teachers give higher marks to the students who do their religious duties. Teachers’ hidden behaviours are reflected on students as model behaviours and are effective in their acquisition of some behaviours. However, the degree of effects of the hidden behaviours of teachers on students’ acquisition varies depending on social status. For example, it is found out that, the students of rural

primary schools and primary schools which most have working class are much more effected with their teachers' dressing style and get more messages of standing in a respectful manner during the Turkish National Anthem and swearing the Turkish National Anthem correctly from their teachers' attending Turkish National Anthem ceremonies and swearing the anthem according to the rules correctly and respectful behaviours than primary school which most have middle class students and private primary school teachers.

Teachers' activities and behaviours outside the formal curriculum implicitly effect the assessment and evaluation process. The degree of these effects varies depending on the social status.

In rural area primary schools and primary schools which most have working class students , if the students respect their teachers and friends , be quiet during the lessons, obey the principle's directions, they can have higher academical grades than they deerve. This results in the acquisition of "being obedient and obeying the rules" by the students of rural area primary schools and primary schools which most have working class than the students of private primary schools and primary schools which most have middle class.

On the other hand, the students of rural area primary schools and primary schools which most have working class implicitly get the message of "teacher is an authority in the classroom" and " teachers' authority must exist to maintain discipline in the classroom" more than the students of private primary schools and primary schools which most have middle class.

Teachers' activities and behaviours outside the formal curriculum are implicitly effective on the acquisition of such behaviours as "being obedient", "obeying the rules of school and society", "to act ethical". Especially, private primary school teachers' activities and behaviours outside the formal curriculum are effective on the students' acquisition of "being obedient" .

The belief of the students of rural area primary schools and schools which most have the working class students that students who do their religious duties have

higher academical grades implicitly results in the behaviour acquisition of “doing religious duties” in these students.

Evaluating and assessing ways such as tests, written exams based on the product assessment of the students that teachers use in the evaluating and assessing process hiddenly make students passive.

Teachers’ activities and behaviours outside the formal curriculum implicitly enable the students develop adaptive techniques (stratagems) and creative styles of studying to be successful.

While teachers’ unexpected behaviours such as smoking and gossiping are implicitly reflected on the students’ acquisition of bad behaviours and expected behaviours such as acknowledging students about the good behaviours, useful books, useful television programmes, school rules are implicitly reflected on the students’ acquisition of good behaviours.

Students show resistance to the teachers with their behaviours such as “not participating the lesson” and “disturbing the lesson”. Students, implicitly want to see their teachers quite clean, tidy and fair. School buildings, structures, pictures on the school walls, medals, plaquettes, bulletins of successful students implicitly effect the students’ behaviours. The system of giving reward is being used more than the system of giving punishment in the schools.

Key Words: Formal Curriculum, Hidden Curriculum, Resistance Behaviours

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Kabul ve Onay sayfası.....	
Onur Sözü.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstact.....	x
İçindekiler.....	xv
Tablolar listesi.....	xxii

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi.....	1
1.1.1. Örtük Programın Teorik Temelleri.....	2
1.1.1.1.Yapısal-fonksiyonalist Görüş ve Örtük Program.....	2
1.1.1.2. Neo-Marksist Görüş ve Örtük Program.....	8
1.1.1.2.1.Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri.....	10
1.1.1.2.2.Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri.....	16
1.1.1.2.3.Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenleri.....	20
1.1.1.3.Liberal Görüş ve Örtük Program.....	23
1.1.1.4.Postmodern Görüş ve Örtük Program.....	26
1.1.1.5.Direnç Teorileri ve Örtük Program.....	27
1.1.2.Örtük Programın Düzeyleri.....	41
1.1.2.1.Sınıf Düzeyinde Örtük Program.....	42
1.1.2.2.Okul Düzeyinde Örtük Program.....	50
1.1.2.3.Devlet Düzeyinde Örtük Program.....	58
1.1.3.Örtük Programın Boyutları.....	64
1.1.3.1 Öğrenmeyi Öğrenme.....	64
1.1.3.2. Mesleği Öğrenme.....	67
1.1.3.3.Uzman Olmayı Öğrenme.....	68
1.1.3.4. Oyunu Öğrenme.....	69

	Sayfa
1.2.Araştırmanın Amacı.....	71
1.3.Araştırmanın Önemi.....	71
1.4.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	76
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri.....	76
1.6.Araştırmanın Sayıtları.....	78
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	78
1.8.Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları.....	78
1.9.İlgili Araştırmalar.....	80
1.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	81
1.9.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	89

BÖLÜM II

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli.....	162
2.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	163
2.3.Veritoplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	165
2.4.Veritoplama Araçlarının Uygulanması.....	165
2.5.Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler.....	165

BÖLÜM III

3.BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Sınıfta Yapılacak Aktiviteler Belirlenirken Öğretmenin Öğrencilerin Fikirlerini Sorma Durumunun İncelenmesi.....	166
3.2. Öğretmenin Sınıfta Öğrencilerle Görev Paylaşımı Yapma Durumunun İncelenmesi.....	167
3.3.Öğretmenin Sınıfta Öğrencilerle Görev Paylaşımı Yaparken Öğrencilerin Düşüncesine Başvurma Durumunun İncelenmesi.....	169
3.4. Öğretmenin Zil Çaldığında Sınıfa Hemen Gelip Gelmeme Durumunun İncelenmesi.....	171

3.5. Öğretmenlerin Ödevleri Öğrenciye Verdikleri Zaman Ödevle İlgili Bilgilere Nereden Ulaşılabileceği Konusunda Ayrıntılı Açıklama Yapıp Yapmama Durumlarının İncelenmesi.....	173
3.6. Öğretmenin Konuyu Anlattıktan Sonra “Anladınız mı?” Ya Da “Anlamadınız mı?” Diye Sorma Durumunun İncelenmesi.....	174
3.7. Öğretmenin, Öğrenci Konuyu Anlamadığı Zaman ,Öğrenciye Davranış Şeklinin İncelenmesi.....	176
3.8. Öğretmenin , Öğrenciler Anlamadıkları Konu ile İlgili Bir Soru Sorduklarında Tepki Verme Durumunun İncelenmesi.....	178
3.9. Öğretmenin Sınıfta “Lütfen, Haydi Yapar mısınız,Rica Ederim,Teşekkür Ederim” Gibi Kelimeleri Kullanma Durumunun İncelenmesi.....	180
3.10. Öğretmen Masasının Düzenli Olup Olmama Durumunun İncelenmesi.....	182
3.11. Öğretmenin Kılık Kıyafet Yönetmeliğine Uygun Kıyafetle Gelip Gelmemesinin Öğrenci Açısından Neden Önemli Olması Durumunun İncelenmesi.....	184
3.12. Öğretmenin Kulüp Çalışmalarını Düzenli Yapıp Yapmamasının Öğrenci Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	186
3.13. Yeşilay Haftasının Kutlanmasının Öğrencilere Verdiği Mesajın İncelenmesi.....	189
3.14. Öğrencilere Göre Öğretmenler Odasında Öğretmenlerin Neler Yaptıklarının İncelenmesi.....	191
3.15. Din Dersi Öğretmeninin Hz. Muhammed’in Hayatını Anlatmasının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	193
3.16. Öğretmenin Sınıftaki Davranışlarının Öğrenciler Tarafından Nasıl Algılandığının İncelenmesi	196
3.17. Öğrencinin Sınıf İçerisinde Öğretmenine , Arkadaşlarına Saygılı Davranmasının, Sessizce Dersi Dinlemesinin, İdarenin Verdiği Görevleri Yerine Getirmesinin, Öğrencinin Hak Ettiğinden Daha Fazla Not Almasını Sağlayıp Sağlayamama Durumunun İncelenmesi	198

	Sayfa
3.18. Öğrencilere Göre İstiklal Marşında Öğretmenleri Yanında Olursa Ortaya Çıkacak Durumların İncelenmesi.....	200
3.19. Öğrencilere Göre İstiklal Marşı Söylenirken Gösterilmesi Gereken Uygun Davranışların İncelenmesi.....	203
3.20. Öğrencilere Göre Öğretmenlerinin Dersi Olmasa Bile İstiklal Marşı Törenlerine Gelip Gelmeme Durumunun İncelenmesi.....	206
3.21. Öğrencilere Göre Öğretmenlerinin İstiklal Marşı Söylenirken Nasıl Davranışlar Sergilediklerinin İncelenmesi.....	208
3.22. Öğrencilerin, Her Gün Sabah Andımızın Söylenmesinin Neden Önemli Olduğu Konusundaki Fikirlerinin İncelenmesi.....	211
3.23. Öğrencilerin 10 Kasım'da Atatürk ile İlgili Bir Şiir Okuduklarında Ya Da Arkadaşları Şiir Okuduklarında Hissettikleri Duyguların İncelenmesi.....	214
3.24. Öğrencilerin Sınıfta Atatürk Resminin Asılı Olmasından Aldıkları Mesajların İncelenmesi.....	217
3.25. Öğrencilerin, Sınıfta Türk Büyüklerinin Asılı Olmasından Aldıkları Mesajların İncelenmesi.....	220
3.26. Okul Vitrinlerinde Bulunan Spor, Sanat, Edebiyat Gibi Sosyal Alanlarda Kazanılan Madalyalar, Plaketler Ve Ödüllerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.....	223
3.27. Okul Duvarlarında Başarılı Öğrenci Tablosunun Asılı Olmasının Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	226
3.28. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin, Dinsel Görevlerini Yerine Getiren Öğrencilere Daha Fazla Not Verip Vermeme Durumunun İncelenmesi.....	229
3.29. Öğrencilere Göre, Öğretmenlerinin Dürüst ve Ahlaklı Olma Konusunda Ders Dışında Veya Derse Başlamadan Önce Konuşma Yapıp Yapmama Durumunun İncelenmesi.....	231
3.30. Öğretmenlerin, Öğrencilerine Uslu Bir Çocuk Veya Söz Dinleyen Bir Çocuk Olmaları İçin Ödül Veya Ceza Verip Vermeme Durumunun İncelenmesi.....	233

	Sayfa
3.31. Öğrenciler, Öğretmenin Sözü Dinlemediklerinde , Öğretmene İtaat Etmediklerinde Öğretmenin Davranış Şekillerinin İncelenmesi.....	235
3.32. Öğretmenlerin Bütün Öğrencilere Eşit Davranıp Davranmama Durumunun İncelenmesi.....	237
3.33. Öğretmenlerin Öğrencilere Anne Babalarının Sözü Dinlemeleri, Örflerine, Adetlerine , Geleneklerine Bağlı Kalmaları Konusunda Öğüt Verip Vermeme Durumunun İncelenmesi.....	239
3.34. Öğrencilerin Vatanını , Milletini, Bayrağını Sevmeyi, İstiklal Marşı Söylenirken Ayağa Kalkmayı En Çok Kimden Öğrendiklerinin İncelenmesi.....	240
3.35. Öğrencilerin Başarılı Olmak İçin Sınıf İçerisinde Arkadaşlarıyla ve Dershanedeki Arkadaşlarıyla Rekabet Edip Etmeme Durumunun İncelenmesi.....	242
3.36. Öğrencilerin Ahlaklı Olmayı, Dürüst Olmayı ,Çalışkan Olmayı En Çok Kimden Öğrendiklerinin İncelenmesi.....	243
3.37. Öğrencilere Göre, Öğretmenlerin Çalışkan Öğrencileri Ödüllendirip Tembel Öğrencileri Cezalandırma Durumunun İncelenmesi.....	245
3.38. Öğrencilere Göre, Öğretmenlerin Zengin, Yüksek Gelirli , Yüksek Statüye Sahip Olan Ailelerin (Doktor, Mühendis, Öğretmen,Fabrikatör, Hakim , Savcı, Avukat) Çocuklarına Fakir Ailelerin Çocuklarından Daha Fazla İlgi Gösterilip Gösterilmeme Durumunun İncelenmesi.....	247
3.39. Öğretmenlerin, Sınıf İçerisinde Drama, Tartışma, Proje Geliştirme Gibi Öğretim Etkinliklerinde Zengin Çocuklara Öncelik Verip Vermeme Durumunun İncelenmesi.....	248
3.40. Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Düşük Gelirli, Eğitim Seviyeleri Düşük Olan Anne Ve Babaların Çocuklarına Sert Disiplin Kuralları Uygularken, Aynı Sert Disiplin Kurallarını Yüksek Gelirli , Eğitim Seviyeleri Yüksek Olan (Doktor, Subay, Hakim,Mühendis,İşadamı,Milletvekili) Çocuklarına Da Uygulayıp Uygulamama Durumlarının İncelenmesi.....	250

	Sayfa
3.41. Öğretmenlerin Öğrencileri En Çok Hangi Türlerde Sınav Yapma Durumlarının İncelenmesi.....	252
3.42. Öğretmenlerin Sınıfta Ders Anlatma Şekillerinin İncelenmesi.....	255
3.43. Öğrencilerin Derste Öğretilen Bilgileri Nasıl Öğrendiklerinin İncelenmesi	258
3.44. Öğrencilerin Gerek Öğretim Süreci İçerisinde Gerekse de Sınavlarda Başarılı Olabilmek İçin Hangi Yolları Takip Ettiklerinin İncelenmesi.....	260
3.45. Okulda Öğrencilerin Okul veya Sınıf İçerisinde İyi Davranışlarının, Başarılarının, Yeteneklerinin Öğrencilere Düzenli Bir Şekilde Yazılı Veya Sözlü Olarak Bildirilip Bildirilmeme Durumunun İncelenmesi.....	262
3.46. Okulda Uygulanan Disiplin Kuralları, Okula Giriş Çıkış Düzenleri, Güvenlik Konularında Yazılı Talimatların Bulunduğu Bir Köşe Olup Olmama Durumunun İncelenmesi.....	264
3.47. Öğretmenlerin, Öğrencilere Nasıl Öğrenci Olmaları Gerektiği Konusunda, Okuyabilecekleri Kitaplar Konusunda, Uyacağınız Kurallar Konusunda Davranış Ve Kurallar Listesi Sunup Sunmamaları Durumunun İncelenmesi	266
3.48. Öğrencilerin Okulun Koridorlarını, Bahçe Düzenini Ve Dershane Düzenlerini En Çok Nereye Benzettiklerinin İncelenmesi	269
3.49. Okul Bahçesinin, Okulda Kullanılan Eşyaların, Öğrencilerin Oturdıkları Sıraların, Dershanelerin, Okul Koridorlarının, Bahçedeki Ağaçların, Sınıfların Badana ve Boyalarının, Sıraların Üzerlerinin Örtüyle Kaplı Olup Olmamasının, Öğretmenlerin Kıyafetlerinin Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyip Etkilememe Durumunun İncelenmesi	271
3.50. Öğretmenlerin, Öğrencilerden Sigara İçmeme Davranışını Beklerlerken, Kendileri Öğrencilerin Görebileceği Şekilde Sigara İçerlerse, Sigara İçmeme Davranışını Kazandırmadaki Etkililik Derecesinin İncelenmesi.....	274

3.51. Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Nasıl Olması Gerektiğinin	
İncelenmesi.....	277
3.52. Öğrencilerin, Öğretmenleri Dersi İşlerken, Sıkıldıklarında	
Gösterdikleri Davranışlarının İncelenmesi.....	280

BÖLÜM IV

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1.Sonuçlar.....	282
4.2.Results.....	302
4.3.Öneriler.....	319

KAYNAKÇA.....	321
----------------------	------------

EKLER

EK-1:Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	333
EK-2:Anket Formu.....	336

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Öğretmenin Sınıf Yönetiminde Kullandığı Uygulamalar ve Bu Uygulamaların Mesajları ile Sonuçları.....	49
Tablo 2: Günümüz Üniversitesi ile İdeal Üniversite Arasındaki Farklar	110
Tablo 3: Sınıfta Yapılacak Aktiviteler Belirlenirken Öğretmenin Öğrencilerin Fikirlerini Sorma Durumu.....	166
Tablo 4: Öğretmenin Sınıfta Öğrencilerle Görev Paylaşımı Yapma Durumu...	167
Tablo 5: Öğretmenin Sınıfta Öğrencilerle Görev Paylaşımı Yaparken Öğrencilerin Düşüncesine Başvurma Durumu.....	169
Tablo 6: Öğretmenin Zil Çaldığında Sınıfa Hemen Gelip Gelmeme Durumu...	171
Tablo 7: Öğretmenlerin Ödevleri Öğrenciye Verdikleri Zaman Ödevle İlgili Bilgilere Nereden Ulaşılabileceği Konusunda Ayrıntılı Açıklama Yapıp Yapmama Durumları.....	173
Tablo 8: Öğretmenin Konuyu Anlattıktan Sonra “Anladınız mı?” Ya Da “Anlamadınız mı?” Diye Sorma Durumu.....	174
Tablo 9: Öğretmenin, Öğrenci Konuyu Anlamadığı Zaman ,Öğrenciye Davranış Şekli.....	176
Tablo 10: Öğretmenin , Öğrenciler Anlamadıkları Konu ile İlgili Bir Soru Sorduklarında Tepki Verme Durumu.....	178
Tablo 11: Öğretmenin Sınıfta “Lütfen, Haydi Yapar mısınız,Rica Ederim,Teşekkür Ederim” Gibi Kelimeleri Kullanma Durumu.....	180
Tablo 12: Öğretmen Masasının Düzenli Olup Olmama Durumu.....	182
Tablo 13: Öğretmenin Kılık Kıyafet Yönetmeliğine Uygun Kıyafetle Gelip Gelmemesinin Öğrenci Açısından Neden Önemli Olması Durumu...	184
Tablo 14: Öğretmenin Kulüp Çalışmalarını Düzenli Yapıp Yapmamasının Öğrenci Üzerindeki Etkisi.....	186
Tablo 15: Yeşilay Haftasının Kutlanmasının Öğrencilere Verdiği Mesaj.....	189
Tablo 16: Öğrencilere Göre Öğretmenler Odasında Öğretmenlerin Neler Yaptıkları.....	191

Tablo 17: Din Dersi Öğretmeninin Hz. Muhammed'in Hayatını Anlatmasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	193
Tablo 18: Öğretmenin Sınıftaki Davranışlarının Öğrenciler Tarafından Nasıl Algılandığı	196
Tablo 19: Öğrencinin Sınıf İçerisinde Öğretmenine , Arkadaşlarına Saygılı Davranmasının, Sessizce Dersi Dinlemesinin, İdarenin Verdiği Görevleri Yerine Getirmesinin, Öğrencinin Hak Ettiğinden Daha Fazla Not Almasını Sağlayıp Sağlayamama Durumu	198
Tablo 20: Öğrencilere Göre İstiklal Marşında Öğretmenleri Yanında Olursa Ortaya Çıkacak Durumlar.....	200
Tablo 21: Öğrencilere Göre İstiklal Marşı Söylenirken Gösterilmesi Gereken Uygun Davranışlar.....	203
Tablo 22: Öğrencilere Göre Öğretmenlerinin Dersi Olmasa Bile İstiklal Marşı Törenlerine Gelip Gelmeme Durumu.....	206
Tablo 23: Öğrencilere Göre Öğretmenlerinin İstiklal Marşı Söylenirken Nasıl Davranışlar Sergiledikleri.....	208
Tablo 24: Öğrencilerin, Her Gün Sabah Andımızın Söylenmesinin Neden Önemli Olduğu Konusundaki Fikirleri.....	211
Tablo 25: Öğrencilerin 10 Kasım'da Atatürk ile İlgili Bir Şiir Okuduklarında Ya Da Arkadaşları Şiir Okuduklarında Hissettikleri Duygular.....	214
Tablo 26: Öğrencilerin Sınıfta Atatürk Resminin Asılı Olmasından Aldıkları Mesajlar.....	217
Tablo 27: Öğrencilerin, Sınıfta Türk Büyüklerinin Asılı Olmasından Aldıkları Mesajlar.....	220
Tablo 28: Okul Vitrinlerinde Bulunan Spor, Sanat, Edebiyat Gibi Sosyal Alanlarda Kazanılan Madalyalar, Plaketler Ve Ödüllerin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri.....	223
Tablo 29: Okul Duvarlarında Başarılı Öğrenci Tablosunun Asılı Olmasının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	226

Tablo 30: Öğrencilere Göre Öğretmenlerin, Dinsel Görevlerini Yerine Getiren Öğrencilere Daha Fazla Not Verip Vermeme Durumu.....	229
Tablo 31: Öğrencilere Göre, Öğretmenlerinin Dürüst ve Ahlaklı Olma Konusunda Ders Dışında Veya Derse Başlamadan Önce Konuşma Yapıp Yapmama Durumu.....	231
Tablo 32: Öğretmenlerin, Öğrencilerine Uslu Bir Çocuk Veya Söz Dinleyen Bir Çocuk Olmaları İçin Ödül Veya Ceza Verip Vermeme Durumu	233
Tablo 33: Öğrenciler, Öğretmenin Sözüünü Dinlemediklerinde , Öğretmene İtaat Etmediklerinde Öğretmenin Davranış Şekilleri.....	235
Tablo 34: Öğretmenlerin Bütün Öğrencilere Eşit Davranıp Davranmama Durumu.....	237
Tablo 35: Öğretmenlerin Öğrencilere Anne Babalarının Sözüünü Dinlemeleri, Örflerine, Adetlerine , Geleneklerine Bağlı Kalmaları Konusunda Öğüt Verip Vermeme Durumu.....	239
Tablo 36: Öğrencilerin Vatanını , Milletini, Bayrağını Sevmeyi, İstiklal Marşı Söylenirken Ayağa Kalkmayı En Çok Kimden Öğrendikleri.....	240
Tablo 37: Öğrencilerin Başarılı Olmak İçin Sınıf İçerisinde Arkadaşlarıyla ve Dershanedeki Arkadaşlarıyla Rekabet Edip Etmeme Durumu.....	242
Tablo 38: Öğrencilerin Ahlaklı Olmayı, Dürüst Olmayı ,Çalışkan Olmayı En Çok Kimden Öğrendikleri.....	243
Tablo 39: Öğrencilere Göre, Öğretmenlerin Çalışkan Öğrencileri Ödüllendirip Tembel Öğrencileri Cezalandırma Durumu.....	245
Tablo 40: Öğrencilere göre Öğretmenlerin Zengin, Yüksek Gelirli , Yüksek Statüye Sahip Olan Ailelerin (Doktor, Mühendis, Öğretmen,Fabrikatör, Hakim , Savcı, Avukat) Çocuklarına Fakir Ailelerin Çocuklarından Daha Fazla İlgi Gösterilip Gösterilmeme Durumu.....	247

Tablo 41: Öğretmenlerin, Sınıf İçerisinde Drama, Tartışma, Proje Geliştirme Gibi Öğretim Etkinliklerinde Zengin Çocuklara Öncelik Verip Vermeme Durumu.....	248
Tablo 42: Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Düşük Gelirli, Eğitim Seviyeleri Düşük Olan Anne Ve Babaların Çocuklarına Sert Disiplin Kuralları Uygularken, Aynı Sert Disiplin Kurallarını Yüksek Gelirli , Eğitim Seviyeleri Yüksek Olan Ailelerin (Doktor, Subay, Hakim,Mühendis,İşadamı,Milletvekili) Çocuklarına Da Uygulayıp Uygulamama Durumları.....	250
Tablo 43: Öğretmenlerin Öğrencileri En Çok Hangi Türlerde Sınav Yapma Durumları.....	252
Tablo 44: Öğretmenlerin Sınıfta Ders Anlatma Şekilleri.....	255
Tablo 45: Öğrencilerin Derste Öğretilen Bilgileri Nasıl Öğrendikleri.....	258
Tablo 46: Öğrencilerin Gerek Öğretim Süreci İçerisinde Gerekse de Sınavlarda Başarılı Olabilmek İçin Hangi Yolları Takip Ettikleri.....	260
Tablo 47: Okulda Öğrencilerin Okul veya Sınıf İçerisindeki İyi Davranışlarının, Başarılarının, Yeteneklerinin Öğrencilere Düzenli Bir Şekilde Yazılı Veya Sözlü Olarak Bildirilip Bildirilmeme Durumu.....	262
Tablo 48: Okulda Uygulanan Disiplin Kuralları, Okula Giriş Çıkış Düzenleri, Güvenlik Konularında Yazılı Talimatların Bulunduğu Bir Köşe Olup Olmama Durumu.....	264
Tablo 49: Öğretmenlerin, Öğrencilere Nasıl Öğrenci Olmaları Gerektiği Konusunda, Okuyabilecekleri Kitaplar Konusunda, Uyacağınız Kurallar Konusunda Davranış Ve Kurallar Listesi Sunup Sunmamaları Durumu.....	266
Tablo 50: Öğrencilerin Okulun Koridorlarını, Bahçe Düzenini Ve Dershane Düzenlerini En Çok Nereye Benzettikleri.....	269

Tablo 51: Okul Bahçesinin, Okulda Kullanılan Eşyaların, Öğrencilerin Oturdukları Sıraların, Dershanelerin, Okul Koridorlarının, Bahçedeki Ağaçların, Sınıfların Badana ve Boyalarının, Sıraların Üzerlerinin Örtüyle Kaplı Olup Olmamasının, Öğretmenlerin Kıyafetlerinin Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyip Etkilememe Durumu	271
Tablo 52: Öğretmenlerin, Öğrencilerden Sigara İçmeme Davranışını Beklerlerken, Kendileri Öğrencilerin Görebileceği Şekilde Sigara İçerlerse, Sigara İçmeme Davranışını Kazandırmadaki Etkililik Derecesi.....	274
Tablo 53: Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Nasıl Olması Gerektiği.....	277
Tablo 54: Öğrencilerin, Öğretmenleri Dersi İşlerken, Sıkıldıklarında Gösterdikleri Davranışlar	280

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, konu hakkında genel bilgilere, çalışmanın amacına ve önemine, çalışmanın problem cümlesine, alt problemlerine, sınırlılıklarına ve konu ile ilgili temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Örtük Program, eğitimdeki etkileşimlerde bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmen ve öğrenci arasında oluşan, yazılı olmayan, resmi programın yanında işleyen programdır. Eğitim ortamındaki eğitimcilerin görüşleri, davranışları, inançları, tepkileri ya da hareketleri öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkileyebilir. Eğitim öğretim ortamında örtük programın varlığının farkına varılamaması, öğretmen-öğrenci arasındaki ve bireye kazandırılacak davranışlar arasındaki ilişkilerin yanlış ya da eksik yorumlanmasına, sınıf içi ve sınıf dışı ilişkilerin düzenlenmesinde aksaklıklara ya da belirsizliklere yol açmaktadır. Eğitimciler öğrencilere istemeden ve isteyerek bazı mesajlar vermektedir. Bu mesajlar, açık bir şekilde planlanıp yazıya dökülmediği için, örtük programın ortaya çıkarılması gerekli ve zorunludur. Eğitimcilerin resmi programda görünmeyen, isteyerek ya da istem dışı gizlice öğrettikleri özelliklerin neler olduğunun farkına varmaları, öğrencilerin davranışlarının ve öğrenme süreçlerinin örtük program mesajlarından nasıl etkilendiğinin anlaşılması açısından önemlidir.

Örtük program, saklı program ya da gizli program gibi farklı şekillerde adlandırılabilir. Örtük program, yazısız olduğu, bazen sözle bile ifade edilemediği, bir bakış, hareket ya da mimik ile geçirilebildiği, bir eğitim ortamından diğerine göre farklılıklar gösterebildiği ve soyut nitelikler taşıdığı için, bir çok eğitimci tarafından yorumlanmaya çalışılmış ve değişik boyutlarda tanımları yapılmıştır. Bu kavramın bu kadar çok yazarın kalemine

girmiş olması ve hala da açıklanılmaya devam edilmesi, bu program çeşidinin oldukça ilgi çektiğini ve açıklığa kavuşturulması ihtiyacını ortaya çıkarır.

1.1.1.ÖRTÜK PROGRAMIN TEORİK TEMELLERİ

1.1.1.1.Yapısal-Fonksiyonalist Görüş ve Örtük Program

Fonksiyonalist görüş, toplumdaki ilişkileri birbirine bağlı olarak düşünür ve toplumdaki kurumlar görevlerini sorgulamadan ve başkaldırmadan yaptığı sürece, toplumdaki ilişkilerin zarar görmediğini öne sürer. Bu bağlamda, toplum kurumlarının işlevi insan organizmasının işlevine benzetilebilir. Elliot, her sistemin işlevi farklı olduğunu ve hepsinin bir bütün olarak insan hayatının devam edebilmesi için çalıştığını belirtir.¹

Philip Jackson , eğitimi yapısal fonksiyonalist görüş içerisinde yorumlayan isimlerden bir tanesidir. Philip Jackson, “Life in Classrooms” adlı eserinde sınıf ortamındaki sosyal ilişkileri ayrıntılı olarak betimlemesiyle, “örtük program” kavramının ilk yaratıcısıdır. Jackson, eğitim öğretim ortamının doğasındaki sosyal ilişkilerin özelliklerini saptamıştır. Jackson, okulda, öğrencileri ödüllendiren ve cezalandıran değerler, düzenler, sosyal normlar, davranışlar ve beklentiler olduğunu gözlemlemiştir. Öğrenciler, sınıfta her şeyi birlikte yaparlar. Sınıf ortamının bu kalabalık yapısı, öğrencilere toplum içerisinde yaşamayı öğretir. Öğrencilerin sınıfta ne yaptığı önemlidir. Fakat asıl önemli olan başkalarının öğrencilerin gösterdiği davranışlar hakkında ne düşündüğüdür. Öğrenciler, sınıfın örtük yapısı ile sürekli değerlendirilmeyi öğrenirler. Bu değerlendirmeler, sadece sınavlar yoluyla değil, öğretmenlerinin tepkileri ve arkadaşlarının sözleri ile de yapılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerden yapmasını beklediği, kazanmasını talep ettiği beklentiler vardır. Bu beklentiler gerçekleşmedikçe öğrenciler başarılı sayılmazlar. Çünkü bu beklentilere uygun kazanım kazanmaz ise, öğrenciler topluma uyum

¹ John ELLIOT (1983). “Paradigms Of Educational Research and Theories Of Schooling” **Paper Presented At The Sociology Of Education Conference** Birmingham, England, January, 1983.

sağlayamazlar. Aynı zamanda, okul toplumdaki güçlü ve güçsüz ayrımını, öğrencilere öğreten bir kurum olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerden daha güçlüdürler. Çünkü öğretmenler sınıfta ne yapılacağına çoğu zaman karar veren ve otoriteyi sağlayan kişilerdir. Öğrenciler, bu otorite altında yaşamayı öğrenerek, güçlü ve güçsüz arasındaki ayrımı yaparlar.²

Jackson'a göre, okuldaki eğitimin dört ana özelliği vardır³;

1. Erteleme
2. İnkâr Etme
3. Müdahale Etme
4. Sosyal Bozulma

Jackson, bu özelliklerin öğrencilere yaratıcılıktan çok, tek düzeliği ve benzerliği öğrettiğini savunur. Jackson, okullarda bir “ödül ve ceza” ilişkisinin olduğunu öne sürer. Jackson' a göre, birbirine benzer olma ve aynı doğrultuda hareket etme okul hayatıyla uzlaşmaktır ve bu uzlaşma bireyleri “ödüllendirecektir”, okul hayatıyla uzlaşmadığı zaman ise bireyler “cezalandırılacaktır”. Jackson, sınıfların doğasında var olan öğretmen egemenli, öğrenciyi pasif birey olarak gören toplumcu anlayışa, bütün insanlar tarafından uyulmak zorunda olduğunu, çünkü bunların hayatın gerçekleri olduğunu öne sürer. Öğrenciler, okul sıralarından çıktuktan sonra kendilerine toplumda yer edinebilmeleri için, kendi beklentilerini bastırıp, toplum beklentilerine itaat etmek zorundadırlar. Sınıflar ise, bu beklentileri gerçekleştirecek olan özellikleri öğrencilere kazandırarak, ön hazırlayıcılar olarak görev görürler.⁴

Dickin ve Limoge'ye göre, Jackson, örtük programı genel olarak “ahlaki ve sosyal mesajları öğrencilere aktarmada altta yatan metot”⁵ olarak yorumlar. Buradaki

² Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

³ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.17.

⁴ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.17.

⁵ Paul S.DICKIN; Sandra J. LIMOGE,(1992). “The Changing Composition Of Families: Implications For Parent/Caregivers, Educators” **Masters Theses (042)**

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8b/2d.pdf

(Erişim Tarihi:14.12.2008).

ahlaki ve sosyal mesajlardan kasıt toplumun eğitimden beklediği doğru ve istendik insanın şekillendirilmesidir. Bu mesajlar, öğrenciler farkında olmadan öğrencilere aktarılır, öğrenciler bunları içselleştirmeden alır ve toplumun itaatkâr, uysal ve edilgin bir parçası olurlar. İşte, Jackson, okullardaki örtük programın işlevini öğrencilere sadık olma, boyun eğme, söz dinleme gibi davranışları kazandırdığını, böylece onları toplumla uyumlu birer birey haline getirdiğini belirtir. Yüksel'e göre Jackson, örtük programı daha ayrıntılı, "öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilemedikleri, yönetici, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere kazandırılması amaçlanmış değer ve normlar ile kurumun beklentileri"⁶ olarak tanımlar. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi, Jackson sınıf içindeki ilişkileri düzenlemekte örtük programın bir araç olarak kullandığını; öğrencilerin toplumun beklentilerine göre şekillendirildiğini; öğrencilerin istek ve gereksinimlerinin ikinci plana atıldığını anlatmak istemektedir. Jackson, öğretmenin sınıftaki gücünün, sınıf içi ilişkilerdeki etkisini şu şekilde yorumlar;

*"Okul, zayıfın ve güçlüünün açıkça ayrıldığı bir yerdir. Bu, öğretmen ve öğrenci arasındaki farklılığı tasvir etmenin zor bir yolu gibi gelebilir ama bu genelde görmezden gelinen ya da içtenlikle üzerinde durulan bir gerçeği vurgular. Öğretmenler aslında, sınıf ilişkilerine şekil verme ve bu konuda daha çok sorumluluk alma konusunda öğrencilerden daha güçlüdür, bu otoritedeki keskin fark öğrencilerin öğrenmeleri gereken okul hayatının başka bir boyutudur."*⁷

Jackson'ın örtük program tespitinin yapısal fonksiyonalist görüş içinde değerlendirilmiş olmasının sebebi, okulların daha büyük toplumun amaçlarını ve beklentilerini benimsemesi ve öğrencilere yerleştirmesidir. Yani, her ne kadar resmi programda amaçlanan öğrencilerin gelişimi ise de, örtük programda amaç, toplumun özelliklerinin korunması ve devam ettirilmesidir. Jackson, bu amaçla öğrencilerin okulda "kalabalık" , "güç" ve "övgü" yoluyla öğrendiklerini belirtir. Öğrenciler, sınıfın kalabalık yapısının etkisiyle, kendi istek ve arzularını inkâr etmeyi, ertelemeyi ve sosyal farklılıklarla baş etmeyi öğrenirler. Sınıftaki ödül ve ceza sistemiyle de öğretmene sadık olma ile övgü ilişkisini öğrenirler. Çünkü öğretmene

⁶ Sedat YÜKSEL (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara-2004,s.9.

⁷ Philip JACKSON (1968). **Life In Classrooms**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.,s.10.

sadık olmak, evde babaya, okulda yöneticiye, toplumda devlet otoritesine sadık olmak demektir. Öğrenciler, öğretmenin adil ve adil olmayan davranışlarından, toplum içerisindeki güç ilişkilerini öğrenirler. Bu sayede öğrenciler, toplum içerisindeki ilişkilere hazırlanırlar.⁸

Diğer bir yapısal-fonksiyonalist isim de **Robert Dreeben'dir**. Florio-Ruane göre Dreeben, sınıf içi ilişkileri sosyal açıdan incelemiş ve gözlemlerini belirtmiştir. Dreeben, okulların toplumsal kültürü aktarma aracı oldukları ve sınıfların sadece bilgi aktarımı değil bazı sosyal niteliklerin de aktarıldığı yerler olduğu görüşleriyle yapısal-fonksiyonalist teorisyenler altında işlenmiştir. Dreeben, sınıflarda öğrencilerin genel olarak toplumun beklentilerine göre şekillendirildiğini ima eder. Dreeben, kişisel özelliklerin toplumsal değerler altında ezildiği katı sınıf portrelerini ortaya koymuştur. Dreeben'e göre "sınıflarda öğrenciler bağımsız olmayı, ayrı bir insandan çok sınıfının herhangi bir üyesi gibi davranılmayı kabul etmeyi ve birbirleriyle yarışmayı öğrenirler."⁹

Acker ve diğerlerine göre Dreeben, aynı zamanda okulların toplumsallaşma için en uygun kurumlar olduğunu belirtir. Ailenin çocuğu toplumsallaştırmada yeteri kadar etkili olduğu görüşüne katılmayan ve bunun yetersiz olduğunu belirten Dreeben'in toplumsallaştırma anlayışı, Jackson'a göre çok daha belirgindir. Dreeben'in toplumsallaşma tanımının içinde, bireyin kendi amaçlarını ve arzularını bastırmayı bulmak mümkündür. Dreeben bu işlevin, okullarda en iyi şekilde öğrenileceğini düşünür. Dreeben'e göre okullar, "öğrencilere geçici sosyal ilişkiler sağlamayı, kendi kişisel isteklerini bastırmayı ve güçlüye farklı davranmanın, otoritenin yasallığını kabul etmeyi öğretirler."¹⁰

⁸ Philip JACKSON (1968),A.g.e.,s.10.

⁹ Susan FLORIO-RUANE (1989). "Social Organization Of Classes And Schools"

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf

(Erişim Tarihi:14.12.2008).

¹⁰ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

Dreeben, açık olarak örtük program kavramından bahsetmese de, sınıflarda resmi programla birlikte öğretilen akademik bilgilerin yanında, toplumsallaşmanın gereklerini içeren, öğrenci ve öğretmen arası ilişkilerinin yanı sıra sınıf içi ilişkileri düzenleyen, öğrencilerin hayat okulunu geçmek için öğrenmek zorunda olduğu bir örtük programın özelliklerine atıfta bulunmuştur. Örtük program, akademik bilgilerin yanında, toplumsallaşmanın gereklerini öğrencilere öğreten, öğretmen-öğrenci ilişkisi yanında, sınıf içi ilişkileri düzenleyen, hayat okulunun kurallarını öğrencilere kavratılan bir programdır.

Emile Durkheim da bir diğer yapısal-fonksiyonalist teorisyendir. Tezcan, Durkheim'in de ahlak eğitimine çok önem verdiğini belirtir. Durkheim , “ahlak eğitimini” okulda öğretilmesi gereken akademik içerikli derslerin önüne koymuş ve ahlak eğitimi olmadan, akademik eğitim ile öğrencilerin topluma kazandırılmayacağı görüşünü benimsemiştir. Durkheim'a göre, bireyin sosyalleşmesi, topluma uygun bir birey haline gelmesi, toplumun değerlerinin, kurallarının, gelenek ve göreneklerinin devam etmesi, bireyin öznel gelişiminden daha önemlidir. Durkheim, etkili bir ahlak eğitiminin, güçlü bir toplumsal denetim oluşturabileceğinden bahseder ve ahlak eğitimini şu ifadelerle açıklar “ahlak eğitimi toplumun temel değerleri ve inançlarının benimsenmesi sonucunu doğuran, toplumsallaşma deneyimlerinden oluşur.”¹¹ Durkheim'in okullarda verilmesi gereken bir ahlak eğitiminden bahsetmesi ve ahlak eğitiminde öğretilecek olan alanların içini, değerler ve tutumlar ile doldurması, öğretmen ve öğrenci arasında meydana gelebilecek örtük programın etkisinden söz etmeyi mümkün kılar. Durkheim, bu ahlak eğitiminin öğretmen tarafından verilmesini öngörür. Öğretmen, kendine ait olan değer ve tutumların yerine, topluma ait olan nesnel değer ve tutumları öğrencilerine aktarmalıdır.

Acker ve diğerleri, Durkheim'in, sınıflarda öğrenci davranışlarını şekillendiren bir takım kısıtlamalar olduğu ve öğrencilerin bu sayede bazı kuralları öğrendiği konusunda Jackson'la benzer görüşler paylaştığını belirtir. Okuldaki

¹¹ Mahmut TEZCAN (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Anı Yayınları, Ankara-2005, s.18-19.

kurallar ve kısıtlamalar, öğrenci davranışlarını şekillendirir ve öğrencilere, toplumsal kurallara uygun davranmayı öğretir. Durkheim için, okulda disiplin şarttır. Durkheim, okuldaki düzen ve disiplinin ne kadar önemli olduğunu şu ifadeyle belirtmiştir; “biz çocuğun disiplin ruhunu sadece disiplinin uygulanmasıyla telkin edebiliriz.” Durkheim, öğrenciler okula gelmeden, onların idaresini belirleyen birtakım okul kuralları olduğundan bahseder. Bu kurallar, “okula düzenli gelmek, doğru kılık ve kıyafet giymek, dakik olmak, sınıftaki eşyalara zarar vermemek, derslere çalışmak ve ödev yapmak” gibi öğrencilerin omuzlaması gereken zorunluluklar yığılından oluşur. Durkheim’a göre, okul kurallarını öğrenmek, toplumdaki kuralları öğrenmek demektir. Okul, toplum kurallarını öğrenme konusunda toplum üyeleri arasında bir homojenlik oluşturur. Toplum üyeleri arasında bir homojenlik olmalıdır ve bu homojenlik toplumun ayakta kalması için elzemdir. İşte eğitimin temel amacı, öğrencinin gizli program yoluyla homojenleştirilmesi ve toplumun talep ettiği özelliklerin çocuğa yerleştirilmesidir.¹²

Acker ve diğerlerinin fonksiyonalist görüş altında işlediği bir diğer teorisyen de Parsons’dır. **Parsons** da diğer bir yapısal-fonksiyonalist olup, Durkheim’ı ahlak eğitiminin gerekliliği konusunda “istikrarlı ve düzenli olan bir toplumda gerekli olan şey ahlaki bir fikir birliğinin ya da ortak bir değerler setinin varlığıdır” görüşüyle desteklemiştir. Parson’un ortak değerler seti ile vurgulamak istediği, toplumda, insanların bir arada yaşamasını mümkün kılan değerler setidir. Bu değerler seti ise, öğrencilere okullarda öğretilir. Örneğin, sınıfa tam zamanında gelmek, bütün öğrencilerin öğrenmek zorunda olduğu bir değerdir. Bu değer “dakiklik” davranışını pekiştirir, “dakiklik” davranışı da toplumda istenen, insanların ortak olarak “iyi davranış” olarak nitelendirdiği bir davranıştır.¹³

Parsons, toplumda bir takım değerlerin ödüllendirildiği belirtir. Toplumdaki eşitsizlik elbette beklenendir. Öğrenciler sahip oldukları bazı değerlere göre farklı derecelerde eğitim alırlar. Sonuçta ise, okulda iyi olan ödüllendirilir, iyi olmayan

¹² Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

¹³ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO, **A.g.e.**, s.1-21.

kaybetmeye mahkûmdur, cezalandırılır. Okullarda bir “seçme” ve “ayırma” işlemi vardır. Okulların bu işlevleriyle yetenekli ve başarılı olan öğrencileri seçmeleri, sosyal eşitliği ortadan kaldırır. Bu durum ilerde, öğrencilerde gerek mesleki olarak gerekse de sosyal statü olarak farklılaşmalara neden olur. Parson’a göre, okul ortak bir kültürü devam ettirecek, toplumsal bütünlüğü sağlayacak değerleri öğrencilere öğretmelidir ve bu değerlerin öğrencilerde kalıcı olmasını sağlamalıdır. Eğitimin bu işlevleri öğrencilere açık bir şekilde öğretilmese de, örtük programın bir parçasını oluşturur ve gizli olarak öğretilir.¹⁴

Yapısal-Fonksiyonalist teorisyenlerin ortak noktası, toplumun gereksinimlerini bireyin gereksinimlerinden daha önde tutması ve eğitimin işlevinin bireyin toplumsallaştırılması olması görüşünü savunmalarıdır. Okullar, öğrencilere toplumun benimsediği bir takım kuralları örtük program ile öğretirler. Bu örtük program öğrenci etkisine açık değildir. Sadece doğru olarak farz edilmiş toplumsal mesajları içerir. Bu mesajlar öğretmen aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Bu mesajların, olumlu ya da olumsuz etkileri yapısal-fonksiyonalistler tarafından tartışılmaz. **Skelton**’a göre, yapısal fonksiyonalistler, öğrencileri, öğretmenin gönderdiği mesajların pasif birer alıcıları olarak kabul ederler ve örtük programın toplumdaki sınıf, cinsiyet, ırk eşitsizliklerine yol açabileceği hususundaki etkilerinin üzerinde durmamışlardır. Yapısal-Fonksiyonalistler, okul ve toplum arasında ilişkileri, basit ve mekanik varsayarlar.¹⁵

1.1.1.2. Neo-Marksist Görüş ve Örtük Program

Neo-Marksistlere göre örtük program, kapitalizmin toplumda meydana getirdiği ırk ve cinsiyete dayalı sosyal eşitsizlikleri korumak ve yeniden üretmek için uygulanan bir programdır. Acker ve diğerlerine göre, bu görüşü savunan yazarlar, eğitimin kapitalizmi, toplumdaki sosyal eşitsizlikleri, ırk ve cinsiyet eşitsizliklerini nasıl korumaya ve yeniden üretmeye imkân verecek şekilde işlev gördüğüne tepki

¹⁴ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO , **A.g.e, s.1-21.**

¹⁵ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , Journal of Curriculum Studies, Vol.5 ,No.2,s.177-193.

olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Neo-Marksistlere göre eğitim, toplumda egemen olan güçlerin, otoritelerini devam ettirebilmeleri için, egemen güçlerin istekleri ve beklentileri doğrultusunda itaatkâr, uysal, tepkisiz birey yetiştirme işlevini yerine getirir. Bu tip eğitim düzeni, toplumsal eşitsizliği sürdürür ve geliştirerek yeniden üretir. Yüksek statüden gelen öğrenciler, gelecekte kendilerine iyi bir konum veya statü sağlayacak şekilde eğitim imkânlarında yararlanırken, düşük statüden gelen öğrenciler, kendilerine düşük maaş sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılırlar. Bunun yanında, Neo-Marksistlerin ortaya çıkarmak istedikleri ikinci husus ise, okulların bu ayrımcılıkla oluşturduğu, öğrencilere gizlice benimsetilen örtük programlarıdır.¹⁶

Skelton'a göre, Neo-Marksistler, sadece örtük program örneklerini göstermeye çalışmazlar, aynı zamanda bu örtüklüğü nasıl kaldırıp, eğitimin işlevini düzeltebilecekleri hakkında önerilerde bulunurlar. Neo-Marksistlerin çıkış noktası Giroux'un ifade ettiği şu sorudur; "Eğitim öğretim süreci, sınıflar arasındaki hâkimiyet, sömürü ve eşitsizlik ilişkilerini nasıl yeniden üretir ve sürdürür?"¹⁷

Acker ve diğerlerine göre, fonksiyonalist yazarların, okullar eğitimin işlevini olduğu gibi kabul etmesine karşıt olarak; Neo-Marksistler, eğitimin egemen görüş ile şekillendiğine inandıkları ve buna karşı çıktıkları için "eleştirel düşünürler" olarak da adlandırılırlar. Neo-Marksistler, toplumsallaşma sürecini, katmanlaşmış ilişkiler, bunun sonuçları ve inanç yapılarının yeniden üretimi açısından analiz etmişlerdir. Okulların bu gibi önemli özellikleri yeniden ürettiğini savunurlar ve okullardaki sosyal adaletsizliğe odaklanırlar.¹⁸

¹⁶ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001).

"Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

¹⁷ Alan SKELTON, (1997). "Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights", Journal of Curriculum Studies, Vol.5, No.2, s.177-193.

¹⁸ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

Yüksel, Neo-Marksist teorisyenleri, savundukları fikirler doğrultusunda ikiye ayırmıştır. Bunlardan bir tanesi, yeniden üretim teorisyenleri ikincisi ise direnç teorisyenleridir. Neo-Marksistlere göre, toplumsallaşma, toplumdaki katmanlaşmanın farklılaşmaya dayalı ilişkileri, inanç ve değerleri, yeniden üretirek toplumsal adaletsizliği pekiştirir. ¹⁹

1.1.1.2.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri

Bowles ve Gintis, eğitim ve ekonomik yeniden üretim ilişkileri alanında yaptıkları **“Schooling In Capitalist Amerika”** çalışmalarıyla akıllara ilk gelen Neo-Marksist ve ekonomik yeniden üretim teorisyenlerdendir. Acker ve diğerlerine göre, bu yazarlar, toplumdaki kapitalist üretim ilişkilerini ve okuldaki sosyal ilişkileri açıklamak için, **“benzerlik tezi”**(corresponsce thesis) , adını verdikleri teoriyi kullanmışlardır. Bu teori, kapitalist sistemdeki sınıf ayrımı düşüncesinin, okul hayatındaki sınıf içi ilişkilerde bir benzeri yaratılarak öğrencilere nasıl farkındalık ve bilinçlilik kazandırıldığını açıklar. Bowles ve Gintis, öğrencilerin bu sayede kapitalist sisteme uymalarının kolaylaştırıldığını anlatmak ister. Bowles ve Gintis, okulların öğrencilere, örtük program aracılığıyla kapitalizmi korumak ve sürdürmek için; rekabeti, işin hiyerarşileşmesini, iş bölümünü, yabancılaşmayı ve bürokratik otoriteyi öğrettiğini belirtirler. Okullar, öğrencileri, bu davranış ve becerilerin yeniden üretilip kazandırılması yoluyla, ileriki iş konumları için hazırlanırlar. Bowles ve Gintis, okulun öğrencilere gönderdiği örtük mesajların, okulların buldukları sosyal çevreye göre farklılıklar gösterdiğini belirtirler. Mesela, alt sosyoekonomik tabakadaki bir öğrenciye öğretilen olan davranışlar, “dakik olma, uysallık, temizlik, benzerliktir”. Bowles ve Gintis’e göre örtük program, okulun doğal ve günlük rutinleri ile öğrencilerin sosyoekonomik konumlarına göre dağıttığı, başarı ve otonomi; itaat ve bağlılık gibi mesajlardır. Öğrenciler, bu mesajları alarak kendilerini

¹⁹ Sedat YÜKSEL (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara–2004,s.24.

telkin ederler.²⁰ Bowles ve Gintis'in bu düşüncelerinin, okul sistemleri ve ekonomi arasındaki mekanik ve determinist (gerekirci) ilişkiyi yansıttığı öne sürülerek yapısal-fonksiyonalistlerin düşüncelerine benzetilmiş ve eleştirilmiştir. Yapısal-fonksiyonalistler, okulların toplumsal işlevinde ısrar ederken ve bireyleri bu değerlerin pasif alıcısı olarak kabul ederken; **Bowles ve Gintis**, eğitimin daha çok ekonomik sistemi sürdürmek için işlev gördüğünü ve bireylerin bu ilişkiyi sorgulamadan içselleştirdiğini savunur.²¹ Fonksiyonalistler, herkese aynı derecede uygulanan okulun günlük rutinlerinden bahsederken; Bowles ve Gintis'e göre, bu rutinler, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre değişmektedir. Bowles ve Gintis, okulda günlük rutinlerin varlığı konusunda fonksiyonalistlerle aynı fikirdedir. Fakat Bowles ve Gintis, eğitim kurumlarındaki sosyal üretim ilişkilerinin, güçlü kurumların ve baskın sosyal grupların isteklerine göre düzenlendiğini ifade etmekle yapısal fonksiyonalistlerden ayrılırlar.²²

Lynch' e göre, Bowles ve Gintis, okullarda öğrencilere verilen görevlerin hiyerarşik olarak bölüşümü, daha sonra kapitalist istihdamda gerekli olacak olan uysallık ve bağlılık davranışlarının kazandırılmasını sağladığını öne sürerler. Örneğin, öğretmenin, sınıfta yüksek not alan öğrencilere ya da maddi durumu daha iyi olan öğrencilere daha çok sorumluluk vermesi, kötü not alan öğrencilerde ve maddi durumu kötü olan öğrencilerde uysallık davranışının yerleşmesini sağlar. Bunun yanında, okul görevlerinde, öğrencilere verilen pekiştiriciler bazı duyguların yerleşmesini sağlar. Örneğin, öğrencilerin iyi notlar almaları sonucu çalışanlar sırasına oturtularak ödüllendirilmeleri, onları diğer öğrencilerden üstün yaparken;

²⁰ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

²¹ Alan SKELTON ,(1997). "Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights" , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5 ,No.2,s.177-193.

²² Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

kötü not alan öğrencilerin tembeller sırasına oturtulmaları, çalışkan ve tembel öğrenciler arasındaki düşmanlığı pekiştirmektedir.²³

Diğer bir Neo-Marksist yazar da **Michael Apple'dır**. Apple, okulların gizli programında, toplumsallaşmaya yer verdiklerini ve bu toplumsallaştırma faaliyetlerinin güçlü ve baskın grupların kontrolü altında olduğunu belirtir. Toplumda makbul olan davranış “uysallıktır”, okullar gizli programlarıyla bunu sezdirmeden öğrencilere yerleştirmeye başlarlar. Böylece, dominant bir kesime karşı itaatkâr bir işçi sınıfı doğar. Bu ise, kapitalist bir düzenin gereksinimidir. İşte okullar, bu sosyal kapitalist düzeni korur ve yeniden üretir. Apple, görüşlerinde ve iddialarında Bowles ve Gintis'in durduğu çizgiyi biraz açmak için gayret ettiğini belirtir. Apple'a göre, okulun görevleri örtük program aracılığıyla, Bowles ve Gintis'in de ortaya koyduğu gibi, sadece “ideolojik bilgileri” dağıtmakla sınırlı değildir. Apple'a göre, okullar, ekonomik ilişkiler ile okuldaki sosyal ilişkiler arasında denge sağlayıcı bilgileri, baskın, güçlü sınıfın isteklerine göre öğrencilere dağıtırlar ve bu bilgileri yeniden üretirler. Okullar “belli bir bilgiyi ürettikleri gibi, aynı zamanda öğrencileri sınıflandıran sapma kategorilerini de yeniden yaratmış olurlar.” Bunun yanı sıra Apple, diğer bir çok sosyologla birlikte okulları, sadece bilginin işlendiği yer olarak değil, insanların da işlendiği bir yer olarak görür. Fakat bu işlemin görüldüğü kadar basit olmadığını ve bu işlenen bilginin toplumdaki bazı güç dengelerinin daha belirginleştirilmesi ve yeniden üretilmesi adına farklı düzeydeki insanlara farklı şekilde işlendiğinin de altını çizmeden geçmemiştir.²⁴

Apple, okullarda ne öğretildiğiyle birlikte nasıl öğretildiği üzerinde de durmuştur. Apple'a göre, içerik, belli bir ideolojiye göre seçildiği gibi bu içeriğin örgütlenmesi de belli bir ideolojiye göre gerçekleşir. Devletin işleyişiyle açık ve gizli program arasında paralellik vardır. Apple'a göre okullardaki eğitimsel felsefeyi anlamak için, devlet veya endüstrideki iktidarın görüşlerini incelemek

²³ Kathleen LYNCH (1989), **The Hidden Curriculum**. Pepproduction In Education, A Reappraisal. London: The Falmer Pres., s.3-4.

²⁴ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul,s.64-65.

yeterlidir.²⁵ Apple, çoğu kaynakta yeniden üretim teorisyenleri arasında gösterilse de kendi çalışmalarında, kendini bu çerçeveye içerisinde yer almadığını belirtir. Apple'a göre; okullar, öğrencileri bilgilerin pasif alıcılarına dönüştüren, açık ve örtülü bilginin sorgulanmadan öğretildiği basit birer yeniden üretim kurumları değildir. Çünkü yeniden üretim, iki türlü problemi açığa çıkarır; birincisi, okul, öğrencileri daha önceden verilen toplumsal mesajların içselleştiricisi olarak kabul eder, ikincisi ise, hem resmi hem de örtük program sınıf kültürleri tarafından değiştirilmeksizin, toplumdaki bazı baskın gruplar tarafından reddedilmeksizin kabul edilir. Apple, yeniden üretim teorisinde bir adım daha ileri giderek gönderilen bu mesajların öğrenciler tarafından yeniden yorumlandığını, bazı bilgilerin olduğu gibi kabul edilip bazı bilgilerin sorgulandığını ve bilgilerin anlamlandırılmasında toplumsal sınıflar arasında farklılık olduğunu belirtir. Apple bu görüşü şu ifadeleriyle destekler; Açıkçası okullar, basit yeniden üretim görevinden daha karmaşık görevler yaparlar. Muhtemelen okullarda, bilginin öğrenciler tarafından yeniden yorumlanması, bilgilerin kısmen doğrudan, kısmen de sorgulanarak kabul edilmesi, planlı veya plansız bilgilerin doğrudan reddedilmesi gibi görevler yerine getirilir.²⁶

Skelton, Cornbleth ve Apple'ın ile bu konuda ortak bir noktada bulunduğunu belirtir. Cornbleth, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aldıkları mesajları seçmek ve yorumlamak konusunda özgür olduklarını öne sürerek öğrencileri etkin birer alıcı olarak görür. Ayrıca, Cornbleth, öğrenci davranışları üzerinde sosyal ilişkileri algılamalarının ve yorumlamalarının etkisi olduğu kadar, tarih ve kültürün de etkisi olduğunu savunur.²⁷

Apple, bilginin dağıtılmasında ve üretilmesinde “seçme - yerleştirme kuramı”ndan da (allocation theory) bahseder. Bu kuram, okulların, belli birikim ve beceriler doğrultusunda öğrencilerin toplumda bir meslek edinmelerini sağlayarak, toplumsal hareketliliği sağladığı görüşünü reddeder. Bu kuramı savunanlar, okulların gizli programlar aracılığıyla öğrencilere önceden belirlenmiş belli basamaklara

²⁵ Michael APPLE, (2006), *A.g.e.*, s.182-183.

²⁶ Michael APPLE, (2006), *A.g.e.*, s.56-57.

²⁷ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , *Journal of Curriculum Studies*, Vol.5 ,No.2,s.177-193.

uygun olarak gerekli eğilimleri, kuralları ve değerleri dağıttıklarını öne sürerler. Yani, öğrenciler, sosyal hareketlilik içerisinde, kendilerine farklı bir yer edinmeye çalışsa da, örtük olarak onlara öngörülen kapasite doğrultusunda “istendik” bir basamakta durmak zorundadırlar. Bu kuramı savunanlar, örtük program aracılığıyla öğrencilere bu değerleri yerleştirmenin, eğitim kurumlarının işlevlerinin egemen güce bırakılmasına imkân tanıdığını öne sürerler. Apple da, okullardaki örtük programın toplumdaki eşitsizliği yeniden ürettiğini portreleri belirtmekle, Neo-Marksist kuramcılarını destekler. Apple’a göre, “ okullar gizli program ile çok önemli normları ve ideolojik ayrımları, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu normları ve ayrımları öğrencilerine etkin bir şekilde gösterirler ve öğretirler.”²⁸

Acker ve diğerlerine göre; Apple, eğitimin “belirli bir teknik bilgiyi üretmek için” işlev gördüğünü savunmaktadır. Bu teknik bilgi, sermaye sahipleri tarafından istenen işgücünü sağlamak ve kontrol altına almak, gerçek olmayan gereksinimler yaratarak tüketime bağlılığı arttırmak için gereklidir. Bu bilgi, resmi programla değil, örtük program aracılığıyla öğrenci davranışlarına işlenerek verilmeye çalışılır. Böylece, toplumdaki kapitalist anlayış, eğitimin işleviyle korunmuş olur. Apple, resmi programın örtük taraflarını eleştirmekle kalmamış, ders kitaplarının da örtük programını sorgulamıştır. Apple’a göre ders kitaplarındaki bilgi “yasallaşmış bilgi”dir. Bu bilgi, toplumdaki sınıf, ırk ve cinsiyet ilişkilerinde baskın olan sınıfın isteklerine uygun olarak oluşur. Apple, örtük program incelemelerine okur-yazarlık öğretimini mercek altına alarak devam eder. Apple’a göre, öğrenciler okur-yazarlık öğrenerek ekonomik becerileri öğrenmeye ve ortak değerler kültürünü benimsemeye bir adım daha yaklaşırlar. Apple, okulların bu işlevini şu şekilde ifade eder; “okuma-yazma öğretme faaliyetleri, öğrencilerin, gizli ya da açıkça belirtilmiş baskın ve güçlü olan sermaye sınıfının isteklerine göre düzenlenmiş olan maddeleri, küflü bir şekilde kabul etmelerini ve şekillendirmelerini sağlayan faaliyetlerdir.”²⁹

²⁸ Michael APPLE, (2006), **A.g.e**,s.86-87.

²⁹ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

Acker ve diğerleri, King'i de Neo-Marksist yazarlar içerisinde ele almışlardır. King de, görüşlerinde Apple kadar cesur Neo-Marksist bir sosyologdur. King, Apple ile birlikte yaptığı çalışmasında, eski eğitim programlarının temel ideolojisine karşı çıkar. Apple ve King, okullarda ayrıcalıklı bir grubun varlığını yani öğretmenleri “kontrol gücü” olarak ifade ederler. Bu kontrol gücü, eğitim ve öğretim ortamında, düşük statülü olan kesimi ezerek, ayrıcalıklı kesimin ekonomik çıkarları doğrultusunda hareket eder.³⁰

Anyon da, okullarda verilen eğitimin niteliği ile öğrencilerin sosyoekonomik statüleri arasında ilişki olduğunu belirtip, bu ilişkinin sınıf eşitsizliklerini devam ettirip yeniden ürettiğini savunan Neo-Marksist yazarlardandır. Anyon, bu görüşünün okul kurumlarında ne kadar yaygın olarak rastlandığına dikkat çeker, bunu ortaya çıkarmak için farklı sosyal statüdeki beş okulu detaylı olarak gözlemlediği çalışmasını örnek olarak gösterir. Bu çalışma, öğretmenlerin, öğrencilerin buldukları sosyal statüye göre nasıl farklı mesajlar gönderdiğini gözler önüne serer. Anyon, alt tabaka çocuklarının mekanik, tek tip ve ezberci bir eğitim aldıklarını bunun yanı sıra üst tabaka çocukların liderlik, girişimcilik, yaratıcılık gibi becerilerle donatıldığını ortaya koymuştur. Bu da bize, çocukların okula gelmeden, sosyal statüleri doğrultusunda, onlara çok önceden uygun görülmüş yerlere yerleştirildikleri ve değişenin sadece, okul ve meslek alanı içeriğinin olduğunu gösterir. Yani, alt tabaka çocukları düşük maaşlı işlerde, itaatkâr bir şekilde çalışmaya mahkûmken, üst tabaka çocukları yöneticilik, doktorluk gibi mesleklere yöneltilir. Okullar bu işlevi aynı resmi programlarla ama farklı örtük programlar aracılığıyla yerine getirirler.³¹

Bickmore, Fine'nın, bu konuda Anyon'la benzer görüşleri sürdürdüğünü belirtir. Fine'a göre okullar örtük program aracılığıyla, elitler için “açık, anlaşılır ve ayrıcalıklı değerleri” aktarırken, alt tabakada olanlar için , “belirsiz, yabancılaşmış ve tek tip değerleri” öğretirler. Fine, “düşük gelirli öğrencilerin devam ettiği okullarda,

³⁰ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). **A.g.e**, s.1-20.

³¹ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162 ,No.1,s.67-92.

hem öğrencilerin yaşam deneyimlerine olan sorgulama süreci hem de örtük olarak verilmeye çalışılan içerik önemsizdir” diyerek Anyon’un elde ettiği sonuçları destekler.³²

Ekonomik yeniden üretim teorisyenleri, genel olarak eğitimin ekonomik işlevi üzerinde durur. Ekonomik yeniden üretim teorisyenleri’ne göre, okullar mevcut olan kapitalist sistemin gerektirdiği sınıf ayrımını yeniden üreterek sürdürürler. Bu anlayış, okulun her bir parçasına işlemiştir ve örtük programlar aracılığıyla öğrencilere de benimsetilmektedir. Tek bir örtük programın varlığından ziyade, okulların buldukları çevrelere göre farklılaşan örtük programların varlığından söz etmek daha doğrudur.

Ekonomik yeniden üretim teorisyenleri, devletin eğitim programlarına yaptığı müdahalelerin sıklığını eleştirirler. Bu teorisyenlere göre, devletin eğitim programlarına yerleştirmek istediği anlayış “sosyal demokrasi değerleri” yerine, yarışmacı ve rekabetçi bir “pazar yeri ideolojisi”dir. Bu da, resmi program altında örtük bir program işlemesine neden olur. Skelton, ekonomik yeniden üretimi teorisyenlerine göre devletin örtük amaçlarının,³³

- Etkili bir işgücü yetiştirmek,
- Girişimcilik kültürü yaratmak,
- Pozitif bir sanayi görüşünü desteklemek,
- Zenginlik sağlamak, olduğunu belirtir.

1.1.1.2.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri

Yüksel’e göre, bazı teorisyenler, gerek ekonomik yapıda gerekse okulların örgütsel yapılarındaki sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde, kültürel faaliyetlerin rol

³² Kathy BICKMORE (1993). “Learning Inclusion /Inclusion In Learning: Citizenship Education For A Plural Society”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association** ,Atlanta ,GA, April 12-16,1993.

³³ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5 ,No.2, s.177-193.

oynadığını ifade etmişlerdir. **Bourdieu, Bernstein ve Passeron** gibi kültürel yeniden üretim teorisyenleri, kültürler arası eşitsizliklerin, kapitalist sistemin devamını sağladığını, bu kültürel eşitsizliklerin özellikle öğrencilerin ana dil kazanımlarında ve kültürel kazanımlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.³⁴

Kültürel yeniden üretim teorisyenleri, bir bireyde bulunma derecesine göre avantaj getirebilen ya da dezavantaja neden olabilen bir “kültürel ve sosyal sermaye” kavramından bahsederler. Anyon, sermayeyi “kar, ilgi ya da mülk sağlamak için kullanılan özellikler” olarak tanımlar.³⁵

Acker ve diğerlerine göre, **Bourdieu, çocukların** okula farklı donanımlarla geldiklerini öne sürer. Bu farklılığın sebebi, farklı sosyo kültürel zeminlerde büyüüp farklı hal ve davranış alışkanlıkları kazanmaları ve farklı kültürel etkilere maruz kalmalarıdır. Bourdieu, insanların toplumdaki yerlerini belirleyen “**habitus**” adını verdiği bir kavramdan bahseder. “**Habitus**” bir insanın toplumda kendine bulduğu yerdir. Bu habitusun oluşmasında, aile çevrelerinin etkisi yadsınmaz. Çocukların “habitus” ile buldukları yer, onların arkadaş seçimlerini ve arkadaşlık ilişkilerini, sosyal sermayede edinebilecekleri kazanç oranını etkiler ve bazen de kazanç kısıtlamaları getirir. “Habitus” çocukların okula geldiklerinde eğitimlerine farklı basamaklardan başlamalarına neden olur.³⁶ Buoye’ye göre, **Bourdieu**, sosyal sermayeye, diğer sermayelerden daha çok önem vermiştir. Bourdieu’e göre sosyal sermaye, ekonomik sermaye ve insan sermayesi gibi sermayelere büyüteç görevi yapar.³⁷ Yani, asıl önemli olan kişinin çevresiyle etkileşimle bulunup, edindiği sosyal ve kültürel birikimleridir. Çocuklar, bu birikimlerini, okulda verilen eğitimi yorumlamada kullanırlar. Okulda ise yapılan

³⁴ Sedat YÜKSEL (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Ankara ,Nobel Yayın Dağıtım,Ankara-2004,s.28-29.

³⁵ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

³⁶ Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

³⁷ Alexander J. BUOYE (2004). “Capitalizing On The Extra Curriculum:Participation ,Peer Influence And Academic Achievement”, **A Dissertation Submitted to the Graduate School of the University of Notre Dame in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Graduate Program in Sociology** Notre Dame, Indiana,April,2004.

eğitim, orta ve üst sınıf kültürüne hitap eder. Dolayısıyla, alt sınıftan gelen öğrenciler bu süreçte zorlanırken; orta ve üst sınıf deneyimlerini daha da geliştirerek sosyal sermayelerini arttırmaları.

Sadovnik, çalışmasında Bernstein'nın kod teorisini ayrıntılı olarak anlatmıştır. **Bernstein**, alt tabaka çocukları ve orta-üst tabaka çocukları arasındaki kültürel farklılıkları ve bu farklılıkların onların eğitim deneyimlerine olan etkilerini “**kod teorisi**” ile açıklamıştır. Bernstein, kod teorisini, ilk olarak, işçi sınıfı çocuklarının eğitim potansiyellerini boşa harcamalarını önlemek amacıyla üretmiştir. Fakat, daha sonra ,bu teori eğitilebilirlik probleminin çözümüne yarar sağlamıştır. Bernstein, kod teorisine okullardaki uygulamaları mercek altına yatırmış ve okullarda sosyal statünün veya sosyal tabakaların, öğrencilerin kazanımlarının derecesi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kod teorisine göre, insanlar arasında sosyal sınıf farklılıkları olduğu gibi; insanların iletişim ve anlamlandırma işlemlerinde de sosyal sınıf farklılıkları vardır. Bu kod teorisine göre, okul gizli program aracılığıyla eşitsizlikleri yeniden üreterek öğrencilere dağıtır. Bernstein, iki ayrı kod türünden bahseder, bunlardan bir tanesi “**ayrıntılı/özenilmiş kod**”(eloborated code)'tur; diğeri ise, “**sınırlı kod**” (restristed code)'tur. **Ayrıntılı kod**, orta sınıf çocukları tarafından kullanılır. Bunlar, daha uzun ve karışık cümlelerden oluşur, bir bağlamdan bağımsızdır ve evrensel özellikler taşır. Ayrıntılı kod'a sahip olan orta tabaka çocukları, karmaşık, uzun cümleler kurarlar. Bir çok kelimeyi aynı anda kullanırlar. Jest ve mimikleri iletişimde mümkün olduğunca kullanmazlar. Argo kelimelerle konuşmazlar. Anlatmak istediklerini dil ile anlatırlar. Bununla beraber, sınırlı kodlar da alt tabaka çocuklar ya da işçi sınıfı çocukları tarafından kullanılır. Sınırlı kod'a sahip olan alt tabaka çocukları ise kısa ve basit cümleler kurarlar. Çok az bir kelime ile konuşurlar. İletişimde kelimeler yerine jest ve mimikleri kullanmayı tercih ederler, konuşmalarında argo kelimeler kullanırlar. Sınırlı kod ile kullanılan dil, kısa ve basit cümlelerden oluşur ve bir bağlam içerisinde anlamlandırılmaya mecburdur. Sınırlı kod, daha belirgin ve ayrıştırılmış özellikler taşır. Bernstein, okullardaki pedagojik uygulamaların görünen yüzleri altında güçlü bir sınıflandırma ve sınırlandırma olduğunu ama görünmeyen, gizli kalmış taraflarında ise zayıf sınıflandırma ve çerçeveleme olduğunu belirtir. Görünen

nitelikte bu güçlü sınırlama, programdaki konular arasında ayrılmaya neden olurken, zayıf sınırlama daha esnek sınırlar oluşturur. Bernstein buna da “**sınıflama kodu**” adını vermiştir. Bernstein, bu kodu, öğrencilere uygulanan pedagojik deneyimleri birbirinden ayırtmak için kullanmıştır. Sonuç olarak, Bernstein yaptığı gözlemlerde ve çalışmalarda şu sonuca varmıştır; okullarda aktarılan bilgi “ekonomik koşullara bağlı olan pedagojik uygulamalar “ ile “bağımsız ve otonom” sahip olan sosyal statüler arasında farklılaşmaktadır. Okullardaki eğitim, sınıf eşitsizliklerini yok edecek yerde, sosyoekonomik statü ve kültürel edinim ilişkisini kullanarak, yeniden üretir.³⁸

Skelton, **Passeron’un** da, Bourdieu ile birlikte “**habitus**” kavramından bahsettiğini belirtir. Bu habitus, okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin özel bir “**görünüş**”ünü ifade eder. Her çocuk, kültürel birikimlerden oluşmuş ve ailenin bulunduğu sosyal konuma göre farklılık gösteren farklı bir “**habitus**” ile okula gelir. Okulda ise, verilen eğitim toplumda baskın olan grupların yani orta ve üst tabaka mensuplarının ilgilerini, düşüncelerini ve algılarını içeren bir “**habitus**”a uygundur.³⁹

Kültürel yeniden üretim teorisyenleri, genel olarak eğitim öğretim ortamında kültürel sermaye ile ilişkili bir sınıf eşitsizliğinin altını çizerler. Onlar kapitalizmin getirdiği eşitsizliklerin, sadece ekonomik durumlarda değil, buna paralel olarak kültürel birikimde de etkili olduğunu ifade etmişler ve okullardaki eğitim ile yeniden üretim ilişkisini incelemişlerdir.

Acker ve diğerleri, kültürel yeniden üretim teorisyenleri’ne göre, orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin avantajlı olduğunu belirtirler. Çünkü okullar, onların getirdiği “sosyal ve kültürel sermaye” ye ayrıcalık ve öncelik verirler. Bu öğrenciler, genelde okullara donanımlı bir şekilde gelirler. Örneğin, anaokullarına gitmişlerdir, piyano dersleri ya da bilgisayar dersleri almışlardır. Baskın kültürü oluşturan bu

³⁸ Alan R. SADOVNIK, (2001). “Basil Bernstein:1924-2000”, **Prospects: The Quarterly Review Of Comparative Education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)**, Vol. XXXI, No. 4, December 2001, s. 687-703.

³⁹ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5 ,No.2,s.177-193.

çocuklar, okullarda verilen eğitimin kendilerinin isteklerine göre düzenlenmesinde rol oynarlar. Böylece, okul hayatları boyunca becerilerini geliştirmeye devam ederler. Bu öğrencilerin, avantajlı olmalarının bir diğer nedeni de Bernstein'ın da belirttiği gibi “aileden gelen sınıf orijinlerinin” etkisidir. Onlar, aile içerisinde, bazı becerileri, bilgileri ve dilbilgisini kültürel etkileşim yoluyla öğrenmişlerdir. Okullar, -gizli işlevleriyle- bu çocukların edinimlerini “yetenek” ya da “zekâ” ile eş tutarak, ekonomik sermayenin yanında kültürel sermayenin de eşit olmayan bir şekilde dağılmasını yasallaştırırlar. Bu gizli işlevler, okul uygulamalarında kendini gösterir. Örneğin, öğretmenin kurduğu cümleler, verdiği örnekler ya da bahsettiği konular onların kültürel sermayesi oranında anlamlıdır. Alt tabaka çocukları, düşük kültürel sermayeleriyle yabancılaşmayı, uysallaşmayı öğrenirken, orta tabaka çocukları egemen olmayı öğrenmeye devam ederler. Acker ve diğerleri, Weiler'ın, Bernstein ve Bourdieu'nun görüşlerini şu şekilde kısaca özetlediğini belirtir;⁴⁰

“Bernstein ve Bourdieu'ya göre, farklı sınıf dilleri ve bilgileri, öğrencileri farklı eğitimsel yollara yönlendirir, okullar toplumdaki egemen gücün dilini ve kültürünü uygulayarak ve yasallaştırarak var olan sınıf ayrımlarını yeniden üretirler.”

1.1.1.2.3.Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenleri

Yüksel, egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisyenlerinin, ideoloji ile eğitim ilişkisine değindiklerini belirtir. İdeoloji, “kaynakların bölüşümünü meşrulaştırarak siyasi güce belirli yönde biçim veren ve bir otorite tarafından şekillendirilen ve belirli bir fikre dayanan güçtür.” İdeoloji, eğitimin genel hedeflerini ve uzak hedeflerini belirler. Eğitim, bu hedefleri “istendik” bir şekilde öğrencilere kazandırır. İşte egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisine göre; ideolojiler, egemen grubun baskısıyla şekillenirler ve okullar tarafından yeniden üretilirler.⁴¹

⁴⁰Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

⁴¹Sedat YÜKSEL (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Ankara ,Nobel Yayın Dağıtım,Ankara-2004,s.31-35.

Egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisyenleri, eğitim ve yeniden üretim ilişkisi içerisinde sadece öğrenciyi değil, okulu bir bütün olarak almışlar; idarecileri, öğretmenleri ve sınıf materyallerini de bu ideolojilerin “araçları” olarak kabul etmişlerdir. **Apple** , “gizli program, devlet müdahalesi ve emek sürecinin kontrolünün okul pratiğine yansımadır.” Görüşüyle okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinde sadece ekonomik baskıların değil devletin ideolojisinin de etkili olduğunu vurgular.⁴²

Acker ve diğerleri de Apple’ın, devletin eğitimi yönlendirmek ve kontrol altına almak için bir takım kurallar oluşturduğu vurgular. Bu kurallar, sadece ekonomik ilişkileri düzenlemede gereksinim duyulan kurallar değil, aynı zamanda “egemen” grupların sosyal, politik ve ekonomik değerlerinin benimsetilmesi için de gerekli olan kurallardır. Devlet, ideolojisini benimsetmek için eğitimin her aracına müdahalede bulunabilir. Apple da, bu konuda “ders kitaplarındaki yasallaşmış bilgidен” bahseder. Bu yasallaşmış bilgi, egemen gruplar tarafından belli bir ideolojiyi benimsettirmek için ders kitaplarına konulur. Bu süreçte, öğretmenin de etkili olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Çünkü yukardan gelen bir dayatma vardır. Apple, öğretmenin sınıf içindeki konumunu “eğitim makinesine asılmış süsler” olarak tasvir ederek, öğretmenin de bu durum içerisinde zorunlu pasifliğinin altını çizer.⁴³

İktidardaki güçler değiştikçe, bazı ders kitaplarındaki ya da okul uygulamalarındaki bilgilerin yenilendiğine ya da değiştirildiğine tanık olmak mümkündür. İktidardaki gücün ve devletin benimsediği ideolojinin etkisini, okul uygulamalarından anlamak mümkündür. Söz gelimi, kapitalist bir toplumda öğrenciler daha rekabetçi ve yarışmacı yetişirken, komünist bir toplumda öğrenciler dayanışma ve işbirliği içinde yetiştirilirler. Aynı şekilde, ders kitapları, okutulan

⁴² Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul,s.76.

⁴³ Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

dersler ya da ders saatleri iktidarın seçimine göre belirlenirler. Yani, Apple'ın da belirttiği gibi “okul bilgisi, külliyyatı ve gizli müfredat ideolojik bağlantılar içerir.”⁴⁴

Apple, eğitim programlarının hem biçim hem de içerik olarak incelendiğinde, ideolojik bağlantıların kolayca görülebileceğini belirtir. İçerikte, bakmamız gereken şey "ne öğretiliyor"dan ziyade "ne eksik ya da ne yanlış öğretiliyor" olmalıdır. Apple, satır aralarının okunmasıyla “ideolojik çıkarların” keşfedilebileceğini savunur. Bunun yanında öğretmen merkezli öğretim sistemi ve seviye seviye etiketlenmiş bir test sistemi içerisinde; arkadaş yerine rakip mantığının benimsendiği, materyal bağımlı ve pasif görünen öğrencilerin oluşturduğu sınıflar da, eğitimin belli bir ideolojinin sonucunda yönlendirildiğini görmek mümkündür.⁴⁵

Tezcan, **Young'ın** da eğitimde verilen bilginin tarafsız olmadığını, belli kesimlerin egemenliği doğrultusunda seçildiği öne sürdüğünü belirtir. Young'a göre, göre bir bilgi diğerinden üstün değildir. Ancak, okullarda bilgi ve eğitimin içeriği sorgulanmaksızın “**aşılama ya da beyin yıkama**” (indoctrination) yoluyla öğretilir ve bu süreç siyasal bağlantılar içerir. Yani, siyasal yönden baskın olan gruplar, eğitimin de içeriğini belirlerler.⁴⁶

Young'la aynı görüşleri paylaşan bir diğer isim de **Keddie**'dir. Skelton'a göre, Young ve Keddie, de bilginin seçimi, organize edilmesi ve değerlendirme işlemini keyfi bulur. Bu keyfiliğin toplumdaki güçlü grupların ilgileri doğrultusunda belirlendiğini iddia ederler. Keddie, incelemelerini daha çok öğrencinin bilgiye erişim yolları üzerinde yapmıştır. Keddie, bu incelemeleri sonucunda, işçi sınıfı (alt tabaka) çocuklarına aktarılan bilgilerin genelde basit ve anlaşılır bağlamda sunulduğunu buna karşılık, orta sınıf çocuklarına aktarılan bilgilerin daha karmaşık ve soyut bilgiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. İşçi sınıfı çocukları kendilerine aktarılan bilgilere bağımlı ve itaatkârdır. Bu şekilde, Keddie “işçi sınıfı çocuklarının

⁴⁴ Michael APPLE, (2006). **A.g.e**,s.84.

⁴⁵ Michael APPLE, (2006). **A.g.e**,s.74-75.

⁴⁶ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları,Ankara-2005,s.68-69.

gelecekteki kariyerlerini kaçınılmaz bir şekilde sınırlayan, yüksek düzey akademik bilgidен yoksun olduklarını” belirtmiştir.⁴⁷

Acker ve diğerleri, Young’ın, 1971’de çıkardığı “Education and Control” adlı çalışmasıyla “**Yeni Eğitim Sosyolojisi**” olarak bilinen yeni bir akımı harekete geçirdiğini belirtir. Bu akımla Young, okulların bilgiyi nasıl seçip işlediklerini ve nasıl anlamlandırdıklarını ciddi anlamda araştırmış ve sorgulamış, eğitim dünyasına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.⁴⁸

Okulu, devletin ideolojik araçlarından gören bir diğer isim de **Louis Althusser**’dir. Tezcan’a göre, Althusser, toplumun iki şekilde kapitalist sisteme uydurulduğunu düşünür. Bunlardan bir tanesi fiziksel boyut; diğeri ise düşünce boyutudur. Fiziksel boyutta; yargı, yürütme, yasama, ordu ve polisi içeren baskıcı devlet aygıtları vardır. Düşünce boyutunda ise, eğitim, din, siyaset, aile, refah, iletişim araçları ve hukuk vardır. Düşünce boyutunda, insanlara, egemen grupların düşünceleri, sözle aşılınmaya çalışılır. Eğitim yolu ile öğrenciler kapitalist sistemdeki egemen grupların düşüncelerine itaat edecek şekilde yetiştirilirler.⁴⁹

1.1.1.3.Liberal Görüş ve Örtük Program

Liberal görüşün örtük program anlayışı, yapısal-fonksiyonalist görüşün tam tersi olarak yorumlanabilir. Yapısal fonksiyonalistler eğitimin işlevinin, toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin pasif bir şekilde bunları alması olarak yorumlarken, liberal görüşü savunanlar, öğrencilerin psikolojik yönünü de göz önüne alarak buna karşı çıkmışlardır. Yapısal fonksiyonalist kuramın tam tersine, öğrenciler, okulların aktarmaya çalıştığı toplumsal normların ve değerlerin pasif birer alıcıları değil, bunların aktif birer yaratıcıları olarak görülmelidirler. Bu anlayışa göre, öğretmenler ve öğrenciler her zaman çatışmacı tablolar içinde

⁴⁷ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177–193.

⁴⁸ Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

⁴⁹ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları,Ankara-2005,s.26-29.

gösterilmemelidir. Öğretmenler ve öğrenciler, hem kendi aralarında hem de kurum içerisinde zaman içinde uzlaşmaya gidebilirler. Bu uzlaşma, gizli olmalıdır. Öğretmenlerin kendi eğitim anlayışları ile bulunduğu kurumun eğitim anlayışı birbirine uymayabilir. Öğretmenlerin bazıları kurumlarının anlayışını kabul eder, bazıları ise, “örtük program” aracılığıyla kendi programını uygularlar. Öğrenciler ise, bazı durumlarda öğretmen kontrolüne uyum sağlamak için değişik davranışlar geliştirir. Örneğin, Skelton’a göre, Woods bu davranışları “isyan, uyuşmazlık, kolonileşme, geri çekilme, örf ve adetlere yönelme” olarak tanımlar. Öğrenciler, bu yollarla eğitim ortamlarının kendilerine iletmek istedikleri mesajları deşifre ederler, kendilerine uygun bir şekilde yorumlarlar. Sonuçta ise, öğrenciler bir şekilde kendi örtük programlarını oluşturarak sınıf ortamına uyum sağlarlar.⁵⁰

Synder’in örtük program çalışması ve elde ettiği bulguları, Synder’in liberal görüş altında değerlendirilmesine olanak sağlar. Synder, yüksek öğretim kurumunda yaptığı incelemeler sonucu, üniversite öğrencilerinin başarılı olabilmek için bir takım “**kestirme**” kurallar oluşturduğunu ortaya çıkarır. Bu kurallar öğrencilerin, çok fazla bilgiyle dolu olan eğitim programlarından, başarılı olmak için, kendilerine uygun ayırttıkları bilgilerin seçimi ile oluşur. Öğrencilere bu yollar ve kurallar öğretilmez, onlar kendi tahminleri ve deneyimleriyle “kendi örtük programlarını” oluştururlar.⁵¹

Synder’ a göre; örtük program ve resmi program arasında uyuşmazlıklar vardır. Örneğin, üniversitedeki derslerde, öğretim görevlilerinin öğrencilere “yaratıcılık” davranışı kazanmanın önemli olduğunu söyleyip, buna karşılık sınavlarda “teorik” bilgileri ölçen sorular sormaları, örtük program ve resmi program arasındaki çelişkiyi gösterir. Öğrencilerin, bu uyuşmazlığa karşı tepkileri farklı olabilir. Hatta bazı öğrenciler, bu uyumsuzluğu fark etmede zorlanabilirler. Fakat bütün öğrenciler, üniversite ortamında uyumlu ve başarılı olabilmek için teknikler geliştirmek gerektiğini zamanla öğrenirler. Bu tekniklere, sınavlarda başarılı olmak

⁵⁰ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177–193.

⁵¹ Benson SYNDER, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York:Alfred A.Knopf,s.3-28.

için hocanın derste üzerinde çok durduğu noktalara ağırlık vermek, ödevleri tamamlamak için içerikten çok biçime dikkat etmek, büyük punto ile yazı yazıp sayfa sayısını çoğaltmak, yabancı dili bilmediği halde kaynakçada yabancı kaynaklar göstermek, ödevleri ciltli ve süslü olarak vermek, zamanı iyi kullanmak örnek olarak verilebilir. Synder'ın gözlemlerine göre, öğrencilerin öğrendikleri davranışlar, resmi programın hedefledikleri değil, öğretmenin öğrencilerden öğrenmelerini istediği davranışlardır. Örneğin, öğrenciler başarılı olmak istiyorlarsa, derste işlenen konu kendilerine ilginç gelsin ya da gelmesin, dersle ilgilenmek zorundadırlar. Synder'a göre, bu oyunun kuralıdır. Oyun, kuralına göre oynanmazsa, oyun dışı kalmak kaçınılmazdır.⁵²

Skelton'a göre, **David Hargreaves ve Lacey**, de öğrencileri eğitim öğretim faaliyetlerinde başarılı kılan, adapte edici sınıf uygulamalarından bahsederler. Özellikle **Hargreaves**, eğitim ve öğretim ortamını farklı boyutlardan incelemiştir. Hargreaves'e göre, sınıflarda örtük bir programa neden olan iki unsur daha vardır. Bunlar **“yer”** ve **“zaman”**dır. Hargreaves, dershanelerin, öğretmen ve öğrenci arasındaki güç ilişkisinin yeniden yapılandırmasında rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. **Hargreaves**, buna örnek olarak, öğretmenin dersane içerisindeki hareket özgürlüğünü, merkezdeki konumunu, dersleri yapılandırmadaki kontrolünü ve daha geniş çalışma alanını gösterir. Hargreaves, bu yorumu 1978'de yapmış olsa bile, günümüze kadar devam eden bir portreyi tespit etmiştir. Bugün de, bir çok okuldaki eğitim öğretim uygulamalarına baktığımızda, çoğu okulda göreceğimiz tablo, sadece öğretmen merkezli sınıflar ve bu sınıflara adapte olmaya çalışan öğrencilerin gizli kuralları değildir. Yere sabitlenmiş sıraların düzeni, öğretmene ayrılan masanın, öğrenci sıralarına oranla büyüklüğü, öğretmen sandalyesinin farklılığı, öğretmenin zamanı kullanmadaki keyfiliği, bize öğrencilere öğretmenin güçlü olduğu konusundaki mesajlar hakkında ipuçları verir. Bu düzenin dışına çıkmaya çalışan öğretmenlere rastlamak mümkündür, fakat Hargreaves'in de belirttiği gibi bu öğretmenler, “yaygın örneklere karşı sadece istisnalardır.”⁵³

⁵² Benson SYNDER, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York: Alfred A. Knopf, s.9-11.

⁵³ Alan SKELTON, (1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights”, **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5 ,No.2, s.177-193.

1.1.1.4. Postmodern Görüş ve Örtük Program

Postmodernizm, sanayi toplumlarında okullarda verilen eğitimin, öğrencileri git gide mekanikleştirmesine ve kafa gücünün önemini reddetmesine tepki olarak doğmuştur. Postmodern yazarlar; bilgiyi belli bir kalıba sokmazlar, bilginin sürekli tazelenmesi gerektiğini düşünürler. Postmodern yazarlar, sanayi toplumunda okullarda verilen eğitimin örtük programına, bu kavramı kullanmadan eleştiride bulunurlar. Örneğin, sanayi toplumunda, öğrencilere okuma, yazma, tarih içerikli “görünen” resmi programların altında, görevleri zamanında yapmak, emirlere uymak ve sorgulamadan bilgiyi benimsemek gibi davranışların öğretildiğini belirtirler.⁵⁴

Skelton, çalışmasında postmodern bir yazar olan **Foucault**'un “örtük programdan” açıkça bahsetmediğini ancak onun özelliklerine gönderme yaptığını ifade etmiş ve Foucault ve benzeri düşünürlerin bunların yapısal fonksiyonalist, Neo-Marksist ve liberal görüşlerden çok farklı bir bakış açısı getirdikleri için, postmodern görüşe göre örtük program başlığı altında incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.⁵⁵

Skelton'a göre, Foucault'un örtük program başlığı altında işlenmesinin nedeni, onun sosyal kontrolde eğitimin rolü, öğrenci-öğretmen çatışması, güç-bilgi ilişkisi gibi durumları anlamak için ortaya koyduğu görüşleridir. Foucault, bilginin ne devlet egemenliği altında belirlendiğini ne de sınıf, ırk ve cinsiyet mücadeleleriyle oluşturulduğunu kabul eder. Foucault'a göre, güç bilginin içindedir ve bir çok yerde yeniden üretilir ve tekrardan sınanır. Kesin olarak sınırları çizilmiş normlardan, değerlerden ve tutumlardan bahsetmek imkânsızdır. Öyleyse, öğrencilerden bu değerleri, normları ve tutumları çeşitli teoriler yoluyla yasal olarak öğrenmelerini beklemek de doğru olmaz.⁵⁶

⁵⁴ M.Akif SÖZER (2008). “Postmodernizm ve Eğitim” <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/sozer/post.htm> ,(Erişim Tarihi:31.01.2009)

⁵⁵ Alan SKELTON , (1997). **A.g.m.s.** 177-193.

⁵⁶ Alan SKELTON ,(1997). **A.g.m.s.** 177-193.

Skelton’ göre, Foucault okulları , “güçlü, bilgiyi üreten disiplin kurumları” olarak gösterir. Bu sebeple, Foucault’a göre örtük program, okullarda eğitimin biraz esrarengiz, biraz karışık ve oldukça bireyselleştirilmiş bir güç kaynağıyla yönlendirilen, bireyleri sınırlandıran ve uysallığa iten bir programdır. Buna örnek olarak, Foucault’un “Disiplin ve Ceza” adlı eserinde; okulların bir disiplin kurumları olduğunu ifade ederek, okulların zamana ve mekâna dayalı aktivitelerini, insanların davranışlarını belirlenmiş yollarla değiştirmek için organize edilmiş yerler olduğunu belirtir. Öğrencilerin uygun davranışları, onların düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri için kullanılan test, ödev ya da gözlem yollarıyla pekiştirilir. Bu gibi muamelelere maruz kalan çocuklar, öznelliklerini kaybederler; politik bir baskının kendilerini maskeleymesine izin verirler. Okullar, gücü bu yollarla kullanarak, bireylere tekrardan kimlik kazandırmak için kendilerini görevli kılarlar.⁵⁷ Skelton’a göre postmodern yazarların görüşleri, bizim örtük programı anlamamız açısından iki şekilde yarar sağlayabilir;⁵⁸

1. Örtük öğrenmenin doğrusallığını farz etmekten ziyade, öğrencilerin düşünceleri, değerleri, normları ve inanışları öğrenme, yeniden öğrenme ya da öğrenememe “anlarına” odaklanmak.
2. Foucault yaklaşımı kullanılarak, bilgi-güç ilişkisi altında herhangi bir denge aramadan, bu gücün konuşma yoluyla ortada dolaştığını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin her zaman kurumsal ve egemen güçlere karşı gelebileceğinin ihtimalini düşünmek.

1.1.1.5. Direnç Teorileri ve Örtük Program

Direnç kuramı, “yeniden üretim paradigmalarının” yetersizliklerini gören ve bu yetersizliklerin giderilebilmesi için öğrenci davranışlarını analiz eden bir kuramdır. Direnç kuramcılarına göre; öğrenciler, okulun kendilerine dikte ettiği her davranış olduğu gibi kabul etmezler. Öğrenciler, okulun eğitimsel amaçlarını kendi açılarından algılamak suretiyle, okulun eğitimsel amaçlarının bazılarını kabul

⁵⁷ Alan SKELTON ,(1997). **A.g.m.s.** 177-193.

⁵⁸ Alan SKELTON , (1997). **A.g.m.s.** 177-193.

ederken, bazılarını reddederler. Öğrenciler, kendilerine dayatılan okulun amaçlarına uygun davranış geliştirmede pasif değiller, tam aksine davranış geliştirme işleminin aktif üyeleridirler. Bu sebeple örtük programı açıklamak için, yeniden üretim kuramcıları tarafından ileri sürülen görüşler, direnç kuramcıları tarafından yetersiz görülür. “Yeniden üretim paradigmaları, okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin tabiatında var olan çelişkileri araştırmada ya da bir çok öğrenci tarafından deneyimlenen derin uyumsuzlukları, gerginlikleri ve değer reddedilmelerini analiz etmede yeterli değillerdir.”⁵⁹

Öğrenci direnci, öğrencinin varsayılan pasifliğini reddeden perspektifi yansıttığı ve eğitim öğretim ortamına yön veren önemli etmenlerden bir tanesi olabileceği için, bir çok araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Öğrenci direnci “sosyal sistemlerin otorite figürü diktelerine zıt olarak, bilinçli, prensipli ve aktif bir duruş içeren davranış” olarak tanımlanmıştır.⁶⁰ Bu tanımdaki otorite figürü, sınıf düzeyinde öğretmen, okul düzeyinde yöneticiler ve daha geniş düzeyde ise devletin ekonomik, sosyal ve politik ideolojileridir. “Öğrenci direnci” kavramının ortaya çıkması, öğrencilerin taraflı uygulamalar altında maruz kaldıkları örtük program örneklerinin de ortaya çıkmasına neden olur.

Hem direnç teorisyenleri hem de yeniden üretim teorisyenlerinin ikisi de, sistemdeki baskının ahlaki ve politik ikilemlerine odaklanırken; direnç teorisyenleri buna ilave olarak uygulanabilir pedagojilere ve politikalara yol açabilen kültürel ve kurumsal etkileşimlere de odaklanmıştır.⁶¹ Direnç teorisyenleri, öğrenci davranışlarını yeniden üretim teorileriyle açıklamayı yetersiz bulmuş ve öğrencilerin okuldaki egemen güçlere “direnç” adı altında tepki verebileceklerini, yaptıkları gözlemler sonucu tespit etmiş , “**diyalektik eleştiri**” ya da “**direnç teorisi**” olarak

⁵⁹ John ELLIOT (1983). “Paradigms Of Educational Research and Theories Of Schooling” **Paper Presented At The Sociology Of Education Conference** Birmingham,England,January,1983.

⁶⁰Michael H. ROMANOWSKI ,(1997). “Teachers’ Lives and Beliefs: Influences That Shape The U.S. History Curriculum” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,Chicago,IL ,April 24-28,1997.

⁶¹Ricky Lee ALLEN (1999). “The Hidden Curriculum Of Whiteness:White Teachers ,White Territory and White Community”, **Paper Presented At The Meeting Of The American Research Association**, Montreal, Quebec, April 19-23 ,Canada-1999.

adlandırılan akımın ortaya çıkmasına zemin oluşturmuşlardır. Direnç teorisi, tekil bir örtük program yerine çoğul örtük programları kabul eder. Öğrenciler, farklı kültür şekilleri yaratmak için, sosyal kontrol ve egemenlik gibi mekanizmalara karşı gelebilecek gücü, örtük programlardan alabilirler. Okullardaki öğrencileri, “belli bir egemenliğin çıkarları doğrultusunda yetiştirilen egolara sahip bireyler” olarak nitelendirmek basit bir anlayıştır. Çünkü kültür yaşanılarak üretilir. Direnç teorisyenlerine göre, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin açık ve örtük yüzünü değerlendirmek için “çatışma, uzlaşma ve hayatta kalma mücadelelerine” kulak vermek gerekir.⁶²

Skelton’a göre, **Henry Giroux**, “direnç teorisi”ni kullanarak, öğrenci davranışlarını açıklamaya çalışan, önemli direnç teorisyenlerinin başında gelir. Giroux, yapısal fonksiyonalist görüşe bir tepki olarak, öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerinde etkileşime girebileceklerini, kendi kültürlerine ya da değerlerine uymayan bir konuya karşı gelebileceklerini ifade eder. Ayrıca bunun yanında, bazı öğrencilerin okulun politikalarının yalanlarına ve vaatlerine inanmayacak kadar bilinçli olduklarına, ama bu konuda herhangi bir “direnç”te bulunmadıklarını belirtir.⁶³

Acker ve diğerlerine göre, Giroux, sınıflardaki örtük programların yapısını, liberalleşme kavramına bağlamış; kişisel saygınlık kazanma ve sosyal adaletsizlik ile temellendirmiştir. Yani, Giroux’a göre, okullar; ırklar, cinsiyetler ya da sınıflar arasında bir yarışma yeri haline gelmiştir.⁶⁴

Skelton’a göre, Giroux’un direnç anlayışı, “asilikten” ve “sapmadan” farklıdır. Giroux, direnci daha çok, öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade etmelerine ve kendilerini göstermelerine yardımcı olan bir araç olarak görür. Fakat her sınıfta ortaya çıkabilecek olan bir başkaldırma davranışının gerçekten bir direnç olup

⁶² Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

⁶³ Alan SKELTON, (1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights”, **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5 ,No.2, s.177-193.

⁶⁴ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001), **A.g.e.**, s.1-21.

olmadığını anlama konusunda aceleci davranmaz.⁶⁵ Bir öğrencinin uyumsuz bir davranışının “direnç” olarak yorumlanabilmesi için, öğrencinin kendi ahlaki ve kültürel değerlerinin farkında olması ve bu konuda bilinçli davranması gerekir. Giroux’ a göre direnç örneklerini ortaya çıkarabilmek için iyi bir analiz çalışması gerekir.⁶⁶

Giroux, “Direnç Teorisi”nin üç öncülünü şu şekilde açıklamıştır;⁶⁷

- Okulların organizasyonel kurumlar olarak analizleri yapılırken, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri de göz önüne alınmalıdır.
- Okullar; bağlamların, anlamların ve özneliğin yapılandırılması ve kontrol edilmesiyle politik mücadelelerin yaşandığı yerler olarak düşünülmelidir.
- Sınıf uygulamalarının ortak değer ve inanış politikalarıyla düzenlendiği düşünülerek durum değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Willis de, tıpkı Giroux gibi, önemli “direnç” kuramcılarında biridir. Willis, 1977 yılında yayımladığı “Learning to Labor” (İşgücünü Öğrenme), başlıklı çalışmada; İngiltere’de bir okulda “Lads” olarak adlandırdığı ve çoğu siyah renkli insanlardan oluşan ve alt tabakadan gelen gençlerin, “ear-oles”(kulağı kesikler) olarak adlandırdığı çoğu beyaz renkli insanlardan oluşan orta sınıf gençlerine karşı gerçekleştirdikleri mücadeleleri anlatır. Bu çalışma, kapitalist sistemin, sosyal bir kurum olan okul kültürüne yansısıyla, üst sosyal sınıfın egemenliğini yerleştirmek için yeniden yapılanmasına bir tepki olarak, alt kültürlerde doğan direnci ortaya çıkarmıştır. “Lads”, alt sosyoekonomik kesimden gelen işçi sınıfı çocuklarıdır ve okul programına karşı gelirler. Alt tabaka çocukları, okulda var olan üst tabaka kültürüne karşı, düzensizlik, öfke ve haşarılık içeren karşı bir okul kültürü oluşturmuşlardır. Alt tabaka çocuklarının, oluşturdukları bu karşı okul kültürün

⁶⁵ Alan SKELTON ,(1997). **A.g.m**,s.177-193.

⁶⁶ Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001),**A.g.e**, s.1-21.

⁶⁷ Ricky Lee ALLEN (1999). “The Hidden Curriculum Of Whiteness:White Teachers ,White Territory and White Community”, **Paper Presented At The Meeting Of The American Research Association**, Montreal, Qubec, April 19-23 ,Canada-1999.

kendilerine; okuldaki kültürün ise, okul yöneticilerine ve orta ve üst sınıfa hitap ettiğini düşünürler. ⁶⁸

Alt tabaka çocuklarına, okul programlarının sunduğu “sosyal hareketlilik, kişisel haz, seçim yapma” gibi fırsatlar, onlar için hiçbir şey ifade etmez. Alt tabaka çocukları, ailelerinin durumlarını göz önüne alarak “böyle gelmiş böyle gider” düşüncesini benimserler. Bu yüzden okuldaki zamanlarını öğretmenlerle ve üst ve orta sınıf çocuklarıyla dalga geçerek, eğlenerek ve boş gezerek geçirirler. Üst ve orta sınıf çocukları ise akıllı ve sadık gruptur. **Apple**, orta ve üst sınıf çocuklarına “kulağı kesik” denmesinin nedenini onların, sadık dinleyici olmalarına bağlar. Yani, bu grup sürekli dersi takip eder, öğretmenlerine ve yöneticilerine karşı saygılıdır, görevlerini yerine getirir, okulun ideolojilerine zıt düşen uygulamalarda bulunmazlar. Alt tabaka çocukları ise, okul kültürünü tamamen yok sayarlar ve kendi alt kültürlerini yaşarlar. Onlar, okuldaki eğitimin sadece orta sınıfın işine yarayacağına kendilerini inandırmışlardır. Onlara yarayacak şeyler ise, bu okullardan mezun olduktan sonra çalışacakları iş yerlerindeki “**kafa emeği**” değil “**el emeği**” gerektiren becerilerdir. Bu becerileri, ailelerinden, çevrelerinden sürekli deneyim ederek öğrendikleri için, okulu bir eğitim kurumu yerine eğlence kurumu olarak görmeyi tercih ederler. ⁶⁹

Willis’in bir orta tabaka çocuğuna sorduğu , “alt tabaka çocuklarında olan ve üst ve orta tabaka çocuklarında olmayan şey nedir?” sorusuna, alt tabaka çocuğundan şu şekilde bir yanıt gelmiştir;“Yürek, azim ve tabî ki kızlar... Onlar, önemsiz olan matematik, fen gibi dersleri daha fazla biliyor olabilirler. Ama biz hayatı onlardan daha çok biliyoruz. Kız arkadaşına sahip olmak önemli bir şey. Onlar matematik ve fen gibi derslerde başarılı olabilirler ama hayatta başarılı olamayacaklar. Bana göre onlar mazlumlardır.”⁷⁰Bu ifadelerde, alt ve orta tabaka çocuklarının ne kadar farklı yerlerde durdukları belirgin bir şekilde görülmektedir. Hayat, her iki gruba göre, farklı şeyler ifade etmektedir. Alt tabaka çocuğunun, “Alt tabaka çocuklarında olan, üst ve orta tabaka çocuklarında olmayan şey nedir?” sorusuna cevabı, kendi

⁶⁸ Paul WILLIS (1977). **Learning to Labor**, Lexington: D.C. Heath,s.11-13.

⁶⁹ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul,76,s.142-146.

⁷⁰ Paul WILLIS (1977). **Learning to Labor**, Lexington: D.C. Heath,s.95.

geçmişinin, ailesinin ve kendi çevresinin bir yansımasıdır. Alt tabaka çocuğuna göre, “azim” tepkisiz kalmamaktır, üst ve orta tabaka çocuklarına göre ise, “azim” derslerden “A” almaktır.

Alt tabaka çocuklarına göre okulu, “kapitalist döngüde yerlerini sağlamlaştırmadan önce oyalandıkları yer” olarak tanımlamak mümkündür. Bu okullarda verilen eğitim, onlara polyanna maskeleri takmaya çalışsa da, onlar buna karşı gelirler. Aslında alt tabaka çocuğunun direnci, kendilerini yok saymaya çalışan okul programına ve devletin ideolojisinedir. Alt tabaka çocuğu, resmi programın örtük mesajlarını hissetmiş ve buna karşı gelmeye çalışmıştır. Aslında, bu direnç yeniden üretimi sağlayarak rolleri yasallaştırır. Alt sınıftan gelen çocuklar, kendilerinden beklendiği gibi düşük statülü işlere yönelmek zorunda bırakılırken; orta sınıfa mensup çocuklar, resmi programın amaçlarının kendi amaçlarına uygunluğunun avantajlarıyla yüksek maaşlı “kafa-gücü” gerektiren işlere girebilirler. Apple, alt tabaka çocuklarının, okul kültürüne ve üst ve orta tabaka çocuklarına gösterdikleri direncin arkasında, “kafa emeği” ve “kol emeği” arasındaki ayrım olduğunu vurgular. Alt tabaka çocukları, okulların gücünün, sadece kafa gerektiren becerilerde ve bilgilerde olduğuna inanarak, ayrım yapılmasına tepki gösterirler. Apple’ a göre, bu durum “egemen sınıfların ideolojik hegemonyasının yeniden yaratılmasını” sağlamaktadır.⁷¹

Apple, McRobbie’nin de, Willis’in çalışmasına benzer bir araştırma yaptığını belirtir. Fakat bu sefer başrolü, Willis’in “lads” olarak adlandırdığı “asi erkek çocuklarının” yerini “asi kız çocukları” almıştır. Bu kız öğrenciler, okulun kazandırmak istediği, toplumda bir kadında olması gereken “hanımefendilik, zarafet, akli başındalık, pasiflik” gibi nitelikleri reddetmiş; bunların orta sınıf kız öğrencilerine atfedilen nitelikler olduğunu öne sürerek, “uyumsuzluk ve direnç” örnekleri göstermişlerdir. Bu durumda alt tabakadaki kız öğrenciler, kendi hayat gereksinimlerine ve önceliklerine zıt olan bu mesajlar karşısında bir ikilem yaşarlar. Kız öğrenciler, buna uygun olarak, zıt davranış örnekleri gösterirler. Okula makyajla

⁷¹ Michael APPLE, (2006),A.g.e ,s.144.

gelirler, sınıfın düzenini bozarlar, yüksek sesle erkek arkadaşlarından bahsederler. McRobbie, genç kızların bu davranışlarını kapitalist sistemin getirdiği ekonomik güç ve denge ilişkisi bağlamında yorumlayarak, haklı bulduğunu belirtir.⁷² Aslında burada alt tabaka kız öğrencilerin direnci, öğretmene ve okuldaki diğer yüksek statülü arkadaşlarına değil, kız öğrencileri bu direnci göstermeye sürükleyen iktidarın ideolojilerinedir. Birilerinin hizmet edip, diğerlerinin emretmesini gerektiren bu kapitalist sistem, kızları baskı altında tutmuştur. Alt tabakada yer alan kız öğrenciler, kendilerine örtük programla gönderilen mesajlarla uzlaşmak yerine, bu mesajların tam tersi yönde davranmayı seçmişlerdir.

Apple'a göre, Willis'in çalışmasına benzer bir çalışma yapan diğer bir yazar da, **Robert Everhart**'dır. Everhart, **“The In-Between Years” (Aradaki Yıllar)** adlı çalışmasında, işçi sınıfı çocukları olan gençlerin, orta sınıf karşısındaki mücadelelerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada, toplumda ayrıcalıklı olan, orta sınıfın egemen güçlerinin kuklaları olmayı reddeden lise son sınıf öğrencilerinin direnç örneklerini gösterilmiştir.⁷³

Yeniden üretim teorisyeni olan Apple da, okulların gizli işlevlerini açıklarken, sadece ekonomik ilişkiler, egemen güçler ya da kültürel yönden incelemeye sınırlanmamış “direnç teorisini” de kullanmıştır. Hatta Apple'a göre, gösterilen bu direnç örnekleri de yeniden üretim sürecinin bir parçasıdır. Bu tepkiler, “toplumun geneline egemen, hegemonik biçimleri yeniden yaratır, savunur ve buna karşı durur”. Her zaman öğrencinin okul ve sınıf mesajlarına olan aktifliğini savunan Apple, bu direniş sürecinin de “mekanik” olduğunu kabul etmez. Öğrenciler bilinçli olarak, kendilerine yabancı olan kültürlerle direnç gösterirler.⁷⁴

Okuldaki öğrenci davranışlarını anlamak için, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin hangi değerlere, kurallara ve anlamlara göre hareket ettiklerini, öğrenci davranışlarının ekonomik, siyasi ve kültürel alanlara uygun olarak nasıl

⁷² Michael APPLE, (2006),**A.g.e** ,s.153-155.

⁷³ Michael APPLE, (2006),**A.g.e** ,s.149.

⁷⁴ Michael APPLE, (2006),**A.g.e** ,s.149.

farklılaştığını, okulun sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik amaçlarını tespit etmek ve çözmek gerekir.

“Öğrenciler, öğretmenler ve diğerlerinin okullarda ne gibi anlamlar, normlar ve değerlerle hareket ettiklerini bulmalıyız. Ancak, o zaman toplumun ekonomik kesimi ve diğer kısımları “arasındaki” dolayım katmanlarını anlayabilirsiniz. Aslında okul ekonomik, siyasi ve kültürel alanlar arasındaki diyalektik ilişkileri anlamak için temel bir kurum halini almakta. Aynı zamanda okul, Willis, Everhart, McRobbie ve diğerlerinin de üzerinde durmayı seçtiği bu gerilimler ve ilişkileri çözmek için iyi bir alan.”⁷⁵

Acker ve diğerlerine göre, **Kathleen Weiler** yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin gizli program yoluyla cinsiyet ayrımcılığı ve cinsiyet eşitsizliği konusunda öğrencileri duyarlı hale getirme, isteklerine karşılık öğrencilerin tepkilerini incelemiştir. Weiler’ın incelediği sınıf ortamında, lise öğrencileri, kendilerini cinsiyet eşitsizliğine karşı duyarlı hale getirmeye çalışan feminist öğretmenlerinin çabalarına direnç göstererek karşılık verirler. Onların direnç gösterileri feminist öğretmenlerine kişisel bir tepki değildir. Bu öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine karşı, peşin hükümlerle etiketlenmiş muamelelerine tepki göstermektedirler.⁷⁶

Okullarda, eğitim ve öğretim süreci esnasında gerçekleşen cinsiyet ve ırk ayrımları da, öğrenciler arasında dirence yol açabilmektedir. Bazı öğretmenlerin, ırk ya da cinsiyet hakkındaki kişisel görüşlerini sınıf ortamlarına getirmeleri, onların öğrencilerle aralarında bir bariyer oluşturmalarına neden olmaktadır. Bu bariyerler, öğretmen tarafından ayrıcalıklı görünen kesimin daha iyi muamele görmesine ve dolayısıyla daha nitelikli bir eğitim almasını sağlarken, dışlanan kesimin ise yabancılaşmasına ve başkaldırı hareketleri göstermesine neden olmaktadır. Böylece, öğretmenlerin sınıf ortamı içerisinde öğrencilere farklı davranması, aynı resmi program arkasında, farklı örtük programlar oluşmasına neden olmaktadır. Bir çok

⁷⁵ Michael APPLE, (2006),**A.g.e**, s.141.

⁷⁶Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

araştırmacı, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının eğitim öğretim ortamlarındaki gizli etkilerini ve öğretmen tarafından üstün görülen öğrenciler karşısında bastırılmaya çalışılan öğrencileri dirence sürükleyen sınıf ortamı örneklerini araştırmıştır. Mesela, **Kathleen Clarricoates**, “**Dinausors In The Classrooms**”(Sınıftaki Dinozorlar) isimli çalışmasında, sınıfta kızların ve erkeklerin ilgileri ve ders içeriğindeki örnekleri ve konuları nasıl yönlendirdiği konusunda araştırmalar yapmıştır. Acker ve diğerlerine göre, Clarricoates, yaptığı incelemeler sonucunda, öğretmenlerin verdikleri örneklerin ya da tartışılan konuların genelde erkeklerin ilgisini çekmeye yönelik olduğunu; kızların ise hangi konu seçilirse seçilsin razı olduklarını tespit etmiştir. Bunun yanında, çiçekler ya da evler gibi kızları ilgilendiren konular tartışıldığında erkeklerin konuya karşı isteksiz olduklarını ve öğretmenlerin ise böyle bir ortam yaratmamak için genelde erkeklerin ilgi alanına giren konuları tartışmaya sunduğunu belirtir. Clarricoates’in deyimiyle sınıftaki bu “**dinozorlara**” boyun eğen kızlar, kendi cinslerinin ikinci plana atılmış olmasından rahatsızlık duymazlar, çünkü bu sınıf içinde “doğal” bir durum olarak algılanmıştır. Clarricoates, bu durumu daha geniş bir boyutta ele alarak, “sınıftaki cinsiyet eşitsizliğinin, okul pedagojileri ve politikaları ile doğrulandığını ve pekiştirildiğini” iddia etmiştir.⁷⁷

Cinsiyet eşitsizliğinin derslerdeki, konu ve içerik seçme sürecine etkisini inceleyen bir diğer yazar da **Sheila Riddell**'dir. Acker ve diğerlerine göre, Riddell “**Gender And The Politics Of Curriculum**” (**Programların Cinsiyetleri ve Politikaları**) adlı eserinde, ortaokullardaki sınıf ortamlarını, cinsiyet faktörlü konu seçme eğilimlerini incelenmiş ve erkekler lehine bir farklılaşma olduğunu doğrulamıştır. 1980'ler itibariyle bu konuda dünyanın bir çok yerinde, örneğin Kanada'da Gaskel tarafından, Amerika'da Valli tarafından bir çok araştırma yapılmış ve cinsiyet eşitsizliğinin sınıf ortamına olan etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. 1982'de Gail **Kelly** ve Ann **Nihlen** sınıflardaki öğrenci davranışlarının nasıl cinsiyete bağlı olarak pekiştirildiğini, doğru davranışların yerleştirildiğini ve okulun cinsiyet eşitsizliği hakkında gönderdiği gizli mesajları tartışmışlardır. Yine, **Thorne** 1993 yılında öğrencilerin sınıflardaki ve oyun alanlarındaki cinsiyet eşitsizliğine

⁷⁷ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). A.g.e.s. 1-21.

maruz kalan uygulamalarını incelemiş ve analizleri doğrultusunda cinsiyet eşitsizliğini doğrulamıştır.⁷⁸ **Athew, Cooper ve Bleicher** da üst tabaka öğrencilerinden oluşan erkeklerin ve alt tabaka öğrencilerinden oluşan kızların yer aldığı iki ayrı sınıftaki örtük program uygulamalarını dil açısından incelemiştir. Erkeklerin öğretmeni Ivor, erkeklerle daha iyi anlaştığını, onlarla daha rahat iletişim kurduğunu ve bundan dolayı erkek öğrencilerin dersteki performanslarının her zaman iyi olduğunu belirtirken; kızların öğretmeni Jeff, kız öğrencilere resmi davrandığını, onların ilgi alanlarını bilmediğini ve bu yüzden çok fazla örnek veremediğini ve derslerin monoton geçtiğini belirtmiştir.⁷⁹

Skelton, da çalışmasında öğretmen yetiştirme kurumlarının “egemen erkek formlarının” türetilmesine nasıl neden olduğunu ve bunun eğitim öğretim faaliyetlerini ne ölçüde sınırladığını tartışmıştır. Yine, Skelton’a göre, **Connell** da, çalışmasında eğitim ortamlarının erkek egemenliğini doğrulayan gizli yüzünü ortaya çıkaran bir çalışma yapmıştır.⁸⁰

Okullarda basmakalıplaşmış cinsiyet rollerinin eğitim üzerindeki etkisi merak uyandıran ve özellikle feminist yazarlar tarafından kanıtlanmaya çalışılan bir konudur. Bu rollerin, öğrencilere benimsetilmesi resmi program tarafından amaçlanamayacağından örtük programın ilgi alanlarından bir tanesi olmuştur. Bazı sınıf ortamlarındaki gerek ders kitaplarında, gerekse de öğretmen görüşlerinde bir cinsiyet taraflılığına rastlamak mümkündür. Bu durumu ortaya çıkarmaya çalışan bir diğer yazar da, cinsiyet taraflı özellikleri inceleyen **Freidus**’tur. Freidus’a göre, cinsiyetin farz edilmiş rollerinin benimsetilmesi, ilk olarak okullardan başlar. Okullar, başlarında genellikle erkeklerden oluşan yönetimleriyle sürekli direktifler yağdırırlar. Bu durum da, ataerkil bir ailenin içindeki durumu andırır. Baba, çalışır ve

⁷⁸ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

⁷⁹ Bill ATHEW ; Tom COOPER ; Robert E. BLEICHER, (1995). “Social Context In Mathematics Classrooms: Social Critical And Sociolinguistic Perspectives”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**, CA, April 18-22, San Francisco-1995.

⁸⁰ Alan SKELTON, (1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights”, **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2, s.177-193.

karar verendir; anne ise, ev işleriyle uğraşır ve sadece boyun eğendir. Okullardaki durum da buna benzer. Erkek egemenliğinde olan yöneticiler, program planlamaları yaparken öğretmenleri sürece katmazlar. Bu durum ise, eğitimin istenmeyen çıktılarının oluşmasına zemin hazırlar. Freidus'a göre, öğrenciler, kendilerine dayatılan kalıplara “direnc” gösterebilirler. Bu direnc, bayanların erkekler karşısındaki güçsüzlüğünün giderilmesini sağlarken, bayanların erkeklerle eşit duruma gelmesine yardımcı olur. Freidus'un çalışmasında incelediği 37 yaşındaki bayan, iş dünyasının erkek egemen yapısına “direnc” göstermekten vazgeçip, ikinci bir meslek seçimi olarak öğretmenliği tercih etmiştir. Bu bayan, ilk mesleğinin erkek egemen ortamında sessiz kalırken, ikinci mesleğinde bayan olduğu için kendisine dayatılan haksız uygulamalara direnc göstermeyi başarmıştır.⁸¹

Linda Muzzin ve Karen Tonso da, Freidus'un çalışmasındaki görüşlerine benzer görüşler belirtmişlerdir. Acker ve diğerlerine göre, **Linda Muzzin ve Karen Tonso**, bayanların azınlıkta olduğu profesyonel okullarda, bayanların ikinci plana atıldıklarını ortaya koymuşlardır. Tonso, mühendislerin erkek egemen dünyasından dışlanan bayanların direncini; Muzzin ise, bayanların egemen olmaya başladığı eczacılık mesleğinin saygınlığını kaybettiği öne süren fikirleri ortaya çıkarmıştır.⁸²

Tietz de, ders kitaplarındaki cinsiyet taraflılığını incelemiş ve bu kitaplar aracılığıyla öğretilen örtük programa karşı, gösterilmesi gereken “direnc”in önemini vurgulamıştır. Tietz'in çalışması,19 tanıtıcı ders kitabı içerisindeki resimlerin ve hikâyelerin basmakalıp cinsiyet tiplerini pekiştiren örneklerini göz önüne serer. Bu örnekler, çocuklar tarafından bilinçsiz olarak içselleştirilerek, cinsiyet eşitsizliğini güçlendirmektedir.⁸³

⁸¹ Helen FREIDUS, (1990). “The Call Of Sirens? The Influence Of Gender In The Decision To Choose Teaching As A Career Change” **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Association 1990**, Boston,MA, April 17-20, 1990.

⁸² Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s. 1-21.

⁸³ Wendy M. TIETZ (2007). “Women and Men in Accounting Textbooks: Exploring the Hidden Curriculum” **Issues In Accounting Education** , Vol.22, No.3, August 2007, s.459-480.

Öğrencilerin sınıflarda, örtük program altında bırakan yanlı uygulamaların bir diğeri de “ırk” ile ilgili uygulamalardır. Sınıflar, çoğu zaman farklı ırkların mücadelesi arasında gidip gelen, ezilen ya da yükselen öğrencilerin eğitim ve hayat deneyimlerine de tanık olmuştur. Irk ve eğitim ilişkisi, araştırmacılar için eğitim öğretim faaliyetlerinin ortaya çıkarılması gereken önemli bir etkileycisi olarak görülmüş ve bu konu üzerine bir çok çalışma yürütülmüştür.

Allen, Jay Mac Leod’un, aynı sosyal statüde olan, ama iki ayrı ırktan gelen erkek öğrenci grupları arasındaki farklılıklar üzerinde çalıştığını belirtir. Gruplardan bir tanesi “**Hallway Hangers**” olarak adlandırılan, tümü beyaz ırktan, diğeri de “**The Brothers**” grubu olup bir tane beyaz üye hariç, tümü siyah ırktan oluşmaktadır. “The Brothers” grubu, derslerle ve öğretmenleriyle uzlaşmacı tavırlar sergileyip; ailelerin bulunduğu konumu ırkçılık yasasının bir sonucu olarak kabul edip; yeni gelen insan hakları hareketlerinin ışığında sosyal merdivende kendilerine üst alanlarda yer bulmak için var güçleriyle çalışırken, “Hallway Hangers” grubu da geleceklerini değiştirmek için hiçbir çaba göstermezler. Resmi programla uzlaşmazlar; resmi programı kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bulmazlar. Bu yüzden, “Hallway Hangers” grubu bu programa zıt bir örtük program oluştururlar. Hallway grubu, resmi programa olan dirençlerini, alkol ve uyuşturucu kullanma gibi davranışlar altında göstermişlerdir. Bu çalışma, Willis’in alt tabaka çocuklarını incelediği çalışmasıyla ortak noktalara sahiptir. Bu çalışmada da, iki ayrı sınıf mücadelesinden doğan iki ayrı örtük program mevcuttur. Yine, her iki çalışmada da, öğrencilerin bu örtük programlara boyun eğmemek için, gösterdiği direnç davranışları benzerlik taşır. Willis’in çalışmasında, alt tabaka çocukları resmi programa direnç göstererek, kendi örtük programlarını oluştururlarken, orta tabaka çocukları resmi programı kendilerine uygun bulurlar. Hâlbuki Jay Mac Leod’un araştırmasında resmi programa direnç gösterenler beyazlardır. Siyah ırk, resmi programı kendilerine uygun görüp kabullenirken, beyazlar resmi programa direnç gösterip kendilerine uygun örtük programı geliştirmişlerdir.⁸⁴

⁸⁴Ricky Lee ALLEN(1999). “The Hidden Curriculum Of Whiteness:White Teachers ,White Territory and White Community”, **Paper Presented At The Meeting Of The American Research Association**, Montreal, Qubec, April 19-23 ,Canada-1999.

Öğrencilerin, ırksal kimliklerinin neden olduğu örtük programlara “direnc” gösterdiğini kanıtlayan bir diğer çalışma da , **Curry’nin** yaptığı azınlık olarak nitelendirilen bir grubun ikinci bir dil olarak İngilizce öğrendiği eğitim öğretim sürecini incelediği araştırmasıdır. Curry’nin, oldukça açıklayıcı ve ayrıntılı olarak tasvir ettiği öğrencilerin davranışları, bize azınlık olmanın baskısı altında ortaya çıkmış gizli isyanları göstermektedir. Öğrenciler, kendilerine fakülte dışından yarım gün olarak getirilen bir İngilizce Öğretmenin, derslerdeki vurdumduymazlığını sineye çekmemişler, tepkilerini bazı davranışlarıyla göstermeye çalışmışlardır. Öğrencilerin direnc davranışları, öğretmenlerini görmezden gelmek, dersi dinlememek, ödevleri savsaklamak, ara sıra dersi bölmek ve derse devam etmemek şeklinde kendini göstermektedir.⁸⁵

Öğrencilerin ırksal çatışmalar karşısında gösterdiği tepkiler her zaman gözlenebilen tepkiler şeklinde olamayabilmektedir. Onların, okuldaki bazı hal ve hareketlere bürünmeleri bize, gösterilen direncin sessiz örneklerini gösterebilir. Örneğin, Allen, çalışmasında, **Perry Gilmore’un** çalışmasındaki “kötü davranışlı” olarak nitelendirilmiş ve dışlanmış olan siyah öğrencilerin, ders boyunca “surat asarak” öğretmen otoritesine tepkilerine belirtmeye çalıştıklarına yer verir. Bu öğrencilerin diğer bir ilginç tepkisi ise, “**Doin’ step**” (**hareketlerle ve sözlerle tepki verme**) davranışlarıdır. Bu davranışlar, uyaklı şiirler söylemeyi, ayakları yere vurmaya ve alkışlamaya içerir.⁸⁶

Bazı yazarlar da, hem ırk hem de cinsiyet ayrımcılığının etkilerini birlikte araştırmışlardır. Acker ve diğerlerine göre, bu yazarlardan bir tanesi **Grant’dır**. Grant, 1992’de yaptığı çalışmasında ırk ve cinsiyet ayrımcılığının neden olduğu aynı sınıf ortamında, aynı resmi program altında oluşan farklı örtük programlardan bahsetmiştir. Bunlardan biri, beyaz kızların oluşturduğu programdır; diğeri de,

⁸⁵ Marry Jane CURRY (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,s. 175-192.

⁸⁶ Ricky Lee ALLEN(1999). “The Hidden Curriculum Of Whiteness:White Teachers ,White Territory and White Community”, **Paper Presented At The Meeting Of The American Research Association**, Montreal, Qubec, April 19-23 ,Canada-1999.

Afrikan-Amerikan kızlarının oluşturduğu programdır. Grant'ın ifadesiyle “beyaz kızlar” sınıfta akademik bilgilerini ve sosyal becerilerini geliştirici bir dönüt alırken; Afrikan-Amerikan kızlar, diğer öğrenciler ile öğretmenler arasında gidip gelen, sınıftaki ve öğretmenin gözündeki konumlarını tam olarak ifade edemeyen bir pozisyonda bırakılırlar.⁸⁷

İrk ve cinsiyet ayrımcılığının örtük programını ve öğrencilerin bu programa direncini inceleyen bir diğer çalışma da, iki ayrı sosyoekonomik düzeyden gelen, iki ayrı cinsiyet grubunun matematik dersinde edindiği deneyimlerinin karşılaştırılmasıdır. Athew ve arkadaşları, aynı resmi program altında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşan iki ayrı örtük program ortaya çıkarmıştır. Bu farklılık, yüksek sosyoekonomik düzeydeki erkeklerin, daha ayrıntılı, mantıksal bir matematik bilgisine sahip olmasını sağlamış; düşük sosyoekonomik düzeyden gelen kızların ise “kurallar yığını” olarak matematik öğrenmelerine neden olmuştur.⁸⁸

Direnç teorisi üzerine çalışanların tespit ettiği ortak nokta, okullarda yüzeysel görünen kültür ile alt kültürler arasındaki çatışmalar, öğrenci ve öğretmen davranışlarını ve etkileşimlerini etkilemektedir. Direnç teorisyenleri, yeniden üretim teorisyenlerinden biraz daha farklı olarak, örtük programı, ekonomik ya da egemen baskılardan kurtararak; kültürel ve ahlaki boyutlarda açıklamaya çalışmışlardır. Acker ve diğerlerine göre, direnç teorisyenleri, örtük programı tanımlarken, kültürel boyuta da yer açmışlardır. Okullar, öğrencilerin sadece kapitalist sisteme hazırlandığı yerler değildir. Öğrenciler ve öğretmenler, kendi kültürlerini öğrenme ortamlarına getirirler, bu da farklı örtük programların bir araya gelip, çatışmasıyla alternatif

⁸⁷ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

⁸⁸ Bill ATHEW ; Tom COOPER ; Robert E. BLEICHER, (1995). “Social Context In Mathematics Classrooms: Social Critical And Sociolinguistic Perspectives”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**, CA, April 18-22, San Francisco-1995.

kültürler yaratır. İşte bu alternatif kültürler, öğrencilerin pasif birer alıcı olmadıklarını gösteren direnç mekanizmalarıdır.⁸⁹

Sonuç olarak, Skelton, direnç teorisyenlerini ortak payda da buluşturabilecek örtük program tanımının, “toplumda eşitsizliğe yol açan kadın-erkek, siyah-beyaz, yerli-azınlık, orta sınıf-üst gibi ayrımcılık anlayışından doğan direncin bir yansıması” olduğunu belirtir.⁹⁰

1.1.2.ÖRTÜK PROGRAMIN DÜZEYLERİ

Örtük program, resmi program gibi zaman ve yer kısıtlaması olan bir program değildir, mekân ve zaman kısıtlamalarından bağımsızdır. Örtük programın etkisini, sadece aktarılan bilgiler açısından incelemek, onu açıklığa kavuşturmak için yeterli değildir. Bu kavramı tam olarak belirginleştirmek için, eğitim ortamlarının somut ve soyut her parçasının tanımlanması gerekir. Eğitim ve öğretim ortamlarının sadece bir öğretmen, öğrenci, tahta ve tebeşir ile tamamlandığı yerler olarak düşünmek çok yüzeysel bir bakış açısı olur. Çünkü bu yüzeyin altında karşılıklı paylaşılan duygusal, psikolojik ve kültürel ilişkiler vardır. Öğretmenlerin değerleri ya da tutumları, öğrenciler üzerinde bir etkiye sahip olabilirken; öğrencilerin de içinde yetiştikleri kültür, onların değerleri, inanışları, yeni edindikleri deneyimleri yorumlamaları açısından önem taşır. Öğrencinin, eğitim kazanımlarını etkileyen faktör sadece öğretmenle sınırlı değildir, bunun yanında okul ve daha makro düzeyde devletin beklentileri de öğrencinin öğrenim yaşantılarını etkileyebilir. Örtük program üç düzeyde inceleyebilir;

⁸⁹ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

⁹⁰ Alan SKELTON (1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights”, **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2, s.177-193.

1. Sınıf düzeyinde örtük program
2. Okul düzeyinde örtük program
3. Devlet düzeyinde örtük program

1.1.2.1.Sınıf Düzeyinde Örtük Program

Sınıf içerisindeki her öğrenci, farklı çevrelerden gelmiş, farklı değerler ve tutumlara sahip olmuş olsa da, öğretmenleri ile birlikte ortak bir kültür oluştururlar. Bu kültür, aynı sınıfta bulunup etkileşime girdikçe üretilir ve sınıf iklimine yerleşir. Bu sınıf ikliminin, öğrenciye isteyerek ya da istemeyerek kazandırılan davranışlar üzerinde etkisi çoğu araştırmacı tarafından incelenmiştir. **Florio-Ruane**'ye göre, bu çalışmaların ortak noktaları, öğretmenlerin ne öğrettiklerinden çok nasıl öğrettikleri konusu ile öğretmenlerin tutumlarının, inançlarının ve değerlerinin sınıf ortamına yansıttığı davranışlarında ya da söylemlerinde bulunup bulunmadığı konusudur.⁹¹

Her öğretmenin sınıf uygulamalarının altında yatan, kendi kişisel özellikleri, değer ve inanç sistemleri ile etkilenen bir takım davranış örnekleri vardır. Eğitim ve öğretim süreci, bilgi paylaşımları süreci olduğu kadar karşılıklı değerlendirmeyi de kapsar. Değerlendirme ise, kişilerin düşünceleri ile yoğrularak ortaya çıkan bir işlemdir; bu işlemde kişilerin inanç sistemleri ve yaşam felsefeleri değerlendirme dışında tutulamaz. Romanowski, çalışmasında **Elbaz'ın**, “her öğretmen kişisel deneyimlerini, inançlarını, dünyaya bakış açılarını sınıf ortamına getirir, bu yüzden öğretmenleri sadece pasif bilgi iletilicileri olarak görmek yanlıştır” şeklindeki yorumuna yer verir. Harvey, inanç sisteminin, bireylerin düşünce ve davranışlarına rehberlik eden, bireyi gerçek ve doğrulara yönlendiren davranışları oluşturduğunu belirtir. Bazen bu davranışların gönderdiği mesajlar ile resmi programın mesajları zıtlaşabilir. İşte o zaman sınıfın örtük programı meydana gelir.⁹²

⁹¹ Susan FLORIO-RUANE(1989). “Social Organization Of Classes And Schools”
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf
(Erişim Tarihi:14.12.2008).

⁹² Michael H. ROMANOWSKI ,(1997). “Teachers’ Lives and Beliefs: Influences That Shape The U.S. History Curriculum” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,Chicago,IL ,April 24-28,1997.

Glickman, sınıflardaki eğitim öğretim ortamlarının örtük programı üzerine yaptığı çalışmasında geniş bir literatür araştırması yapmış ve sınıflarda örtük programların kapsamını belirlemeye çalışmıştır. Glickman'ın araştırmasından aşağıdaki sonuçlar çıkartılabilir;⁹³

- a. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği,
- b. Öğretmenlerin, öğrenci ve sınıf iklimi algıları,
- c. Öğretmenlerin bir model olarak öğrenciler üzerindeki etkileri,
- d. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri,
- e. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel, sosyoekonomik ve irksal özellikleri,

Eğitim-öğretim ortamlarının görünmeyen yüzünü oluşturur. Öğrenme ve öğretme süreci kasıtlı olarak öğretilen bilgilerden çok daha fazlasını kapsar. Öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrenme süreçlerine “nasıl” katıldığı, bir bütün olarak “örtük programı” oluşturur.

Öğrencilerin, okullardan farklı deneyimlere sahip olarak çıkmaları, onların ön bilgilerine bağlı olduğu kadar, öğretmenlerinin bu “deneyimleri” nasıl kazandırdığına da bağlıdır. Çünkü tek bir resmi program olmasına rağmen, öğretmenler farklı planlama yollarına başvurabilir ve farklı yollarla ve yöntemlerle öğretmeyi seçebilirler. Böylece, her öğretmen, sınıfına girdikten sonra kendi örtük programını uygulamaya başlar. Florio-Ruane'ye göre, **Clark ve Yinger** de gözlemleri sonucu şu sonuca varmışlardır; “öğretmenlerin eğitim durumlarını düzenleme açısından rolleri genelde gizlidir. Gerçekte, öğretmenlerin plan yapması ve sınıf ortamı düzenlemeleri eğitim ve öğretim sürecinin örtük bir parçasını oluşturur.”⁹⁴

Sınıftaki örtük program kapsamının içerisine giren bir faktör de öğretmenin beden dilidir. Grauer'e göre, öğretmen, jest, mimik, el ve kol hareketi gibi sözsüz iletişim yollarıyla istemeyerek ya da isteyerek bir çok mesaj gönderebilir. Öğretmen,

⁹³Carl D.GLICKMAN,(1976). "Unraveling The Hidden Curriculum" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

⁹⁴Susan FLORIO-RUANE(1989). "Social Organization Of Classes And Schools" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2008).

öğrencilere gönderdiği bu sözsüz mesajların etkili olabileceğinden ve onların davranışı kazanmasına yardımcı olabileceğinden haberdar olmayabilir. **Goldhammer**, bu durumu, öğretmenler tarafından farkında olunması gereken bir teknik olduğunu belirtmiş ve bu yöntemi “**tesadüfî öğrenme**” olarak adlandırmıştır. Tesadüfî öğrenme, beden dili ve ses tonundan oluşur ve öğrenci algılarını büyük ölçüde etkiler. Buna paralel olarak **Mehrabian** da, jest mimiklerin, karşımızdaki insana geçirmek istediğimiz sözlü mesajın %55’ini ilettiğini belirtmiştir. İşte, bütün bunlar örtük programın sözsüz iletişimini oluşturur.⁹⁵

Sınıftaki eğitim öğretim sürecini etkileyen mesajlardan bir tanesi de öğretmen ve öğrenci arasındaki hitap şekilleridir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap etmesini isterler. Çünkü bunun altında mesaj “seni tanıyorum ve seni önemsiyorumdur”. Öğretmenler ise, genellikle isimleriyle değil de unvanlarıyla anılmak isterler. Bunun altındaki mesaj ise “bana saygı duyun” dur. **Townsend**, bir yüksek öğretim kurumunda doktora derslerinin örtük program incelemesini yaptığı çalışmasında, öğrencilerin hocalarından yaşça daha büyük olmalarına ve hocalarının kendilerine ilk isimleriyle hitap etmelerine rağmen hocaları, öğrencilerinden kendisine “doktor” şeklinde hitap etmesini istemektedir. Bu durum Townsend’in de belirttiği gibi, öğretmenlerin kendileri ile öğrencileri arasında koymak istedikleri seviye farkının sınırlarını açıkça göstermektedir.⁹⁶

Öğretmenler, her zaman resmi programla paralel davranışlar sergileyebilir. Örneğin, sigaranın ne kadar zararlı olduğunu anlatan bir öğretmeni sigara içerken gören öğrenciler, öğretmenin anlattıklarına inanmayabilirler. Çünkü bu durum öğrencileri duydukları ve gözlemledikleri arasında ikileme bırakır. Bu durumda, çoğu zaman öğrenciler gördüklerini öğrenirler. Bu durum kısaca “senin ne söylemek

⁹⁵ Stuart GRAUER (1985). “The Hidden Curriculum”, **Beyond The Hidden Curriculum :Creating The Conditions For Learning**, Del Mar , California, Spring-1985,s.8-10.

⁹⁶ Barbara K.TOWNSEND ,(1995). “Is There A Hidden Curriculum In Higher Education Doctoral Programs?” **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Association For The Study Of Higher Education** ,20th,Orlando,FL,November 2-5,1995.

istediğini davranışlarından o kadar belli ki, bunun için ağzından ne çıktığını duymamın bir önemi bile yok”⁹⁷ durumunu ifade eder.

Makedon da, sınıf düzeyinde örtük program araştırması yaparken “ne” öğretildiğinden çok “nasıl” öğretildiği üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Bir öğretmenin sınıfta demokratik olmanın öneminden bahsederken, sınıfta alınan kararlara öğrencileri katmaması öğrencilerde ikilemler oluşturur. Sonuçta, akılda kalan nokta, o öğretmenin anlattığı demokrasi dersi değil, onun diktatörlüğü olur.⁹⁸

Sınıf iklimini etkileyen bir faktör de öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşabilecek “önyargı”nın varlığıdır. Bu önyargı, genellikle inanç ve değerler sistemiyle ilgilidir. Bir çok öğrenci, inançları ve düşünceleri yüzünden öğretmenleri tarafından ders yılı başında etiketlenerek, belli bir kategoriye sokulur ve diğer arkadaşlarından farklı bir muamele görebilir. Bu muamele de, onların sınıf içi performansını ve resmi programın mesajlarını doğru olarak almasını etkileyebilir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kendi adlarıyla, öğretmen tarafından hitap edilip edilmeme durumlarının ve öğrencilerin adlarının öğretmene çekici gelip gelmeme durumlarının, akademik başarıyı etkilediği kanıtlanmıştır.⁹⁹

Öğrenci adları, bir önyargı kaynağı olabileceği gibi öğrencilerin değişik kültürden ve etnik yapıdan gelmiş olmalarının da bir göstergesini oluşturur. Bu durum, öğretmen ve öğrenci arasına bariyerler koyabilir. Bu farz edilmiş ve geçmişten gelen inanışlar yeni kurulmaya başlayan ilişkileri şekillendirebilir. Vang, **Kossak’ın**, Amerika’da, öğretmenlerin standart Amerikan İngilizcesi konuşmayan öğrencilere daha az notlar vermeye yöneldiklerinin, ayrıca en ön sıradaki öğrencilere,

⁹⁷ Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

⁹⁸ Alexander MAKEDON(1992). “Humans In The World:Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago,IL,November 14,1992.

⁹⁹ Arda ARIKAN (2004). “Gizli Programı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak” **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-2004.**

kendi ana dillerini konuşan ve en arka sıralarda oturan azınlık öğrencilerinden daha pozitif yaklaşıtlarını belirttiğini çalışmasında vurgulamıştır.¹⁰⁰

Flourio-Ruane, **Philip** 'in sınıf iklimi hakkında yaptığı bir araştırmaya yer vermiştir. Bu araştırmaya göre, Philip'in Hindistan'daki bir okulda yaptığı çalışmada, sınıftaki Hintli ve Hintli olmayan çocuklar arasında görülen farklılığın, eğitim deneyimlerinde de hissedildiği betimlemeler ile sunulmuştur. Philip, Hintli olmayan çocukların kendilerine yapılan "diğerleri" muamelesiyle, sınıf iklimine alışamadıklarını ve bu durumun sınıf içerisindeki davranışlara yansıdığını gözlemlemiştir. Hintli olmayan çocuklar, sınıf içerisinde, diğer öğrenciler önünde konuşmaya çekinirler, öğretmen tarafından sorulan sorulara cevap vermek istemezler ve liderlik rolleri almaktan kaçınırlar. Fakat bunun yanında Philip, bu çocukların sınıf dışı aktivitelerde, öğretmenlerinin başlatmadığı etkinliklerde, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini gözlemlemiştir. İki durum arasındaki fark da bize öğretmen düşüncelerinin öğrencinin öğrenme faaliyetini nasıl kısıtlayabildiğini göstermektedir.¹⁰¹

Ferguson, değişik kültürlerin bir araya gelmesinin öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkilemesini önleyecek önerilerde bulunur. Ferguson'a göre öğretmenler, sınıf içi etkileşimi ve bütünleşmeyi sağlamak için öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirmelidirler. Sınıf düzeni, bu çalışmayı destekler nitelikte ayarlanmalıdır. Ferguson, öğrencilerin sabit sıralar yerine, oval düzenlenmiş sıralarda oturmalarının, yüz yüze iletişimi sağlamak açısından yararlı olabileceğini belirtir.¹⁰²

Sınıf iklimine yerleşen önyargılar "etnik" niteliğe sahip olduğu gibi, öğrencilerin akademik performanslarıyla da ilgili olabilir. Dönem başında zayıf almış bir öğrenci, öğretmenin gözünde hep "tembel" olarak kalabilir ve yılsonuna kadar

¹⁰⁰ Cristopher T. VANG (2006). "Minority Parents Should Know More About School Culture and It's Impact on Their Children's Education, **Multicultural Education** ,s.20-26.

¹⁰¹ Susan FLORIO-RUANE (1989). "Social Organization Of Classes And Schools"

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf

(Erişim Tarihi:14.12.2008).

¹⁰²Elizabeth FERGUSON (2004). "Hidden Curriculum Paper" [www.nelliemuller.com/ Hidden Curriculum.doc](http://www.nelliemuller.com/HiddenCurriculum.doc) (Erişim Tarihi:15.10.2008) .

öğretmeni tarafından önemsenmeyebilir. Vang, **Good ve Brophy'nin, 2000** yılında yaptıkları araştırmalarına yer vermiştir. Bu araştırmaya göre genelde düşük başarılı öğrencilere, yüksek başarılı öğrencilerden daha farklı davranıldığını ortaya çıkarmıştır. **Good ve Brophy**, düşük başarılı öğrencilere, yüksek başarılı öğrencilerden farklı uygulanan yirmi farklı davranış örneği listelemişlerdir. Bunlardan bazıları; düşük başarılı öğrencilere cevap vermeleri için az süre tanıma, daha az dönüt verme, onların düşüncelerine çok nadir başvurma, onları daha az destekleme, onları sınıf uygulamalarına daha az katma, onlara daha az pekiştireç verme, onlar için daha düşük beklentiler belirlemedir.¹⁰³

Öğretmenler, öğrenci davranışlarında amaçladıkları değişiklikleri her zaman açık bir şekilde belirtmeyebilirler. Ancak, bu amaçlar, öğretmenin sınıftaki davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığıyla ortaya çıkarılabilir. Ortaya çıkan amaçlar, bazen öğrencinin beklentileri ve istekleri ile zıt düşebilir. Bu durumda, öğrenci kendi örtük programını oluşturur.

Synder'in tanımladığı örtük program da, “öğrenciler tarafından oluşturulan bir program” olduğudur. Synder' a göre, öğrenciler derste başarılı olmak için ne yapılması gerektiği sıralamışlar ve kendilerine bir kurallar bütünü oluşturmuşlardır.¹⁰⁴

Larson, Fatima adlı bir kız öğrencinin kimya dersini geçebilmek için oluşturduğu kuralları ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Fatima testi geçmek için dersi dinlemek ve öğrenmek yerine sadece koyu renkli yerlerin okunması gerektiğini ve bölüm sonundaki sorulara çalışması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen, bu kuralları açıkça belirtmese de, Fatima bunların başarılı olmak için gerektiğini inanmıştır.¹⁰⁵

¹⁰³ Cristopher T. VANG (2006). “Minority Parents Should Know More About School Culture and It's Impact on Their Children's Education, **Multicultural Education** ,s.20-26.

¹⁰⁴ B.R.SYNDER (1971). “**The Hidden Curriculum**”. Alfred A.Knopf ,New York,s.1-28.

¹⁰⁵ Jane O. LARSON (1995). “Fatima's Rules and Other Elements of An Unintended Chemistry Curriculum”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,San Francisco,CA.,April-1995.

Atherton; Becker, Geer ve Hughes'ın, 1968'de yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin sınavlara hazırlanmak için “**kestirme stratejiler**” geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmaya göre, eğer, öğretmen sınavın iki sorudan oluşacağını ilan ederse, öğrenciler bu soruların yorum gerektirdiğini anlayıp detayları ezberlemekle uğraşmazlar, ama öğretmen sınavın yüz elli sorudan oluşacağını söylerse, bu sınavın bilgi yoklayan sınav olacağını ve daha çok detayları içereceğini anlayıp, ezbere yönelmeleri gerektiğini bilirler.¹⁰⁶

Öğretmenlerin sınıftaki eğitim ve öğretim ortamlarında resmi programı “nasıl” yürüttükleri de, bir örtük program oluşmasına neden olabilir. **Coady ve Miller**, öğretmenin sınıf yönetimi davranışlarını, öğrencilerin bunları nasıl algıladığını ve bunların öğrenci üzerindeki etkilerini örneklemiştir. Tablo.1'de görüldüğü gibi, öğretmenin sınıfta nasıl etkinlikler yaptığı, öğrenciler tarafından farklı algılanabilmekte ve onların kişilik özelliklerini ve akademik başarılarını etkileme potansiyeline sahip olabilmektedir.

¹⁰⁶ James ATHERTON (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

Tablo 1
Öğretmenin Sınıf Yönetiminde Kullandığı Uygulamalar ve Bu Uygulamaların Mesajları ile Sonuçları

ÖRTÜK PROGRAM	MESAJ	SONUÇ
Zorunlu Katılım	“Otorite Sana Ne Yapacağını Söyleyecek”	Direktif Vermeden Çalışmama
Ödevlerin Son Getirim Tarihleri Kesin Belirtmeme	“Ne Zaman Getirirsen Getir Önemli Değil”	Güvenilmez Olma
Düzenlenmiş Sınıf Periyotları	“Zaman Bittiğinde İş de Bitmiş Demektir”	Daha Fazla İş Yapmaya Gönülsüz Olma
Ezber Gerektiren Ödevler	“Eğlenceli Değil Ama Yapmak Zorundayız”	Ödevlerin Ağır ve Sıkıcı İşler Olarak Görülür
Ders Kitaplarının Metodoloji Yerine Teorileri Vurgulaması	“Teorileri Ezberleyin”	Kavramları Öğrenememe
Testlerin Sadece Teori Boyutunda Ölçmesi	“Teorileri Ezberleyin”	Kavramları Öğrenememe
Derslerde Ağırlıklı Olarak Metotları Öğretme	“Ben Senin Bilmediğin Bir Şeyleri Biliyorum”	Kendi Sonuçlarına Ulaşmama
Sadece Sonuç Değerlendirmesi Yapma	“Bir Şeyler Yap ve Teslim Et”	Bütün Değerlendirmesi Yapamama
Okullardaki Keyfi Politikalar	“Ne Olursa Olsun Bizim Kurallarımıza Uymak Zorundasın”	Direnç Gösterme
Disiplin Altında Yürütülen Kurallar	“Her Gün Aynı Şeyleri Yap Ve Okula Devam Et”	Sorumsuz Olma
Ödül Ve Cezalar Anlamlı Değildir	“Ne Yaparsan Yap Bir Sonuç Elde Edemeyeceksin”	Sorumsuz Olma
Kişilerarası İletişimin Minimum Düzeyde Olması	“Konuşma ve Kendi İşinle İlgilen”	Başkalarıyla İletişim Kuramama ve Çalışmama
Özel Alanda Yaşanılan Anlaşmazlıklar(Örneğin Müdür Odasında)	“Otorite Bütün Problemleri Çözer”	Kişisel Arası Anlaşmazlıklar İle İlgilenememe

Tablo.1 William T.COADY; Pamela F.MILLER (1986). “Indirect Instruction” , **Vocational Ethnics, Toward The Development Of An Enabling Work Ethnic**, Illinois State Board Of Education, Springfield–1986,s.11–12.¹⁰⁷

¹⁰⁷ William T.COADY ; Pamela F.MILLER (1986). “Indirect Instruction” , **Vocational Ethnics,Toward The Development Of An Enabling Work Ethnic** , Illinois State Board Of Education, Springfield-1986,s.11-12.

Sınıflardaki eğitim öğretim ortamı, öğrencilerin geldiği kültürlerden etkilendiği kadar, bulunduğu bölgedeki ortamdan da etkilenir. Öğretmen, okulun bulunduğu bölgede yaşayan halkın ortak olarak kabul ettiği davranış örneklerine, inanç ve düşünce sistemlerine aykırı bir davranışta bulunduğu zaman tepkiyle karşılaşabilir. Bu da, öğrencilerde direnç ve öğretmene güvensizliğe neden olup, eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediği için öğretmeni taraflı olmaya mecbur bırakır. Muhafazakâr bir bölgenin okulunda görev yapan öğretmen, muhafazakâr davranışların dışına çıkacak davranışlar sergilemekten kaçınırken, modern düşüncelere sahip bölgenin bir okulunda, aynı davranışları gösteren öğretmen, hem öğrencilerden hem de velilerden tepki alabilir. Yani “öğretmen, öğrencileriyle kişisel etkileşimlere ve sınıf etkileşimlerine girdikçe zamanla, halkın inançları ve beklentilerinin farkına varır, bu durum da sınıftaki eğitim öğretim ortamının hazırlanmasına yön verir.”¹⁰⁸

1.1.2.2.Okul Düzeyinde Örtük Program

Okul düzeyindeki örtük programı açıklayabilmek için, okul iklimi, sınıf iklimi ve okul kültürü kavramlarını açıklamak gerekir. Sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından oluşturulan ve öğrenci-öğretmen iletişiminden oluşan bir “sınıf ikliminden” bahsedilebildiği gibi, okul sınırları içerisinde, sınıftan daha geniş bağlamda, okul yönetiminden, kurallarından, sembollerinden ve fiziki yapısından oluşan bir "okul ikliminden" de söz etmek mümkündür. Jerald'a göre, okul ikliminin, eğitim ve öğretim ortamındaki öğrenci kazanımlarını etkileyebileceği, 1930'lu yıllarda düşünülmüş ama ve bu konuda bu yıllarda bir araştırma yapılmamıştır. 1970 yılında **Ron Edmonds** tarafından yapılan araştırma ile “etkili okullar” hareketi başlamış ve okulların sadece “bilgi aktaran yerler” olduğu görüşü değişmeye

¹⁰⁸ Michael H. ROMANOWSKI ,(1997). “Teachers’ Lives and Beliefs: Influences That Shape The U.S. History Curriculum” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,Chicago,IL ,April 24-28,1997.

başlamıştır. Edmonds, etkili okulları, güvenli öğrenme faaliyetlerini gerçekleştiren ve baskıcı olmayan yerler olarak nitelendirmiştir.¹⁰⁹

“Okul kültürü” kavramı ile akıllara, sadece okuldaki bireylerin, okula gelirken getirdikleri kültürlerinin etkileşiminden oluşan bir bütün getirilmemelidir. Ya da okuldaki bütün kuralların tam olarak uygulanması, kavga ve anlaşmazlıkların olmaması, okul kültürünün varlığını göstermeyebilir. Okul kültürü, belli bir süreç içerisinde farklı değişkenlerin etkisiyle oluşur. Jerald’e göre, **Deal ve Peterson**, okul kültürünü “vizyon, değerler, inançlar ve farz edilişler, tutumlar, törenler, seremoniler, tarih, hikâyeler ve fiziksel semboller bütünü çizdiği yol” olarak tarif ederler.¹¹⁰ Yani, her okulun çizdiği ayrı yollar vardır. Kişiler, yapılar, düşünceler değiştikçe bu yollar da değişiklik gösterir. Okullar, ayrı kültürlere sahip olsalar da amaçları aynıdır. Çünkü okullar aynı resmi programı uygularlar. Resmi program açık ve yazılıdır. Fakat okul kültürü için aynı şey söz konusu değildir. Okullar, öğrencilerinden okul kültürünü de benimsemesini beklerler; ama bunu yazılı bir şekilde öğretme yoluna gitmezler. Öğrenciler, genellikle zaman içerisinde, deneyimleri sonucu öğrenirler. Okul kültürü, okulun yazısız ve bazen sözsüz, semboller aracılığıyla gönderdiği mesajlarından oluştuğu için, o okulun “örtük programını” oluşturur.

Cornbleth, örtük programının kültürel yönünün, okul kuralları, dekor ve duvar dekorasyonları, öğretmen-öğrenci-yönetim arasındaki roller ve ilişkiler, öğrenci klikleri, dini törenler, kutlamalar, öğrenci grupları ve öğretmen beklentilerinden oluştuğunu belirtir.¹¹¹

Wren, okul kültürünün, okulun, öğrenciler ve öğretmenler tarafından farkında olunması gereken bir parçası olduğunu vurgular. Wren, eğitimcilerin okullarındaki örtük programı ortaya çıkarması için “**kontrol listesi**” sunmuştur. Bu

¹⁰⁹Craig D. JERALD (2006). “School Culture:The Hidden Curriculum”, **Issue Brief**, The Center for Comprehensive School Reform and Improvement ,December,s.1-8.

¹¹⁰Craig D. JERALD (2006). **A.g.m**, s.1-8.

¹¹¹ Catherine CORNBLETH (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

liste, okul içinde düzenlenen faaliyetler ve okul belgeleri olmak üzere iki bölümden oluşur.¹¹²

I.Bölüm

- 1.Okullarda düzenli olarak okullar arası yarışmalar vardır.
- 2.Açılış toplantıları, yılsonu törenleri ve bunun gibi aktiviteler vardır.
- 3.Okul arma, renk, üniforma gibi özelliklere sahiptir.
- 4.Düzenli olarak geziler düzenlenir.
- 5.Öğrenciler, düzenli olarak en iyi davranışlar, notlar ve diğer başarılar hakkında bilgilendirilirler.

6.Ödevler, disiplin, güvenlik hakkında okul prosedürleri iyi bilinir ve idare tarafından tutarlı bir şekilde uygulanır.

II. Bölüm

- 1.Belgeler öğrenci kullanımları için ulaşılabilir.(Bunlar, yıllıklar, okul gazeteleri, el kitapları, okul takvimleri gibi belgeleri içerir.)
- 2.Belgeler, fakülte ve toplum tarafından da ulaşılabilir.(Bunlar el kitapları, duyurular, görev dağıtımları, gazeteler, okul ya da toplum hizmet projeleri türünde belgeleri içerir.)

Wren, okullarda örtük programın ortaya çıkarılması gerektiğinin altını çizmiş, nasıl ortaya çıkarılacağı hakkında bir liste sunmuş olmasına rağmen bu programın ortaya çıkarıldıktan sonra nasıl düzenlenebileceğini, zararlı olursa ne gibi önlemlerle düzeltilebileceğini, yararlı olursa daha nasıl etkili kılınacağı hakkında önerilerde bulunmaktan kaçınmıştır. Çünkü Wren de, bu “gizli kavramın” okuldaki yeri hakkında ikilemler yaşadığını kabul etmiş ve bu durum farkına varıldığında ortaya çıkabilecek sorunları belirtmeden geçememiştir. Bunlardan birincisi, örtük program resmi programdan doğası gereği daha az açık ve daha kendiliğinden olduğu için, öğretmenler bu programın öğrenciler üzerindeki etkisini değiştirmek için, bir şey yapmazlar mı? İkincisi, örtük programın uygulanmasında eğer, öğretmenlerin

¹¹² David J. WREN ,(1999). “School Culture:Exploring The Hidden Curriculum”,**Adolescence**, Fall ,Vol:34.,s.593-596.

sürekliği başarması mümkünse, programın örtük doğasını değiştirmek, örtük programın etkisini değiştirir mi? Üçüncüsü ise, çok uluslu toplumlarda, öğretmenlerin okul kültüründe yeni bir tek düzelik aramaları arzu edilen şey midir, yani resmi program gibi her okulun bir örtük programı mı olmalıdır? ¹¹³

Wren, ortaya çıkan örtük programın okullara yararlı bir etki sağlayacağını belirttiği gibi, örtük program kapsamında bulunan, okulların öğrencileri tek bir kültür, düşünce ve inanç altında toplamayı amaçlayan hedeflerinin, okul yapısında olumsuz sonuçlar doğurabileceği konusunda uyarılarını belirtmiştir.

Jerald'a göre, örtük programın ortaya çıkarılıp, pozitif yönde işlerlik gösterebileceğini ortaya koyan bir çalışma, Park Üniversitesi öğretim görevlileri tarafından yapılmıştır. Bu üniversitenin öğretim üyeleri, okulun örtük programı olarak adlandıkları öğrencilerden beklenen davranışları, benimsemeleri istenen değerleri, dönem öncesi ve dönem boyunca akademik içerik gibi öğrencilere iletmışlerdir. “**Kültür Programı**” olarak adlandırılan projede, öğrenciler okula başlamadan önce üç haftalık bir hazırlık dönemine katılırlar. Bu süre içerisinde, öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle tanışma ve kaynaşma, okulu tanıma imkânlarına sahip olurlar. Okul başladıktan sonra ise, öğretmenler öğrencilerden beklentileri hakkında öğrencilere açık ve gerçekçi mesajlar iletirler. Örneğin, öğretmenler öğrencilere okunacak kitaplar listesi verip dönem sonuna kadar okuyacakları kitap sayısını belirlemek yerine, her öğrenciye bir kitap vererek bunu üç haftada bitirmelerini isterler ve bunu düzenleyen listeyi tutarlar. Bu uygulamayla vermek istedikleri “başladığın bir işi bitir” mesajıdır. Park Üniversitesi öğretim üyeleri , “Kültür Programı” uygulamasının sonuçlarının oldukça etkileyici olduğunu ve hemen hemen bütün öğrencilerinin yılsonunda istenen davranışları kazandığını belirtmişlerdir. ¹¹⁴

¹¹³David J. WREN ,(1999). **A.g.m.**,s.593-596.

¹¹⁴ Craig D. JERALD (2006). “School Culture:The Hidden Curriculum” , **Issue Brief** ,The Center for Comprehensive School Reform and Improvement ,December,s.1-8.

Okullar, öğrencilerde görmek istedikleri davranışları, planlı ve programlı olarak düzenlenmiş dersler aracılığıyla öğretmenler tarafından yazılı bir program eşliğinde verirler. Fakat öğrencilerde istenen davranış değişikliğinin olması ve bu davranış değişikliğinin okul hayatlarının yanında gerçek hayatlarına da yansımalarının sağlanması, sadece katkısız resmi bir program aracılığıyla gerçekleştirmek yeterli değildir. Okullar, gerçek hayatla paralel etkinlikler ve gerçek hayata benzer fiziksel ortamlar düzenlemelidirler. Çünkü öğrenciler okuldaki eğitimi “sınıfta öğretilenler ve okuldan öğrendikleri” şeklinde ayırmazlar. Öğrenciler, okuldan çıktıklarında, o okuldan bütün olarak öğrendikleri ile nitelendirilir ve değerlendirilirler. Derste öğrenilen bilgilerin düzeni ve içeriği kadar, okul sahasının ve oyun alanlarının düzeni de önemlidir. Okul sahası, öğrencilere okulun kültürü hakkında mesajlar gönderir ve bu mesajlar öğrencilerin hem davranış ve tutumlarını hem de eğitimsel deneyimlerini etkiler.

Titman’ın, İngiltere’deki okul sahaslarının öğrenci davranışları üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırdığı çalışması da bu görüşü doğrulamaktadır.¹¹⁵ Titman, okul sahaslarının ağaçlar, kum sahalari, spor alanları, fiskiyeli havuzlar, çöp kutuları, çiçekler, sağlam ya da bozuk eşyalar, duvar yazıları ve renkler gibi özelliklerinin ve bu özelliklere uygun olarak okul sahaslarını düzenleyen yetişkinlerin gönderdiği mesajların, öğrencilerin davranışlarını ve tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, Titman’a göre, okul sahası sadece, öğrencilerin davranışlarını ve algılarını okul içerisinde oynarken veya dolaşırken etkilemez. Okul sahası aynı zamanda öğrencilerin okul dışı günlük yaşamlarında okullarına karşı olan algılarını da etkiler. Çünkü öğrenciler okulu bir bütün olarak düşünürler. Fiziksel çevre, onların sağlıklı bir şekilde eğitilebilmesi için önemlidir. Titman’a göre okul sahasının içerdiği eşyalar, okul binasının şekli, bunun yanı sıra okul sahasıyla ne şekilde ilgilenildiği, öğrenci gereksinimlerinin ne derecede karşılandığı, okuldaki görevlerin nasıl yapıldığı ya da yapılmadığı konusunda öğrencilere bir takım mesajlar gönderir. Bu mesajlar “okul sahaslarının örtük

¹¹⁵ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Survey, England.**

programını” oluştururlar. Bu örtük program ile öğrenci davranışları ve tutumları arasında güçlü bir ilişki vardır.

Titman, çocukların okul sahalalarını “okuduklarını” belirtir ve okudukları şeyler onlara şu konularla ilgili mesajlar verir;¹¹⁶

- Benim ne yapmam, nasıl olmam, ne düşünmem ve nasıl hissetmem gerektiği yönündeki ihtiyaçlarım nelerdir?
- Yetişen bir birey olarak nasıl olmam gerektiği,
- Okul idarecilerinin ve öğretmenlerimin beni sevip ve önemseydiği,
- Dış dünyada nasıl davranmam gerektiği,
- Okulda nasıl davranmam gerektiği.

Titman’ın araştırma sonuçları, öğrencilerin öğrenmek için sadece tahtayı ya da kitapları okumadıklarını, okul ve çevresini de okuduklarını ortaya çıkarır. Öğrenciler bilgiyi sadece verildiğinde alan pasif alıcı, bireyler değildir. Öğrenciler, kendilerine doğrudan doğruya yöneltilen direktiflerin yanı sıra, dolaylı gönderilen mesajları da yorumlayabilmektedirler. Öğrencilerin bu yorumları, onların “okul kültürü” kavramının içeriğini doldurmalarına sebep olur. Okul kültürü, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır.

Okul sahalalarının oluşturduğu “**Örtük Programı**” öğrenci davranışı üzerindeki etkilerinin okul yöneticilerinin ve eğitimcilerin farkındalığına sunan Titman, bu programın düzenlenebilmesinin avantajlarından da bahsetmiştir. Titman, öğrencilere okul sahalalarıyla gönderilen mesajların, bu mesajları düzenleyen kişilerin kontrolünde olduğunu belirterek, okulun örtük programının bu kısmının değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğunun altını kalın çizgilerle çizmiştir.¹¹⁷

Okulun örtük programını ortaya çıkarmak ve bu örtük programa müdahale etmek her zaman mümkün olmayabilir. Fakat okulun fiziksel saha düzenlemeleri, çoğu zaman okul yönetiminin kontrolü altındadır. Okul, iletmek istediği mesajları bu düzenlemeler yoluyla verebilir. Örneğin, öğrencilerin bedensel gelişimini

¹¹⁶ Wendy TITMAN (1994). **A.g.m.**

¹¹⁷ Wendy TITMAN (1994). **A.g.m.**

önemmediğini belirten okul yöneticileri, buna paralel olarak hiçbir spor alanı inşa etmezse, öğrenciler tarafından bu mesaj, tam tersi olarak algılanır. Bir üniversitede, öğrencilerin güvenliğini önemmediğini belirten bir yönetim, giriş ve çıkışlarda kontrol yapmıyorsa, öğrenciler bu yönetimin güvenilirliği hakkında kuşku duyabilir. Bu ikilem, yöneticilerin ifadeleri ve yaptıkları faaliyetler arasında yaşanabileceği gibi resmi program ve yapılan eğitimsel etkinlikler arasında da yaşanabilir.

Örneğin **Titman**, okuldaki resmi programda, ağaçların önemli olduğundan ve ağaç dikmenin öneminden bahsedilirken, okul çevresinde ağaç göremeyen öğrencilerin **“yetişkinler farklı söyler; farklı davranır”** düşüncesini benimsemelerine neden olacağını belirtir. Yani, okul sahalarının gönderdiği mesajlar, resmi programın mesajlarıyla uyuşmalıdır, yoksa öğrencilerde istenmedik eğitim deneyimlerinin oluşmasına neden olabilir.¹¹⁸

Firlik, de Titman’ın araştırma sonuçlarından çok etkilendiğini belirterek, bu çalışmanın bir benzerini Amerika’da yapmıştır. Firlik’in amacı da, Amerika’daki yöneticileri, eğitimcileri, okul yapı işleriyle uğraşanları, okul sahalarının fiziksel özelliklerinin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu konusunda uyarmaktır. Firlik, araştırmasıyla öğrencilere bir çok sembolik mesajlar gönderen okul sahalarının ve oyun alanlarının örtük programının varlığını ortaya koymuştur. Bu örtük programın ortaya çıkarılması, çocukların neye, neden değer verdiklerinin anlaşılmasında ve öğrencilerin, eğitimsel deneyimler kazanmasında oldukça etkilidir.¹¹⁹

Jerald’a göre, okulun örtük programını oluşturan okul kültürünün parçalarından bir tanesi de, okuldaki personel arası ilişkilerdir. Bu ilişkilerin pozitifliği ya da negatifliği öğrencilere istedik ya da istenmedik mesajlar gönderebilir. Örneğin, öğrencilere işbirliğini öneren bir öğretmen diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapmadığı zaman, inandırıcılığını kaybedebilir ya da

¹¹⁸ Wendy TITMAN (1994). **A.g.m.**

¹¹⁹ Russel FIRLIK, (1997). “Smaller Places For Special People” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/af/ff.pdf (Erişim Tarihi:03.12.2008).

kişilerin arkasından konuşmanın kötü bir davranış olduğunu söyleyen ve öğreten bir öğretmen, başka bir meslektaşı hakkında sınıfta konuşarak, kendi kendini kötüleyen bir öğretmen durumuna düşebilir. **Bryk ve Schneider**'ın 1990'larda yaptığı araştırma sonuçlarına göre; okul gelişimini etkileyen en önemli faktör, okul personelinin birbirine güvenip güvenmemesidir. Yine, **Marzano**, okul personelinin birbirini destekleyip desteklememesinin ya da etkileşim halinde olup olmamasının, ortak amaçlara ulaşılması açısından gerekli olduğunu belirtmiştir.¹²⁰

Okul kültürünün bir parçası da, okulun öğrencilerden uymalarını beklediği davranış kurallarıdır. Bu kurallar açık bir şekilde anlaşılan mesajlar içerirken, kastedilen ya da dolaylı amaçlanan anlamlar da içerebilirler.

Iarkaisa-Smirnova, Rusya'da yatılı bir engelli okulunda yaptığı "okul kültürü örtük programı" çalışmasında, okul kurallarının satır aralarındaki anlamları ortaya çıkarmıştır. Örneğin, "sabırlı ol, kendini korumayı öğren" kuralı, engelli çocuklarda farz edilen vahşiliği vurguladığı ve engelli çocukların kendilerini korumaları için dövüşmeyi öğrenmeleri gerektiğini kastetmektedir. Okul duvarında asılı olan başka bir kural da, "suçluysan, kendini başkasının arkasına saklama, cesaretli ol" kuralıdır. Smirnova, bu kuralla, okulun, öğrencilere suçluluk duygusu empoze ettiğini ve öğrencilerin baştan dürüst olmadıklarının vurgulandığını belirtir. Smirnova, okul kurallarının yanı sıra okulun fiziksel düzenlemelerinin de engelli çocukların gereksinimleri ve ihtiyaçlarına göre yapılmadığını ve onlara "siz önemsizsiniz" mesajı ilettiğini belirtir. Örneğin, odalarda ve lavabolardaki aynaların küçüklüğü, kızların yatak odalarının sınıflarla aynı katta olması, kız ve erkeklerin odalarında renk, eşya açısından hiçbir belirgin ayrımın olmaması, engelli öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kısıtlar. Smirnova, bu gibi uygulamalara sahip olan okulların; açıkça belirtmek yerine, okul kültürlerine yerleştirdikleri örtük programları aracılığıyla engelli çocuklara "siz engellesiniz"

¹²⁰Craig D. JERALD (2006). "School Culture:The Hidden Curriculum" , **Issue Brief** ,The Center for Comprehensive School Reform and Improvement ,December,s.1-8.

etiketini vurduklarını belirterek, okul kültürünün öğrenciler üzerindeki etkisini vurgular.¹²¹

Özet olarak, okullardaki örtük programın bir parçasını oluşturan okul kültürü, eğitimciler tarafından farkında olunması gereken bir konudur. Bu okul kültürü, açık bir şekilde bazı okulların yaptığı gibi öğretilbilir, semboller, eşyalar, kurallar aracılığı ile öğrencilere iletilebilir. Öğrenci ve okul yönetimi arasında kurulan güçlü ilişkiler, öğrencilerin okula olan algılarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum ise, öğrencilerin daha kalıcı eğitim deneyimleri kazanmasına ve kişilik gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Çünkü okuldaki bütün eğitimciler, öğrenciler için rol modelleridir. Bunun yanında öğrenciler, her zaman okul yönetimi ile yazılı ve sözlü bir iletişim halinde olmayabilir. Okul yönetimi okulun fiziksel düzeniyle ve koyduğu kurallarla öğrencilere bir takım mesajlar gönderebilir. Bu mesajlar, okul idarecilerinin öğrenciler hakkındaki niyetleri ve düşünceleri ile öğrenciler arasında köprü görevi üstlenebilir. Titman'ın çalışmasında yer verdiği, **Proshansky ve Wolfe'un** da belirttiği gibi “fiziksel ortamlar, bu ortamları kontrol eden yetişkinlerin amaçları ve değerleri hakkında öğrencilere sembolik mesajlar iletirler”.¹²²

1.1.2.3.Devlet Düzeyinde Örtük Program

Devlet düzeyindeki örtük program, devletin gelecekte gerçekleştirmek istediği ekonomik, siyasi ve kültürel planlarıyla ilgilidir. Daha çok devletin uzak amaçları içerisine girer. Devlet, bu uzak amaçlarında bazı ideolojileri benimser. Bu ideolojileri, yerleştirmek için en uygun kurumlar “okullar” dır. Okullar, devletin ideolojileriyle şekillenmiş eğitim programları çerçevesinde ve belli amaçlar doğrultusunda öğrencileri eğitirler. Günümüzde sıkça kullanılan eğitim tanımı; öğrencilere “istendik” amaçlar doğrultusunda davranış kazandırmaktır. İnal, ilkçağda

¹²¹ Elena IARSKAIA-SMIRNOVA(2001). “Teaching Gender and Disability:The Hidden Curriculum In A Boarding School”, **Presentation for the ESA Sociology of Education Stream**, 28th August – 1st September, Helsinki, Finland,2001.

¹²² Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Survey**, England.

Platon'un eğitimi "çocukta bilinçaltında gizil olarak bulunan hakikatleri, çocuğun bilinç düzeyine çıkarmadır" şeklinde tanımladığını belirtir.¹²³

Eğitim kavramının tanımında olan bu "istendik" amaçlar görüldüğü kadar basit olarak yorumlanmamalıdır. Resmi programın amaçları altında, devletin ideolojisini yansıtan örtük programın amaçları vardır. Programın ideolojik içerikli bu gizli amaçları, okul uygulamaları ve kullanılan materyaller ile öğrencilere benimsetilmeye çalışılır. **Apple**'ın da belirttiği gibi, "Örtük program ideolojik bağlantılar içerir. İdeolojik bağlantıların sınıflarda nasıl işlendiğini tamamen anlayabilmek için, okulların bir günlük hayatlarında somut olarak neler yaşandığına bakmamız gerekir."¹²⁴

Devletin ideolojileri bir taraftan öğretmenin eğitimsel faaliyetleri ile öğrencilere aktarılırken, diğer taraftan öğrencilere verilen ders kitapları yoluyla aktarılır. Eğitim öğretim ortamında faaliyetleri yönlendiren en büyük araçlardan bir tanesi ders kitaplarıdır. Türkiye'de ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dönem boyunca takip edilmesi zorunlu tutulmuştur. Son yıllarda bu ders kitapları, en ücra köydeki okuldan en gelişmiş okula kadar, eş güdümü sağlamak amacıyla öğrencilere ücretsiz dağıtılmış ve ülkenin her tarafında aynı kitaplar okutulmaya başlanmıştır. Peki, okullarda okutulan ders kitapları, devletin ideolojisini nasıl yansıtır?

Ders kitaplarının içerdiği parçalarda ve resimlerde, toplumdaki bazı rollere ayrıcalık atfeden bölümler bulunur. Bu bölümler belli bir kültürü, siyasal, sosyal ve ekonomik yapıyı geçerli, diğerlerini ise önemsiz kılabilir. **Auerbach ve Burgess**'ın ders kitaplarının örtük programını ortaya çıkarmak için yaptığı çalışma, bunu ortaya koymuştur. Bu araştırmacılar, göçmen okullarında okuyan öğrencilerin İngilizce kitaplarını incelemişler ve kitap içeriğinde göçmenleri düşük maaşlı işlerde çalışan

¹²³ Kemal İNAL(2005). "Çocuklarda Derin Program:Gizli Program", <http://www.savaskarsitlari.org/arsiv.asp?ArsivTipID=1&ArsivAnaID=25611> (Erişim Tarihi:23.11.2008).

¹²⁴ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul,76,s.74-84.

kişiler olarak gösterildiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu kitaplarla devlet, onlara “siz bizim vatandaşımız değilsiniz dolayısıyla eşit şartlara sahip değilsiniz” mesajını üstü kapalı bir şekilde iletmektedir.¹²⁵ **Curry**, göçmenlere verilen bir İngilizce dersini incelemiş bu araştırmaya benzer mesajlar verildiğini tespit etmiştir. Okul, göçmenlerin derslerine sadece ücretli öğretmenler tutmakta ve devlet göçmenlere gereken eğitimsel yardımı tam olarak sağlamamakta ve göçmenlerin gereksinimleriyle yeterli derecede ilgilenmemektedir.¹²⁶

Ders kitaplarındaki toplumsal roller de gizli olarak benimsetilmek istenen başka bir devlet politikasıdır. Ders kitaplarındaki belli başlı bazı kültürel kalıplar, bu kalıpların kurallarına uymayanları "yabancılaştırır." Örneğin, aileye ilişkin tanımlarda bulunan çekirdek aile tanımında, ailenin sadece anne, baba ve çocuktan oluşması, parçalanmış ailelerden gelen tek ebeveynli çocukları bu tanımın dışına iter. İyi vatandaş olmaya ilişkin değerleri yalnızca belli bir dine ithaf etmesi, başka dinlere sahip olanları iyi vatandaş kalıbı dışında bırakır. Yapılan araştırmaya göre, ders kitaplarındaki cinsiyete ve cinsiyet ayrımcılığına ilişkin kalıplar, benimsenen ideoloji doğrultusunda “uygun” görülen portreler içerisinde verilir. Örneğin, kadınlar ev içerisinde, sadece kocaya eş, iyi bir anne rolünde gösterilirken, erkekler daha geniş roller içerisinde tanımlanmaktadır.¹²⁷

Okullarda okutulan dersler, devlet tarafından benimsenen ideolojiler doğrultusunda belirlenir. Bu ideolojiler, toplumun bazı kesimlerinin ideolojileriyle zıt düşse de okullarda uygulanır. Bu durumun bir örneği **İspanya’da** yaşanmıştır. İspanya’da, Sosyalist hükümetin 2006 yılında eğitimde yaptığı reformlar çerçevesinde ilk ve ortaokullarda demokratik değerlerin öğretilmesini öngörüldüğü, “vatandaşlık ve insan hakları eğitimi” başlıklı dersi zorunlu tutmuştur. Bu derslerde, devlet özgür düşünme, hoşgörü ve insan haklarına saygı gibi değerleri öğrencilere

¹²⁵ Elsa Roberts AUERBACH;Denise BURGESS ,(1985). “The Hidden Curriculum Of Survival ESL”,**Tesol Quarterly** Vol.19,No.3,September.

¹²⁶ Marry Jane CURRY (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,s. 175-192.

¹²⁷ Yasemin ESEN,Meliha Türkan BAĞLI (2002). “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2002,cilt.35,sayı.1-2,s.143-154.

benimsetmeyi amaçlamıştır. Fakat sayıları az olan bazı Katolik dindar aileler, vicdani ret haklarını kullanarak, çocuklarını bu derse göndermemişler, bu derste öğretilen ders programını; evlilik dışı aile yapıları, eşcinsellik gibi konuları içerdiğinden dolayı reddetmişlerdir. Ancak, Katoliklerin bu iddiaları ile açtıkları dava 2009 yılında sonuçlan mahkeme kararı ile reddedilmiştir. Mahkeme kararı ile vatandaşlık dersi zorunlu olarak yürütülmeye devam etmektedir.¹²⁸

Ders programlarında belirli bir kesime ayrıcalık tanınması, sadece dinle ya da cinsiyetle sınırlı değildir. Farklı etnik gruplardan oluşan bir toplumda da, devletin eğitimle ilgili faaliyetleri bazı etnik grupları dışlayabilir. Bu durumun bir örneği, **Özgür** tarafından belirtilmiştir. Özgür, Rumların ve Türklerin bir arada yaşadığı Kıbrıs Türk Kesiminde eğitim felsefesinin, örtük programın etnik farklılığı derinleştiren milliyetçi diller teşkil ettiğini öne sürmüştür. Bu durum da, toplumda bölünmeleri ve karşıtlığı yeniden üretmektedir. Özgür, bu durumu değiştirebilecek bir öneri ileri süren bir atölye çalışmasından bahsetmiş ve devleti ders planlarını gözden geçirme yönünde uyarmıştır. Bu atölye çalışmalarının adı **“Kıbrıs’ın Kültürel ve Sosyal Tarihini Öğretirken Tarihsel Kaynakların Kullanımı”**dır. Atölye çalışmasının amacı ise, Kıbrıs’ın kültürel ve sosyal tarihini okullarda öğretirken, tarihsel kaynakların kullanımı ile ilgili yaklaşımların gündeme getirilmesi, kültürel farklılıkların nasıl temsil edilebileceğine bakılması ve kültürel farklılıklar ortaya çıkarılırken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleridir. Atölye çalışmaları, Kıbrıs ve Türkiye’den toplam 120 öğretmen ile iki gün boyunca sürmüştür. Bu iki günlük süreçte, öğretmenler, değişik kaynaklardan faydalanarak, çeşitli yaş gruplarına yönelik ders programları geliştirmişlerdir. Atölye çalışmaları sonucunda, Kıbrıslı ve Türk öğretmenler iyi ilişkiler kurmuşlar ve derslerde her iki kültüre yönelik anlatılanların nasıl olması gerektiği konusunda fikir alışverişleri yapmışlardır. Atölye çalışmalarında yapılan ders programlarının orta noktası, derslerin tarafsız, değişik kaynaklardan araştırılarak ve materyallerle zenginleştirilerek “öğrenci merkezli” olarak yürütülmesidir. Böylece, anlatılan bilgiler öğrenciler tarafından doğru kabul edilmeden önce

¹²⁸ Hürriyet Gazetesi (30 Ocak 2009). “İspanya’da Vatandaşlık Dersine Girmek Zorunlu” başlıklı haber.

sorgulanacak ve öğrenciler gizli programla bir takım bilgileri “olduğu gibi” kabul etmeyeceklerdir.¹²⁹

Ülkemizde örtük program kapsamında benimsetilmek istenen konulardan bir tanesi de “Atatürkçülüktür”. Çınar, örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu göz önüne alınarak, Atatürkçülükle ilgili konuların, her ders düzeyine ve safhasına yayılmaya çalışılması gerektiğini belirtir. Çünkü devletin amacı, sadece derslerde Atatürk’ü seven bireyler yetiştirmek değil, Atatürkçü olmayı yaşam felsefesine yerleştiren bireyler yetiştirmektir. Ne var ki, 12 Eylül yönetimi zamanında Atatürkçülükle ilgili konular yeterince öğretilmediği varsayımıyla 18.1.1982 tarih ve 2104 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Tebliğler Dergisinde (TD) “Atatürk İnkılâp ve İlkelerinin Öğretilmesi Yönergesi” yayınlanmıştır. Bu yönerge daha sonra 1986 yılında 2212 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan “Atatürkçülükle İlgili Konuların Öğretim Programlarına ve Ders Kitaplarına Aktarılması” adıyla yeniden yayınlanmış ve en son 2504 sayılı Tebliğler Dergisinde belirtilen “Atatürkçülük ile İlgili Konular” adıyla son biçimini almıştır. Bu yeniden yapılandırma sürecinin köklü değişiklikler getirmediği anlatılmıştır. Örneğin, Atatürkçülükle ilgili konuların daha çok Türkiye’nin jeopolitik önemi, iyi ahlak sahibi olmak, ülkemize yönelik tehditler gibi konular içerisinde fazlasıyla, dolaylı yollardan verilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Eğer, devlet Atatürkçülüğü bir ideoloji olarak benimsiyorsa, Atatürkçülüğü ders kitaplarına, ders içeriklerine, ders planlarına ve öğretim faaliyetlerine yansıtması gerekmektedir. Aksi halde örtük program daha değişik amaçlara hizmet eder duruma gelebilir.¹³⁰

Devletler, kendi ekonomi politikalarını da eğitim yoluyla öğrencilere benimsetmeye çalışırlar. Kapitalist bir toplumda, iş alanındaki patron-işçi hiyerarşisi, okul sıralarında öğretilirken; sanayi toplumunda eğitim, ekonomik gelişmeyi sağlayan, sanayi toplumu felsefesine uygun toplumsal düzenin oluşmasını sağlayan

¹²⁹Birikim ÖZGÜR (2006). “Gizli Program Tartışmaları Işığında Tarih Eğitimi İçin Somut Bir Model İncelemesi” **Kıbrıs Yazıları**, Sayı:3, Yaz/Güz, s.107-113.

¹³⁰ İkrâm ÇINAR (2003). “Eğitimde Atatürkçülük ve Örtük Program” **Eğitim Dergisi**, Sayı.3, Temmuz-2003,

<http://www.egitirim.gen.tr/savi3.htm>, (Erişim Tarihi:09.11.2008).

bir süreçtir. Bu anlayışa göre, sosyal statüsü düşük insanların çocuklarının devam ettiği bir mahalledeki okulda öğretilen beceriler, öğrencileri emirlere uyan, itaatkâr, uysal olarak yetiştirmeyi amaçlarken; üst sosyal statüye sahip ailelerin çocukları yaratıcı, tartışmacı ve yönetici becerilerle donatılırlar. **Bigelow'un**, iki farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda yaptığı çalışması da bunu doğrulamaktadır. Bigelow, düşük maaşlı ailelerin çocuklarının ezbere yönelik derslerle, yönetilmeyi öğrendiklerini, yüksek maaşlı ailelerin çocuklarının ise, patron olmak için eğitildiklerini ortaya çıkarmıştır. Örneğin, yüksek statülü ailelerin çocuklarının devam ettikleri okullarda öğrenciler, geç kaldıkları için izin özür dilemezler, izin almazlar ve cezalandırılmazlar. Buna zıt olarak, düşük statülü ailelerin çocuklarının devam ettikleri öğrencilere, sık sık yaptırım uygulanır, öğrenciler azarlanır ve genelde otorite baskısına maruz kalırlar.¹³¹ Anyon'un da araştırması benzer sonuçlar elde etmiştir. Anyon, araştırmasında, yüksek statülü ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda, öğrencilerin esnek okul kuralları içerisinde, fikirlerine saygı duyularak yetiştirilmektedirler. Düşük statülü ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda ise, öğrenciler katı kurallar içerisinde ve sıkı bir disiplin altında yetiştirilirler. Böylece, yüksek statülü ailelerin çocukları liderlik, yöneticilik gibi davranışlar kazanırlarken; düşük statülü ailelerin çocukları itaat etme, bağımlı olma gibi davranışlar kazanırlar.¹³²

Apple da, okulların, devletin ideolojilerini yerleştirerek, kapitalist bir toplumu yeniden üretme çabasında olduklarını belirtmektedir. Apple, devletin ekonomik amaçları için, okulları nasıl kullandığını şu şekilde anlatır;¹³³

Bir devlet kurumu olarak okullar, sermaye birikimi açısından öğrencileri gruplara ayırır. Bir gruba yüksek ölçekli liyakat kazandırırken, diğer gruba düşük ölçekli liyakat kazandırır. Böylece okullar, eşitsizliği yeniden yaratarak üretirler.

¹³¹ Bill BIGELOW (1999). "Probing The Invisible Life Of Schools", **Making Justice Our Project : Teachers Working Toward Critical Whole Language Practice** (Edited by Carole Edelsky), National Council Of Teachers Of English, Urbana, IL, s.242-258.

¹³² Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education**, Vol.162 ,No.1,s.67-92.

¹³³ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul ,s.57.

1.1.3.ÖRTÜK PROGRAMIN BOYUTLARI

Ahola, üniversitedeki örtük programı ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada; öğrencilerin, yüksek okul kültürüne adapte olma sürecinde yaşadıkları deneyimleri kategorileştirmiştir. Ahola' ya göre örtük program dört boyutta kategorileştirilebilir.

Bunlar;¹³⁴

1. Öğrenmeyi Öğrenme
2. Mesleği Öğrenme
3. Uzman Olmayı Öğrenme
4. Oyunu Öğrenmedir.

Ahola, öğrencilerin gözüyle, resmi programın arkasında kalmış, okul kültürünün etkileri ve öğretmen beklentileri ile şekillenen bir **örtük program** tasvir etmiştir. Ahola, örtük programın sadece öğrenci kültürlerini ve profesyonelleşme sürecini kapsamadığını, aynı zamanda eğitim bilimleri ve öğretim kalitesi gibi etmenleri de kapsadığının altını çizmiştir. Ahola, bir üniversitedeki örtük programın ortaya çıkarılabilmesi için, örtük programın bu dört boyutunun analiz edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

1.1.3.1 Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenciler üniversiteye gelirken farklı beklentilerle, deneyimlerle, hazır bulunuşlukla ve önyargılarla gelirler. Eğitim ve öğretim sürecini etkileyebilecek olan bu özellikleri netleştirmek ve bu özellikleri eğitim programlarına yansıtma, sonuçların verimli alınabilmesi açısından önemlidir. Eğitim ve öğretim sürecini etkileyebilecek olan bu özellikleri, ilköğretim ve orta öğretim eğitim programlarına yansıtma daha kolaydır. Çünkü ilköğretim ve orta öğretim eğitim programları daha kalın çizgilerle çizilmiş; genel amaçlar, kapsam, öğretim yöntem ve teknikleri ile

¹³⁴ Sakari AHOLA(2000). "Hidden Curriculum in Higher Education:something to fear for or comply to?", **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference**,Helsinki August 30 -September 2, 2000.

değerlendirme işlemlerini içermektedirler. Fakat yüksek öğretim sürecinde eğitim programları, kesinlik ve genellik içerisinde belirlenmemiş; ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmamıştır. Üniversitedeki programlar, daha esnek bir çerçeveye sahip programlardır. Bazen öğretim süreci esnasında, öğrenci ve öğretmen arasında belirlenebilir. Dolayısıyla, yüksek öğretimde programlar hazırlanırken, öğrenci özellikleri ve beklentileri programa katılabilir. Üniversitedeki resmi programlar, öğrenci etkileşimiyle hazırlanabilme gibi bir avantaj sunarken, bir dezavantajı da beraberinde getirir. Öğrencilerin sınırları çizilmiş ve detaylı bir program doğrultusunda deneyim kazanamaması, onlara öğretilen bilgilerin belirsizliğine neden olabilir. Dolayısıyla, öğrenciler yüksek okullarda formal uygulamalardan çok, örtük uygulamalardan deneyim edinebilirler. “Üniversitelerde resmi program örtük programa göre daha kodlanmış ve anlaşılmazdır. Bu da örtük programın işlemesine zaman ve ortam olarak daha çok yer açar.”¹³⁵ Yani program dengesinde, örtük olarak öğrenilenler, resmi olarak öğrenilenlerden daha ağır basmaktadır.

Üniversite yaşamı; öğrencilerden, okul yaşamından daha farklı niteliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. İlköğretim ve orta öğretim sürecinde, öğretmen ve yönetici kontrolünde verilen direktiflere alışkın olan öğrenciler, üniversite hayatında kendi bağımsızlıklarının kontrolünü sağlamada zorlanabilmektedirler. Öğrenciler üniversitede tutunabilmek için artık kendi sorumluluklarının bilincinde olmak zorundadırlar.

Örneğin, bir kitap almak için yanı başlarındaki okul kütüphanesinin yerini daha büyük ve gelişmiş bir kütüphane almıştır. Beşlik not sisteminin yerini farklı simgeler almıştır. Öğretmen-öğrenci iletişimlerinde aile, aracı olma sorumluluğunu, öğrencinin kendisine devreder. Bunun gibi daha bir çok kuralı öğrenci kendi deneyimleriyle öğrenmek zorundadır.

¹³⁵ .Sakari AHOLA(2000), **A.g.m.**

Ahola, örtük programın bu birinci boyutunu şu şekilde ifade eder ; “öğrenmeyi öğrenmenin örtük programında, öğrenme kavramının içeriğini, üniversitede öğrenci olma, bağımsızlıkları kontrol edebilme, öz disiplin, kendi kendine sorumluluk alabilme, bağımsız davranabilme, öğretmenle aracısız iletişim kurabilme, kendi deneyimleri ile kurallara uyabilme gibi konular yer almıştır. Öğrenmeyi öğrenmenin resmi programında ise orta öğretimin üniversite yaşamı için gerekli olan önkoşulları öğrencilere benimsettiği varsayılır.”¹³⁶

Anderson, internet yoluyla yapılan uzaktan eğitim öğretim ortamlarının örtük programını açıkladığı çalışmasında, Ahola'nın belirttiği örtük program boyutlarından yararlanmışır. Anderson'a göre internet yoluyla yapılan öğretim sisteminde öğrenciler, öğrenmeyi öğrenme boyutunda öğrenci; öğrenci olmanın yanında, “bir elektronik posta nasıl yazılır, bir telekonferansa nasıl katılım sağlanır, teknolojik araçlar nasıl kullanılır” gibi işlemleri tecrübe ederek öğrenir. İnternet yoluyla açık öğretim sisteminde öğrenmeyi öğrenme boyutu, kampüs temelli öğrenme ortamlarıyla karşılaştırıldığında daha zor olabilir. Çünkü öğrenciler karmaşık işitsel ve görsel araçları kullanmak zorundadırlar ve öğretmenle yüz yüze ilişki içerisinde değillerdir. Ayrıca, kampüs ortamlarında öğrenciler, yardım alacak birilerini kolayca bulabilirken; internet yoluyla yapılan uzaktan öğretimde öğrenciler, danışacak birini bulmada zorlanabilirler. Böyle bir durum internet ortamındaki öğrencileri, kampüs hayatının öğrenciliğe alıştıran örtük programından mahrum bırakırken, örtük programın ortaya çıkardığı bir zorluğu da ortadan kaldırır. Kampüs ortamında öğrencilerin konuşmasına, kılık kıyafetine ve davranışlarına bakarak bir sosyal statü belirlemesi yapmak olasıdır. Bu durum, çoğu zaman öğrencilere nerede olmaları gerektiğini öğreten bir mesaj niteliğinde, örtük programın bir parçasını oluşturur. Fakat internet ortamında böyle bir uygulama yapılması mümkün değildir. Bu durum da, öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde ya da sosyal etkileşimde, diğer değişkenlerin etkisini engellemiş olur.¹³⁷

¹³⁶ Sakari AHOLA(2000), **A.g.m.**

¹³⁷ Terry ANDERSON (2002). “Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning”, **Current Perspectives in Applied Information Technologies**, Volume I: Distance Learning. Greenwich,CT: Information Age Publishing,May,s.1-23.

1.1.3.2. Mesleği Öğrenme

Üniversitenin öğrencisi olmayı öğrendikten sonra, sıra mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye gelir. Her mesleğin kendine özgü nitelikleri vardır. Bunlardan bazıları resmi program aracılığıyla açık olarak kazandırılırken; bazıları da uygulama sırasında uzmanlardan informal yollarla örtük olarak kazanılabilir.

Ahola'ya göre mesleği öğrenme, mesleğin gerektirdiği görevler için yeterlilik sağlama ve mesleğin teknik becerilerini elde etmeye başlar¹³⁸. Mesleki öğrenme süreci içerisinde mesleğin gerektirdiği becerilerin yanı sıra, yine bu meslek içerisindeki mevcut davranış kalıpları, normlar, tutumlar da öğrenilir. Örneğin, bir tıp öğrencisi, tıp uzmanından kalp ameliyatında gerekli olan aşamaları öğrenirken, öğretmen ve uzman ilişkisinin nasıl olması gerektiğini de örtük olarak öğrenir. Bir mühendis adayı, gittiği bir uygulamada bir makinenin nasıl çalıştığını öğrenirken, mühendis ve işveren ya da mühendis-işçi ilişkisini gözlemleyip çıkarımlar yapabilir.

Anderson da Ahola gibi, öğrenci tarafından oluşturulan bir örtük programdan bahsetmiştir. Fakat Anderson da bu örtük programın oluşmasında, öğretmenlerin ve üniversite kültürünün etkisini reddetmemiştir. Anderson, “e-öğrenme” olarak adlandırdığı internet yoluyla uzaktan öğretim sistemi içerisinde, öğrencilerin mesleği, kampüs temelli öğretim sistemi içerisindekinden daha farklı yollarla öğrendiklerini belirtir. Anderson, öğrencilerin üniversite öğretimi içerisinde, ek öğrenme aktivitelerine katılarak mesleği öğrenmeye başladıklarını belirtir. Bu aktivitelerde öğrenciler, kendilerine sunulan imkânlarla deneyimlerini zenginleştirirler. E-öğrenme sistemi içerisinde ise, bu durum oldukça zordur. Çünkü bu aktivitelerle ilgilenecek ayrı bir birime ve mekâna ihtiyaç vardır. Bu durum ise, öğrenci yükünü fazlalaştırır. Öğrenci, kendi imkânlarıyla mesleki olarak sosyalleşme fırsatları aramakla sorumludur. Bu sorumluluk, örtük programın öğrenilmesi gereken başka bir özelliğidir. İkinci bir strateji olarak öğrenciler, kendi bölümlerinde okuyan

¹³⁸ Sakari AHOLA(2000). “Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?”, **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference**, Helsinki August 30 -September 2, 2000.

diğer öğrencilerle tanışmak ve mesleki sosyallik edinmek için düzenlenen faaliyetlere katılabilirler. Ahola da, bunun önemine üniversitelerdeki bölümlerde düzenlenen “başlangıç çalışmaları” derslerini belirterek vurgu yapmıştır.¹³⁹ Ahola'nın çalışmasından e-öğrenme adını verdiğimiz uzaktan öğretim sisteminde öğrencilerin mesleki becerileri akademik resmi bir programdan ziyade diğer öğrencilerin fikirlerinden ve üst düzey öğretmen deneyimlerinden yararlanarak kazanma imkânı olmadığı anlaşılmaktadır. Anderson, öğrencilerin birbirini yüz yüze görüp etkileşebildiği, öğrencilerin bölümleri hakkında kolayca deneyim paylaşımı yapabildiği ortamlardan yoksun olan e-öğrenme öğrencilerinin bu boyutta zorlanabileceğini belirtir.¹⁴⁰

1.1.3.3.Uzman Olmayı Öğrenme

Uzman olmayı öğrenme boyutunda öğrenci, resmi programın akademik içeriğiyle bütünleşmeye hazırdır. Üniversite ortamını tanımış, fiziki yapısını öğrenmiş ve sosyal bir çevre edinebilmiştir. Şimdi ise sırada, akademik içeriği özümsemek vardır. Fakat bu süreç görüldüğü kadar yüzeysel ve basit değildir. Bu akademik içerik, öğrencilere farklı eğitimler tarafından farklı görüşlerle desteklenerek sunulabilir. Dolayısıyla, ortaya farklı öğrenme yolları ve farklı uygulamalar çıkabilir. Bunlar ise, öğrenci kazanımlarının derecesini etkiler. Örneğin, aynı dersi veren iki öğretmenden bir tanesi teorik bir ders verme yoluna giderken; diğeri uygulamaya ağırlık veren bir ders işleme yoluna gidebilir. Böylece, bu derslerin değerlendirilmelerinde öğrenciler hangi konulara ve uygulamalara ağırlık vereceklerini öğrenirler. Fakat öğrenci, mesleğinde uzman olabilmek için iki yolu da öğrenmek zorundadır. Dolayısıyla eksik olduğu yönleri kendinin tamamlaması gerektiğini zamanla öğrenir. Bu da örtük programın bir parçasıdır. Ahola, bu boyuttaki resmi programın öğrencilere, “uzman olmak için gerekli bilgileri ve

¹³⁹ Terry ANDERSON (2002). “Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning”, **Current Perspectives in Applied Information Technologies**, Volume I: Distance Learning. Greenwich,CT: Information Age Publishing,May,s.1-23.

¹⁴⁰ Sakari AHOLA(2000). “Hidden Curriculum in Higher Education:something to fear for or comply to?”, **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference**,Helsinki August 30 -September 2, 2000.

becerileri kazandırdığını, örtük programın ise bilimin ve üniversitenin düşünme tarzını ve uygulamalarını” öğrettiğini belirtir.¹⁴¹

Anderson, uzman olmayı öğrenme boyutunda olan öğrencilerin “uzmanlığı öğrenmiş” olarak nitelendirilmeleri için, bu uzmanlığın gerektirdiği bilgi ve becerilerin değerli ve nitelikli olması gerektiğini belirtir. Fakat bu konuda tarafsız bir bilginin olamayacağı görüşüne de açık bir kapı bırakır. Çünkü bazen “uzman bilgisi”, belli bir mesleği yapmak için gerekli olan bilgilerden çok, ayrıcalıklı olan kesimin beklentileri doğrultusunda şekillenmiş “tarafli” bir bilgiyi de içerebilir. Anderson, e-öğrenme sistemi içerisinde “uzman olmayı öğrenme” boyutunun kampüs içerisindekiyle karşılaştırıldığında daha nitelikli olduğunu öne sürer. Bunun nedeni ise , “e- öğrenme” uzaktan öğretim sisteminde öğretmen, bilgiyi aktarma sürecinde öğretmenin jest ve mimikleri, vücut dili gibi doğrudan öğretme yollarını kullanamadıkları için, öğrenciler, daha açık ifadelerle ve daha temellendirilmiş bilgilerle ve kaynaklarla çalışmalarını yürütmek zorundadırlar. E-öğrenme adını verdiğimiz uzaktan öğretim sisteminde, öğrencilerden yazılı ödevler beklenildiği için, bu durum öğrencileri araştırmaya ve konu üzerinde uğraşmaya zorlar. Ayrıca ortaya çıkan ürünler daha kalıcı ve gerçekçi olur.¹⁴²

1.1.3.4. Oyunu Öğrenme

Oyunu öğrenme boyutu, öğrencilerin, bütün olarak üniversite hayatından edindikleri deneyimleri sonucu kazanmış oldukları birikimlerinden oluşur. Öğrenciler, üniversite hayatları boyunca öğrendiklerini öğretmen ve kurum beklentilerini süzgeçlerinden geçirerek, net bir şekilde ortaya koyabilirler. Üniversitede sınıf geçmek ve sosyal hayata tutunabilmek için gerekli olan kuralları sıralayabilirler. Ahola, öğrencilerin, üniversite ve öğrenciler arasındaki örtüklüğü belirginleştiren kuralları, öğrenme sürecini “oyun”a benzetmiştir. Bu süreçte

¹⁴¹ Sakari AHOLA(2000). **A.g.m.**

¹⁴² Terry ANDERSON (2002). **A.g.m.**,s.1-23.

öğrenciler, oyunu ve oyunun kurallarını kendi çabalarıyla öğrenmekle ve oyunda başarılı olmakla sorumludurlar.¹⁴³

Ahola, üniversite öğrencilerine uyguladığı ankette, öğrencilerin üniversite hayatıyla baş edebilmek için üç önemli faktörü bilmeleri gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bunlar, “isteklendirme, kendini kontrol etme ve planlamadır”.¹⁴⁴ Başka bir deyişle bu faktörler, oyunun en önemli kurallarıdır. Öğretmenin içerisinde bulunduğu kontrollü bir öğrenme ortamından çıkan öğrenciler, üniversite öğretim ortamındaki rol değişiminin farkına vararak bu üç faktöre sıkça başvururlar. Özellikle, isteklendirme yani motivasyon faktörü, yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlamak için gerekli olan temel bir faktördür.

Berghenegouven de, öğrencilerden öğrenmeleri beklenen örtük kurallardan bir tanesinin motivasyon olduğunu vurgular. Motivasyon, öğrencilerin sınavı geçebilmeleri için elzem değer taşır. Berghenegouven’e göre, motivasyon kaynakları, kurumun beklentileriyle paralel olmalıdır. Yani, öğrencilerden kazanmaları istenen motivasyon, programı takip etme, sınavları geçme, fazla kredili dersler alma gibi görevler sonucunda elde edilecek başarıdan gücünü alır. Sınavlarda en yüksek notu alma ya da diğer öğrencileri geçmenin verdiği haz ile motivasyon beslenir. Motivasyon, “kendine saygıyı” da beraberinde getirir. Berghenegouven, bu durumun daha çok öğrencilere bir yarışmacı kimliği kazandırdığını belirtir. İçi neyle dolu olursa olsun “başarı” kelimesi üniversite hayatında önemlidir.¹⁴⁵

Üniversitelerdeki oyunlar farklı şekilde oynansa da, oyunun kuralları çoğu zaman aynıdır. Ödevleri zamanında teslim etmek, devamsızlık sınırları aşmamak, istenilen materyalleri temin etmek, sınavları geçmek gibi kurallar en bilindik olanlarıdır. “E-öğrenme” ortamı bu genel kuralları kapsar; ama oyunu oynamak için çok önemli olan bir kuralı öğrenmeyi de sınırlar. Bu kural, öğrencilerin yüz yüze konuşarak birbirlerine danışması ve deneyimlerini paylaşarak öğrenme kuralıdır. Bu

¹⁴³ Sakari AHOLA(2000). **A.g.m.**

¹⁴⁴ Sakari AHOLA(2000). **A.g.m.**

¹⁴⁵ G. BERGHENEGOUWEN ,(1987). “ Hidden Curriculum In University” , **Higher Education** ,Journal Higher Education Publisher Springer Netherlands, 16,s.535-543.

durum, çoğu zaman e-öğrenme sistemindeki öğrencilerin oyunu bırakmalarına sebep olabilir.¹⁴⁶

Örtük programın bu son boyutu olan “oyunu öğrenme” , öğrenciler ve öğretmenler arasında rollerin belirginleştirilmesini sağlayarak, iki tarafı birbirinden ayırır. Öğretmen ve öğrenci beklentileri ve her iki tarafın etkileşimiyle şekillenen bir “**üniversite kültürünü**” ortaya çıkar. Bu boyut, öğrencilerin “üniversite kültürü” denen kavramı deşifre edip anlamalarıyla son bulur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitimde çok fazla farkına varılmayan ve ortak bir tanımı yapılamayan “**Örtük Program**” kavramını yurt dışında ve yurt içinde bu alanda yapılan uygulamalı ve kuramsal çalışmaları ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, açıklığa kavuşturmak, öğrenme öğretme faaliyetlerinde ilköğretim okullarında öğrencilerin görüşlerinden hareket ederek öğretmenlerin uyguladıkları “Örtük Program”ın öğrenci beceri ve davranışları üzerindeki etkisini tespit etmek ve sonuçları eğitim programı alanı ile ilgilenenlerin farkındalığına sunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, en genel ve bilindik anlamıyla “bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği sağlama sürecidir”¹⁴⁷. Bu tanım genel olarak çoğu eğitimcinin üzerinde hem fikir olduğu bir içeriğe sahiptir. Burada soru işareti bırakan nokta ise “**istendik**” kelimesinin kastettiği anlamdır. Bu “**istendik**” kelimesi öğrencilere öğretilen bilgilerin önceden belirlendiğini gösterir bu da bizi programın varlığına götürür. Portelli programı, en klasik

¹⁴⁶ Terry ANDERSON (2002). **A.g.m.**,s.1-23.

¹⁴⁷Selahattin ERTÜRK (1972).**Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara-1972.

tanımıyla “öğrencilere öğretilen içerik” olarak açıklamıştır¹⁴⁸. Eğitim öğretim faaliyetlerinde hazırlanan programlarda amaç, bireyde davranış değişikliği meydana getirilmektir. Peki, örtük program için de aynı şey söz konusu mudur?

Örtük program, resmi programda görünmeyen mesajları yazısız ve sözsüz ifade edilen, örtük olarak iletilmesine rağmen, bazı durumlarda resmi programdan daha baskın olan ve bazı yerlerde de resmi programla zıtlaşan, bazı yerlerde de resmi programla uzlaşan özellikler taşımaktadır.¹⁴⁹

Eğitim öğretim faaliyetlerini örtük program açısından sosyal, kültürel, ekonomik ya da politik boyutlarla değerlendirmek istediğimizde aşağıdaki sorularla karşılaşmamız mümkün olabilir:

- Okullarda öğretilen her şey planlı ve programlı olarak mı düzenlenir?
- Öğrencilere kâğıtta sıralanmış hedefler dışında davranış kazandırılmaz mı?
- Amaç belirleme ve amaçları öğrenci davranışa dönüştürme ya da bunun tam tersi olarak öğrencilerde istenmedik davranışları belirleme ve bu davranışları düzeltme ilişkisi bu kadar saydam, açık ve basit midir?
- Öğrenciler; sınıflarda oturan, olaylar ve durumları sorgulamadan kabul eden, olaylar ve durumlar konusunda inançları değerleri ve görüşleri olmayan etkisiz elemanlar mıdır?

İşte bu soruların cevabını araştırdığımızda örtük programın önemi kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Okul içi ilişkiler çok yönlüdür; öğretmen – öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci –öğrenci, idareci-öğretmen ve idareci-

¹⁴⁸John P. PORTELLI,(1987). “Prospectives and Impreratives On Defining Curriculum”,**Journal Of Curriculum and Supervision** ,Summer,Vol.2,No.4,p.354-367.

¹⁴⁹Preme GAIKWAD (2004). “Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible” <https://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v7n2/GAIKWAD.pdf> (Erişim Tarihi:27.10.2008).

öğrenci gibi ilişkiler mevcuttur. Bu ilişkilerin temelindeki mesajlar, resmi programda görülen şekliyle ifade edilmiştir. Bir de bu insanlar arasında sürekli yoğun olan, mesajların bazen ulaştığı bazen ulaşmadığı, ya da yanlış anlaşıldığı bir iletişim trafiği vardır. Bu iletişimin varlığı havaya benzer. Havanın bize görülebilirliği, bir balonun şişmesi ya da topa verdiği yuvarlak şekildir. Yani havanın gerçek varlığını göremeyiz ama onun balonun ya da topun içinde olduğunu biliriz. İşte bizim de örtük programda gördüğümüz, bu programın okul ortamında uzun ve kısa vadelerdeki etkileri ve bunların örnekleridir. Örtük programın içeriğini resmi programın içeriği gibi sıralamak ve yazmak mümkün değildir. Tıpkı örneğimizdeki “hava” fenomeni gibi ve Ferguson’un da belirttiği gibi **“resmi programı öğretmen öğretir, öğrenci alır ama örtük programı öğretmen kasıtlı olarak öğretmez, öğrenciler öğretmenin yazısız, örtük düşüncelerini gizli kavramlar ve modeller halinde öğrenirler.”**¹⁵⁰

Okullarda eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde Örtük Programın üç düzeyde işlediği söylenebilir. Bunlardan birincisi, kurum düzeyindedir ve kurumun eğitim öğretim faaliyetlerine karşı tavrını, misyonunu kapsar. Buna “Kurumsal Örtük Program” denir. İkincisi, sınıf düzeyidir; bu düzey sınıfın içindeki her türlü iletişim ve kültürel özellikleri kapsar. Buna “Öğretim Ortamının Örtük Programı” denir. Üçüncüsü ise, “ Ekonomik Düzeydeki Örtük Programdır”; bu düzey ise, bireylerin ekonomik sermayeleri üzerinde kültürel sermayelerinin etkilerini içerir.¹⁵¹

Örtük programı anlamak için, okul içi ilişkileri iyi değerlendirmek gerekir. Okullarda korunmak istenen üstü kapalı bir takım değerler vardır. Bir çok eğitimci, eğitim öğretim faaliyetlerinin gizemli kalmış tarafını aydınlatmak için fikirler üretmişlerdir.

¹⁵⁰ Elizabeth FERGUSON,(2004). “Hidden Curriculum Paper” [www.nelliemuller.com/ Hidden Curriculum.doc](http://www.nelliemuller.com/HiddenCurriculum.doc) (Erişim Tarihi:15.10.2008) .

¹⁵¹ Marry Jane CURRY, (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,pp. 175-192.

Jackson, program kavramını ilk kez örtük kelimesiyle yan yana getirip, telaffuz etmiş ve eğitim dünyasına yeni bir kavram kazandırmıştır. **Jackson'a** göre, okulların korumaya çalıştığı, toplumun gelenek ve göreneklere ve sınıfsal farklılıklardır. Jackson 1968'de "**Life In Classrooms**" adlı kitabında sınıf ortamının sosyal ilişkilerini analiz etmiş ve sınıfların sosyal düzeni korumak için öğrencilere sessizce beklemeyi öğrenme, düzenli olma, dakik olma, birine karşı sadakat gösterme gibi toplumun bireyden beklediği özellikleri kazandırdığını, böylelikle onları sosyalleştirdiğini öne sürmüştür. Jackson'ın görüşleri Dreeben ve Parsons'ı da destekler niteliktedir.¹⁵²

Bowles and Gintis, Apple, Anyon ve Giroux gibi isimler de okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların toplumda ekonomik, politik ya da sosyal yönden dominant olan grupların belirlediğini savunurlar. Bu isimlere bir çok eleştirel düşünen Marksist olarak nitelendirilebilen yazarı katmak mümkündür. Bu isimler okulların korumaya çalıştığı güçlerin aslında bu dominant olan insanların çıkarları olduğunu vurgularlar.¹⁵³

Yukarıdaki görüşler, "Örtük Programı" yorumlama hakkında sadece yapısalcı ve Neo Marksist yaklaşım olmak üzere iki uç noktayı temsil etmektedir. Bunların arasında daha farklı düşünen yazarların temsil ettiği görüşler de sıralanabilir. Buradan da anlaşılacağı üzere "Örtük Program" çoğu eğitimcinin kalemine girmiş ve çoğu teorinin esin kaynağı olmuştur. Bu görüşlerin eğitimciler tarafından, sınıf içi etkileşimleri anlama, yorumlama ve istedik özelliklere çevirme sürecinde farkında olunması gerekmektedir. İşte Örtük Programın araştırılması, eğitimcilere değişik bakış açıları kazandırarak

¹⁵² Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s. 1-21.

¹⁵³ Alan SKELTON, (1997). "Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights", **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2, s. 177-193.

sınıftaki eğitim öğretim faaliyetlerini sınıf boyutunda ve toplumsal boyutta sorgulama ve değerlendirme yapma imkânı tanır.

“Örtük Program” üzerine araştırma yapan ve onu ortaya çıkarmanın yollarını hakkında araştırmacıları yönlendirecek ipuçları ortaya koyan isimlerden bir tanesi de **Gordon’dur. Gordon** “Örtük Program” üzerine araştırma yapacaklara iki öneride bulunur. Bunlardan bir tanesi “yaygınlık testidir”. **Yaygınlık testi**, Örtük Programın temelleri araştırılarak bu konuda hakkında ne ölçüde araştırma yapıldığının ve ortaya hangi görüşlerin konulduğunu belirlemedir. İkincisi ise sınıflardaki Örtük Program örneklerini saptamaktır. Burada ise Gordon, sınıflardaki örtük programın masa başında yorum yaparak belirlemenin yeterli olmadığını, onu yaşayarak, öğrencilere sorarak ya da onları inceleyerek ortaya çıkarmanın daha sağlıklı olacağını belirtmiştir. Gordon’ın bu önerisini uygulayan yazarlardan biri de Larson’dır. Larson (1995) da ilk önce, örtük program konusunu nitel olarak açıklamış ardından da bir kimya sınıfını gözleyerek bu sınıfta, **öğretmenin farkında olmadan yarattığı örtük programı ortaya çıkarmıştır.**¹⁵⁴

Yurt dışında çeşitli alanlarda uygulamalı olarak Örtük Program araştırmalarına rastlanmaktadır. Fakat ülkemizde Örtük Programla ilgili araştırmalara yeterince rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada Gordon’un önerileri doğrultusunda önce “Örtük Program” kavramının kuramsal temelleri araştırılacak, onunla ilgili yapılan çalışmalar inceledikten sonra, bu kuramsal temellere uygun olarak hazırlanmış bir anketle “İlköğretimde Öğrenme ve Öğretme Faaliyetlerinin Örtük Programı” ortaya çıkarılacak ve bu ortaya çıkarılacak olan örtük program ile ilgili bulgular özellikle **ilköğretim okullarında eğitim ve öğretim yapan eğitimcilerin** ilgisine sunulacaktır.

¹⁵⁴ Jane O. LARSON (1995). “Fatima’s Rules and Other Elements of An Unintended Chemistry Curriculum”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**, San Francisco, CA., April-1995.

1.4.Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğrenci görüşlerine göre, orta - alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve kırsal alan ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin gerçekleştirdikleri örtük program faaliyetleri nelerdir?

1.5.Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Öğretmenlerin resmi program dışındaki örtük olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri, davranışları öğrencilerin demokratik olma, özerk davranma, sorumluluk alma ve adil davranma becerilerini geliştirmekte midir?
- 2) Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, davranışları örtük olarak öğrencilerine değer verme durumunu ortaya çıkarmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, davranışları örtük olarak öğrencilere düzenli olma, okul kurallarına uygun giyinme, başladığı işi bitirebilme, dakik olma davranışını kazandırabilmekte midir?
- 4) Sınıftaki örtük programın resmi program ile örtüşen ve zıtlaşan yönleri var mıdır?
- 5) Öğretmenin örtük davranışları öğrencilere örnek davranışlar olarak yansımakta mıdır?
- 6) Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, davranışları örtük olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda hata yapmasına neden olmakta mıdır?
- 7) Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, davranışları örtük olarak öğrencilere etik davranma, itaat etme, okulunun ve toplumun kurallarına uyma davranışı kazandırmakta mıdır?
- 8) Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, davranışları örtük olarak öğrencilere milli duygu ve rekabet duygusu kazandırmakta mıdır?

- 9) Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri ve ölçme araçları örtük olarak öğrenciyi pasifleştirmekte midir?
- 10) Öğretmenin örtük davranışları öğrencilerin öğrenme stillerini farklılaştırmakta mıdır?
- 11) Öğrenciler başarılı olabilmek için, öğretmenin örtük davranışlarından yararlanarak kendilerine kestirme yollar bulmakta mıdırlar?
- 12) Öğretmenlerin davranışları ile resmi programa uygun söylemleri tutarlılık göstermekte ve öğrenciler üzerinde etkili olmakta mıdır?
- 13) Öğretmenlerin öğrencileri olumlu davranışlar faydalı kitaplar ve televizyon programları, okul kuralları açısından bilgilendirmeleri öğrencilerin uyumlu davranma becerilerini geliştirmekte midir?
- 14) Öğrenciler örtük olarak öğretmenlerine ve öğretim programına direnç göstermekte midirler?
- 15) Öğrenciler buldukları statülere göre farklı öğretim şekilleriyle eğitilmek ve farklı muamelelerle karşılaşmaktalar mıdırlar?
- 16) Okul idaresinin okul kurallarını öğrencilere yazılı veya sözlü olarak bildirmesi örtük programı ortaya çıkarmakta mıdır?
- 17) Öğrenciler örtük olarak okulu nasıl ve hangi semboller ile algılamaktadırlar?
- 18) Öğrenciler örtük olarak öğretmenlerini nasıl görmek istemektedirler?
- 19) Okulun fiziksel düzeni, okuldaki resimler, madalyalar, plaketler, başarılı öğrenci tablosu örtük olarak öğrenci davranışlarını nasıl etkilemektedir?

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

1. Öğrencilerin anket sorularına doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma yapılan okulların tabakalara uygun olarak alındığı varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Malatya;

1. Merkezinden on ilköğretim okulu,
2. İlçe merkezden iki ilköğretim okulu,
3. İlçe köylerden iki ilköğretim okulu,
4. Özel ilköğretim okulları öğrencileri,
5. 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Araştırmanın Anahtar Kavramları Ve Tanımları

Eğitim Programı: “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”¹⁵⁵

Örtük Program: “Açıkça öğreilmekten çok öğrencilerin bilgilendirilmeden ve planlanmadan gizli olarak öğrendikleri ve ya öğretildikleri mesajlardır”¹⁵⁶

“Öğretmenlerin öğrencilere mesajlarını ne yaptıklarıyla değil nasıl yaptıklarıyla iletmeleridir”¹⁵⁷ “Ahlaki ve sosyal mesajları öğrenciye aktarmayı sağlayan metottur”¹⁵⁸

¹⁵⁵ Özcan DEMİREL (2007). **Eğitimde Program Geliştirme** , Pegem Yayıncılık, Ankara-2007,4.

¹⁵⁶ Preme GAIKWAD,(2004). “Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible” <https://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v7n2/GAIKWAD.pdf> (Erişim Tarihi:27.10.2008).

¹⁵⁷ Alexander MAKEDON(1992). “Humans In The World:Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago,IL,November 14,1992.

¹⁵⁸ Paul S.DICKIN ; Sandra J. LIMOGÉ,(1992). “The Changing Composition Of Families:Implications For Parent/Caregivers,Educators” **Masters Theses (042)**

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8b/2d.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2008).

Resmi Program: Okulun planlı bir şekilde bilgi ve becerileri seçip, düzenleyerek öğrencilere kazandırılacak olan eğitim deneyimlerini ortaya koymasındır.¹⁵⁹

Yapısal Fonksiyonalist Görüş: Fonksiyonalist görüş, toplumdaki ilişkileri birbirine bağlı olarak düşünür ve toplumdaki kurumlar görevlerini sorgulamadan ve başkaldırmadan yaptığı sürece, toplumdaki ilişkilerin zarar görmediğini öne sürer.¹⁶⁰

Neo-Marksist Görüş: Neo-Marksist görüş, toplumsallaşmanın, toplumdaki katmanlaşmanın farklılaşmaya dayalı ilişkileri, inanç ve değerleri, yeniden üreterek toplumsal adaletsizliği pekiştirdiğini öne sürer.¹⁶¹

Liberal Görüş: Liberal görüşe göre öğrenciler, okulların aktarmaya çalıştığı toplumsal normların ve değerlerin pasif birer alıcıları değil, bunların aktif birer yaratıcıları olarak görülmelidirler.¹⁶²

Postmodern Görüş: Postmodern görüşe göre yazarlar; bilgiyi belli bir kalıba sokmazlar, bilginin sürekli tazelenmesi gerektiğini düşünürler.¹⁶³

Direnç Teorisi: Okullarda yüzeyde görünen kültür ile alt kültürler arasındaki çatışmaların, öğrenci ve öğretmen davranışlarını ve etkileşimlerini etkilediğini öne süren kuramdır.¹⁶⁴

Benzerlik tezi: Bu teori, kapitalist sistemdeki sınıf ayrımı düşüncesinin, okul hayatındaki sınıf içi ilişkilerde bir benzeri yaratılarak öğrencilere nasıl farkındalık ve bilinçlilik kazandırıldığını açıklar.¹⁶⁵

Habitus: Bir insanın toplumda kendine bulduğu yerdir.¹⁶⁶

¹⁵⁹ Preme GAIKWAD,(2004). “Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible” <https://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v7n2/GAIKWAD.pdf> (Erişim Tarihi:27.10.2008).

¹⁶⁰ John ELLIOT (1983). “Paradigms Of Educational Research and Theories Of Schooling” **Paper Presented At The Sociology Of Education Conference** Birmingham,England,January,1983.

¹⁶¹ Sedat YÜKSEL (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Ankara ,Nobel Yayın Dağıtım,Ankara-2004,s.24.

¹⁶² Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177–193.

¹⁶³ M.Akif SÖZER (2008). “Postmodernizm ve Eğitim”

<http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/sozer/post.htm> ,(Erişim Tarihi:31.01.2009)

¹⁶⁴ Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

¹⁶⁵ Sandra ACKER,Marina GAIR,Eric MARGOLIS,Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

Üstünkörü Geçilen Program : “Programın okul tarafından öğretilmeyen ve görmezden gelinen yönlerini kapsar”.¹⁶⁷ Örneğin; spor malzemeleri olmayan bir okulda beden eğitimi dersleri geçirilebilir ya da üniversite sınavında soru çıkmayan dersler önemsenmeyebilir.¹⁶⁸

Öğrenme Dışı Program: “Resmi programın dışındaki planlı sosyal, kültürel, sportif, sanatsal etkinliklerdir”. Okul korusu, drama çalışmaları, öğrenci kulüpleri gibi çalışmalar bu müfredatın içerisine girer.¹⁶⁹

Zıt Program: “Resmi Program tarafından belirtilen amaç ve davranışların tam karşıtını savunan bireyleri yetiştirmek için kullanılan programdır”.¹⁷⁰

1.9.İlgili Araştırmalar

Örtük program yazılı bir şekilde ifade edilmediği için resmi programa göre daha soyut, daha geniş ve daha anlaşılmas bir programdır. Eğitim- öğretim ortamında örtük programın varlığı bilirse bile, onun hangi özelliklere sahip olduğu ve bu özelliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ne olduğunun detaylı bir şekilde araştırılması gerekir. Bununla birlikte, öğrenci ve öğretmen davranışlarının örüntüsü, okul kültürü, öğrenci ilişkileri ve eğitim öğretim faaliyetlerinin ne yönde olduğu ortaya çıkarılarak; bu faktörlerin etkileri eğitim öğretim ortamındaki yansımaları aydınlatılabilir. Bu durum ise, eğitim öğretim ortamındaki kazanımları daha verimli, ilişkileri ise saydam kılar.

¹⁶⁶ Alexander J. BUOYE (2004). “Capitalizing On The Extra Curriculum:Participation ,Peer Influence And Academic Achievement”, **A Dissertation Submitted to the Graduate School of the University of Notre Dame in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Graduate Program in Sociology** Notre Dame, Indiana, April, 2004.

¹⁶⁷ C.J MARSH. (1997). “What Do We Expect Pupils To Learn? The Hidden Curriculum”, **Perspectives:Key Concepts For Understanding Curriculum** ,The Falmer Press, 1997, 33-39.

¹⁶⁸ Fikret KONCA, (2008). “Posner’ın Program Tanımlamaları”, <http://www.gnckampus.com/news.php?readmore=3593> (Erişim Tarihi:13.11.2008).

¹⁶⁹ Fikret KONCA, (2008). “Posner’ın Program Tanımlamaları”, <http://www.gnckampus.com/news.php?readmore=3593> (Erişim Tarihi:13.11.2008).

¹⁷⁰ Veysel SONMEZ (2008). “Opposite Curriculum” **Eurasian Journal Of Educational Research**, 30, 99-115.

Örtük programı ortaya çıkarma amaçlı yapılan çalışmaların incelenmesi, onun varlığının belirtilerinin anlaşılması; eğitim öğretim ortamı, öğretim ve öğrenme faaliyetleri açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmaların yapıldığı kurumlar farklılık gösterse de çalışmaların buldukları nokta ise; öğretmen, öğrenci ve okul iletişiminin altında yatan belirsiz ve görünmez mesajları deşifre etmektir. Alexander'a göre, **Synder'in** da belirttiği gibi, "öğrenciler üzerinde etkileri olmayan bir anaokulu, ilkokul, lise ve üniversite düşünülemez. Her kültürel ortamın kendine göre özelliklerini taşıyan bir örtük programı vardır. Bu örtük programlar arasında benzerlikler ve farklılıklar vardır. Bu örtük programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar oldukça önemlidir".¹⁷¹ Bu alanda yapılan çalışmaların incelenmesinin amacı da, bu örtük program özelliklerinin benzerlik ve farklılıklarının farkına varılmasını sağlayarak, eğitim ortamlarının sorgulanmasına ve değerlendirilmesine ön ayak olmak ve örtük programı örneklerle somutlaştırmaktır.

Araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklı süreli yayınlar ve kitaplar ile araştırmayla benzer yönleri olan çalışma ve yayınlar süreç boyunca incelenmiştir. Bu bölümde yer alan yayınlar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılarak gruplandırılmıştır.

1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tezcan , "Gizli Müfredat. Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi" adlı çalışmasıyla Türk yazınına "örtük program" kavramını kazandırmıştır.¹⁷² Bu çalışmada Tezcan, genel olarak örtük programı tanıtmayı amaçlamıştır. Tezcan'a göre, örtük program, "ders dışı etkinlikleri de içine alan, kasıtlı ya da kasıtsız, öğrenenlerin bilinçsizce edindiği değer, tutum ve ilkelere oluşur". Tezcan, örtük programı üç boyutta ifade etmiştir;

¹⁷¹ William M. ALEXANDER(1972) "Curriculum Planning As It Should Be" , **The School Of The Future Now** Edited by: J. Galen SAYLOR, Prepared by ASCD Council on Continuous Education, Washington D.C. s.99-127.

¹⁷² Mahmut TEZCAN, (2003), "Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi", **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1,1, s.53-59

1. **Sonuç Olarak Örtük Program:** Bu boyuta daha çok öğrencilerin, resmi programdan bağımsız olarak öğrendikleri bilişsel değerler, normlar ve beceriler girmektedir. Örneğin, Jackson'ın öne sürdüğü “kalabalık, güç ve övgü” kavramları, Dreeben'in belirttiği “bağımsızlık, başarı, evrensellik, kendine özgülük” gibi normlar, Synder'in belirttiği bir üniversite öğrencisinin başarılı olmak için resmi gerekliliklerden çok dersten geçebilecek kestirme yolları öğrenmesi, bu boyutun içerisinde yer almaktadır.
2. **Ortam Olarak Örtük Program:** Bu boyuta, ortamın gönderdiği mesajlarla edinilen deneyimler girmektedir. Tezcan, bu deneyimleri sınıf ve okul öğreniminin dışında tutar. Kadın ve erkek rolleri bu boyuta örnek olarak verilebilir.
3. **Süreç Olarak Örtük Program:** Bu boyutta, Tezcan, gizli programın aktarılma sürecinin resmi programa kıyasla örtük ve bilinçsiz olduğunu belirtir.

Tezcan ayrıca, gizli programların, eğitim kurumları içerisinde toplumsal deneyim araçları işlevleriyle de kullanıldığından bahseder. Örneğin, okul içinde öğrencilere toplumsal eşitsizliklerin doğal olduğu öğretilir. Toplumda ise, bireyler otoriteye itaat etmek için yetiştirilirler. Dolayısıyla, okulların gizli programları toplumun istedik amaçları ile örtüşürken, resmi program ile zıtlaşabilir. Tezcan, çalışmasında son olarak örtük program araştırmalarından bahsetmiş, Türkiye'den somut örnekler vermiş ve gizli programın araştırılması gereken bir konu olduğunun altını çizmiştir.

Sarı, “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program” başlıklı doktora çalışmasında, düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma yapmıştır.¹⁷³ Sarı, örtük programın, bazı bilgi ve becerileri kazandırmasında açık programdan daha etkili olabileceğini savunarak, okullarda pozitif bir örtük program yaratılması gerektiğini önerir. Bu düşüncesiyle,

¹⁷³ Mediha SARI, (2007), **Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.

okullarda örtük programın sadece zararlı etkilerine değinen diğer araştırmacılarından ayrılır. Sarı, öğrencilere “eşitlik, insan onuru ve çevreye saygı” gibi demokratik değerlerin kazandırılmasında, açık ve örtük programın ne derece katkısı olduğunu incelemiştir. Bu amaçla, 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmene Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği(OYKÖ) uygulanmış ve ölçekten alınan puanlara göre gözlem ve görüşmeler yapmak üzere, en düşük yaşam kalitesine sahip okul ile en yüksek yaşam kalitesine sahip okul belirlenmiştir. İkinci aşama olarak, bu okullardaki 595 beşinci sınıf öğrencisine Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği(DDBÖ) uygulanarak, gözlem ve görüşme yapmak üzere her iki okuldan 5. sınıf şubeleri belirlenmiştir. Bu okullardan da, 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen OYKÖ bulgularına göre öğrenciler, öğretmenlerine göre okul yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadırlar. Yüksek OYK’sine sahip okulda öğrenci ve öğretmenler, düşük OYK’sine sahip okullardakilere göre eşitlik, insanlık onuruna saygı değerlerini daha sık sergilemektedirler. Bunun yanında, her iki okulun da resmi programında olmayan, ama okul idaresi ve öğretmenler tarafından uygulanan bir örtük programın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu örtük programın özellikleri, demokratik değerlerin kazandırılması amaçları ile çelişmektedir. Örneğin, okul idaresi, hem öğrencilere hem de öğretmenlere antidemokratik davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenler, öğrencilere model olabilecek yeterli davranış örnekleri gösterememektedirler. Sınıflarda geleneksel oturma biçimlerinin kullanılması ve öğrencinin buna müdahale edememesi, öğrencinin ilgi ve isteklerinin yeterince dikkate alınmaması ve okulun bakımsız fiziki yapısının gönderdiği olumsuz mesajlar her iki okulun da ortak örtük programını oluşturmaktadır.

Yüksel, “Uludağ Üniversitesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Direnç Davranışları Üzerinde Örtük Programın Etkileri” başlıklı uygulamalı bir çalışma yapmıştır.¹⁷⁴ Bu bağlamda,

¹⁷⁴ Sedat YÜKSEL, (2006). “The Role Of Hidden Curricula On The Resistance Behaviour Of Undergraduate Students In Psychological Counselling and Guidance At A Turkish University”, **Asia Pasific Education Review**, Vol.7,No.1,s.94-107.

Yüksel “örtük program” kavramını, Türk literatürüne duyuran öncülerden biridir; bu kavramın yerini sağlamlaştıran ve aydınlatan önemli kaynaklar sunmuştur. Yüksel, bu çalışmasında, öğrenme ortamlarındaki öğrenci direncini, öğrencilerin, pasif birer alıcı olmadıklarını ve kendilerine sunulan bilgilerle ve öğretmen davranışlarıyla etkileşime geçtiklerini gösteren pasif ya da aktif bir tepki olarak tanımlar. Yüksel, bu tanımdan hareket ederek, üniversite öğrencilerinin, direnç davranışları üzerinde örtük programın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma için gerekli veriler, resmi dokümanlar, sınıf gözlemleri ve görüşmeler yoluyla toplanır. Sonuç olarak, Yüksel, üniversitedeki resmi program ve örtük program arasında zıtlıklar belirlemiştir. Örneğin, resmi program öğrencilerin yaratıcı düşünmesini geliştirmeyi hedeflese bile, öğrencilerin görüşleri ve gözlemler bunları doğrulamamıştır. Öğrenciler, genelde öğretim görevlilerinin hoşuna gidecek kelimeler seçerek, onların görüşlerine benzer görüşler sunarak sınıf içi katılımı sağlamaktadırlar. Bunları yapmayanlar ise, genelde öğretmen tarafından eleştirilmekte ya da cevapsız bırakılmaktadır. Başka bir örtük program özelliği de, öğretim görevlilerinin yaptığı cinsiyet ayrımıdır. Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenler kızlara daha fazla söz hakkı vermekte ve onlara karşı daha anlayışlı davranmaktadırlar. Yine öğretim görevlileri, kendi ideolojik görüşlerine paralel olmayan görüşleri hoş karşılamamaktadırlar. Bunu açıkça söylemek yerine, farklı düşünen öğrencilere söz hakkı vermeyerek gizlice belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim görevlileri kendilerine verilen ödevler konusunda yardımcı olmamaktadırlar ve ödevleri genelde biçime bakarak değerlendirmektedirler. Bu durum ise, öğrencilerin resmi programın amaçlarının tersine, içerikten çok, biçim üzerinde çalışmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin, örtük programın bu özelliklerine karşı dirençleri daha çok pasif şekildedir. Öğretmen, sınıfta otoriter ve bilginin doğru kaynağı olarak görülmektedir. Öğrenciler, bu otoriteye ve kendilerinden büyük birine karşı çıkmamanın saygısızlık olduğunu düşündükleri için, çok fazla aktif direnç örnekleri gösterememektedirler.

Öğrencilerin direnç davranışları, eğitim öğretim ortamının iyileştirilmesi için dikkate alınmamakta ve görmezden gelinmektedir.

Yüksel, “Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları” başlıklı bu teorik çalışmada, öğrenme-öğretmen ortamında öğrenci direncinin farkına varılmasını amaçlamıştır. Bu amaçla, Yüksel ilk başta “direnç” kavramını açıklamış ve bu kavramı ortaya atan ve geliştiren direnç kuramcılarının görüşleri açıklanmıştır. Daha sonra da, öğrenci direnci konusunda yapılan araştırmaların sonuçlarına değinilerek öğrencilerin gösterdikleri direnç örneklerine yer verilmiştir. Yüksel’ e göre, öğrencinin sınıfta gösterdiği direnç örnekleri dikkate alınarak, eğitim öğretim ortamının daha verimliliştirilmesi için değerlendirilmelidir. Örneğin, öğretmen ders dinlemeyen öğrencilerin neden ders dinlemediklerini bulmalı, ders dinlemeyen öğrencileri cezalandırmak yerine onların ilgisini çekecek örneklerle konuyu işlemelidir. Yüksel, çalışmada, öğrenci direncinin sebeplerini, çeşitlerini ve direnci önlemeye yönelik tedbirleri de belirtmiş ve öğretmenleri öğrenci direncinin önemi konusunda bilgilendirmiştir.¹⁷⁵

Yüksel, “Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program” başlıklı bu kuramsal çalışmada yükseköğretimde eğitim öğretim faaliyetleri konusunda yaşanan sorunların irdelemesini yapmıştır. Yüksel’e göre, yükseköğretimde öğrencilerin sorunlar yaşamasının nedeni, öğrencilerin resmi programdan çok örtük programdan etkilenmeleridir. Yüksel, öğrencilerin resmi programın yanında “eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri, okul-çevre arasındaki etkileşimler, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleri” kaynaklarından da etkilendiklerinin altını çizer. Yüksel’ e göre, bu kaynaklar, örtük programı oluşturur ve üniversiteler, öğrencilerinden başarılı olmalarını bekliyorlarsa, reform hareketlerini sadece resmi programlar çerçevesinde değil, örtük programlar içinde de yapmalıdırlar.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Sedat YÜKSEL (2003), Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları, **Uludağ Üniversitesi Dergisi, Cilt:XVII, Sayı:1.**

¹⁷⁶ Sedat YÜKSEL (2002), Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”, **Uludağ Üniversitesi Dergisi, Cilt:XV, Sayı:1.**

Arıkan, “Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak” başlıklı çalışmasıyla, öğrenme ortamlarında öğrencilerin deneyim kazandığı ve kazandırıldığı örtük programın somut örneklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.¹⁷⁷ Bu amaçla, nitel bir araştırma türü olan öz yaşam öyküsünü kullanarak, iki öğrencinin öz yaşamlarını incelemiş, onlarla yüz yüze detaylı görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sonucu, her iki öğrencinin de okullarda resmi programla bağdaşmayan deneyimler edindikleri görülmüştür. Bu deneyimler, toplumun egemen kesiminin ve gücü elinde bulunduranların istedik amaçları doğrultusunda kazandırılmakla beraber, öğrencilerin bilgilerini, becerilerini ve düşüncelerini hiçe saymıştır. Örneğin; birinci öğrenci, kendi dini kökeni diğer öğrencilerden farklı olduğu için ezildiğini belirtmiş ve kendi kültüründen vazgeçerek farklı bir kültürün gerektirdiklerini yapmaya zorlandığını söylemiştir. Okuldaki etkinlikler, kütüphane, sınıf gibi düzenlemeler, öğrenciler arası ilişkiler, çoğunluğun isteklerine göre belirlenmekte ve bunlar çoğu zaman tek bir bakış açısından gerçekleşmektedir. Diğer öğrenci ise deneyimleri sonucu, öğretmen baskısından korkan öğrencilerin görüşlerini saklamak zorunda kaldığı durumlardan bahseder. Genelde, başarının, yetenek doğrultusunda değil de, görüşlerinin, okul ve öğretmen ile benzerliği doğrultusunda edinildiğini vurgular. Arıkan da, diğer örtük program çalışmalarına paralel olarak, örtük program ve resmi program arasındaki çelişkileri ortaya çıkarmış ve bu çelişkileri öğrenci deneyimleriyle yoluyla somutlaştırmıştır.

Kadir Ulusoy “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışmasında, lise öğrencilerinin tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğini incelemiştir.¹⁷⁸ Veriler, geleneksel ve demokratik

¹⁷⁷ Arda ARIKAN, (2004), Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, 6-9 Temmuz.**

¹⁷⁸ Kadir ULUSOY (2007), **Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından**

değerler ölçekleri ve öğrenci görüşleri esas alınarak toplanmıştır. Bunun yanında, Cumhuriyet döneminde kabul edilen tarih programları incelenmiş ve bu programın amaçlar bölümünde yer alan değer ifadeleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okulların demokratik değerlere, geleneksel değerlere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Ulusoy aynı zamanda, öğrencilerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini de ortaya çıkarmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin, demokratik değerlere erkek öğrencilerden daha fazla katılım gösterdiği, 1. sınıf öğrencilerinin diğer demokratik değerlere diğer sınıflardan daha fazla katılım gösterdikleri saptanmıştır. Tarih dersinin resmi programında ise, demokratik değerleri içeren amaçların varlığı saptanmıştır.

Ulusoy'un çalışması, resmi program ve örtük programın örtüştüğü bir tablo sunmaktadır. Çünkü resmi programın amaçları örtük programla birlikte uygulanmakta ve sonuç olarak öğrencilere akademik bilginin yanında, demokratik değerler de aktarılmaktadır. Bu durum da, ortaya çıkan sonuç, liselerin çoğunluğunda, örtük programlar resmi programları desteklemektedir.

Esen ve Bağlı, İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” çalışmalarıyla, 1.sınıf “Abece” ve “Türkçe” kitaplarında yer alan yetişkin figürlerini, cinsiyetlerine, kimlerle birlikte gösterildiklerine, eylemlerine, içinde buldukları mekânlara ve bağlantıda oldukları nesnelere göre, oluşturdukları kategoriler ile belirleyip değerlendirmişlerdir.¹⁷⁹ Buna göre, hem kadın hem de erkek figürler, en çok çocuklar ile ikinci olarak ise aileleri ile birlikte gösterilmektedirler. Esen ve Bağlı, çalışmalarında kadın ve erkek figürlerinin yoğun olarak aynı bağlamlar içerisinde verildiğini belirterek, bu durumun cinsiyet basamaklılığına yol açtığını da vurgulamaktadırlar. Örneğin, kadınlar genelde ev ve ev çevresinde, erkekler ise genelde dış mekânlarda sergilenmektedirler. Kadınlar daha çok çocuğa yönelik mekânlarda sergilenirken,

Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana, Türkiye, 264.

¹⁷⁹ Yasemin ESEN, Meliha Türkan BAĞLI (2002). “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2002, cilt.35, sayı.1-2, s.143-154.

erkekler daha çok kamu ve iş yaşamı alanındaki etkinliklerde resmedilmektedirler. Bu araştırma, yurt dışında da araştırılıp kanıtlanmış olan ders kitaplarının resmi programla çelişen mesajlarını oluşturan örtük programının Türkiye örneğini sunmaktadır. Günümüzde halen bazı önyargılar, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı deneyimler edinmelerine yol açmakta ve bunlar okulların gizli işlevleriyle yeniden üretilip sürdürülmektedir.

Esen ve Bağlı'nın çalışmasının bir benzeri de **Gümüšoğlu** tarafından "**Ders Kitaplarındaki Cinsiyetçiliğin Seksen Yıllık Serüveni**" başlıklı çalışmada dile getirilmiştir.¹⁸⁰ Gümüšoğlu, bu çalışmasında uzun bir süre boyunca yaptığı gözlemlerin ve incelemelerinin bir ürünü olarak, ders kitaplarında kadınların, hep evde ve ev çevresinde gösterildiğini ve ev kadını rolünde daha çok resmedildiğini ortaya çıkarmış ve bunun da kadınlara karşı cinsiyet ayrımcılığını sürdürüp daha da pekiştirdiğini vurgulamıştır.

Doğanay ve Sarı, "**Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği)**" başlıklı çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamışlardır.¹⁸¹ Araştırmada, oranlı örneklem yoluyla seçilen, 454 öğrenciye araştırmacılar tarafından hazırlanan Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına ilişkin en düşük ortalamalarının, sınıf ortam ve kararlara katılım; en yüksek ortalamalarının ise, kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarına ait olduğu görülmüştür. Doğanay ve Sarı, üniversitede, değerler, sosyal olanaklar, yapılan düzenlemelerden oluşan bir okul kültüründen bahsetmişlerdir. Bu durum da, üniversitelerin akademik bir içerik sunan

¹⁸⁰ Firdevs GÜMÜŞOĞLU, (2006)“Ders Kitaplarındaki Cinsiyetçiliğin Seksen Yıllık Serüveni” , http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/ders_kitaplarindaki_cinsiyetcilik.pdf (Erişim Tarihi: 10.11.2008).

¹⁸¹ Ahmet DOĞANAY, , Mediha SARI, (2004), **Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği)**, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/107-128.pdf adresinden 10.11.2008 tarihinde indirilmiştir.

formal programlarının yanında, öğrencilere bir takım değerler ileten örtük bir programın olduğunu göstermektedir. Bu örtük program, demokratik değerlerin kazandırılması için olumlu yönde geliştirilmeli ve öğrenciler üzerindeki pozitif etkileri arttırılmalıdır. Doğanay ve Sarı, üniversitelerin, demokratik değerleri bilinçli bir şekilde dikkate aldığı ortamları düzenlemesi ve bireyin katılımını sağlayan etkinliklerde bulunmasını önerirler.

1.9.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anyon, dört farklı sosyoekonomik düzeydeki beş okulu incelediği **“Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”**(**İş Ortamlarının ve Sosyal Sınıfın Örtük Programı**) başlıklı çalışmasıyla “örtük program” literatürüne çok önemli katkılarda bulunmuştur.¹⁸² Anyon’un çalışmasının örneklemini, çeşitli ekonomik düzeylerde bulunan ilkokul beşinci sınıf öğrencileri oluşturur. Bu öğrenciler, ikisi işçi, biri orta sınıf, bir tanesi üst sınıf ve bir tane üst elit sınıf çocuklarının yer aldığı sınıflarda eğitim görmektedirler. Anyon’un gözlemlediği, değişik sosyal statüdeki ailelerin çocuklarının devam ettikleri okullarda yürütülen matematik, edebiyat, fen ve sosyal bilgiler derslerindeki uygulamalar, bu okulun çevresinin beklentilerine göre farklılaşmaktadır.

İşçi çocuklarının yer aldığı iki sınıftaki uygulamalar, benzerlik göstermektedir. Bu okulun sınıflarındaki derslerde , “nasıl öğrenmek gerektiğin” den çok “ne öğrenmek gerektiği” üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler, ezber ve aynen tekrar içerikli ödevlerin nedenini ve nasıl yapılacağını nadiren belirtirler ve anlattıkları konunun önemi üzerinde durmazlar. Öğretimde, çoğunlukla ders kitapları kullanılır ve ödevler doğruluğuna ya da yanlılığına göre değil, çocukların ödevleri getirip getirmediğine ve çocukların bu ödevleri yaparken doğru prosedürleri uygulayıp uygulamadıklarına göre değerlendirilirler. Öğrenciler, anlamadıklarını

¹⁸² Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1, s.67-92.

belirttiklerinde öğretmen, açıklamaya teşebbüs etmez, genellikle emir cümleleri kullanır, konu açıklamalarını üstünkörü olarak geçirir ve öğrencilere birbirlerinden kopya yoluyla yapacakları ödevleri verir. Sınıf içi ilişkilerde ise, öğretmen ve öğrenci arasındaki uçurum belirgindir. Öğretmenler, öğrencilere kaba bir şekilde hitap ederler ve çok nadir olarak “lütfen, haydi, yapar mısın” gibi kelimeleri kullanırlar. Öğrenciler, sürekli olarak yerlerinde oturma konusunda uyarılırlar ve yaptırımla tehdit edilirler. Okul içerisinde ise bir düzensizlik hâkimdir. Öğretmenler, sınıftan çıkmak ya da sınıfa girmek için zili beklemezler ve zamansız girip çıkarlar. İşçi sınıfının devam ettikleri okullarda, zaman koşuluna fazla uyulmaz. Çünkü bu okullarda saat yoktur.

Orta sınıf ailelerinin çocuklarının gittiği okulda, emeğin karşılığı verilmektedir. Eğer öğrenciler, doğru cevapları verebilirlerse, iyi notlar alabilirler. Cevapları ise, öğrenciler kitapları okuyarak ve öğretmenlerini dinleyerek bulabilirler. Yapılan uygulamalarda, öğrenciye seçme özgürlüğü bırakılsa da, hazırlanan içerik olarak genelde yaratıcılıktan uzaktır. Çoğu ders, kitaplara dayalı olarak yürütülür, örnekler ve alıştırmalar açısından zengindir ama açıklama yönünden eksiktir. Öğrencilere, derslerde nasıl düzgün konuşulacağı, mektup çeşitleri ve basit dilbilgisi kuralları öğretilir. Öğretmenler keyfi davranışlardan biraz daha uzak olup; okulun düzenlemelerine ve kurallarına uygun davranmaya özen gösterirler. Orta tabaka çocuklarının devam ettiği okullarda, öğretmenler zaman koşuluna uygun hareket ederler. Çünkü bu okullarda ve sınıflarda saat vardır.

Üst sınıf çocuklarının gittiği okulda, sınıf görevlerindeki ve uygulamalarındaki yaratıcılık faktörü hemen göze çarpmaktadır. Öğrencilere, bireysel yeteneklerini gösterebilecekleri, farklı görevler verilir ve öğretim sürecinde bireysel öğrenme kuralları uygulanır. Öğretmenler, öğrencilerini daha iyi yapabilecekleri konusunda cesaretlendirirler ve öğrencilerinin düşüncelerini sınıfta uzlaşmayı sağlama açısından önemli görürler. Katı bir şekilde oluşturulmuş sınıf kuralları ve disiplini yoktur. Öğrenciler daha hoşgörülü, daha demokratik bir eğitim öğretim ortamında öğrenim görürler. Öğrenciler, isimlerini tahtaya yazmak suretiyle, bir şey alabilmek için sınıftan dışarı çıkabilmektedirler.

Üst elit sınıf çocuklarının gittiği okulda, “ ne öğrenmekten” çok “nasıl öğrenme” konusuna önem verilmektedir. Öğrenciler, öğretmen tarafından yaptıkları görevlerin nedenleri ve sonuçları hakkında bilgilendirilmektedirler. Güncel konular ve problemler tartışmaya açılarak, bütün öğrencilerin fikirleri alınmaktadır. Karışık dilbilgisi kuralları, matematiksel işlemler öğretilmektedir. Okul, düzenli ve temizdir. Esnek kurallara sahiptir. Zil sesinin duyulmadığı tek okuldur, ders saatleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanır; öğrenciler istedikleri zaman izin almadan sınıftan çıkabilirler. Öğrenciler, okula geldiklerinde sıra olmazlar, istedikleri zaman sınıflarına geçebilirler, her öğrenci kendi sorumluluğunu üstlenir. Öğretmen öğrencilere, sadece ismiyle hitap eder. Öğretmenler dersten önce, dersten sonra ve öğle aralarında öğrencilere yardım etmek için her zaman hazırdırlar.

Anyon’a göre, resmi program aynı olduğu halde kapitalist sistemde öğretmen örtük program kullanarak; bazı öğrencilere liderlik, yöneticilik gibi özellikler kazandırırken, diğer öğrencilere kazandırmamaktadır. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere öğretmen örtük program sayesinde boyun eğdirme, itaat etme vb. gibi davranışlar kazandırmaktadır. Dolayısıyla, örtük program fırsat eşitsizliği meydana getirmektedir. Anyon’un gözlemleri, resmi programın, çevrenin “istendik” amaçlarına ve gereksinimlerine göre şekillenip, farklı örtük programlar yarattığını ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi, öğrenciler okula gelmeden çok önce, toplumdaki yerleri onlar için ayrılmış ve hazırlanmıştır. Anyon, sınıflarda ne öğretildiğini tasvir etmekle, neyin öğretilmediğini de ortaya çıkarmıştır. Bu öğretilmeyen bilgiler, öğrencilere, onların bulunduğu sosyal statünün farklılığına göre avantaj ya da dezavantaj olarak geri dönmektedir.

Bazen, sınıflardaki örtük programları ortaya çıkarmak için öğretmen davranışlarını gözlemleyip anlamlandırmak yerine, öğrencilerin kendilerine kulak vermek, onların düşüncelerini ifade etmelerine izin vermek gerekebilir. **Bigelow ve Christensen, “Probing The Invisible Life Of Schools” (Okulların Görünmeyen Yüzlerini Ortaya Çıkarmak)** isimli çalışmalarında, üniversitede sosyoloji ve tarih öğrencilerinin ilkokul ve ortaokul deneyimlerinden yararlanarak, onlara farklı

sosyoekonomik düzeydeki okulları gözlemleterek, okullardaki örtük programı ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.¹⁸³ Bigelow, öğrencilerini, işçi sınıfı ve zengin sınıfı kesiminden birer okul incelemesine götürerek onlardan, edindikleri izlenimleri yazmalarını istemiştir. Ortaya çıkan durum ise, işçi sınıfı okulunda öğrenciler sıkı bir otorite altında, itaatkâr olarak, nitel değil nicel yönden değerlendirilerek not verilerek veya sayısal olarak değerlendirilerek yetiştirilirken, zengin kesimden okulda öğrenciler, temiz ve düzenli sınıflarda nitel olarak değerlendirilerek, yani etkinlikleri ve performansları değerlendirilerek, patron olmak için gerekli becerilerle donatılarak yetiştirilmektedirler. Bigelow'un amacı, alt tabaka okullarının, öğrencileri pasif ve sorgulamadan uzak, uysal bireyler olarak yetiştiren örtük programlarını ortaya çıkararak; bu örtük programlara müdahale etmek ve öğrencilerin aldıkları eğitimi kendi kendilerine sorgulamalarını ve eşitlik, adalet, demokrasi gibi değerler hakkında fikirleri söylemelerini sağlamaktır. Bu düşüncesini de, çalışmasında öğrencilerine yaptırdığı uygulamalarla, hem onlara öğretmeye çalışmış hem de eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgilenen eğitimcilerin farkındalığına sunmuştur. Bigelow, diğer araştırmacılardan farklı olarak, öğrencileri yine öğrencilere gözletmiştir. Bigelow, öğrencilerini ayrıcalıklı kesimlerin lehine işleyen eşitsizliği nasıl ortadan kaldıracabilecekleri ve ezilen öğrencilerin seslerini nasıl duyurabilecekleri konusunda sadece düşünmeye değil, uygulamaya geçmeye de teşvik etmiştir. Örneğin, bir derste öğrencilerinden alt sosyoekonomik düzeyde bulunan bir okulda, bu eşit olmayan eğitim ortamını nasıl değiştirecekleri konusunda ödev hazırlamaları ve bunu uygulamalarını istemiştir. Bir grup öğrenci, bu okuldaki şapka takma kuralının öğrencilerin güçsüzlüğünü simgelediğini düşünerek, bunu kaldırmak için bir eylem planı hazırlamıştır ve uygulamıştır. Ülkemizde 1970'li yıllarda ortaokul ve liselerde, öğrencilerin şapka takmaları ve öğretmenlerini subay selamıyla selamlamaları zorunlu kurallar arasında yer almaktaydı.

Bigelow, dokuz yaşındaki öğrencilerinden sınıftaki gizli eğitimi tasvir etmelerini istemiş ve çok farklı görüşlerle karşılaşmıştır. Bu öğrencilerden bazıları,

¹⁸³Bill BIGELOW, (1999). "Probing The Invisible Life Of Schools", **Making Justice Our Project : Teachers Working Toward Critical Whole Language Practice** (Edited by Carole Edelsky), National Council Of Teachers Of English, Urbana, IL, s.242-258.

öğretmenin yanlı uygulamalarından bahsederlerken; bazıları da sınıftaki yarış ortamının getirdiği güçsüzlüklerden bahsetmişlerdir. Yine Bigelow, ilkokul öğrencilerinden, göçmenlerin yer aldığı bir sınıfta olabilecek uygulamaları rol oynama tekniğiyle göstermelerini istemiştir. Öğrenciler, göçmen öğrencileri genelde ezilen portrelerde tasvir etmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin bu şekilde bir portre çizmelerinin nedeni, kendi deneyimlerinin ya da duyduklarının bir sonucudur. Bigelow'un araştırması, ilk elden örtük program davranış örnekleri sunmamış; daha çok öğrenci düşüncelerine ve gözlemlerine dayanmıştır. Bu durum da, örtük program araştırmacılarına farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Öğretmenler, bazen resmi program doğrultusunda gerçekleştirdikleri sınıf uygulamalarının, öğrenciler tarafından aynen alındığı düşünürler. Öğrencilerin bu uygulamaları farklı anlamlandırıp, istenilenden farklı öğrendiklerini tahmin etmezler. Bu durumda, resmi program altında iki farklı program ortaya çıkar. Birincisi, öğretmenin öğrettiği programdır, ikincisi ise öğrencinin öğrendiği programdır. **Larson** , “**Fatima’s Rules and Other Elements of An Unintented Chemistry Curriculum**” (**Fatima’nın Kuralları Ve Kasıtsız Kimya Programının Diğer Özellikleri**) adlı çalışmasında, bir kimya sınıfında hem öğretmeni gözlemlemiş ve onunla görüşmeler yapmış, hem de öğrencileri gözlemleyerek onların ağızından öğretmen ve dersler hakkındaki düşüncelerini dinlemiştir.¹⁸⁴ Ortaya çıkan sonuçlar, sınıfta amaçsız olarak öğrenilen ve öğretmenin haberdar olmadığı, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kendilerinin yön verdikleri bir “örtük programın” varlığını kanıtlamıştır.

Örneğin, Kimya Öğretmeni, öğrenciler soru sormadıkları zaman konuların anlaşıldığını zanneder. İşbirlikçi kubaşık öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğretmenin yaptığı grup çalışmaları sonucunda, Kimya Öğretmeni sınıftaki bazı öğrencilerin, sorumluluğu belli öğrencilere bırakarak hiçbir şey öğrenemediklerini fark edemez. Kimya Öğretmeni, değerlendirmede laboratuvar uygulamalarına, test

¹⁸⁴ Jane LARSON O. (1995). “Fatima’s Rules and Other Elements of An Unintented Chemistry Curriculum”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**, San Francisco, CA. , April-1995.

sonuçlarından daha çok önem verip öğrencileri araştırmaya ittiğini düşünmesine rağmen, öğrencilere göre önemli olan, testlerden yüksek notlar almaktır. Öğretmen, kitabın kimya dersi için geçerli olan bütün bilgileri içerdiğini ve ona çok güvendiği belirtir; öğrenciler ise öğretmenlerinin bu kitaba olan bağlılığını, testleri geçmek için bir avantaj olarak kullanırlar. Larson, Fatima adlı bir öğrencinin, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmesinden etkilenmiş; Fatima'dan bu derste başarılı olmak için gereken kuralları sıralamasını istemiştir. Fatima'nın kuralları şu şekildedir;

- Kitabın hepsini okumaya gerek yok, sadece bölüm sonundaki soruların sorulduğu yerlere çalış.
- Tablolara ve koyu renkli yazılı yerlere çalış.
- Sıkıştığın zaman öğretmeninden yardım al.
- Eğer sorulan sorular kitabın konu sıralamasına paralel gidiyorsa, bu çok iyidir, bana zaman kazandırır.

Mr. Larson'ın, öğrencilerine sürekli kendi küçüklüğünde yaptığı deneylerden ve keşiflerden bahsetmesi, onların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmuştur. Ayrıca, Mr. Larson'ın esnek sorumluluk ölçütleri koyması ve öğrencilerine çok güvendiğini belirten davranışlar sergilemesi ve belirtmesi, öğrenciler tarafından başarılı olmanın esnek kurallarını yaratmıştır. Örneğin, Mr. Larson'ın ödevleri her derste, onlara güvendiğini göstermek ve onlara öz düzenleme kazandırmak amacıyla kontrol etmemesi, sadece üç hafta sonunda bakması öğrencilere, ödevleri son ana bırakma ve birbirlerinden kopya etme davranışları kazandırmıştır. Öğrencilere göre, esnek görev teslim tarihleri ve esnek kontroller yüksek bir derecede sınıf geçmek için avantajdır.

Larson gözlemleriyle, öğretmen ve öğrencilerin aynı sınıfta, farklı amaçlar edindiğini ortaya koyar. Öğretmen için kimya, çok zevkli, kolay ve sevilen bir ders olarak düşünülmeye rağmen; öğrenciler için en çok nefret edilen ve karışık bir derstir.

Larson'ın araştırmasına göre sonuç olarak;

- Öğrenciler, Mr. Larson'ın uzun vadede başarı için belirlediği amaçlarını, testi geçmek için kısa yollar üretmeye dönüştürerek,
- Mr. Larson, öğrencilerin kimya derslerinde ne kadar zorlandıklarından habersiz, onlara güveninin tam olduğu baskısını kurarak,

- Mr. Larson, gönderdiği mesajların bazı öğrencilerin kapasitesini aştığını fark etmeyerek,
- Öğrenciler, Mr. Larson'ın sınıf görevlerini, sadece iyi not elde etmek için yaparak, kimya sınıfının **kasıtsız “Örtük Programını” oluşturmuşlardır.**

Öğrenciler üzerine, onlardan habersiz olarak yapıştırılan bazı etiketler, onlara sağlanan eğitim ve öğretim kalitesini etkileyebilir. Engellilik, kalıplaşmış önyargılara sebep olan ve eğitim kurumlarında bazı öğrencileri, bir adım geride olmaya iten bu etiketlerden bir tanesidir. Engelli öğrencilerdeki fonksiyonel bozukluklar, sadece onların hareketlerini sınırlamakla kalmaz, öğretmenlerin engelli öğrencilerden beklenti aralığını da kısıtlar. Kimi öğretmenlere göre bu engelli çocuklar, normal çocukların gerisinde olmaya mecburdurlar. Bu yüzden buna uygun bir eğitim almıdılar. Böyle bir düşüncenin değişmesi gerektiğini savunan **Smirnova, “Teaching Gender and Disability: The Hidden Curriculum In A Boarding School” (Cinsiyeti ve Engelliliği Öğretmek: Bir Yatılı Okuldaki Örtük Program)** isimli araştırmasında ülkenin eğitim reformlarına rağmen, hala engelli öğrencilere yapılan önyargılı ve taraflı davranış örneklerini tespit etmiştir.¹⁸⁵ Smirnova, Rusya'da engelli öğrencilerin kaldığı yatılı bir okuldaki örtük programın özelliklerini, yaptığı etnografik gözlemler ve görüşmeler yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamış ve bulduğu sonuçlar doğrultusunda, bu örtük program özelliklerinin, öğrencilerin kişilik özelliklerini yapılandırılmalarında nasıl etkili olabileceğini tartışmıştır. Smirnova, eğitim öğretim ortamında engelli olmanın yanında, bayan olmanın da neden olduğu muamele farklılıklarını da incelemiştir.

Smirnova'nın araştırma yaptığı yatılı okulda, engellilik ve cinsiyet faktörleri etkisiyle oluşan örtük program, kurumsal yapıya ve okul kültürüne, ders içeriklerine ve iletişim özelliklerine yansımıştır. Kurumdaki çalışanların çoğu bayandır, kız öğrencilerin “özel” ihtiyaçları göz önüne alınmamıştır. Örneğin, odalarda büyük

¹⁸⁵ Elena IARSKAIA-SMIRNOVA, (2001). “Teaching Gender and Disability:The Hidden Curriculum In A Boarding School”, **Presentation for the ESA Sociology of Education Stream**, 28th August – 1st September, Helsinki, Finland,2001.

aynalar yoktur, onların odaları sınıflarla aynı kattadır, kız ve erkeklerin odalarında, kendi cinsiyetlerini belirten renk, eşya gibi herhangi bir özellik yoktur. Öğretmenler, sınıflarda onların kapasitelerinin altında ödevler vermekte ve ödev kontrollerini zamanlı ve düzenli olarak yapmamaktadırlar.

Smirnova, örtük programı sadece sınıf düzeyinde değil, okul düzeyinde de incelemiştir. Smirnova, çalışmasında okul kurallarını incelemiş ve bu kurallardaki “engelliliği” ima eden ifadeleri ortaya çıkarmıştır. Duvara asılmış sekiz tane kural, genel olarak, engelli çocukların acizliğini, güçsüzlüğünü ve korunmaya muhtaçlıklarını vurgular niteliktedir. Örneğin, “Vücudunu ve karakterini güçlendir, okulunu sev çünkü o seni her zaman koruyacaktır. Suçluysan kendini başkalarının ardına saklama, kendini korumayı öğren” gibi kurallar bu kurallardan bazılarıdır. Smirnova, okul kültürünün, yanı sıra ders içeriklerini de gözlemlemiş ve okul kültürü ve ders içeriklerinde de cinsiyet ve engellilik yapılandırmalarına rastlamıştır. Bu yatılı okulda kız öğrencilere, genelde basit meslek becerileri kazandırılırken; erkek öğrencilere daha gelişmiş beceriler öğretilmektedir. Bu ayrımcılık, öğretmen düşüncelerinde de kendini gösterir. Smirnova’nın, yılsonu mezuniyet partisi hakkında röportaj yaptığı öğretmen şu şekilde cevap verir;

“Haftaya gelseniz daha iyi olur, şimdi sadece iki kız var. Onların elle tutulur bir bilgi vereceklerini zannetmiyorum, erkekler daha aktif, daha zeki ve daha esprililerdir.”

Smirnova’nın incelediği yatılı okulda “engellilik kavramı” öğrencilere açıkça telaffuz edilmese de yapılan uygulamalar ve okul kültürüyle yüzlerine vurulmaktadır. Öğrenci sayısı diğer okullara göre az olmasına rağmen, öğretmen - öğrenci ilişkileri zayıftır. Öğretmenler, bu engelli öğrencileri sosyalleştirip topluma kazandıracak aktiviteler düzenlemekten oldukça uzaktırlar. Smirnova’nın araştırmasında, engelliler okulunda, resmi program aynı olduğu halde öğretmenlerin örtük program kullanarak öğretimi cinsiyete göre farklılaştırdığını, engellilere sürekli olarak zor durumda kaldıkları zaman , “siz engellisiniz, şu davranışları kazanmalısınız” diyerek resmi program dışındaki davranışları kazandırmakta oldukları ortaya konulmuştur. Smirnova, bir eğitim kurumunun kültürüne ve uygulamalarına mercek tutmuş, bakıp

da göremediğimiz ayrıntıları ortaya çıkararak, bu tür engelli okulların toplumda bir takım önyargılarını yıkacağına nasıl yeniden ürettiklerini ve engelliler konusundaki önyargıları nasıl devam ettirdiklerini dikkatimize sunmuştur.

Devlet, azınlıkları asimile etmek için toplumun kurumlarını kullanır. Okullar, devlet tarafından bu amaca hizmet etmek için seçilen kurumlardan en önemlileridir. Devlet, eğer kapitalist sistemin özelliklerini benimsiyorsa yeni gelen vatandaşlara da bunları benimsetme yollarına gider. Curry, “ **The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class**” (**Devlet Üniversitesinde Yabancı Dili İkinci Bir Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Dersinin Örtük Programı**) adlı çalışmasında devletin uyguladığı “azınlıkların kendi kültürleriyle bağlarını keserek, onları Amerikan vatandaşı yapma ve onları önemsememe” politikasının, bir üniversitenin bütün düzeylerine yansımalarının, eğitim öğretime nasıl yön verdiklerini ortaya koyan geniş içerikli bir araştırma yapmıştır.¹⁸⁶ Curry, bir devlet üniversitesinde göçmenlere verilen İngilizce “temel okuma-yazma” kursunu bir dönem boyunca gözlemlemiş, öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler yapmıştır.

İlk bakışta öğretmen ve öğrenciler tarafından yaratılmış gibi görünen örtük programın, derinliğine inildikçe, kurum düzeyine ve daha da derine inildikçe devlet düzeyine dayandığı anlaşılmaktadır. Curry, çalışmaya başlarken, İngilizce temel okuma-yazma dersinde göçmen öğrencilerin ne derece başarılı olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamış, araştırması ilerledikçe aldığı bulgular doğrultusunda rotasını tamamen değiştirmiş ve bir örtük program çalışması yapmaya karar vermiştir. Curry, bu açıdan diğer araştırmacılardan farklı bir noktadan başlamış ama oldukça yeterli ve çarpıcı sonuçlar elde etmiştir.

Ortaya çıkan tabloda ise, üç düzeyde kendini gösteren bir örtük program görülmektedir; 1) Ekonomiksel Düzeyde Örtük Program 2) Kurum Düzeyinde Örtük

¹⁸⁶ Marry Jane CURRY, (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,s. 175-192.

Program 3) Sınıf Düzeyinde Örtük Program. Devlet, göçmenlerin yabancı dil eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, göçmenlere İngilizce temel okuma-yazma becerileri kazandırmak için kendi kadrolu öğretmenlerini görevlendirmez, üniversite dışından yarım zamanlı çalışan bir öğretim görevlisi ile anlaşır. Kadro dışından gelen öğretim görevlisi, daha önce Meksika’da çalışmakta olup İngilizcede yeterliliğe sahip değildir. Bu öğretmen, üniversite imkânlarından, üniversitenin sosyal ve kültürel yardımlardan ve diğer eğitim yatırımlarından yoksundur. Üniversitede kendisine bir oda verilmez. Zaman ayarlamalarındaki aksaklıklar yüzünden derslere üç hafta geç başlatılır. Kurum politikası ve kurallarının dışında tutulur.

Kurumun öğretmene hissettirdiği önemsenmeme duygusu, öğretmenin sınıf uygulamalarında kendisini gösterir. Öğretmen, derslerde genelde hayat hikâyelerinden bahseder; mekanik, teorik ve klasik uygulamalarla dersi işler, derse geç gelir, kılık kıyafetine önem vermez, öğrencileri küçümser tarzda sorular sorar, öğrenci isteklerini kompozisyon konusu olarak kabul etmez ve kendi düşüncelerini taraflı bir şekilde ortaya koymaktan çekinmez. Öğrenciler ise, kendi gereksinimlerini karşılamaktan tamamen uzak olan bu resmi programın, aslında devletin onlar için öngördüğü gereksinimlerden oluşan örtük bir program olduğunun farkındadırlar. Öğrenciler, dönem boyunca bu duruma sessiz kalmamış ve öğretmeni görmezden gelerek, sınıfı rahatsız ederek, ödevleri yapamayarak, pasifçe oturarak, şikâyetlerini sıkça belirterek ve kursu bırakarak direnç örnekleri göstermişlerdir. Sonuç olarak öğrenciler, bu metalaştırıcı devlet politikasını Curry’nin ifade ettiği gibi **“müşteri her zaman haklıdır”** düşüncesiyle reddetmişler ve kendilerine sağlanan bu **ücretsiz ama içi boş eğitimi** kabul etmemişlerdir.

Bazı araştırmacılar, okulda var olan örtük programın etkilerini ortaya çıkarmak yerine, olması gereken örtük programı ortaya koymak için çalışmışlardır. Böyle bir yaklaşım, örtük program anlayışının ne olduğunu açıklamanın yanında, eğitim ve öğretimle uğraşanlara bu programa nasıl müdahale edebilecekleri konusunda yardımcı olur. **Power, Roney ve Clark Power’ın** bu düşünce ile başladıkları **“Orienting To The Public Good: Developing A Moral Self In The Middle Grades”** (**Doğru Yola Yönelmek: Ahlaklı Orta Okul Öğrencileri**

Yetiştirmek) başlıklı çalışmalarının amacı, ortaokul öğrencilerinin, hem kendi benliklerini geliştirebilmek, hem de iyi bir vatandaş olarak çevresine faydalı olabilmek amacıyla hazırlanacak olan bir örtük programın nasıl oluşturulması gerektiği konusunda öneriler sunmaktadır.¹⁸⁷ Ancak, araştırmacılar bu önerileri vermeden önce, öğrencilerin benlik algılarının ne düzeyde olduğunu anlamak için, onlara bireysel benlik değerlendirme formları uygulamışlardır. Bu formlarda, sorulan sorular üç bölümden oluşmaktadır. Birincisi, öğrencinin kendisiyle ilgili sorular; “Sence nasıl birisin? , Kendinle en çok ne hakkında övünürsün ve övünmezsin?” , ikincisi, öğrencinin ideal benliği ile ilgili sorular; “Kendini olmak istediğin kişilikte tasvir et, gelecekte nasıl biri olmak istiyorsun?”, üçüncüsü ise, korkulan ve bastırılan benlikle ilgili sorulardır; “hayatında hiç olmak istemeyeceğin bir kişilik tasvir et”. Sonuçlara göre; öğrenciler tasvirlerini yaparken genelde “ahlak” içerikli dürüst, erdemli, iyi gibi kelimeler kullanmak yerine, maddi ve sosyal güçlülüğü içeren kelimeler kullanma yoluna gitmişlerdir. Bu da öğrencilerin çoğunun, eğitimi, sosyal hareketlilik ve ekonomik yönden iyi bir duruma gelme aracı olarak gördüklerini göstermektedir.

Power, Roney, Clark Power yaptıkları çalışmada ortaya çıkardıkları “bireyin örtük programı” ile günümüzde toplumun maneviyat yerine maddiyata niçin, neden verdiği önem verdiği sorusuna cevap vermişlerdir. Araştırmacılar, yaptıkları araştırma sonucu okul personeli ile ilgili bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir,

- Öğrencilere, sınıf ortamı ile ilgili beklentileri, düşünceleri, korkuları sık sık sorulmalıdır; bu tür tartışmalar onların benzer umutlar ya da mücadelelere sahip olduğunu göstererek onları bütünleştirir.
- Öğretmenler, öğrenciler hakkında bilgi toplamalı ve öğrencileri yakından tanımalıdır; böylece öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilirler.
- Danışma programları uygulanarak, öğrencilere profesyonel yardım sağlanmalıdır.

¹⁸⁷Ann Marie POWER;F.Clark POWER;Kathleen RONEY, (2008). “Orienting To The Public Good:Developing A Moral self In The Middle Grades”, **RMLE Online**, Volume 31,No.6,s.1-13.

- Öğretmenler, kendi davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdırlar. Örneğin, kendine güvenme, dürüst olma, düşüncelerini paylaşma gibi.
- Öğretmenler halk yararına katkı sağlayacak projelerde, öğrencileri görevlendirmelidirler. Böylece, öğrenciler eğitimin sadece okul içinde kalmadığını anlarlar.
- Öğretmenler grup çalışmalarını sıkça tercih etmelidirler. Bu tür çalışmalar öğrencilerin, bencil bir karakter kazanmalarını önler.

Power, Roney, Clark Power, örtük programın resmi program aracılığıyla kazandırabileceğini kabul edip, sınıf uygulamaları hakkında da önerilerde bulunmuşlardır. Power, Roney, Clark Power, bu çalışmalarıyla bize, **“örtük programın öğrenciler üzerindeki gücünün farkına varılıp, istenen yöne doğru çevrilmelidir”** mesajını vermeye çalışmışlardır.

Yetişkinler için hazırlanan bir eğitim programı gençler için hazırlanan bir programdan farklılık gösterebilir, çünkü yaş oranları yükseldikçe gereksinimler ve beklentiler de değişir. Yetişkinler, resmi bir programın üzerlerinde kurduğu baskıyı hissetmek istemezler, daha özgür olmak isterler. Atherton **“Learning Authority, Freedom and Security: A Case Study Of Managing A Hidden Curriculum” (Özerkliği, Özgürlüğü ve Güvenliği Öğrenmek: Bir Örtük Programı Yönetmek İçin Yapılan Bir Örnek Olay İncelemesi)** başlıklı çalışmasında, bir yetişkin eğitiminin örtük programını araştırarak, bu programın yeniden tasarlanmasına ışık tutacak bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlar.¹⁸⁸ Atherton, bu çalışması için şu anda uygulanmakta olup, düzeltilmesi amaçlanan programın iki özelliğini incelemeye almıştır, bunlardan bir tanesi; esneklik diğeri ise, değerlendirmedir.

Şu anda uygulanan eğitim programı, öğrenci merkezli gibi görünse de aslında uzun vadede onlara yarar sağlayıcı bilgiler ve beceriler kazandırmaktan uzaktır.

¹⁸⁸James ATHERTON,(2002). “Learning,Authority,Freedom and Security:A Case Study Of Managing A Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/Article.pdf> (Erişim Tarihi:01.11.2008).

Örneğin, programın esneklik boyutundaki özellikler yetişkin öğrencileri sorumsuzluğa itmektedir. Çünkü programa devam zorunluluğu yoktur, ödevler için son teslim tarihleri belirtilmemiştir, sadece yılsonuna kadar getirmek gereklidir. Ayrıca, ödevini zamanında yapmayanlar için herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır. Bu uygulamalar, öğrencileri keyfi davranmaya yönlendirdiği gibi, bir “adaletsiz kazanç” durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, yetişkin öğrencilerden bir tanesi, kendisinin hiç bir dersi aksatmaması ve bir öğrencinin hiç devam etmemesine rağmen, sene sonunda her ikisinin de aynı sertifikaları almalarından duyduğu rahatsızlığı belirtmiştir. Programda yer alan uygulamalardan bir tanesi de ürüne dayalı değerlendirmedir. Öğrenciler programı tamamlarken herhangi bir şekilde öğrendiklerini belgelemek zorundadırlar. Bu belge bir makale ya da portfolyo dosyaları olabilir. Hazırladıkları ödevler ise, notlarla değil, kendilerine atanmış danışmanların onayına göre değerlendirilmektedir. Daha önceki deneyimlerinden çok farklı olan bu sistem, yetişkin öğrencileri belirsizlikte bırakmış ve beraberinde bir endişe ve korku yaratmıştır. Atherton’un, öğrenci görüşleri, değerlendirme anketleri, aynı dersin diğer üniversitelerdeki program karşılaştırmaları ile topladığı bilgiler sonucu vardığı sonuç, öğrencilerin, kasıtlı planlanan resmi programdan, kasıtlı olarak planlanmamış mesajlar aldıklarıdır. Resmi program, yetişkin öğrencilerin zaman kısıtlamaları, ev işleri gibi engeller yüzünden, öğrencilerle esnek ve rahat bir ilişki kurup, onları grup etkileşimi içerisinde eğitmeyi amaçlasa da, öğrenciler, bu programdan çelişkili mesajlar almaktadırlar. Bu mesajlar, çok çalışmak ama değerlendirilmemek, iyi bir iş ortaya çıkarmak ama nasıl yapacağını bilememek, grup çalışması yapmak ama bireysel ödevler teslim etmek şeklinde öğrencileri ikileme bırakan mesajlardır. Atherton, programdaki bu “örtüklüğün” içindeki yanlış mesajların, yetişkin eğitimini göz önüne alan uygulamalarla desteklenerek bütünleştirildiği zaman, doğruya çevrileceğini ima eder. Yetişkin eğitimi inceleyen ve yetişkinlerin öğrenme stillerine uygun yapılan sistemle bütünleşmiş programlar; yetişkin otoritesinin ve özgürlüğünün daha ön planda olduğu, onların kendilerine güvenmelerini sağlayan uygulamaları içeren ve yetişkinlerin grup etkileşimleriyle, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanarak öğretim durumları oluşturabilmelidir.

1970’li yıllara kadar, daha çok ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde gerçekleştirilen okulların örtük programını ortaya çıkarma çalışmaları, Synder’ın öncülüğünde yüksek öğretim programlarında da yapılmaya başlanmıştır. Synder, 1970’de yayınladığı “The Hidden Curriculum”(Örtük Program) başlıklı çalışmasında, bir yüksek öğretim kurumunda öğrenciler tarafından oluşturulmuş olan bir örtük programı ortaya çıkarmıştır. Synder’ın bu çalışması, araştırmacılar için, bir ilgi alanı haline gelmiş ve yüksek öğretim resmi programlarının ve okul kültürünün ne gibi gizli özellikler içerebildiği incelenmeye başlanmıştır.¹⁸⁹ **Townsend de**, yine yüksek öğretim kurumlarında çalışma yapan bir diğer araştırmacıdır. Fakat Townsend “**Is There A Hidden Curriculum In Higher Education Doctoral Programs?**” (**Yüksek Öğretim Doktora Programında Örtük Program Var Mıdır?**) adlı çalışmasında Synder, Bergenhenegouwen ve Aloha’nın aksine lisans düzeyindeki derslerin örtük programını değil, bir doktora dersinin örtük programını incelemiş ve ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Townsend’in topladığı bulgular, bir doktora dersinin kasıtsız oluşturulan örtük programını ortaya çıkarmıştır.¹⁹⁰

Townsend, gözlemlerini yaparken Portelli’nin çeşitli bilim adamlarından derlediği örtük program ifadelerini temele almıştır. **Portelli, örtük programı;**

1. **Resmi olmayan beklentiler.** Örneğin; öğretmen sınıfa geldiğinde ayağa kalkmak, öğretmen otoritesine sadık olmak, öğretmenin önünde önünü iliklemek,
2. **Öğretim faaliyetlerinin istenmeyen sonuçları:** Örneğin; grup çalışmalarında işbirliği içinde çalışma davranışının kazandırılmak istenmesine rağmen, bazı öğrencilerin sorumluluğu diğer öğrencilerin üzerine yıkarak sorumsuz davranışları sergilemeleri,
3. **Öğretim faaliyetlerinin gizli mesajları:** Örneğin, öğretmenlerin desteklediği siyasi partinin rozeti ile sınıfa gelmesi ve öğrencilerin bir sonraki ders

¹⁸⁹ Benson SYNDER, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York:Alfred A.Knopf.

¹⁹⁰Barbara K TOWNSEND. ,(1995). “Is There A Hidden Curriculum In Higher Education Doctoral Programs?” **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Association For The Study Of Higher Education** ,20th,Orlando,FL,November 2-5,1995.

öğretmenin sevgisini kazanabilmek ya da öğretmenden yüksek not alabilmek için öğretmenin siyasi parti rozetinin benzerini yakalarına takmaları,

4. **Öğrenciler tarafından yaratılan program:** Örneğin, öğrencilerin öğretmenlerinin ders anlatırken yüksek sesle anlattığı ve üzerinde daha çok durduğu yerlerden soru sorduğunu anlayarak, bir tek bu yerlere çalışmaları; öğrencilerin, öğretmenlerinin tiyatroya giden öğrencilere daha yüksek not verdiğini fark ederek, sadece yüksek not almak için tiyatroya gitmeleri, şeklinde dört başlık altında toplar.

Townsend'in ortaya koyduğu örtük program genel olarak, bu dört başlık altında incelenmiş, ama ayrıntılı olarak ikinci ve üçüncü maddeler ele alınmıştır.

Doktora dersinde öğrenciler tarafından ortaya çıkarılan örtük programın özellikleri; “belli başlı öğretim görevlilerinin derslerinden bireysel olarak geçmek, A hocasının sınavını geçmek için ödevlerde sadece dilbilgisi olarak doğru yapıyı kullanmak, sayfayı fazla tutmak ve bir çok referans eklemek, doktora sınavlarında başarılı olmak, belli başlı profesörler tarafından beğenilecek bir tez önerisi hazırlamak ve bir tez yazmaktır. Doktora kademesinde öğretim faaliyetlerinde, resmi programda belirtilen kitaplar incelendiğinde, bir ırk ve cinsiyet taraflılığının göze çarptığı belirtilir. Bazı öğretmenler, sadece beyaz ırktan olan erkek yazarların kitaplarını kaynak vermekte; siyah ırktan olan ve beyaz ırktan olup da bayan olan yazarları önemsememektedirler. Resmi programa dâhil olan kitapların, daha çok erkek ve beyaz yazarlar tarafından yazılmış olması, Eisner'in “geçersiz program” ifadesini doğrular niteliktedir.¹⁹¹ Bu program dışı bırakılan kitaplar, beyaz ve bayan olmayan yazarların fikirlerini geçersiz kılmış, öğrencilere ise bilgi ayrımcılığını öğreten bir örtük program sunmuştur.

Townsend öğretim faaliyetlerinin gizli mesajlarını dört boyutta işlemiştir,

- **Sınıfın Sosyal Yapısı:** Townsend, fakültelerdeki öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi temel alan araştırmasında sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında gerçekleşen ilişkilerin

¹⁹¹ Judith Lloyd YERO (2002). “Explicit, Implicit and Null Curricula” ,[http:// www. teachersmind. com/eisner. htm](http://www.teachersmind.com/eisner.htm) (Erişim Tarihi:30.12.2008).

gizli mesajlarını ortaya çıkarmıştır. Profesörler, öğrencilerin sözlerini istedikleri gibi keserler. Bunun verdiği mesaj “benim düşüncem sizinkilerden daha önemlidir”. Profesörler, eğer, öğrenci katılımına vurgu yaptıysa, bunun aktif öğrencilere verdiği mesaj “biraz diğerleri de konuşsun” ; pasif öğrenciler için verdiği mesaj “tartışmalara katılmak zorundasındır”. Eğer, profesör yüksek sesle konuşuyorsa öğrencilere giden mesaj “sizin sesiniz sadece zemini oluşturur, şimdi ben konuşmalıyım, odakta ben olmalıyım”.

- **Öğretmenin Otorite Uygulaması:** Öğretim üyeleri bilginin tek kaynaklarıdır. Dersler, genelde kitapla ve öğretmen anlatımıyla yürütülür. Konular esnasında uzman görüşleri ve ya kitaplar referans olarak verilir. Öğrencilerin deneyimleri ve bilgileri göz önüne alınmaz ve değerlendirilmez. Bu uygulamaların verdiği mesaj ise şudur; “Öğrenciler, öğrenmek için fakülteye bağımlı olmak zorundadırlar; birbirlerinin deneyimlerinden ve bilgilerinden asla öğrenemezler.”
- **Öğretim Üyeleri ve Öğrenci Arasındaki İlişkiyi Yöneten Kurallar:** Doktora sınıfındaki öğrencilerin çoğu, öğretim üyelerinden yaşça büyük olmasına rağmen, öğretim görevlileri, onlardan kendilerine sürekli “Dr.” şeklinde hitap etmesi istemektedir. Bunu talep eden bir öğretmen, kendisi ile öğrenciler arasındaki statü farkını vurgulamayı gizlice amaçlamaktadır. Öğretim üyeleri doktora öğrencilerinin tam gün çalıştıklarını bilmelerine rağmen, genelde danışma saatlerini kendilerine en uygun saatler olan sabah saatlerine koyarlar. Bu durum ise öğrencilere “benim zamanın sizinkinden daha değerlidir” mesajını gönderir.
- **Standart Öğrenme Aktiviteleri:** Doktora dersindeki iki önemli öğrenme aktiviteleri yeterlik sınavları ve tez yazmadır. Yeterlik sınavlarında, öğrenciler belli bir zaman limiti içerisinde standartlaştırılmış testler ile sınanırlar. Bu yaklaşım, daha çok çürük elmaları iyi olanlardan ayıklamak gibidir. Burada öğrencilere verilen gizli mesaj, “bireysellik değil, standartlaşma önemlidir” mesajıdır. Öğrenciler, tez dönemine geçtiklerinde ise, onların konu bulmasına yardımcı olacak yapılandırılmış bir programın olmaması ya da seminer, kurs ya da atölye çalışmaları gibi desteklerin

olmaması öğrencileri, sıkıntıda bırakır. Fakülte'deki resmi programda, “öğrenci ve öğretim üyesi tez döneminin başından sonuna birlikte çalışır” ifadesi yer alsa da, bu ifade öğrencilere uygulanan muameleler sonucu örtük programda, “tez yazmak tamamıyla öğrenci sorumluluğundadır” şeklinde öğrenciler tarafından değiştirilir.

- **Kurumdaki Yapısal Bariyerler:** Townsend’in araştırma yaptığı üniversite büyük bir bütçe ayırarak güzel görünümlü bir kütüphane inşa etmiştir. Fakat içerisinde yeteri kadar kaynak kitap yoktur. Bu durum da, görünüşün içerikten daha önemli olduğu mesajını verir. Kütüphanede kaynak kitapların başka kurumlardan getirilmesi hem masraflı hem de zaman alan bir süreç olduğu için, öğrenciler araştırma konularını ilgilerine göre değil bulabildikleri kaynaklara göre seçmek zorunda kalmaktadırlar.

Townsend, üniversite kültürü içerisinde farkında olunmayan, ama eğitim öğretimi uzun vadede etkileyen örtük programın düzeylerini ayrıntılı örneklerle açıklamış ve eğitim dünyasının farkındalığına sunmuştur.

İrk, cinsiyet, sosyal sınıf farklılıkları, çift yönlü bir yaklaşımı barındırır. Bazı insanlar bu farklılıkları hoş görür, bazı insanlar ise kendilerini belli bir taraf içerisine koyarak bu farklılığı belirginleştirme yoluna giderler. Belli bir yaşa gelene kadar kendi arkadaşlarımızın rengine, konuşmasına, kıyafetlerine bakmayarak karar verdiğimiz düşüncelerimiz, bir farkındalıktan sonra bu durumun tersi olarak, seçimlerimize yansımaya başlar. Böyle bir farkındalık ise çoğu zaman başkalarının önyargılarıyla biçimlendirilmiş bakış açıları ile meydana gelir. Okullardaki eğitim programları, bu önyargıları içermeye oldukça eğilimlidir. **Fisher’in** yaptığı **“Unveiling the Hidden Curriculum in Conflict Resolution and Peace Education: Future Directions Toward a Critical Conflict Education and ‘Conflict’ Pedagogy” (Çatışma Yönetimindeki Örtük Programı Ortaya Çıkarmak ve Barış Eğitimi: Eleştirel Çatışma Eğitiminin ve Çatışma Pedagojisinin Gelecekteki Boyutları)** adlı çalışması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.¹⁹²

¹⁹²R. Michael FISHER, (2000). “Unveiling the Hidden Curriculum in Conflict Resolution and Peace Education: Future Directions Toward a Critical Conflict Education and ‘Conflict’

Fisher, okullarda “çatışma yönetimi” eğitiminde kullanılan yirmi iki adet kitapçığı incelemiş ve bunların savundukları fikir birliği teorilerinin, birlik ve uyumun, işbirliği, yaratıcılık gibi konuların ideolojik olarak oldukça önyargılı olarak ifade edildiğini tespit etmiştir. Bu kitapçıklar, iyi nitelikli aydınlatıcı bir eğitimi sağlamaktan ziyade ayrıcalıklı bir grubun propagandasını yapan bir “örtük programı” içermektedirler.

Fisher, bu sonuca incelediği kitapçıkların ortak özelliklerini toplayarak varmıştır. Bu özellikleri biz şu başlıklar altında toplayabiliriz;

- Bu kitapçıklardaki yazarlardan hiçbiri “çatışma ya da fikir ayrılığı” kavramıyla güç kavramını bağdaştırmamış, sadece sözlük anlamları üzerinde durmuşlardır. Yine bu yazarlardan hiçbiri bu kavramı eleştirel pedagoji ile açıklamaya çalışmamıştır ve gelecekte araştırma konusu olarak da belirtmemişlerdir.
- Bu kitapçıklar içerisindeki yazarların hiçbiri, “çatışmanın kendisi nasıl öğretilir?” ve “fikir ayrılığı şiddete yol açmadan nasıl ifade edilebilir?” konuları üzerinde durmamışlardır. Bu durum da, kitapçıklar “bazı fikirleri egemen olarak kabul etmeye mecbur olduğumuzu, farklı fikirler savunamayacağımızı” gizli bir mesaj olarak bize gönderirler.

Fisher, çoğu yazarın ırk, cinsiyet ve etnik çatışmaları açıklamaktan çekindiğini, bunun yerine daha çok “barış nasıl sağlanır” ya da “şiddet nasıl önlenir” gibi soruları açıklamaya çalıştıklarını belirtir. Bu durum da, fikir çatışmalarının nasıl yönetileceği konusunu barış tartışmalarının gölgesinde bırakır. Fisher’ın incelediği kitapçığındaki yazarlar, “çatışma” kelimesinden genelde davranış, hareket ve olaylardaki farklılık şeklinde bahsetmişlerdir. Hiçbiri çatışmanın toplumdaki gerçek çağrışımları üzerinde durmamışlardır. Bu kitapçıkların işlendiği dersler, resmi programla şiddeti önlemeyi amaçlasa da, önyargılarıyla oluşturduğu örtük programla şiddetin bir parçasını oluştururlar. Fisher’a göre, iyi bir çatışma yönetimi dersi, toplumun

gerçekleri hakkında bilgilendirici, idealleri tasarlayan ve bu idealleri gerçekleştiren herhangi bir ideoloji içerisinde kaybolmayan uygulamaları içermelidir. Öğrenciler, farklı fikirlerin birbirlerinden zıtlaştığı ve birleştiği yönleri görebilmelidirler. Böylelikle, bu eğitim programlarının içindeki “örtüklük” kaldırabilir ve öğrencilere tarafsız bir bakış açısı sunulabilir.

Sınıf içi ilişkiler ve etkileşimler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin soyut ve önemli bir parçasını oluşturur. Belirgin olarak göremediğimiz bu ilişkiler ve etkileşimler; öğrenci davranışlarında, algılarında ve öğrenme kazanımlarında kalıcı etkilere sahip olabilir. Bu ilişkilerin bazıları kontrol altına alınarak, bilinç bir şekilde düzenlenirken; bazıları da bilinçsiz olarak düzenlenebilir. Sınıf içi ilişkilerin ve etkileşimlerin iyi anlaşılabilmesi için, sınıf atmosferinin dikkate alınıp, bu sınıf içi ilişkilerdeki eksikliklerin tespit edilmesi gerekir. **Konidari ve Abernot, “The Way Classroom Functions: Another Hidden Curriculum To Be Explored” (Sınıfın İçinde Neler Olmaktadır: İncelenecek Olan Diğer Bir Örtük Program)** isimli çalışmalarında, sınıfın önemli bir parçası olan örtük programının, öğrencinin öğrenme sürecini ve sınıftaki davranışlarını ve sınıf içi ilişkileri nasıl etkilediğini araştırmışlardır. ¹⁹³ Araştırmacılar, bunu ortaya çıkarmak için üç farklı anket uygulamışlardır. Bunlardan ikisi sınıfın psikolojik iklimini ve öğrencilerin kendilerini algılamalarını ölçmeye yöneliktir. Bu anketler, Yunanistan’ın dört farklı bölgesindeki, dört devlet lisesinde uygulanmıştır. Aynı anket hem okul yılı başında, hem de okul yılı sonunda uygulanarak karşılaştırılmıştır. Diğer anket ise, öğrenci profillerini incelemeye yöneliktir. Bu anket de, aynı okullarda 674 öğrenciye yılsonunda uygulanmıştır. Sınıfın psikolojik iklimini ölçmek için belirlediği öğrenci katılımı, öğrenci ilişkileri, öğretmen desteği, sınıf düzeni, kuralların açıklığı, görev dağılımı gibi özelliklerden hareket eden araştırmacıların ulaştıkları sonuç; sınıf ikliminin, yılsonuna doğru genelde aynı seviyede kaldığı ya da daha da geriye gittiğidir. Araştırmacıların, kendilerini algılamaya yönelik ölçeklerden elde ettikleri özellikler, genel olarak okuldaki yeterlikler, arkadaşlarıyla ilişkiler, edebiyat

¹⁹³ Yvan ABERNOT; Victoria KONIDARI, (2008). “The Way Classroom Functions: Another Hidden Curriculum To Be Explored”, **International Journal of Social Sciences**, Winter, 3;1,s.1-7.

dersindeki yeterlikler, davranış ve kendine saygı gibi özelliklerdir. Bu anket sonucunda, öğrencilerin kendilerini algılamalarında yetersiz oldukları ve bu yetersizliğin yılsonuna doğru bir değişim göstermediği, hatta daha da kötüye gittiği saptanmıştır.

Araştırmacıların, öğrenci profilini ortaya çıkarmak için uyguladıkları ankette öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yaptıkları davranışların sıklıkları ölçülmüştür. Bunlardan en çok dikkat çeken, öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenden çok az yardım istemeleridir. Bu davranışın da en önemli nedenleri; öğrencilerin utanmaları, zaman kısıtlılığı, ilgisizlik ve öğretmeni kızdırmaktan korkmalarıdır. Konidari ve Abernot, bilgi toplama yöntemi olarak, öğrencilere sadece anket uygulamamışlar, aynı zamanda öğrencilerle görüşmeler de yapmışlardır. Öğrencilerle yaptıkları görüşmelerin sonuçları da, anket sonuçlarını doğrular niteliktedirler. Öğrencilerin %100'ü utandıklarından , %100'ü sınıfta soru sormak için yeterli zamanın olmadığından,% 50'den biraz fazlası da sınıfta öğretmenlerinden psikolojik olarak herhangi bir destek alamadıklarından dolayı öğretmenlerinden yardım isteyemediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgu ve sonuçları, öğretmenlerin sınıf içerisinde meydana gelen ilişkiler kadar, sınıf içerisinde meydana gelmeyen, hatta olması gereken ilişkilere de dikkat etmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenin bilinçsizce sergilediği bir hareket öğrenci tarafından yanlış bir mesaj olarak algılanabilir. Bu yüzden öğretmen, sınıf ilişkilerindeki rolüne sürekli ayna tutup kendini değerlendirmelidir. Konidari ve Abernot da yaptıkları çalışma ile eksik ve bilinçsizce oluşan ya da oluşturulan sınıf ikliminin öğrenci kazanımlarına ve kişiliklerine nasıl zarar verdiğini ortaya çıkararak, önlem alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Eğitimciler, bazen eğitim ve öğretim ortamında öğrencilere gönderdikleri mesajların, öğrencilerin eğitim ve öğretim deneyimlerini etkilediklerini fark etmezler. Dolayısıyla, bu mesajları sorgulama yoluna gitmezler. Çünkü böyle bir yaklaşım, insanın kendiyi yüzleşerek, yetersizliklerini kabul edip, eksiklerini ortaya çıkarmasına neden olabilir. Şayet, eğitimciler böyle bir mesajı benimsemezlerse, eğitimcilerin gönderdikleri mesajlarla, öğrencilerin aldıkları mesajlar arasında bir

iletişim kopukluğu olabilir. Ahola, **“Hidden Curriculum in Higher Education: Something To Fear For or Comply To?”** (**Yüksek Öğretimde Örtük Program: Korkacak Bir Şey Midir yoksa Uzlaşacak Bir Şey Midir?**) isimli çalışmasında, bu kopukluğun sebep olduğu iki farklı üniversite hayatı ortaya çıkarmıştır; biri resmi programın gönderdiği mesajlarla oluşan hayat, diğeri de örtük programla oluşan hayattır.¹⁹⁴ Ahola, lisans öncesi eğitimden çok farklı olan, lisans eğitim programlarını incelemiştir. Ahola, böyle bir çalışmayı, hem yüksek öğretim içindeki örtük program kavramını açıklığa kavuşturmak hem de öğrencilerin karşılaştıkları problemleri ve onların gereksinimleri hakkında yüksek öğretim personelini bilgilendirmek için yürütmüştür.

Ahola, bu çalışması için lisans öncesi eğitimden çok farklı olan lisans eğitim programlarını incelemiştir. Ahola, çalışmasının bilgi toplama bölümünü üç aşamadan oluşturmuştur. Bunlardan birincisinde, tıp, eğitim ve sosyoloji bölümlerinden oluşan 280 öğrenciye, üniversite karşılaştıkları sorunlar ve üniversitede öğrenci olmak hakkında oluşturulmuş sorulardan meydana gelen anket uygulamıştır. İkinci aşamada, yine aynı bölümdeki öğrencilere “üniversitede ne öğrendiniz?” başlıklı anketi uygulamıştır. Ahola, üçüncü aşamada ise, aynı bölümlerdeki öğrencilere açık uçlu sorular sormuştur. Bu sorular ise şunlardır ; “Üniversite ortamında önemli gördüğünüz ama yeterli bilgi alamadığımız noktalar nelerdir? , Size göre üniversite hayatıyla baş edebilmek için ne gereklidir? ”.

Ahola'nın araştırmasının sonuçlarına göre; yüksek öğretimin öğrenciye kazandırmak istediği amaçlar ile öğrencilerin gerçekten kazandığı davranışlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Fakültelerin resmi programlarında, öğrenci ihtiyaçları, problemleri ve ilgileri göz önüne alınmamıştır. Ayrıca dersler; öğrencilerin mezun olduktan sonra girecekleri iş yaşamında gereken becerileri kazandırmak yerine, onları pasif bir sistemin tüketen parçaları haline getirir

¹⁹⁴ Sakari AHOLA,(2000). “Hidden Curriculum in Higher Education:something to fear for or comply to?”, **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference,Helsinki August 30 -September 2, 2000.**

niteliktedir. Bütün bu durumlar üniversitede resmi programa zıt, bir örtük program meydana getirir.

Ahola, ideal bir üniversite resmi programı ile halen mevcut günümüz üniversitesi örtük programı arasındaki farkları şu şekilde belirtmiştir;

Tablo- 2
Günümüz Üniversitesi ile İdeal Üniversite Arasındaki Farklar

Günümüz Üniversitesi	İdeal Üniversite
Örtük Program	Resmi Program
Öğrenmeyi Öğrenme	Öğretim-Araştırma Bağı
Uzman olmayı öğrenme	Akademik Uzmanlık
Mesleği Öğrenme	Profesyonel Eğitim
Oyunu Öğrenme	Akademik Özgürlük
Stratejilerle baş etme	Gerçek üniversite
İlişkisiz ders içerikleri	Gerçek bilgi
Dağınık bilgi	Eleştirel düşünme
Yalnızlık	Tartışma
Telaş	Derine inme
Alçakgönüllülük	Kişisel düşünme
Düşük nitelik	Nitelikli öğrenme

Kaynakça: Sakari AHOLA,(2000). "Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?", **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference, Helsinki August 30 -September 2, 2000.**

Tablo.2’de görüldüğü gibi, yüksek öğretimin resmi programı, öğrencinin, gerçek bilgiyi edinmesini isterken, öğrenci kendini ilişkisiz bir bilgi bütünü arasında bulmaktadır. Üniversite, bu bilgileri eleştirel düşünme, tartışma, ayrıntılarına inme yollarıyla kazandırmayı amaçlarken, öğrenciler bu yolları nasıl kullanacaklarını bilememekte, mezun olmak için, yüzeysel bilgi sahibi olmaktadır. Bu durum da, öğrencileri dağınık bilgiye sahip olmak, konuları nasıl yetiştireceklerini bilememe, bu konularda danışacak kimseyi bulamama gibi

sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Sonuç olarak, üniversite her ne kadar nitelikli bir öğretim vermeyi amaçlasa da, öğrenciler kendilerinin oluşturdukları örtük program sayesinde niteliği düşük bir öğrenim almaktadırlar.

1968'e kadar literatürde olmayan örtük program kavramı, 1968'de Jackson'la birlikte anlam kazandıktan sonra, bu kavram bir çok araştırmacı tarafından tanımlanmış; ilk, orta ve yüksek öğretimdeki örnekleri ortaya çıkarılmıştır.¹⁹⁵ Günümüzde de içinde eğitim ve öğretim faaliyetleri barındıran her türlü sistemin örtük program örnekleri incelenmeye devam etmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetleri, sadece sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleriyle sınırlı değildir. Okul, kampüs ve sınıf dışında da, eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilir. İşte, sınıf dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin örtük programı üzerinde yapılan çalışmaların bir tanesi de, **Anderson'un** yaptığı “ **Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning**” (**E-öğrenmenin Örtük Programını Ortaya Çıkarmak**),¹⁹⁶ başlıklı çalışmasıdır. Anderson, bu çalışmasında “Acaba bilgisayar aracılığı ile yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programı, sınıf ortamında yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programında farklı mıdır?” sorusuna cevap aramıştır. Anderson, örtük programların öğrenci kazanımlarına etkisi açısından internet ortamında yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programı ile kampüs ortamında yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programlarını karşılaştırmış, bu iki örtük programın benzer ve farklı yönlerini tespit etmiştir.

Anderson, e-öğrenme sisteminin örtük programı incelemek için Ahola'nın çalışmasında kullandığı dört düzeyi kullanmıştır. Aldığı sonuçlar ise şu şekildedir;

1.Öğrenmeyi Öğrenme: E-öğrenme sisteminin, öğrenmeyi öğrenme boyutunun örtük programı, “öğrencilerin elektronik posta nasıl yazılır? Telekonferans nasıl yapılır?” gibi işlemleri bildiğini, bütün öğrencilerin aynı hızda ve kalitede teknolojik aletlere sahip olduğunu varsayar. Çünkü e-öğrenme sistemi, öğrencinin bilgiye

¹⁹⁵ Philip JACKSON (1968), “Life In Classrooms”, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

¹⁹⁶ Terry ANDERSON, (2002). “Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning”, **Current Perspectives in Applied Information Technologies**, Volume I: Distance Learning. Greenwich, CT: Information Age Publishing, May, s.1-23.

ulaşım olanakları hakkında, öğrenciyle doğrudan doğruya etkileşime girmez, öğrenciye alternatifler ve destekleyici hizmetler sunmaz. Ayrıca e-öğrenme, kampüs ortamındaki öğrenmeden farklı olarak başka bir örtük programa daha aracı olur. Bu örtük program, yüz yüze iletişimin avantajlarından uzak olan e-öğrenme sistemi içerisindeki öğrenciler, çoğu temel gereksinimleri için gerekli olan bilgileri kendi çabalarıyla öğrenirler.

2.Mesleği Öğrenme: Mesleki öğrenme boyutunda e-öğrenme öğrencileri, kampüs ortamındaki öğrencilere göre avantajlıdır. Kampüs ortamındaki öğrenciler, mesleği akademik yollardan öğrenirken, e-öğrenme öğrencileri akademik bilgilere ek olarak uygulamalı olarak öğrenme şansına sahip olurlar. Çünkü e-öğrenme sistemindeki öğrencilerin çoğu, kendi alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışmaktadırlar. Ama kampüs ortamındaki öğrencilerin çoğu, mesleki sosyalleşme yoluyla meslek hakkında bilgi edinirken, e-öğrenme sistemi öğrencileri bu sosyalleşme yoluyla e-öğrenmeden yoksundurlar. E-öğrenme sisteminin örtük programı, öğrencilere, kendi mesleki sosyal ortamlarını kendilerinin yaratmaları gerektiğini öğretir.

3.Uzman Olmayı Öğrenme: E-öğrenme sisteminin uzman olmayı öğrenme boyutunun örtük programı, öğrencilere ortaya çıkardıkları ürünlerin daha gerçekçi ve nitelikli olması gerektiğini öğretir. Çünkü kampüs ortamındaki eğitim öğretim faaliyetlerine zıt olarak, e-öğrenme sistemi içerisindeki öğrenciler, uzmanlıklarını bilgisayar üzerinden yaptıkları görevler ile kanıtlamaya çalışırlar. Bu süreçte öğrenciler, yeterliklerini, vücut dili, jest ve mimikleri ile destekleyemezler, sadece ürünlerinin içeriği ile değerlendirilirler.

4.Oyunu Öğrenme: Anderson, oyunu öğrenme boyutunda kampüs ortamında öğrenen yüksek öğretim öğrencilerinin örtük program ile neler öğrendiklerini ortaya koyar. Bu öğrenmeler, “ödevleri zamanında teslim etme, sınavlara girme, kendi sorumluluğunu almayı öğrenme” şeklindedir. Fakat e-öğrenme sistemi içerisindeki yüz yüze öğrenmenin yokluğu yüzünden, çoğu öğrencinin bu sistem içerisindeki oyuna seyirci kaldığı ve bazen de oyunu bıraktığı tespit edilmiştir. Kampüs içerisindeki öğrenciler, geçen yıllardan gelen deneyimlerinin avantajlarını

kullanırlarken, e-öğrenme sistemi öğrencileri, ortama yabancı kalırlar. E-öğrenme sistemi öğrencileri, oyunu oynamak için daha çok mücadele etmek gerektiğini öğrenirler.

E-öğrenme sistemi teknolojik yönden sınırlılıklar, kampüs ortamı da fiziksel yönden sınırlılıklar getirse de, her ikisinin de örtük programı, farkına varılması gereken bir konudur. Bu örtük program; öğrencilerin, sistemin birer oyuncusu olmalarına yardımcı olur. Anderson, bu çalışmasıyla, eğitim bağlamları farklı olsa da, içinde öğretmen ve öğrenci olan her ortamda bir örtük programın olabileceğini göstermiştir. Bu programın her iki taraf açısından da avantaja dönüştürülebilmesi için, var olan örtük programın belirginleştirilip, özellikle e-öğrenme sistemi içerisindeki öğrencilere, bu öğrenme oyununu oynarlarken, yardımcı olunması gereklidir.

Aynı başlıklı dersler, içerikleri aynı olmalarına rağmen, öğrencilerin farklı özelliklerinden ve farklı örtük programlarından dolayı öğrencilere farklı bilgi ve beceriler sunarlar. Öğrenci özellikleri, öğretmenlerin davranışlarını ve düşüncelerini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durum ise, öğretmenin sınıftaki öğretim amaçlarını ve öğretim yöntemlerini farklılaştırır. **Athew, Cooper ve Bleicher’in “Social Context In Mathematics Classrooms: Social Critical And Sociolinguistic Perspectives” (Matematik Sınıflarındaki Sosyal Bağlamlar: Sosyo Eleştirel ve Sosyo Dilbilimsel Perspektifler)** başlıklı çalışmada da, öğretmenlerin, öğrenci algılarından etkilenerek, sınıftaki resmi program altında farklı örtük programlar oluşturduklarını ortaya çıkarmıştır.¹⁹⁷ **Athew, Cooper ve Bleicher**, araştırmalarını gerçekleştirebilmek için, cinsiyet ve sosyoekonomik değişkenlere uygun olarak iki sınıf oluştururlar. Araştırmacılar tarafından oluşturulan sınıflardan biri sosyoekonomik durumu iyi olan erkek öğrencilerden, diğeri ise sosyoekonomik durumu iyi olmayan kız öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki sınıf da 9.kademede yer

¹⁹⁷ Bill ATHEW ; Tom COOPER ; Robert E.BLEICHER , (1995). “Social Context In Mathematics Classrooms:Social Critical And Sociolinguistic Perspectives”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association** ,CA, April 18-22, San Francisco-1995.

alan matematik dersinde gözlenmiş, aynı ders kitabı kullandıkları ve aynı resmi programı takip ettikleri var sayılmıştır.

Araştırmacılar, her iki sınıfı da aynı konunun işlendiği süre bitene kadar gözlemlemişler, araştırma ile ilgili ses kayıtları ve alan notları tutmuşlardır. Araştırmacılar, öğrenci ve öğretmen davranışlarını gözlemlemiş ve aynı konuyu öğrenirken ortaya çıkan farklı davranış örneklerini tespit etmişlerdir. Bu yapılan gözlemlerde dersler; yapılan aktiviteler, öğrenci öğretmen ilişkisi ve kullanılan dil açılarından incelenmiştir. Ivor, erkek öğrencilerin; Jeff ise kız öğrencilerin öğretmenleridir. Gözlem öncesi yapılan görüşmelerde Ivor ve Jeff'in öğrenciler hakkındaki düşünceleri oldukça farklıdır. Ivor, öğrencilerinin ilerde yüksek öğretime devam edeceğini, uzmanlık gerektiren işlerde çalışacaklarını düşünür. Bu yüzden onlara, bu alanlarda gerekecek olan “öz değerlendirme, öz denetim sağlama, bağımsızlık, kendini savunma, gibi becerileri ve yüksek düzey matematik konularını” içeren bilgileri aktarır. Jeff ise, öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarının yetersizliği nedeniyle, “kasiyerlik, mağaza görevliliği gibi” düşük matematik bilgileri gerektiren işlerde çalışacaklarına, o yüzden onlara gereken matematiğin kolay bir düzeyde olması gerektiğine ; “uysal, itaatkâr, kuralcı” nitelikte yetişmeleri gerektiğine inanır. Örneğin, koordinat konularını anlatırken Jeff “x,y,z şeklinde yazılır, görüldüğü gibi x önce gelir” diye açıklarken, Ivor, “x’in neden önce geldiğini sorarak başlar”. Yani, öğretmen Jeff, sosyoekonomik düzeyleri düşük olan kız öğrencilere koordinat konusunu anlatırken, koordinatlar x,y,z diye yazılır. X, y ve z’den önce gelir diyerek anlatımı kendisi yaparken, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmeni olan Ivor ise x’in y ve z’den neden önce geldiğini öğrencilere sorarak, öğrencilerin bu özelliği buluş yoluyla öğrenmelerini sağlar. Ivor, konuları diğer derslerle ilişkilendirerek anlatırken; Jeff, böyle bir uygulamayı sadece bir kuralı öğretmek için yapar. Ivor, öğrencilerin kendi ödevlerini kendilerinin kontrol etmesini isterken, Jeff, öğrencilerin ödevlerini kendisi kontrol eder. Ivor ile öğrencileri arasında söz düelloları olurken, Jeff’in sınıfında kuralları öğretmen belirler, öğrenci sesleri öğretmen sesini geçemez. Ivor, konuyu anlatırken matematiksel bir dil ile karışık cümleler kurmaktan ve jargonlar kullanmaktan

çekinmez, Jeff ise oldukça yalın ve basit bir dille anlatır. Ayrıca, Jeff, sürekli “ben size bunu öğretmişim” şeklinde referanslar gönderirken, Ivor nedenleri tekrarlar. Bunun yanında Ivor, erkeklerin ilgi alanlarını bildiği için onlarla daha iyi anlaştığını ve onlara şaka yapabildiğini belirtirken, Jeff kızlara karşı resmi davrandığını, şaka yapamadığını ve onların ilgi alanlarını bilmediği için, örneklerini seçerken zorlandığını belirtir. Örneğin, Jeff sınıfta “affedersiniz, lütfen, konuya geçmeye hazır mısınız, bakar mısınız” ifadelerini sıkça kullanırken, Ivor genelde “gençler ve arkadaşlar” ifadelerini kullanır ve onlarla zıtlasmaktan çekinmez. Kız öğrenciler, öğretmenin çıkışlarına pasif kalırken, erkek öğrenciler asi, özgüvenli ve tartışmacıdır.

Athew, Cooper ve Bleicher, aynı resmi programı uygulayan iki matematik öğretmenin, örtük program aracılığıyla farklı bilgiler ve beceriler kazandırdığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzeylerinin, onlara verilen eğitim kazanımlarını farklılaştırdığını kanıtlamışlardır. Öğretmenin öğrenci algıları, resmi program altında örtük bir program oluşturmuştur. Dışardan bakıldığında aynı gibi görünen iki eğitim ortamı, farklı gereksinimleri karşılayan iki ayrı örtük programı işlerliğe koyar. Öğretmenler, bu programın yapılandırılmasında büyük rol oynarlar. Öğretmenler, öğrenciler hakkında verdikleri hükümlerle, onların eğitim kazanımlarını belirlerler. Bu bağlamda, öğrenciler birer birey olarak değil, sosyal bir yapı olarak nitelendirilirler. Öğrenciler, bu yapının etkisiyle oluşan örtük programlar altında, toplumda kendi cinsiyet ve sosyoekonomik rollerini öğrenerek, statükoyu devam ettirirler.

Bu araştırma bize, öğretmenlerin önyargılarından sıyrılarak eğitim öğretim faaliyetlerine girmeleri gerektiğini gösterir. Bu çalışmada, Jeff ve Ivor yer değiştirseydi muhtemelen amaçları da yer değiştirecekti. Dolayısıyla bir farklılık olmayacaktı. Fakat Jeff’in sınıfından bir öğrenci Ivor’un sınıfına geçseydi, aynı konular işlenmesine rağmen problem yaşayacaktı. Çünkü öğrenciler öğretmen tarafından inanılan gereksinimlere göre güdülenebilirler. Dolayısıyla her ne kadar görünen resmi program aynı olsa da, işlerlikteki program farklıdır. Bu program, bu sınıfın “örtük programıdır”.

Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programları, 1970’li yıllarda geleneksel öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına tepki olarak geliştirilmiştir. Bu programın amacı, öğrencilerin hem teorik hem de uygulamalı olarak gelişmelerini sağlamaktır. Bu programda bazı yeterlilikler belirlenir. Bu yeterlilikler, modüllere bölünerek her öğrencinin, kendi öğrenim hızına göre öğretilir.¹⁹⁸ Bu yaklaşım kimi eğitimciler tarafından savunulmuş, kimileri ise geleneksel eğitimin yerini alamayacağı konusundaki şüphelerini belirtmişlerdir. **Horton’un “The Hidden Curriculum Of Competency Based Teacher Education” (Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Eğitiminin Örtük Programı)** başlıklı çalışması da onun bu konudaki tavrını açıklar niteliktedir.¹⁹⁹ Horton, avantajlı gibi görünen bu modüler eğitim yaklaşımının öğretmenleri bir makineye çevirdiğini ima eder. Horton, bu yargıya yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programlarını inceleyip, bu programların görünmeyen yüzünü ortaya çıkararak varır. Horton’a göre, öğretmen yetiştirme programlarının “örtük programları” ortaya çıkarılarak, bu programlarının amaçları değiştirilmelidir.

Horton’un yaptığı araştırma sonucunda ortaya çıkan örtük program şu şekildedir;

1. Öğretmenlik eğitimi, kısa süreli bir mesleki hazırlık sürecidir. Öğretmen, aynı olaylara aynı tepkileri vermeyi öğrenir.
2. Profesyonel bir öğretmen, okullarda sadece yetenekli bir eğitim teknisyeni olarak görev yapmaya razı olan kişidir.
3. Eğitim, ekonomik güç elde etmek için gereklidir.
4. Eğitim sonuçları, amaçlarından ayrılmalıdır.
5. Öğretmenin eğitim deneyimleri, eğitim öğretim sürecinde önemli değildir. Önemli olan prosedürler ve öğrenilmesi gereken niteliklerdir.

¹⁹⁸ Rick SULLIVAN (1995). “The Competency Based Approach To Training” **JHPIEGO Strategy Paper** , September , <http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/cbt/cbt.htm> (Erişim Tarihi: 17.02.2009).

¹⁹⁹ Lowell HORTON ,(1972). “The Hidden Curriculum Of Competency Based Teacher Education” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3b/55/0b.pdf (Erişim Tarihi:16.12.2008).

6. Öğretmen eğitiminin en önemli fonksiyonu, öğretmenin pazarlanabilir becerilerini geliştirerek ona iyi bir ekonomik gelecek sağlamaktır.
7. Öğretmenler için neyin önemli olduğu bilmek ve uygulamak konusunda tartışma yoktur. Çünkü yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımı öğretmenlerin öğrenmesini gerekli gördükleri özellikleri önceden belirlemiştir.
8. İnsanlar, ne yapmaları gerektiği konusunda, otoriteler tarafından yönlendirilebilirler.

Horton, teknik becerilerin duygu ve düşüncelerin önüne geçirildiği bu programda; öğretmenlere, örtük programlar aracılığıyla parayla tutulmuş askerler mantığını aşılandığını programın modüllere bölünmesinin, eğitimin parçalanabilir olduğunu öğrettiğini öne sürer. Öğretmenlerin sınıflarına girdikten sonra, kendi örtük programlarının öğrencilere zarar vermemesi için, öğretmenleri yetiştirirken kullanılan programların iyi analiz edilip asıl amaçlarının ortaya çıkarılması gereklidir. Horton'un bu çalışması da bize, resmi programın amaçlarıyla örtük programın amaçlarının zıtlaştığını göstererek, görünenin altındaki gerçeği araştırmak gerektiğini göstermektedir.

Bir orkestrada, farklı enstrümanlar bir araya gelip ahenkli bir melodiyi nasıl oluşturuyorsa, toplum da farklı kökenlerden gelen insanlarla ortak ve uyumlu bir yaşam alanı oluşturmalıdır. Bu alan, kimi zaman bu farklılıkların güç savaşına tanıklık eder. Bu güçler savaşı, geniş bir coğrafyada kontrol dışı gelişip yol alabilirken, mikro ortamlarda müdahale ile önlenir. Sınıf ortamları, bu mikro ortamlardan bir tanesidir. Farklı etnik yapılardan gelen öğrencilerin olduğu bir sınıfta, fikir çatışmaları yaşanabilir. Böyle bir fikir çatışmasına, değişik toplumların kültürünü ve tarihini içeren, sosyal bilgiler dersi, diğer derslerden daha çok uygundur. Sosyal bilgiler dersinin öğretmenleri, düşüncelerini öğrencilere aktarırken onların etnik kültürlerini de göz önünde tutmalı, öğrencilere önyargısız davranmalı ve öğrencileri de düşündürmelidir. Bu çalışma, öğretmenlerin değişik fikirlerin kaynaşması hakkında sergiledikleri dört farklı davranış örüntüsü sunar. **Bickmore, "Learning Inclusion / Inclusion In Learning: Citizenship Education For A**

Plural Society” (Kaynaşmayı Öğrenme/Öğrenmede Kaynaşma: Çoğulcu bir Toplum İçin Vatandaşlık Eğitimi) adlı çalışmasında farklı etnik kökenlerden gelmiş öğrencilerin bulunduğu dört farklı sınıf ortamı gözlemlemiş, aynı resmi program doğrultusunda işlenen dört farklı örtük program tespit etmiştir.²⁰⁰ Bickmore çalışmasında “**çatışma ve kaynaştırma**” kavramlarına odaklanmıştır. Bickmore’a göre, “çatışma” öğretmenin hem pedagojik uygulamalarında hem de program uygulamalarında uzlaştırıcı bir işleve dönüştürülebilir. Öğrenciler, farklı inançlar ve kültürler içinde eğitilirlerken, aynı zamanda öğrencileri kaynaştırıcı aktivitelerin de sınıf içerisinde yapılması gerekmektedir. Örneğin, öğretmen tartışmalı konular açmaktan korkmamalıdır ve öğrencilerin düşünmesine, fikirlerini söylemesine fırsat vermelidir. Bickmore’un araştırmasındaki öğretmenlerin bazıları, farklı fikirlerin kaynaşmasına açıklarken, bazıları çatışma yaratacak konulardan uzak durmaktadırlar. Bickmore araştırması için, iki farklı ekonomik ve etnik bölgede bulunan okullardan, dört öğretmeni bir yıl boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemlerini not kayıtlarıyla yazılı hale getirmiştir. Bickmore’un amacı, görünürdeki sosyal bilgiler programının, işlerlikteki farklı versiyonlarını ortaya çıkarmaktır. Bickmore’un yaptığı gözlemler sonucunda, bu farklı sınıflarda, öğretmenlerin kasıtlı ve kasıtsız olarak farklı örtük programlar meydana getirdiklerini belirtir. Birinci öğretmen, resmi programa paralel hareket eder. Resmi programa zıt uygulamalar yapmaz ve bilgileri genelde ders kitabından olduğu gibi anlatmayı tercih eder. Sınıf ortamında öğrencilerin fikir çatışmasına gireceği ortamlardan kaçınır. Örneğin, tartışma konularını geçiştirir. İkinci öğretmen, resmi programın kendi amaçlarına uymayan noktalarını değiştirir. Örneğin, ders kitabındaki ifade edilen bir düşüncenin sorgulanabileceğini belirtir. Öğretmen, öğrencilerinden farklı iki etnik ortamda büyümüş iki çocuğu karşılaştırmalarını ister. Öğrencilerini, fikirlerini belirtmesi konusunda sürekli teşvik eder. Bu öğretmene göre; öğrenciler, öğretmenin düşüncesine katılmayabilirler. Bu durum da, onların düşündüklerinin kanıtıdır. Üçüncü öğretmen de ikinci öğretmen gibi, fikir ayrılıkları olan konuları tartışmaktan kaçınmaz. Öğrencileri farklı fikirlere saygı duymaları konusunda uyarır. Örneğin; öğretmen öğrencilerin, bir öğrencinin

²⁰⁰Kathy BICKMORE, (1993). “Learning Inclusion /Inclusion In Learning: Citizenship Education For A Plural Society”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association** ,Atlanta ,GA, April 12-16, 1993.

bir ülkede meydana gelen bir isyan konusundaki düşünceleriyle alay ettiklerini fark ettiği zaman, öğrencileri, arkadaşlarının düşüncelerine duyarlı olmaları konusunda sert bir şekilde uyarır. Dördüncü öğretmen genelde, öğrencilere özellikle çok kültürlülük ve uluslararası ilişkiler konusunda farklı fikirlere oldukça açık olan bir sınıf ortamı yaratır. Bu öğretmen, resmi programla çoğu zaman zıtlaşır. Bilgilerin kitaptaki sunumuna öğrencilerin müdahale etmesini ister.

Bickmore'un amacı, dört öğretmenin hangisinin en iyi olduğunu belirlemek değildir. Bickmore, sadece, öğretmenlerin nasıl ders işledikleri konusunda kendilerini sorgulamaları gerektiğinin altını çizer. Örneğin, bir öğretmen Bickmore'un tuttuğu kayıtları okuduğunda, öğrencilere çok az söz hakkı verdiğinin farkına varır. Aynı şekilde iyi amaçlarla ders işleyen bir öğretmen de, farkında olmadan istenmedik bir örtük program oluşturabilir. Örneğin, öğretmenler kaynaştırıcı bir tartışma etkinliğinde bulunurlarken, sessiz kalan öğrencilerin niye sessiz kaldıklarının farkında olmayabilirler. Bu öğrenciler, egemen kültür tarafından kullanılan kodlar ve sınıf ortamının gönderdiği esnek kodlar arasında ikilemde kalırlar. Bu ikilem de öğrencilerde karışıklığa ve belirsizliğe neden olur. Bu durumda; sınıfta güçsüz olan öğrenciler, tartışılan bir konuda fikir belirtmek istemeyerek, sınıftaki egemen kesimin tartışmayı sürdürmesini sağlarlar.

Öğretmenler, öğrenci fikirlerinin sınıf ortamlarına katılması konusunda farklı uygulamalar yapmaktadırlar. Bu uygulamalar ise, öğrencilerin bakış açılarını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin aynı ders programı ve ders kitabı doğrultusunda kazandırdığı farklı kazanımlar, öğrencilerin bu derslerin örtük programından öğrendikleri bilgi ve becerileri oluştururlar. Öğretmenlerin, sınıflarda yaptığı bazı uygulamalar, devletin teori ve politikalarının bir uzantısı olabilmektedir. Öğretmenler, kasıtlı ya da kasıtsız olarak yaptığı etkinliklerle, devletin yetiştirmeyi amaçladığı insan tipinin yetiştirilmesine katkı sağlayabilirler. Böylece, sosyoekonomik ve politik sistem, küçük toplum örnekleri olan sınıflarda, yeniden üretilerek sürdürülür. Okullarda, öğrencilere sınıflardan çıktıktan sonra, daha geniş toplumda yaşabilmeleri için bazı roller benimsetilir. Bu benimsetilen roller öğrencileri, eğitim sisteminde “istendik” bazı emellerin kuklaları haline getirebilirler.

Martin “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values: Case Study Of A Middle School Writing Project” (Sosyoekonomik ve Politik Değerlerin İleticisi Olarak Programlar: Orta Okulda Yürütülen Yazma Projesinin Örnek Olay İncelemesi) adlı çalışmasında, bir ortaokul sınıfında oynanan bir simülasyon oyununda gözlemediği sahnenin ana fikrinin devletin sosyoekonomik ve politik sisteminin devam ettirilmesi olduğunu belirtir.²⁰¹ Martin, bir yazma sınıfındaki resmi ve örtük programı ortaya çıkarmak ve bu resmi ve örtük programları daha geniş toplumun değerleri ve uygulamalarıyla ilişkilendirmek için çalışmasına başlamıştır. Martin’in “yazma becerilerini” gözlem dersi olarak seçmesinin nedeni, yazma becerisinin, toplumun ve okulların, politik ve ekonomik amaçları ile ilgili bir ders olmasıdır. Martin’e göre, bu durum, çağlar boyu bu şekilde sürmüştür. Devletlerin politik ve ekonomik kazançları arttıkça, yazılı belgeleri de artmıştır. Martin’in gözlemek için simülasyon oyunu seçmesinin nedeni ise, bu tür oyunlarda, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat, aktif olarak ifade edebilmeleridir.

Martin, araştırması ile ilgili verileri; alan notları, videolar, öğretmen planları ve referansları, öğretmenlerle yaptığı görüşmeler ve öğrenci ürünleri ile toplamıştır. Martin’in gözlemediği oyunun adı “Doğru Yazmaktır”. Oyunun amacı, bir kitabın ortaya çıkarılma sürecini, sınıf içinde canlandırmaktır. Öğretmenin böyle bir oyunu seçmesi, resmi programın “öğrenciler sene sonunda bir hikâye yazacaktır” amacını gerçekleştirmek içindir. Dolayısıyla, buraya kadar bir sorun yoktur. Fakat oyunun sınıf içinde rol dağılımının yapılmasına başlanmasıyla öğretmen, örtük programı uygulamaya başlar. Oyunda ilkökul dördüncü ve beşinci sınıflardan oluşan bir sınıfta öğrencilerden yazılı ürünler çıkarmaları beklenmektedir. Oyun, iki yayıncı, dört editör, bir bankacı, dört yazar grubu ve beş aracından oluşmaktadır. Öğretmen, rol dağılımını kendisi yapmaktadır ve sınıfta, liderlik özellikleri taşıdığını düşündüğü öğrencilere editörlük, yayıncılık ve aracılık rollerini verir. Bu öğrenciler, sosyoekonomik durumları iyi olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler ayrıcalıklıdır ve

²⁰¹ June M MARTIN , (1982). “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values:Case Study Of A Middle School Writing Project” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,New York City,NY,March 21,1982.

diğer öğrenciler üzerinde etkileri vardır. Öğretmen sınıfta pasif görünen öğrencilere de yazarlık görevini verir. Bu öğrenciler, çoğunluktadırlar. Sosyoekonomik durumları iyi değildir. Bu öğrencilerin sınıf içerisinde fikirlerine nadiren müracaat edilir. Öğretmen, bu oyunda bankacı rolünü üstlenir. Rollerden ve dağılımlarından anlaşılacağı gibi bu oyun, toplumdaki ekonomik düzenin küçük bir örneğidir. Roller, toplumda olduğu gibi önceden belirlenmiştir. Yazarlar, işçiler gibidir, sadece üretirler ve herhangi bir ayrıcalıkları yoktur. Editörler ve araçlar, orta tabakayı temsil ederler. Bunlar, yazarlar hakkında söz hakkına sahiptirler. Yayıncıların sayıları azdır ve yayıncılar en ayrıcalıklı kesimi oluştururlar. Yayıncıların her iki grup üstünde söz hakları vardır. Kitapları okurlar, değerlendirirler ve kitaplar, onların kararlarına göre yayınlanır ya da reddedilir. Ayrıca, yazarlarla birebir görüşmezler. İşte, oyundaki bu ilişkiler, **kapitalist sistemdeki sosyoekonomik hiyerarşinin bir kopyasıdır**. Devletin politik değerleri ise, oyunun başka özellikleri ile geçirilir. Örneğin, oyunun belli ders saatleri ile sınırlandırılması devlet müdahalesine benzer. Öğrencilerin öğretmen tarafından belirlenmesi, işçilerin önceden belirlenmiş amaçların uygulayıcısı olmalarına vurgu yapar.

Bu oyunun bir çok noktasında, resmi program örtük programla çelişir. Oyunun resmi programdaki amacı, öğrenciler arası işbirliğini arttırmak olsa da, sonuçta öğrenciler birbirleriyle rekabet etmeyi öğrenirler. Resmi program, öğrencilerin nitelikli olmasına önem vermelerini isterken, öğrenciler daha fazla para kazanmak için sayfa bakımından çok, ama nitelik bakımından kötü ürünler ortaya çıkarmaya çalışırlar. Böylelikle, öğretmenin resmi program ile gerçekleştirmek istediği, “işbirliği içinde yazı çalışmaları yapmak ve ortaya çıkan bir ürünü değerlendirebilmek” becerilerini kazandırma amacı, “öğrencilerin etkisiz birer işçi, etkili bir satış elemanı, paranın verdiği güçle patron” rollerini kazanmalarına yardımcı olmuştur. Öğretmenin, kasıtsız amaçlarla planladığı bu oyun, öğrencilerin toplumdaki sosyoekonomik rolleri ve politik değerleri öğrendiği bir örtük program oluşturmuştur. Martin, bu sınıftaki yazma becerileri dersinin tamamen yeniden üretime hizmet ettiğini belirtir. Martin, yazma becerileri dersinin statükoyu devam ettiren yapısının öğrencilere verilen söz haklarıyla bozulabileceğini savunur. Örneğin, öğrenciler; rol dağılımını, zaman kısıtlamalarını ve belirlenen hedef kitleyi

eleştirirler ama öğretmen onların fikirlerini resmi programın amaçlarına feda eder. Öğretmen, farkında olmadan resmi programdan çok daha etkili olan bir örtük program yaratır.

Öğrenci ve öğretmenler arası ilişkiler, okul kuralları, okulun fiziksel yapısı ve okulun geçmişten gelen bazı özellikleri bir “okulun kültürünü” oluşturur. Bu okul kültürü, öğrencilere resmi programdan çok, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan bir örtük program aracılığıyla öğretilir. **Hemming** , “**The “Hidden” Corridor Curriculum**” (“**Örtük” Koridor Program**) adlı çalışmasında okul kültürünün, öğrenciler arası ilişkiler boyutunda ortaya çıkan örtük programını incelemiştir. ²⁰² Hemming, bu amaçla gözlemlerini sınıf içi uygulamalar yerine, öğrencilerin teneffüslerde kendilerini rahatça ifade ettikleri okul koridorları üzerine yoğunlaştırmıştır. Hemming, koridor gözlemleri sonucunda, okullarda öğrenciler arası ilişkilerin oluşturduğu örtük programı “koridor program” olarak adlandırmıştır.

Hemmings, araştırması için iki okul seçmiştir. Bu okullar, Jefforson ve Central liseleridir. Jefforson lisesinin öğrencileri, yarı Afrikan ve Amerikan, yarı Kafkas ve az miktarda Asyalı, İspanyol ve diğer ırklardan oluşur. Central lisesi öğrencileri, çoğunlukla Afrikan Amerikalılardan oluşur. Azınlık olan kısım ise, beyaz Appacilerdir. Her iki okul da, sosyoekonomik düzen açısından hemen hemen aynı sosyal statü yelpazesine sahiptir. Genelde, okuldaki öğrencilerin yarısına yakını düşük statülü ailelerden gelmişlerdir. Hemmings, öğretmenlerden ve okul personelinden edindiği bilgilerle, okuldaki bazı grupların liderliklerini yapan dört öğrenci tespit etmiş ve iki hafta boyunca onları gözlemlemiştir. Bunun yanında, her iki okulda da toplam ikişer ay kalarak, diğer öğrenci liderleriyle ve öğrencilerle de görüşmeler yapmış ve ses kayıtları tutmuştur. Sonuçta, öğrencilere, okulun sosyal derslerini öğreten bir “**örtük koridor programı**” ortaya çıkmıştır.

²⁰² Annette HEMMING, (2000). “The “Hidden” Corridor Curriculum”, **High School Journal**, 00 18 1498, December/January, Vol. 83 ,Issue 2,s.1-11.

Hemmings'in bu çalışmasının sonuçları, Ahola'nın üniversite öğrencilerinin sistemi öğrenmek için öğrenmek zorunda oldukları oyunun kurallarına benzer.²⁰³ Bu çalışmada da öğrenciler okulda ayakta kalabilmek için, bazı kuralları öğrenmek zorundadırlar. Bu okulda kurallar, bazı ayrıcalıklı kesimlerin isteklerine göre belirlenir. Bu kesimler ikili kategorilere ayrılmışlardır. Bu kategoriler; beyazlar ya da siyahlar, zenginler ya da fakirler şeklindedir.

Hemmings'in koridor programını oluşturan davranış örnekleri şu şekilde sıralanabilir;

Kazancın yasadışı uygulamaları: Paraya sahip olmak, sosyal bir sınıfa ait olmaktan daha önemlidir. Paran varsa, gücün de vardır. Bu para hırsı, okulda bir **“vahşilik kültürü”** oluşturmuştur. Öğrenciler, para kazanıp güç sahibi olmak için uyuşturucu satma, hırsızlık yapma gibi işlere başvururlar. İşin garip tarafı, bazı öğrencilerin aileleri bunun farkındadırlar. Aileler, çocukları, eve para getirdiği için ve paraya da ihtiyaçları oldukları için, bu konuda çocuklarını desteklerler. Öğrenciler, bu yasadışı uygulamalarla , “bıçak nasıl tutulur, yakalanmadan nasıl hırsızlık yapılır ve dolabın kilidi nasıl bozulur” gibi becerileri öğrenirler.

Bu yasadışı uygulamaların yanında okullarda, şiddet içeren olaylar da meydana gelmektedir. Örneğin, büyük sınıflar, küçük sınıflara sataşmakta ve onların eşyalarına zarar vermektedirler. Küçük sınıflar ise, onlara karşı gelmemeyi öğrenmişlerdir. Çünkü bu şiddeti uygulama sırasının yarın onlara geleceğinden haberdarlardır.

Soğukkanlılık ve ırkçılık örnekleri: Okuldaki kanlı vahşet görüntülerine rağmen “çete başları” , okul koridorlarında gezinmeye ve meydan okumaya devam etmektedirler. Onlar için, soğukkanlı olmak, sert ve dayanıklı olmaktır ve hiçbir şeyden korkmamaktır. Okulda tutunmak isteyen öğrenci, bu gruplardan birine dâhil olmak ve diğer gruplarla savaşmak zorundadır. Örneğin, Jefferson ve Central liselerinde de, beyaz ve siyahlar iki ayrı grup oluşturmuşlardır. Bu grupların birer lakapları ve giyinme stilleri vardır. Siyahlar, motosiklet haydutları gibi giyinirler,

²⁰³ Sakari AHOLA(2000). “Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?”, **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference**, Helsinki August 30 -September 2, 2000.

altın ve elmas takılar takarlar; kızlar, mini etek giyerler ve çoğunun dışında altın kaplama vardır. Beyazlar ise, genelde sade ve eski püskü giyinirler. Aralarında, çeşitli yerlerine küpe takanlar ve saçlarını değişik renklere boyatanlar da vardır. Siyahlar genelde “oyuncular” diye adlandırılırken; beyazlar “dazlak ve gazez” olarak çağrılırlar. Her iki grup da, okuldaki her öğrenciyi, gruplarına uymaya zorlarlar. Örneğin, akademik başarısı oldukça yüksek ve sessiz olan beyaz bir öğrenci, beyazlar tarafından sıkıştırılarak, kendileri gibi giyinmeye zorlanmıştır. Dolayısıyla, hem beyaz hem de siyah öğrenciler bu okullarda barınmak için belirlenen kalıpların dışına çıkmamayı öğrenmişlerdir.

Cinsiyet düşmanlığı örnekleri: Öğrenciler, bireysel ve sosyal ilerleme için destekleyici cinsiyet ilişkilerinin gerekli olduğunu ifadelerinde belirtmişlerdir. Fakat koridorlardaki manzara bunun tam tersini kanıtlar niteliktedir. Örneğin, siyah erkekler genelde beyaz kızları hırpalamakta, onları sözle taziz etmekte ve onlara sataşmaktadırlar. Kızlar arasında hamilelik oranları oldukça yüksektir. Kızlar, sadece okulda değil, sosyal hayatta da tutunabilmek için erkeklerle zıtlaşmayı ve onlara düşman olmayı da öğrenirler. Bu kız öğrencilere göre, resmi programla verilmeye çalışılan anne, baba ve çocuk üçgeninden oluşan aile tablosunun içini, kendi aile yaşamlarında da gördükleri gibi tek başına bir anne, çocuk ve ailesini bırakıp giden, sorumsuz bir baba doldurur.

Okul koridorlarında yaşanan bu davranış örnekleri, sosyal sınıf eşitsizliğini, cinsiyet ve ırk ayrımcılığını ve egemen toplum klişesini yeniden üreterek devam ettirmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul hayatlarından başlayarak, yaşamları boyunca sosyal yaralar açmaya devam eder. Hemming’in çarpıcı sonuçlarına ek olarak, daha etkileyici ve üzücü nokta ise, okul yönetimi, bu durumu değiştirmek için herhangi bir müdahalede bulunmamaktadır. Hatta bu eşitsizliğe direnen öğrenci direncini bastırmaya çalışmaktadır. Örneğin, koridordaki siyah gençlerin, kız öğrencilere yaptıkları kötü muameleleri konu alan bir makalenin, okul gazetesinde yayınlanmasına karşı çıkmışlardır. Öğrenciler, kavga ederken sessiz kalmayı tercih etmişlerdir. Bütün bu tepkisizlikler, öğrencileri kendi sorunlarını kendi yollarıyla çözmeye zorlamıştır. Bu yollar ise, Hemming’in de adlandırdığı gibi okulun “**örtük koridor programını**” oluşturur.

Çok süslü bir hediye paketi içindeki boş bir kutuya, çok değerli gibi görünen bir takının sahteliğine ya da kaliteli bir ambalajın altından çıkan kalitesiz bir yiyeceğe günlük hayatta rastlamak mümkündür. Bu örneklerden yola çıkarak, eğitim deneyimlerini ele alırsak, aynı tablolarla karşılaşmamız mümkün olabilir. **Schwartz, “Socialization to School: A Study Of Low-Income and Minority Children In An Early Childhood Setting” (Okula Uyum Sağlamak: Bir Ana Okul Ortamında Düşük Gelirli ve Azınlık Öğrencilerle Yapılan Çalışma)** başlıklı çalışmasında öğrencileri bilişsel yönden geliştirmeye yönelik kusursuz olarak hazırlanmış, en yeni eğitim uygulamalarıyla ve fiziksel donanımlarla desteklenen bir resmi programın, görünmeyen yüzünü ortaya çıkarır.²⁰⁴ Bu araştırma, sosyoekonomik olarak üst tabakaya hitap eden bir laboratuvar okulunun “yeni üye alma projesi” adı altında “fırsat eşitliği” sağlamak amacıyla aldıkları azınlık ve düşük gelirli öğrencilerin durumlarını inceleyen bir çalışmadır. Schwartz, bu azınlık çocuklarından seçtiği on bir öğrenciyi gözleyerek, onlarla görüşmeler yaparak, okul dokümanlarını ve öğrenci dosyalarını inceleyerek araştırma için gerekli olan bilgileri toplamıştır. Ortaya çıkan sonuç ise, ezber bozar bir niteliktedir. Bu üst tabakaya hitap eden laboratuvar okulu, çevresi tarafından, nitelikli eğitim veren bir okul olarak bilinmektedir. Bu okulda, egemen toplumun gereksinimleri dikkate alınarak ortaya konulan resmi program, azınlık ve düşük gelirli öğrencilerin varlığını hem yok saymış, hem de onların bundan kötü bir şekilde etkilenmelerine neden olmuştur. Bu laboratuvar okulunun özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Okuldaki öğretmenlerin hepsi iyi yetişmiş, nitelikli çevrelerden gelirler, ama hepsi aynı ırktadırlar.
2. Azınlıkların ve düşük gelirlilerin ayrıştırılması daha okula gelmeden başlar. Çünkü azınlıkların servis saatleri diğer öğrencilerden farklı ayarlanmıştır. Diğer öğrenciler ise, ya arabalarıyla uzak çevreden ya da yaya olarak yakın çevreden gelirler. Okul yönetimi ise, servis saatlerini azınlıklara ve geliri

²⁰⁴ Audrey James SCHWARTZ ,(1887). “Socialization to School : A Study OF Low-Income and Minority Children In An Early Childhood Setting” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/50/d6.pdf (Erişim Tarihi:15.12.2008).

düşük öğrencilerine uygun bir şekilde düzeltmek için herhangi bir uygulamaya gitmemiştir.

3. Okuldaki azınlık öğrencilerinin, İngilizceleri yetersizdir. Bu da, onların derslerde başarısız olmalarına, öğretmenleriyle iletişim kopuklukları yaşamalarına ve arkadaşları tarafından dalga geçilmelerine neden olmaktadır. Azınlıkların yaşadığı bu tür problemler ise, yönetim tarafından dikkate alınmamaktadır. Bunu önlemeye yönelik aktiviteler yoktur.
4. Öğle yemeklerinde azınlıkların damak tatlarına uygun yemekler yoktur. Bu durum da, özellikle ana okul öğrencilerini zor durumda bırakmaktadır. Azınlık öğrencileri, genelde yemeklerini evden getirmektedirler.
5. Azınlıklar ve düşük gelirli çocuklar, diğer arkadaşlarının ev davetlerine ya da doğum günü partilerine davet edilmemektedirler. Çünkü okulda onları kaynaştıracak herhangi bir aktivite yoktur. Dolayısıyla azınlıklar ve düşük gelirli çocuklar genelde dışlanırlar.
6. Ana sınıf ortamında ise öğretmenin bazı uygulamaları, öğrenciler arası ayrımın güçlendirilmesine neden olmaktadır. Örneğin, öğretmenin bir azınlık öğrencisini diğer arkadaşlarının saçlarıyla uğraşmaması ve bit yayabileceği konusunda uyarması, örneklerinde genellikle anne ve babadan oluşan düzenli kurulmuş aileleri göstermesi, parçalanmış aileleri düzenli aile içerisinde göstermemesi, oyunlarda çocukların azınlık öğrencilerine verdikleri yardımcı rollere müdahale etmemesi ve servis saatleri yüzünden geç gelen azınlık ve düşük gelirli öğrencilerin, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmaması için sınıfa alınmaması gibi durumlara rastlanmıştır.

Bu okulun eğitim uygulamaları açısından mükemmel görünen resmi programı altında, asimile etme politikasını taşıyan bir örtük program vardır. Bu politika, çoğulcu programı yok sayarak, öğrencileri çoğunluğun kültürünü benimsetmeye zorlar. Bu durum ise, en çok küçük yaştaki çocukları etkiler. Çünkü anaokullarında, öğretmen ve çocuklar arasında, çocukları değerlendirmek için kriterlerin ve programın gizli olduğu bir “görünmeyen pedagoji” vardır. Schwartz’a göre **Bernstein’in** ortaya çıkardığı bu görünmeyen pedagoji, ana okul çocuklarının, kendi kişiliklerini, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmalarını sağlar. Bu

görünmeyen pedagoji, pozitif bir örtük program niteliği taşımaktadır. Bu tür bir pedagoji, çoğulcu bir eğitim programıyla mümkündür. Okullar ise, bu tür bir programı, sınıflardaki farklılıklara kapılar açtığı için uygulamak istemezler. Schwartz, okulların bu görünür pedagojilerinin ortaya çıkardığı zararlı örtük programları engellemek için şu önerileri getirir;

- Eğitim deneyimleri evdeki yaşamın izlerini taşıyacak niteliklerle desteklenmelidir.
- Çocukların istek ve ihtiyaçlarını göz önüne alan ve onların okula uyum sağlamalarını kolaylaştıran esnek programlar yapılmalıdır.
- Çocukların ihtiyaçlarına, resmi programın amaçlarından daha çok önem verilmelidir.

Her okul, öğrencilere resmi programları, ders kitapları, kuralları ve rutinleri ile ilgili birtakım mesajlar gönderir. Öğrenciler; bu mesajları yorumlayarak, okulun kendilerinden beklentilerini, nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Bu durumda, bu mesajların oluşturduğu örtük program olumsuz bir özellik taşıyorsa, onların bazı davranışlarını etkileyebilir ve akademik başarısızlıklara neden olabilir. Fakat bu mesajların anlamlandırıcısı sadece öğrenciler değildir. Öğretmenler de okul idaresinin beklentilerine göre hareket etmeye, dolaylı olarak zorlanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenler de okulun gönderdiği mesajlardan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedirler. **Langhout ve Mitchell'in "Engaging Contexts: Drawing the Link between Student and Teacher Experiences of the Hidden Curriculum" (Bağlantıları Birleştirmek: Öğretmen ve Öğrencilerin Örtük Programları Arasında İlişki Kurmak)** başlıklı araştırması, bize hem örtük programın etnik kimlik, ırk ve cinsiyet gibi özelliklerinin etkisiyle öğrencilerin dersten kopmalarına nasıl ön ayak olduğunun, hem de öğretmenlerin bütün öğrencileri derse katmak için çabalarının örtük programla nasıl sınırlandırıldığının bir çerçevesini çizer.²⁰⁵ Araştırmacılar, hem öğrenci gözüyle, hem de öğretmen

²⁰⁵ Regina D. LANGHOUT ; Cecily A. MITCHELL (2008). "Engaging Contexts: Drawing the Link between Student and Teacher Experiences of the Hidden Curriculum", **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Published online 10 July 2008 in Wiley InterScience,18,s.593-614.

gözüyle, okulun gönderdiği mesajları ve öğretmen davranışlarını değerlendirip, okulun bütün bir örtük programını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır.

Langhout ve Mitchell, araştırmaları için Amerika'nın kuzeydoğusunda yer alan bir ilköğretim okulunu seçmişlerdir. Bu okuldan gözlem için seçtikleri sınıf, 11 erkek ve 10 kızdan oluşan, 21 kişilik bir sınıftır. Bu sınıftan yedi öğrenci siyah ırktan olup, beşi de Latin kökenlidir. Diğer öğrenciler ise, beyaz ırktanlardır. Gözlemedikleri öğretmen ise, beş yıllık bir öğretmendir ve iki yıldır bu okulda çalışmaktadır. Araştırmacılar, bu sınıfta üç aylık bir süre içinde, haftada iki kez dört saatlik zaman aralıklarında gözlem yapmışlardır. Gözlemlerini, alan notları ve yazma yoluyla kaydetmişler, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmışlardır. Bunun yanında, araştırmacıların sınıfta gözlemedikleri diğer bir nokta da duvardaki **“davranış tablosudur”**. Bu tablo, öğrencilerin isimlerinin sınıf içindeki davranışlarına göre renkler arasında yer değiştirdiğini gösteren bir çizelgedir. Araştırmacıların bu tabloyu, negatif kısımda en çok adı geçen öğrencilerin, ırka, etnik kimliğe ya da cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için gözlemlemişlerdir.

Bu araştırmacılara göre, detaylı ve etkili bir örtük program çalışması iki boyutlu olmalıdır. Bu amaçla **birinci boyutta;** etnik, ırk ve cinsiyet gibi faktörlerin öğrencinin, derse katılımını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Elde ettikleri sonuç ise; öğretmen bilinçsiz olarak, öğrenci özelliklerine göre ayırım yapmakta ve bu ayırım da öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Öğretmenin sınıftaki öğrenci katılımını artırma ve istenmeyen davranışları önleme amacıyla yerleştirdiği “davranış tablosu” bambaşka bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Bu tabloda, isimleri değiştirilip, olumsuz tarafa geçirilen öğrenciler, genelde erkek, Latin kökenli ya da siyah ırktandırlar. Böylece, bu tablo isimleri değiştirilen öğrencileri derse katmaya yardımcı olmamış, aksine sınıftaki azınlık ve erkek öğrencilerin dersten kopmalarına sebep olmuştur. Çünkü öğrenciler, isimleri olumsuz tarafa geçirildikten sonra derse ağlayarak, surat asarak ya da sıraya kafasını koyarak devam ederler. Öğrencileri, dersten kopmaya sevk edecek bir diğer öğretmen davranışı ise, öğretmenin sınıf kurallarına bağlılığıdır. Öğretmen, parmak kaldırmadan doğru cevabı söyleyen beyaz

ve siyah ırktan olan erkek öğrencileri azarlamaktadır. Burada, öğretmenin örtük programla verdiği mesaj şu şekildedir “Okul kuralları senin bilginden önemlidir, okul kurallarına uymadıkça öğrenmeye hakkın yoktur”. Fakat bu mesaj başka bir bağlamda öğretmenin verdiği mesajla zıtlasmaktadır. Örneğin, öğretmen sözünü kesen bir siyah kız öğrenciyi azarlarken, beyaz bir öğrenciyi azarlamamaktadır. Bu durum da öğrencilerin, farklı mesaj almalarına sebep olur. Bu mesaj da, “ Beyaz kız öğrenciler her koşulda öğrenmeyi hak ederler”. Bu durum, öğretmenin cinsiyet ve ırk ayrımı hakkındaki tutumunun, öğrenci katılımını nasıl etkilediğinin çarpıcı bir örneğini oluşturur. Diğer bir örnekte ise, öğretmen, yanındaki beyaz bir kızla konuşan erkek öğrenciyi azarlar, ama onun açıklama yapmasına izin vermez ve yanındaki kız öğrenciyi uyarmaz. Öğretmenin bu davranışı, azarlanan öğrencinin, “Öğretmen sınıftaki yargıçtır. Kararı tartışılmaz ve beyaz kızlar hiçbir zaman belaya bulaşmaz” mesajını almasına neden olur.

Araştırmacılar, ikinci boyutta, örtük programın öğretmenin, okul içerisindeki davranışlarına etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuç olarak ise, okulun beklentilerine göre oluşturulan örtük program, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını sınırlamaktadır. Örneğin, öğretmen sınıfta cadılar bayramını kutlamak için, öğrencilerin değişik kıyafetlerle gelmesine izin vermiş, ama bu davranışı yüzünden okul yönetimi ve diğer bazı öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmıştır. Diğer öğretmenler, bu öğretmenin sınıfını teneffüslerde çok ses yaptıkları için uyarmakta ve bu öğretmeni sürekli eleştirmektedirler. Bu öğretmenin bu durumlardan çıkardığı mesaj “ İyi bir öğretmen, sınıfta sessizliği sağlayan ve okul kurallarına uyan öğretmendir, öğrenci başarısı ise ölçüt değildir” olmuştur.

Araştırmacıların ortaya çıkardığı gibi, örtük program öğrencinin dersten kopmasına, aşağılanmasına neden olabildiği gibi, öğretmenin de olumsuz etkilenmesine neden olmak olabilmektedir. Bu araştırmacılar, diğer araştırmacılardan farklı olarak araştırma sonuçlarını ilk önce okulla paylaşmışlardır. Okul yönetimi ise, öğretmen- öğrenci –veli işbirliğiyle okul kurallarını yeniden düzenlemiş ve resmi programında düzeltmeler yapmış, “etnik kimlik, ırk ve cinsiyet” hakkında öğretmenleriyle birlikte açık oturumlar düzenlemişlerdir.

Bir çok devlet, çok kültürlü bir yapıdan meydana gelir. Bu yapı eğitim ortamında bazı öğrencilerin ayrıcalıklı tutulmasına, bazılarının da dışlanmasına neden olabilir. Bu durum da, öğrencilerin kazanımlarının farklılaşmasına, elde edecekleri sermaye biçimlerinin azalmasına neden olabilmektedir. Sınıftaki deneyimler, öğrencilerin ders programları ve ders kitapları aracılığıyla, öğretmenlerle olan etkileşimleri sonucu kazanıldığı için, bu deneyimlerin ortaya çıkarılıp, istenen yönde olup olmadığını saptamak önemlidir. Bu deneyimlerin istenen yönde olması resmi programın amaçlarının öğrenci gereksinimlerine, ilgilerine ve özelliklerine göre düzenlenmesine bağlıdır. Peki, resmi programın amaçları ile öğrenci ihtiyaçları arasında paralellik sağlanamazsa ne gibi olumsuz sonuçlar çıkar, sağlanırsa ne gibi olumlu sonuçlar doğar? İşte Davidson'un araştırmasında, bu soruların cevabı aranmaktadır. **Davidson “Border Curricula and The Construction Of Identity: Implications For Multicultural Theorists” (Sınır Programı ve Kimliğin Yapılandırılması: Çoklu Teoriler İçin Çıkarımlar)** başlıklı çalışmasında, resmi programın, azınlık öğrencilerin gereksinimlerine uygun olup olmadığını, uygun olduğu ve uygun olmadığı zaman, öğrencilerin bunu nasıl bir tepkiyle karşıladığını ortaya çıkarmıştır.²⁰⁶Bu amaçla, Davidson, Amerika'da, üç farklı lisede okuyan üç kız öğrenciyle görüşmeler yapmış ve kız öğrencilerin söylemlerinin doğruluğunu anlamak için, hem kız öğrencilerin, hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin davranışlarını gözlemlemiştir.

Davidson, çalışmasını postmodern yapı çerçevesinde yürüttüğünü belirtmiş ve bu bağlamda Foucault'un fikirlerine sıkça referanslarda bulunmuştur. Bu anlayışa göre, kişiler birbirlerinin davranışlarını güçle değiştirmezler. Bireyler davranış biçimleriyle birbirlerinin davranışlarını şekillendirirler. Bu çalışmada öğrencilerin, çevrelerinin davranışlarıyla gönderdikleri mesajlardan etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır.

²⁰⁶ Ann Locke DAVIDSON,(1992). “Border Curricula and The Construction Of Identity:Implications For Multicultural Theorists”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Association** ,San Francisco,CA ,April 20-24 ,1992.

Davidson, okulun resmi programının mesajlarının, sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilere etkisiyle oluşan örtük programını, ikiye ayırarak incelemiştir. Bunlardan bir tanesi, **ilişkili programdır. İlişkili program**, öğrenciler ve öğretmenler arasında, kültürler arası iletişimi kurmak için önceden tecrübe edilmiş davranışları kapsar. Diğeri de, **farklılaşan programdır**. Bu program da, öğretmen beklentilerinden ve öğrencilerin seçimlerinden hareketle sosyal yapı içerisinde bir statü elde etmenin yollarını kapsar. Davidson, araştırmasını ilişkili ve farklılaşan program açısından değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, azınlık öğrencilerinin kişisel gelişimlerini sağlıklı olarak gerçekleştirdikleri ve akademik başarı sağladıkları program, farklı etnik grupların ilgilerini çeken çok kültürlü resmi program ile farklı renklere, farklı ırklara, farklı şivelere ve görüşlere açık olan çok kültürlü örtük programdır. Davidson bu sonuca üç farklı öğrencinin eğitim gördüğü resmi programı ve ortamları araştırarak varmıştır. Bu öğrencilerin üçü de Meksikalıdır ve akademik başarıları, okul ortalamalarının oldukça üzerindedir. Birinci öğrenci, okulun tek kültürlü programından, kendisi “farklı” olduğu için olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenleri, derslerde Meksika’dan bahsetmemektedir. Bunun öğrenciye gönderdiği mesaj , “Meksikalı olmak, Amerika’da sana bir değer vermez” mesajıdır. Dolayısıyla öğrenci, arkadaşları arasına karışmakta zorlanır ve grubun dışında olması gerektiğini öğrenir. Bunun yanında, öğretmenler derslerde ırk ayrımcılığı yapmaktadırlar. Örneğin, öğretmen, kıyafeti düzgün olmayan biri Amerikalı, biri Latin öğrenciden, Latin olan öğrenciyi azarlayarak dışarı atar. Bu davranış ise, azınlıklara her zaman suçlu oldukları etiketini yapıştırır. Yine bu okulda, okul yönetimi azınlık öğrencilerinin, dil problemleri gerekçesiyle ileri düzey sınıflara geçmelerine izin vermez. İleri düzey sınıflarda ise çoğunluk Amerikalıdır. İkinci öğrenci de, okul ortamında, birinci öğrenciyle benzer sorunlarla baş etmek zorunda kalmıştır. Bu öğrencinin sınıfında da, öğretmenler Latinlerden ve Meksika-Amerika ilişkilerinden söz etmezler. Okul yönetiminin azınlık öğrencilerine yönlendirdiği asistanlar, onlarla ilgilenmezler. Fakat bu öğrenci birinci öğrenciden farklı olarak, daha esnek arkadaş gruplarına sahiptir. Bu öğrencinin, hem Latin hem de Amerikan öğrencilerle iyi bir iletişiminin olması, ona avantaj sağlamıştır. Bu öğrenci, okulda zor durumda kaldığı zaman,

Latin ve Amerikalı arkadaşlarından yardım almaktadır. Okulun ilgisizliği, ona arkadaşlarına bağlı olmayı öğretmiştir. Arkadaşlarının isteklerine boyun eğmek, bu öğrencilere “kültürel sermaye” kazandıracaktır. Üçüncü öğrenci ise, diğer iki öğrenciye göre şanslıdır. Öğretmenlerinin bazıları farklı etnik kökenlere sahiplerdir. Diğerleri ise, sınıftaki farklılığa açıktır. Örneğin, öğretmenler bir konuda Meksikalılardan bahsederler, sınıfta İngilizce konuşma kuralı koymazlar ve ona sorular sorarlar. Bu okulun ileri düzey sınıfları, farklı etnik kökenden gelen öğrencileri kabul etmektedirler. Bu sınıflarda İngilizcesi yetersiz olan öğrencilere yardım edilmektedir. Okul yönetimi ise, bu öğrencinin başarısını ödüllendirir, onu burslar ve okullar hakkında sürekli bilgilendirir. Bu yüzden bu öğrenci, sınıfta aşağılandığı için sessiz kalmamakta, direnç göstermekte, kişiliğini göstermekten sakınmamaktadır. Ayrıca, bu öğrenci “kültürel sermaye” kazanmak için, diğer arkadaşlarının peşinden koşmak zorunda değildir.

Görüldüğü gibi, öğrenciler resmi programın, öğretmenlerinin ve arkadaş çevrelerinin gönderdiği mesajlardan olumlu ve olumsuz etkilenmektedirler. İlk iki öğrenci, başarılı olmak için direnç göstermelerine rağmen, ilgisizliğe ve dışlanmaya yenilmek zorunda kalmışlar ve örtük programın farklılaşan boyutuna maruz kalmışlardır. Üçüncü öğrenci ise, örtük programın ilişkili boyutuna, kültürel sermayesini ve beklentilerini yükselterek karşılık vermiştir.

Devletler, bazı örtük amaçlarını okullar aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışırlar ve bu amaçla da, okullardaki ders kitaplarını ve resmi programları kullanırlar. Devlet, bu materyallerde kullanılan bilgilerin şekilleri ve içerikleri ile öğrencileri ayırtıracak bir takım mesajlar gönderebilir. **Weaver, “The Hidden Agenda Of Intensive, Systematic and Extensive Phonics” (Yoğun, Sistematik ve Gelişmiş Fonetik Derslerinin Örtük Ajandası)** başlıklı çalışmasında, öğrencilere yoğun ve kapsamlı bir şekilde öğretilmeye başlayan fonetik derslerinin öğrencileri ayırttırıp, onlar arasındaki sınıf ve etnik köken ayrımını pekiştirmekte ve öğrencilerin kapitalist sistemdeki yerlerini almalarına yardımcı olduğunu öne

sürmüştür.²⁰⁷ Weaver'a göre, yoğun ve kapsamlı bir fonetik eğitimi, düşük gelirli öğrencilere ağır gelmekte ve onları okumadan soğutmaktadır.

Weaver'ın anlatımından, örtük programın etkilerinin iki yüzü olduğu anlaşılmaktadır. Madalyona benzetilebilecek bu yüzlerin bir tarafı altındandır, yani geliri yüksek olan orta sınıfı etkilemekte; diğer yüzü ise gümüştedir, yani düşük gelirli öğrencileri etkilemektedir. Sosyal çevrelerinde karışık fonetik dil yapılarına alışkın olmayan düşük gelirli çocuklar, fonetik yapıları öğrenirken orta sınıf öğrencilerinden farklı sınıflara alınırlar. Bu sınıflardaki eğitim, öğretmen merkezli ve mekaniktir. Daha çok davranış biçimlendirmeye yöneliktir. Bu tarz bir eğitimin, düşük gelirli öğrencileri okumaya yeterli görmemesi ve düşük sınıflara göndermesi, onların aynı zamanda toplumda daha alt rollere yönlendirilmelerine neden olmaktadır. Düşük gelirli çocukların bulunduğu sınıflardaki eğitimin, onların okumalarını geliştirmeye imkân vermemesi, akademik başarıları edinmelerine engel olmaktadır. Böylece, düşük gelirli ailelerde büyüyen bu çocuklar, kendilerine konulan engelleri aşamayıp ve fasit daire içerisinde dönerek statükoyu devam ettirirler. Devlet ise, iş gücü için gereken ihtiyacını bu şekilde garantileyerek, ekonomik yapısını korumuş olur. Orta sınıf çocuklarının çoğu, karışık fonetik dil yapılarına aşina oldukları için, genelde kendi zevklerine uygun kitaplar okurlar ve öğretmen merkezli bir eğitime tabi tutulmazlar. Bu öğrenciler, öğrenci merkezli eğitime tabi tutulurlar. Böylece, kelime bağımlı yetişmezler. Kelime hazneleri daha çok geniştir. Kendilerini daha iyi ifade ederler, hem sosyal hem de ekonomik yapıda daha yukarıda roller elde etmede şanslıdırlar.

Weaver, fonetik dil yapıları ile ilgili yapılmış olan çalışmalarını inceleyip, fonetik eğitiminin kapsamlı bir örtük programını belirlemiş ve kendi düşüncelerini araştırma sonuçları ile desteklemiştir. Weaver, görüşlerini ve düşüncelerini değişik araştırmalardan elde ettiği sonuçlar ile kanıtlamıştır.

²⁰⁷ Connie WEAVER (1991), "The Hidden Agenda Of Intensive , Systematic and Extensive Phonics", **Paper Presented At The Annual Meeting Of The International Reading Assonciation** ,36th , Las Vegas , NV, May 6-10,1991.

1. Düşük gelirli öğrencilerin sınıflarındaki öğrenciler zamanlarının çoğu, sesli okuma alıştırmaları yaparak ve öğretmenleri tarafından bu sesli okuma çalışmaları düzeltilerek geçirirlerken, yüksek gelirli öğrencilerin sınıflarındaki öğrenciler zamanlarını sessiz okumayla geçirirler.

2. Düşük gelirli öğrencilerin sınıflarındaki öğrenciler hata yaptıklarında öğretmen tarafından durdurularak kendilerine müdahale edilirken, yüksek gelirli öğrencilerin sınıflardaki öğrencilerin okuma hataları hoş görülmektedir.

3. Düşük gelirli öğrencilerin sınıflarında, okuma parçalarının yazım şekillerine önem verilirken, yüksek gelirli öğrencilerin sınıflarda çıkarımlara, analizlere ve değerlendirmelere önem verilmektedir.

4. Düşük gelirli öğrencilerin sınıflarındaki öğrenciler, cümleleri parçalara ayırarak öğrenirlerken, yüksek gelirli öğrencilerin sınıflardaki öğrenciler, parçayı bir bütün olarak farklı ifade edebilme yollarını öğrenirler.

Görüldüğü gibi Weaver'ın örneklerini ve düşüncelerini bir çok araştırmacı benimseyebilir. Weaver'ın düşüncesi şu şekilde özetlenebilir: “ Devlet müdahalesiyle resmi programa dâhil edilen, kapsamlı fonetik dersleri, uygulamada eğitimi çatalaştırmaktadır. Fonetik dersleri, bu çatalın iki ucunda kalan düşük gelirli ve yüksek gelirli çocukların birbirinden farklı istedik rollere ulaşmalarında aracı olur.”

Toplumda cinsiyetlere özgü bazı roller bulunmaktadır. Bazı rollerin bir cinsiyet etrafında fazlaca yoğunlaşması, cinsiyetler arası farklılığı pekiştirmekte ve cinsiyet eşitsizliğine neden olmaktadır. Kadınlar, özellikle geçmiş yıllarda, erkeklere göre daha pasif ve uysal olarak algılanmaktadırlar. Günümüzde, kadının da erkeklerle aynı alanlarda yer alabilmesine karşı olan önyargılar yıkılmaya başlamıştır. Fakat ne yazık ki, eğitim uygulamalarında gönderilen bazı mesajlar, kadın ve erkeğin eşit olma anlayışıyla zıtlasmakta ve kadının toplumdaki istenen değişiminin sağlanmasını geciktirmektedir. **Tietz'in, “Women and Men Accounting Textbooks: Exploring The Hidden Curriculum” (Muhasebe Ders Kitaplarında Bayan ve Erkek Rollerini: Örtük Programı Araştırmak)** başlıklı çalışmasının amacı, muhasebe ders kitaplarındaki cinsiyet rollerinin okuma parçalarında, resimlerde, iş alanlarında, sosyal çevrede ve ev ortamında, nasıl ve ne

sıklıkta tasvir edildiğini, tasvir edilen bağlamların farklılık ve aynılık derecesini ortaya çıkarmaktır.²⁰⁸ Tietz'in, muhasebe sınıfını seçmesinin nedeni, ders kitabının en fazla kullanıldığı alan olmasıdır. Tietz, bu amaçla araştırmasında cinsiyet rollerini görünürlük, yaptığı aktive şekilleri, geleneksel meslekler, aktivite düzeyleri, bağımsızlık ve güç (statü) açılarından analiz ederek hem nitel verilerden; hem de kadınlar ve erkeklerin rol model tasvirlerindeki farklılıklardan yararlanmıştır. Tietz, araştırma verileri için, 2003 ve 2005 yılları arasında muhasebe dersleri için basılan 19 ders kitabının alıştırma, resim ve hikâyelerini kullanmıştır.

Tietz'in nicel araştırma sonuçlarına göre, incelenen kitaplarda bayanlar %37 oranında yer alırken, erkekler % 63 oranında yer almaktadır. Bayanlar % 67 oranında ev ortamı içerisinde ev hanımı olarak gösterilirken, erkekler % 34 oranında ev ortamı içerisinde gösterilmektedirler. Bu orantısızlıklar diğer alanlarda da devam etmektedir. Bayanlar 96 adet meslek rollerinde gösterilirlerken, erkekler 140 adet meslek rollerinde gösterilmektedirler. İncelenen resimlerde bayanlar % 35 oranında spor yapma ya da seyahat etme gibi aktif rollerde gösterilirlerken; bu oran erkeklerde % 65'tir. Bayanlar iş alanlarında da geri planlarda kalmışlardır. Erkekler % 72 oranında üst pozisyonlarda gösterilirlerken, bayanlar bunun sadece % 28 oranında yüksek pozisyonlarda gösterilmişlerdir. Bu sonuçlarda, araştırmacıyı yanıltan iki sonuç ortaya çıkmıştır. Birincisi, bayanların ve erkeklerin eşit oranlarda yalnız ya da başkalarıyla tasvir edilmeleri, ikincisi ise; erkeklerin, bayanlara yakın oranlarda, alt statüdeki işlerde çalışıyor olarak gösterilmeleridir.

Tietz'in nitel araştırma sonuçları da, çoğu yerde nicel araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin, kitaplarda erkeklere çizilen karakterler, kendine güvenme ve temkinliliktedir. Erkekler, takım sporları yaparak sosyal becerilerini geliştirirler. Erkekler, kitaplarda çoğunlukla ya patron rollerinde ve zengin olarak gösterilirler, ya da patron tarafından terfi ettirililer, refah seviyelerini yükseltecek

²⁰⁸ Wendy M.TIETZ, (2007). "Women and Men Accounting Textbooks: Exploring The Hidden Curriculum", **Issues In Accounting Education**, August 2007, 22,3 ; Academic Research Library ,s.459-480.

pozisyonlarda gösterilirler. Duygusallık, erkeklerden çok bayanlara özgü bir özellik olarak gösterilmiştir. Bayanlar, genelde fiziksel görünüşlerine önem veren kişiler olarak tasvir edilmişlerdir. Bayanlar, bir takım sporunun içerisinde sporcu olarak ya da terfi alma pozisyonunda tanımlanmamışlardır. Bunun yanında, kitaplarda çok az sayıda bayan, başarılı ya da zengin durumlarda olan resimlerde tasvir edilmiştir. Tietz, ders kitaplarındaki cinsiyet rollerini sadece iş ortamında değil, ev ortamında da incelemiştir. Bu inceleme sonuçlarına göre, erkekler genel alandan sorumlu iken; bayanlar özel alandan sorumlulardır. Bu özel alan; bir bütün olarak ev hayatı değil, bayanların sadece ev işleri yaptıkları ortamlardır. Zira ailevi durumlarda en çok adı geçen yine erkeklerdir. Çünkü erkek çalışandır ve dolayısıyla sözü geçendir. Bayanlar ve erkeklerin rol farklılaşması, boş zamanların değerlendirilmesinde de kendini gösterir. Bayanlar, yine evle ilgili hobilerle uğraşırken; erkekler doğa sporları ya da macera sporları gibi aktivitelerle uğraşmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarından ortaya çıkan sonuç, ders kitaplarının hem görsel hem de yazınsal boyutlarında, toplumdaki cinsiyet rollerini yerleştirmeyi amaçlayan bir örtük programının olduğudur. Çünkü araştırmanın nitel ve nicel sonuçları, erkek ve kadınlara atfedilen rollerin tesadüfi değil, kasıtlı olduğunu göstermiştir. Bu örtük program, resmi programın “toplumda cinsiyet eşitliği” mesajlarıyla çelişmektedir. Görünen o ki, örtük program öğrenciler üzerinde resmi program daha etkili olmaktadır. Çünkü öğrenciler okul zamanının çoğunu bu ders kitaplarıyla etkileşerek geçirmektedirler. Ders kitaplarındaki resimler, hikâyeler, öğrencilerin bilinçaltında şemalar oluşturmaktadır. Bu şemalar, öğrencilerin iş ve sosyal hayatlarında onlara bir engel teşkil edebilirler. Tietz, bu durumu önlemenin “cinsiyet tarafsız bir tanımlama” anlamına gelmediğinin altını çizerek, cinsiyet rolleri dağıtılırken eşit olunması gerektiğini vurgular. Örneğin, başarı ve terfi rolünün, bayanlara ve erkeklere eşit dağıtılması gerektiğini ileri sürer.

Tietz’in bu araştırması, resmi programın gizli kalmış amaçlarını aydınlatmış ve eğitimle ilgili olan herkesin bu konunun farkına varıp, önemini anlamasına yardımcı olmuştur.

Okullar, öğrencilerin davranışlarını istendik biçimde şekillendirmek için bir takım amaçlar belirlemişlerdir. Bu amaçlardan bazıları, açıkça resmi program aracılığı ile yazılı olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken, bazıları da okulun verdiği örtük mesajlarla öğrencilere kazandırılır. Örneğin, “öğrencilerin derslerde başarılı olması” okulun resmi program aracılığıyla beklediği bir amaç iken, “öğrencilerin okul içinde kız ve erkek ilişkilerine dikkat etmesi, birbirlerine mesafeli olmalarını beklemesi” okulun öğrencilerden beklediği, ama yazılı olmayan bir amacı olabilir. Öğrenciler bu gizli amacı, okul personelinin tutumları ve davranışları sonucu farkına varırlar. Peki, bu örneği öğrencilerin “okulun politik tutumları çerçevesinde sergiledikleri davranışlar, topluma ve politik dünyaya bakış açılarını da şekillendirir” şeklinde bir genelleme yaparak ifade etmek ne kadar doğru olur? **Ehman ve Gillespie “Political Life In The Hidden Curriculum: Does It Make Difference?” (Örtük Programdaki Politik Hayat: Fark Yaratır Mı?)** başlıklı araştırmalarında, bu sorunun cevaplarını aramak için yola çıkmışlardır.²⁰⁹ Araştırmacıların amacı, liselerdeki öğrencilerin tutumlarını araştırmak ve bu tutumların örtük programdaki politik boyutlarına göz atmaktır. Araştırmacılar bu amaçla okulları; öğrencilere davranış şekilleri, okul ve öğrenci arasındaki ilişkiler ile oluşan politik iklimin çeşidine göre kategorilere ayırmışlardır. Bunları yaparken, sistem modelini kullandıklarını belirtmişlerdir; yani ilk önce sistem özellikleri ve bu özellikler arasındaki ilişkileri incelemişler, sonra bu ilişkilerin başka ilişkileri ima edip etmediğini sorgulamışlardır. Ardından da ilişkilerdeki değişikliklerin zamanla sistemi değiştirmeye yönlendirip yönlendirmediğini bulmuşlardır. Araştırmacıların okullarda dikkat ettikleri aktiviteler: “okullarda politik kararların nasıl verildiği, liderliğin nasıl belirlendiği, katılımın nasıl sağlandığı ve politik iletişimin nasıl kurulduğudur”. Araştırmada, on üç okuldaki, iki yüz öğrenciye anket uygulandıktan sonra, okullar dört kategoride gruplandırılmıştır;

1. Elit Sisteme Sahip Olan Okullar: Bu okullarda, güç bir azınlığın elindedir. Zenginlik de okuldaki çeşitli gruplar arasında yayılmakla birlikte, yine az kişi

²⁰⁹ Lee H. EHMEN, Judith A. GILLESPIE, (1974). “Political Life In The Hidden Curriculum: Does It Make Difference?” **Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Council For The Social Studies**, Chicago, Illinois, November 26-29, 1974.

tarafından sahip olunan bir özelliktir. Okuldaki egemen olan ideoloji, elit grubun ideolojisidir. Kararlar bu elit kesim tarafından verilir ve okuldaki diğer grupların katılımı çok az sağlanır. Liderler ise, elit grup arasından seçilir.

2. Demokratik sisteme sahip olan okullar: Bu okullar, elit sisteme sahip olan okulların tam tersi özelliklere sahiptir. Güç, çeşitli gruplar arasında adil olarak dağıtılmıştır. Okuldaki ideoloji de çoğunluk tarafından benimsenmiştir. Politik aktiviteler herkesin katılımına açık, şeffaf bir şekilde yürütülür. Okuldaki herkes, başka aktivitelere önderlik yaparak lider olabilir. Gruplar arası iletişim sürekli sağlanır, anlaşmazlıklar konuşma ve iletişim yollarıyla giderilir.

3. Koalisyon sisteme sahip olan okullar: Bu okullarda gruplar, diğerleri üzerinde sadece kısıtlı konularda etki sahibidirler. Okuldaki gruplar arasında, ideoloji farklılıkları vardır. Kararlar çoğunluğa bakarak verilir, azınlıkta kalanlar ise sorgulanmazlar. Liderlik, adilce dağıtılmıştır ama farklı liderler, liderlik için farklı temel ve stiller kullanabilirler.

4. Bürokratik sisteme sahip olan okullar: Bu okullarda katmanlaşmış ve hiyerarşik bir yapı vardır. Güç, politik beceriler ve bilgi dağılımı şeması, piramit şeklini andırır. En üsteki insanlar, her türlü etkiye sahiplerdir. Okulun ideolojisi belirgin değildir, farklı kişiler farklı ideolojiler benimseyebilirken, sisteme sadık olmak zorunludur. Kararlar, elit sistemdekinden daha geniş bir grup tarafından verilir ve daha çok kişi tarafından uygulanır. Liderlik statü ile ilgilidir. Statüsü yüksek olan öğrenciler arasından liderler seçilir.

Araştırmacılar, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, farklı okul çeşitleri belirlenir bile, politik katılım, politik ilişkiler, liderlik ve karar verme gibi faaliyetlerin okul personeli arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Okullar arasında egemen olan yapı, bürokratik sistemdir. Araştırmacılar ikinci olarak, öğrencilerin kendi okullarına ve genel olarak topluma yönelik politik ve sosyal tutumlarını araştırmışlardır. Bunun için 2546 öğrenciye seksen maddelik bir anket uygulamışlardır. Bu ankete göre öğrenciler, okul kararlarının verildiği ve iletildiği organizasyon ve işlemler bütünü olan okulun örtük programına, topluma ve okula

karşı, pozitif ya da negatif bir tavır alarak cevap verirler. Örneğin bürokratik bir okulda öğrenci, katılımcı bir okuldaki sisteme kıyasla, daha az kendine güveni olan, içine kapalı ve daha az demokratik bir insan olarak yetişir. Araştırmacılar son olarak, öğrencilerin topluma karşı tutumları ile okula karşı olan tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun sonucunda da, öğrencilerin topluma karşı tutumlarının, okulun davranışlarıyla verdiği mesajlardan etkilendiği tespit edilmiştir. Örneğin, katılımcı okullardaki öğrenciler, toplum içerisinde demokrasi ile daha çok ilgili iken, elit sisteme sahip okullarda öğrenci demokrasiyle ilgisizdir.

Bu araştırma bize, okulların, okul personelini ve öğrencilerini okul faaliyetlerine ne derecede, ne düzeyde ve nasıl kattığını gösteren **örtük programının**, öğrencilerin politik tutumlarını şekillendirmesinde önemli rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, bu araştırma, “okulların; öğrencilerini, haklarının farkında olan ve bu hakları savunan, adil birer vatandaş olarak yetiştirebilmek için katılımcı demokratik okul sistemini benimsemeleri gerektiğinin mesajını vermiştir.

Okul öğrencilere hayatlarında karşılarına çıkabilecek sorunların çözümünde ortamlarda kullanacakları bilgi ve becerileri kazandırırken, diğer taraftan öğrencilere toplum içerisindeki davranışlarını düzenleyecek bir takım ahlaki özellikler de kazandırır. Bilgi ve becerilerin, doğruluğu konusunda toplumda bir fikir bütünlüğü oluşturulurken, ahlaki değerler üzerinde tartışmalar günümüze kadar gelmiştir. Çünkü ahlaki değerler insanların inançları ile alakalıdır. Hangi davranışın doğru hangisinin yanlış olduğunu belirlemek, insanların inançlarına göre farklılık gösterebilir. **Coursen da “Conflicting Moralities In Education” (Eğitimde Çelişki Yaratan Ahlak Durumları)** adlı çalışmasında, eğitimin ahlaki içeriği ve onun çıkarımlarını incelemiş ve okul yöneticilerinin Amerikan toplumunun farklı bölümlerindeki, çeşitli ahlaki değerler setleriyle uzlaşma konusunda karşılaştıkları zorlukları tartışmıştır.²¹⁰ Coursen, kasıtlı olmayan bir ahlak eğitiminin, okulların

²¹⁰ David COURSEN, (1995). “Conflicting Moralities In Education”, **ACSA School Management Digest ,Series 1,Number.1,ERIC/CEM Research Analysis Series,Number.28.**

örtük programı aracılığıyla gerçekleştiğini savunarak, çalışmasını üç bölümden oluşturmuştur.

Birinci bölüm, Batı Virjinya'daki bir ders kitabının örnek olay incelemeleri ve ders kitabı seçimi için “evrim, cinsiyet, ırkçılık” üzerine yapılan toplumsal tartışmaları sunar. Bu bölüm, ders kitabı seçiminin görüldüğü kadar basit ve kolay bir işlem olmadığını vurgular. Çocukların büyük bir çalışma zamanını alan bu ders kitapları; içerdiği fikirlerle, resimlerle ve ifadelerle onların tutumlarını ve inançlarını etkilemektedirler. Bu durumun varlığından haberdar olan çoğu veliler, okulun ders kitabı seçiminde söz sahibi olmak istemektedirler. Bu yüzden, veliler, öğretmenler ve yöneticiler arasında tartışmalar ve gerilimler oluşabilmektedir. Coursen, incelediği bölgede yaşanan tartışmaları belirtmeden önce, önceki tartışmalara neden olmuş bir takım örnekler vermiştir. Örneğin, “Robin Hood” kitabında bir eşkıyanın zor kullanarak zenginden alıp fakire dağıtmasının övülmesinin, “Suç ve Ceza” kitabında yıkıcı ve radikal fikirlerin, “Moby Dick”e yakıştırılan homoseksüel eğilimlerin, “Kızların Yetenek Keşifleri” kitabındaki uygunsuz fikirlerin çocukların ahlakını bozduğu ileri sürülmüştür. Coursen son zamanlarda Virjinya’da, okullarda ders kitaplarının kaldırılmasının milli bir önem kazandığını belirtmiştir. Coursen, ders kitaplarının okullardan kaldırılmasının nedeni olarak okul komitesinin, ders kitabı seçerken yaptığı yanlışlığı belirtmiştir. Okul komitesi bir ders kitabını incelemeyen onayladıktan sonra, komitede bulunanlardan bir üyenin eşi, kitabı okumuş ve okudukları karşısında şaşırmıştır. Halk da ders kitaplarını tepkiyle karşılamıştır. Veliler çocuklarını okula göndermemişler, ülke boyunca protestolar yapılmış, hatta maden işçileri velilere destek olmak için işlerini bırakmışlardır. Coursen, ders kitaplarının bu kadar tepki toplayan içeriğini açıkça belirtmese de, ders kitaplarının halkın çoğunluğunun ideolojisine ters fikirler içerdiği tepkilerin derecesinden anlaşılmaktadır. Coursen, tartışmaların örnek olaylarını incelemeye evrim, cinsiyet ve ırkçılık konusu üzerinde devam etmiştir. “İnsan: Bir Konu Alanı” adlı bir sosyal bilgiler kitabındaki “evrim teorisi” hakkındaki görüşler, yaradılışa inanan çoğu insanı harekete geçirmiştir. Halkın, okul materyallerine verdikleri tepkiler sadece ders kitapları ile sınırlı değildir. Çocuklara okutulan hikâye kitapları da, veliler tarafından zaman zaman tepkiyle karşılanmıştır. Coursen, bunun örneklerini şöyle

belirtir; “Siyah Küçük Sambo” kitabındaki Remus Amca karakterinin , “Huckleberry Finn’in Maceraları” adlı kitabın siyahlara karşı hoşgörüyü azaltarak öğrencilere kötü örnek olması, Amerika’daki bazı ders kitaplarının sadece beyaz ırkların tarihinden örnekler vermesi, halkın okullara direnç göstermelerine neden olmuştur. Coursen bu bölümde, ders kitaplarının ırk ve cinsiyet ayrımcılığı yapan özelliklerini ortaya çıkaran çalışmalardan da bahsetmiştir.

Coursen **ikinci bölümde**, farklı yazarların ahlak eğitiminin ne olduğundan ve niçin öğretilmesi gerektiği hakkındaki görüşlerden bahsederek, konu ile ilgili teorik bir zemin oluşturmuştur. Örneğin, Raths, Harmin ve Simon, davranış problemleri ve değerler karmaşası arasında bir ilişkinin olduğunu iddia ederler ve insanların ilerde sağlıklı davranabilmesi için güçlü yerleştirilmiş bir değerler sisteminin olması gerektiğinin altını çizerler. Biskin ve Hoskisson, değerleri yok sayarak, değerleri öğretmeyen okulların yanlış değerlerin yerleşmesine neden olduğunu vurgular. Stager ve Hill, bir çok öğretmenin örtük programında ahlakın; “dakiklik, temizlik, uysallık ve bilinçsizlik” ile karşılık bulduğunu belirterek, öğrencilerin bu gibi değerlerin “dürüstlük, saygı, adalet ve saygınlık” gibi değerlerden daha önemli olduğunu öğrendiğini belirtirler.

Coursen, üçüncü **bölümde** temel olarak Kohlberg’in ahlak modeline vurgu yaparak, bir ahlak eğitim programını tasarlama yaklaşımlarını incelemiştir. Birinci yaklaşım, Superka ve Johnson tarafından sunulan, bazı değerlerin açık öğretilmesi modelidir. Bu model, geleneksel olarak okullarda yapılan, “okul yönetimi tarafından uygun görülmüş bazı değerlerin öğrencilere aktarılmasıdır”. Diğer ise, Raths, Harmin ve Simon tarafından geliştirilen “değerlerin aydınlatılması” modelidir. Bu modelde, öğrencilere hangi ahlaki değerlerin doğru olduğunu söylemek yerine, onlara değerleri nasıl geliştirecekleri ve nasıl anlayacakları öğretilir. Bu model, öğretmenlere oldukça önemli roller atfeder. Öğretmen, öğrencinin kendi değerler sistemini oluşturmasında aktif olarak çalışmalıdır. Öğretmen, sınıf tartışmalarında ahlaki konuları konuşmaktan kaçınmamalıdır ve yapıcı olmalıdır. Coursen’un, en çok üzerinde durduğu model ise Kohlberg’in “ahlaki yargılamanın basamakları” modelidir. Bu model ahlaki üç düzeye ayırarak, öğrencilerin hangi davranışları

yaptıklarında, nasıl ve ne gibi sonuçlarla karşılaşacakları konusunda onlara ayna görevi görür. Landman, da Kohlberg'in modeline benzer bir model önermiştir. Bu modelin Kohlberg'in modelinden farkı ifadelerin görsel araçlar ve rol oynama, drama ile desteklenmesidir. Ayrıca, her bir düzey, önce küçük gruplar arasında, sonra bütün sınıf arasında tartışılır. Tartışmayı yönlendiren bazı kurallar vardır. Öğrenciler, öne sürdükleri düşüncelerin nedenlerini belirtirler, ama tek bir doğru cevap aranmaz. Kohlberg modeli, bazı yazarlar tarafından eleştirilmiştir. Örneğin, Leming, iyi bir ahlak eğitiminin öğrenci deneyimleri ile bütünleştirilerek verilmesinin gerektiğini savunarak, Kohlberg'in ahlak düzeylerinin öğrenciler için anlamsız olacağını altını çizmiştir. Eğitimsel Test Hizmet Bölümü de Kohlberg yaklaşımının okullarda bir beyin yıkama yöntemi sunmadan nasıl etkili olabileceği konusundaki eleştirilerini dile getirmiştir. Wyne da, buna benzer bir yaklaşımla, veli ve okul arasında anlaşmaya gidilen değerlerin, çocuklara beyin yıkama yoluyla öğretilebileceğini öne sürmüştür.

Sonuç olarak, toplum, öğrencilerin bazı ahlaki değerleri öğrenmelerini bekler. Okullar ise ahlak öğretimini, kasıtlı ya da kasıtsız olarak örtük programları aracılığıyla yaparlar. Eğer okullar, öğrencilerin ilerde ahlaki ikilemler yaşamalarını istemiyorlarsa, örtük programlarını, öğrencilerin ahlaki değerlerini sorgulayarak farkına varmalarını sağlayacak şekilde düzenlemelidirler.

Örtük programı yalnızca okul ortamında aramak, öğrenci davranışlarının sebeplerini ortaya çıkarmada yetersiz kalabilir. Teknolojinin okullara girmesiyle birlikte öğrencilerin bilgi kaynak yelpazeleri genişlemiş, dolayısıyla etkileşime girdikleri bağlamlar da çoğalmış ve farklı örtük program mekânları ortaya çıkmıştır. **Horn, "Developing A Critical Awareness Of The Hidden Curriculum Through Media Literacy" (Medya Okur Yazarlığı Yoluyla Örtük Programa Karşı Eleştirel Bir Farkındalık Kazandırma)** adlı çalışmasında, medyanın öğrencilere ve öğretmenlere gönderdiği gizli mesajların farkına varılmasının, öğrencilerin

davranış değişikliği açısından ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.²¹¹ Horn, medyadaki örtük programın anlaşılabilmesi için, eğitimcilerin izledikleri ve öğrencilere izlettikleri filmlerde ve programlarda **“güç, kişilik ve etkililik”** faktörlerinin nasıl yapılandırıldığını analiz etmeleri gerektiğini belirtir. Örneğin, medya araçları, **“güce sahip olan ve olmayan kimler, kimler oynuyorlar, neyi oynuyorlar ve hangi sosyal ortamda tasvir ediliyorlar, karakterler amaçlarına nasıl ulaşıyorlar”** şeklinde analiz edilerek, gönderilen gizli mesajlar ortaya çıkarılabilir.

Horn, çalışmasında, eğitimcilere eleştirel bir farkındalık kazandırmayı sağlayacak bazı etkinlik örnekleri de sunmuştur. Örneğin, eğitimcilere Hinchey’in “Sınıfta Özgürlüğü Bulma: Eleştirel Teoriye Pratik Bir Giriş” makalesini okumalarını önermiş ve medyada geçen bazı kelimelerin neyi kastettiğinin anlaşılmasına yardımcı olacağını belirtmiştir. **Bu kelimeler “egemenlik, hiyerarşi, kültürel sermaye, ayrıcalık ve direnç” şeklinde örneklendirilebilir.** Horn’a, göre, eğitimciler ikinci olarak Steinberg ve Kinchole’nun “Çocuk Kültürü : Çocukluğun Ortak Yapılanması” kitabını okumalarını önermiştir. Gerek Hinchey’in gerekse de Steinberg ve Kinchole’nun eserinde, çocuklar için üretilmiş olan medya ürünleri eleştirel bir gözle incelenmiştir. Horn, bu kitapların yanında öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların kötü bir şekilde lanse edildiği filmlerden örnekler vermiştir. Horn, eleştirel farkındalığın önemine değinmiş ve medyanın gönderdiği mesajları içeren örtük programı ortaya çıkarmıştır. Bu örtük program;

- Halkın eğitim hakkındaki düşünceleri, okullar ve eğitimciler ile ilgili kişisel deneyimleri ile sınırlı değildir. Halkın eğitim anlayışı, genelde medya içerisindeki eğitim tanımlarıyla da ilgilidir. Örneğin, beyaz ırkın ve orta sınıfın çoğunlukta olduğu bir yerde yaşayan öğrenci ya da veli, siyah ırkın ve azınlıkların gittiği okullardaki ortamı ve eğitimi bilemez. Bu bilgi boşluğunu da medya ile doldurur. Dolayısıyla, eleştirel bir bakış açısına sahip olamayan

²¹¹ Jr, Raymond HORN, (2003). “Developing A Critical Awareness Of The Hidden Curriculum Through Media Literacy”, **The Clearing House** , July/August 2003 ; 76,(6) ; Academic Research Library ,s.298.

bir öğrenci ya da veli, bu bilgileri sorgulamadan paketlenmiş olarak kabul edebilir.

- Bazı algıların ve mesajın sık tekrarlanması, bu mesajı doğru kılar. Bu sebeple, eğitimciler medya mesajlarını sıklıkla analiz etmeli, sorgulamalı ve altındaki gizli anlamları ortaya çıkarmalıdır.
- Medya belirli politik, ahlaki, kültürel değer ve inançları empoze edebilir.
- Medyanın mesajlarını sorgulamak, insanın kendi benliğiyle yüzleşmesine neden olabilir. Çünkü medya aracılığıyla kabul ettirilmeye çalışılan bir değer sorgulamak, pasif alıcı olmamanın bir göstergesidir.

Horn, eğitimcilerin medya okuryazarlığı kazanarak, medyanın gönderdiği mesajları deşifre etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Horn, eğitimcilere çocuklara önerdikleri filmler konusunda öneriler getirmemiş ve işin daha derinine girmiştir. Yani, yazarın verdiği mesaj: “öğrencilerin ne izleyeceklerine müdahale etmemiz imkânsızdır, ama onlara medya okuryazarlığı öğretmek her gördüklerine inanmayıp, onları sorgulamalarını öğretebiliriz.”

Bazen, hazırlanan sınavların ölçmeyi amaçladığı beceriler ile öğrencilerin gerçekten yansıttığı beceriler arasında uyumsuzluklar görülebilir. Bu uyumsuzluk da, öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya çıkarmalarını ve sağlıklı değerlendirilmelerini önleyebilir. Bu uyumsuzluğun ortaya çıkarılması, sınavların çeşitli bakış açıları ile analiz edilmesiyle ve öğrencilerde ne gibi etkiler meydana getirdiğinin incelenmesiyle anlaşılabilir. Bu tür bir inceleme Newkirk’ın “**How Competent Are The Writing Competency Tests**” (Yazma Yeterliliği Testleri Yeterliliği Ölçmede Ne Kadar Başarılıdır?) başlıklı çalışmasında yapılmıştır.²¹² Newkirk, Milli Eğitim Gelişim Değerlendirme Dairesi tarafından hazırlanan “yazma becerileri yeterlilik testlerinin” lanse edildiği gibi, gerçekten öğrencilerin yazma “yeterliliğini” ölçüp ölçmediğini ortaya çıkarmak için, soruları analiz etmiş ve testlerin, yazılı programdan çok farklı bir örtük programa yol açtığını ortaya

²¹²Thomas NEWKIRK , (1979) “How Competent Are The Writing Competency Tests” , **Paper Presented At The Alabama Symposium On English and American Literature, University, AL, October, 18–20,1979.**

çıkarmıştır. Testlerin bağımsız ve yarı bağımsız olarak organize ediliş şekillerinin oluşturduğu örtük program, şu özellikleri pekiştirir: **“önemsizlik, yetersiz zaman paylaşımı, anlamı değişmiş bir yaratıcı yazma etkinliği, verimsiz konu seçimi.”**

Önemsizlik: Yazma becerileri yeterliliği testlerinin yazılı açık amacı, “öğrencilerin lise diplomalarını almalarını sağlamak ve böylece halkın okullara karşı tutumunu olumlulaştırmak” olarak ifade edilmesine rağmen, testlerin verdiği mesaj bu amaçla çelişmektedir. Örneğin, testlerden bir tanesinde öğrencilerden “yiyeyeğim” fiilini cümle içinde kullanmasını isterler. Öğrencilerin tek yapmaları gereken şey, bu yapıyı mekanik bir şekilde dilbilgisi kurallarına uyarak doğru bir şekilde yerleştirmektir. Yine, başka bir soruda, öğrencilerden “öğrenciler tarafından yazılmış olabilecek elli satırı” düzeltmeleri istenmektedir. Bu tür örnekler, öğrencilerde kazanılması amaçlanan yazma becerisinin “yetkinlikten” çok “doğruluk” olduğunu göstermektedir. Newkirk, aynı zamanda düşük nitelikli bu testlerin, bir çok Amerikalıda yazma becerisi hakkında negatif bir etki bıraktığının altını çizer.

Yetersiz zaman paylaşımı: Testlerin yazılı amaçlarının öğrenciyi doğaçlamaya teşvik etmek ve kısa sürede yazı yazmalarını sağlamak olmasına rağmen Newkirk, bunun öğrencilerde üst düzey yazma becerileri için yetersiz bir amaç olduğunun altını çizmektedir. Testlerde bir konu verilerek, yirmi dakikada tamamlanması istenmektedir. Newkirk, ise yapılan araştırmalarla da destekleyerek, iyi bir yazma becerileri sınavının; giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşması gerektiğini, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin kısa süreli sınavlarda oluşturulmadığını, bu yüzden de öğrencilerin düşük nitelikli beceriler edindiklerini belirtir.

Anlamı değişmiş bir yaratıcı yazma etkinliği: Testlerdeki yazı yazma etkinlikleri, yaratıcı yazma olarak nitelendirilse de, genelde öğrenci kendini, kişisel deneyimlerine ve fiziksel ortamlarına yabancı olan ortamlarda bulmaktadır. Örneğin, bir soruda öğrencilerden “bir tenis ayakkabısı olmalarını” isteyerek sahibine dile getirmek istediklerini yazmaları, bir başka soruda öğrencilerden kendilerini “devrilen bir botta kalmış küçük bir çocuk” olarak hayal etmeleri istenir. Böylece aktiviteler,

yaratıcı yazmadan çok kurgusal yazmaya hizmet ederler. Bu durumun verdiği gizli mesaj, öğrencilerin samimi olmadan da yazabileceğidir. Ayrıca, bazı yazma etkinlikleri çok az açıklama bölümü içerirler. Bu durum ise, öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini bilmedikleri için, öğretmenleri belirsizlikte bırakır.

Verimsiz konu seçimi: Testlerde seçilen konular genelde öğrencilere yabancı olan konulardır. Newkirk, öğrencilerin kendilerine yabancı olan konular karşısında, boş bir alandan hayal üretmeye çalıştıklarını belirtir. Örneğin, bir soruda öğrencilerden New York ve San Francisco gibi büyük şehirlerde gördükleri yapıtlar ya da coğrafi özellikler hakkında yazmaları istenmiştir. Bu tür bir deneyime sahip olmayan çocukların yazma becerileri, ne kadar yeterli olursa olsun, konu seçiminin kendi deneyimleriyle ilgisizliği yüzünden “yetersiz” derecesi almaktadırlar. Yine, buna benzer diğer sorularda öğrencilerden önemli kişileri anlatmaları ve tanımadıkları birinin ağzından bir başvuru mektubu yazmaları istenir. Öğrencilerden kendilerini hiç tanımadıkları “Chris” adlı bir kişinin yerine konması istenmektedir. Fakat sınav kâğıdında Chris hakkında, Chris’in adresi ve iş aradığı dışında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Öğrenciler, Chris’in ilgilerini ve niteliklerini tam olarak bilemedikleri için kısa ve anlamsız başvuru mektupları yazmışlardır.

Newkirk, diğer araştırmacılardan farklı olarak bu testleri incelemeye sınavların birinde gözetmenlik yaparken karar vermiştir. Soruların belirsizliği, öğrenci yaşantısından uzaklığı ve yüzeyselliği karşısında tepkisini, bu çalışmayla herkesin farkındalığına sunmayı amaçlamıştır. Görüldüğü gibi yazma becerileri yeterlilik testleri, yazılı amaçlarıyla çelişen bir örtük program yaratmıştır. Newkirk, yazma becerileri testlerinin öğrenci beklentileri ve gereksinimleriyle uyumsuzluğuna sebep olan gizli yüzünü ortaya çıkararak, örtük programın eğitim her ortamında ortaya çıkabilecek, esnek bir kavram olduğunu göstermiştir.

İnsanların kişisel özellikleri, eğitim imkânlarına ulaşmalarında fark yaratabilir. Bu kişisel özelliklerden bir tanesi de cinsiyettir. Örneğin, erkekler genelde istedikleri meslek alanlarında yoğunlaşabilirken, bayanlar kendilerine uygun görülen alanlarla sınırlı kalmaktadırlar. **Coladarci ve Marion “Gender Differences**

In Course Taking Patterns Among College Undergraduates” (Üniversite Mezunlarının Cinsiyete Göre Meslek Seçimlerindeki Farklılıklar) adlı çalışmalarında, cinsiyet farklılığının eğitim ortamlarına koyduğu engelleri somutlaştırmıştır.²¹³ Araştırmacılar, yoğun olarak Martin’in ortaya koyduğu örtük program tanımı ile yola çıkmışlardır, ama Vallence’in da bu kavramı yorumlamasından etkilendiklerini de belirtmişlerdir. Bu amaçla, sınıfta öğretmenin otorite uygulaması, sınıfın sosyal yapısı, öğretmen-öğrenci ilişkisini düzenleyen ilişkiler, standart öğrenme etkinlikleri, öğretmenin dili kullanım şekli, ders kitapları ve program önceliklerini dikkate almışlardır. Araştırmacılar; bu faktörleri göz önünde bulundurarak, fen derslerinin üniversite lisans mezunları arasındaki bayanlar tarafından, ne kadar oranda seçildiği üzerinde, cinsiyet ya da diğer değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yani, başka bir anlatımla bu araştırmada “Fen eğitimindeki örtük program, bu dersi alan bayanların sayılarının azlığını nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Veriler, öğrencilerden kurs düzeyleri dosyaları aracılığıyla ve önceden yapılan çalışma sonuçlarıyla toplanmıştır. Kurs dosyaları katılımcıların, eğitim kariyerleri ve lise sonrası katıldıkları okullardaki dersleri ve bunların saatlerini içermektedir. Araştırmacılar, daha önceden, bayanların aile kurmaları ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma sonucunu kullanmışlardır. Bu araştırma, bayanların erken yaşta evlenip, çocuk sahibi olmayı arzuladığını ortaya çıkarmıştır. Bu veri de, araştırmacıların “bayanların fizik bölümünü neden daha az tercih etmesine yol açtığı” problemini araştırmalarına ön ayak olmuştur. Bunun yanında önceki araştırma sonuçlarından yararlanılarak, lisede seçilen bölüm, lisedeki akademik başarı, lisedeki fen ve matematik dersleri, başarı azmi, kendini algılama, aile baskısı, cinsiyetler arası uzamsal görüş farklılığı, sosyoekonomik durum ve temel olarak cinsiyet faktöründen oluşan bağımsız değişkenlerin seçilen kurs sayısı olan bağımlı değişken üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar ise şu şekildedir;

²¹³ Theodore COLADARCI, Scott.F MARION, (1993). “Gender Differences in Science Course Taking Patterns Among College Undergraduates” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Associationins**,April,1993.

1. Modeldeki bütün diğer bağımsız değişkenler istatistiksel olarak kontrol altına alınsa bile, “bayan olmak faktörü” bayanların fen dersine daha az katılımını sağlamıştır.
2. Cinsiyet, lise fen ve matematik derslerinin sayısı ile kurs sayısı arasında en önemli aracı değişkendir.
3. Yapılan cinsiyet analizleri, cinsiyet ile diğer bazı bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkileri ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışma, fen eğitiminin örtük programında, bazı sistematik öğrenme durumlarının, lisans düzeyinde fen dersi seçimindeki etkisini ortaya çıkarmıştır. Buna göre, lisedeki akademik başarı ve uzamsal yeteneklerin, lisanstaki fen dersi seçiminde büyük etkisi vardır. Yani, öğrenciler lisede bu derslerde başarılı iseler, lisansta da bu derslere yönelmektedirler. Fakat araştırmaya göre, başarı azmi, akademik yönlendirme, kendini algılama gibi inanç durumları ve sosyal durumların, lisans fen dersi seçimlerinde kuvvetli bir etkisi bulunmamaktadır. Fakat en önemli değişken olan cinsiyet faktörünün ders seçiminde önemli bir farklılık getirdiği, fen dersinin örtük programında açıkça görülmektedir. Bayanlar, lisede fen bölümünü daha az sayıda istemektedirler; akademik başarılarını ve diğer derslerdeki başarılarını ya da ilgilerini fen derslerine yönlendirmek için daha az kullanmaktadırlar. Araştırmacılar, bayanların geride kalan sayılarının nedenlerini, önceki araştırma sonuçları üzerine temellendirerek açıklamışlardır. Buna göre bayanlar, toplumun kendilerine atfeden rollerini yerine getirmek için, sınıfta öğretmenin kalıplaşmış beklentilerine ve önyargılarına maruz kalmaktadırlar. Bu sosyal ve sınıfsal yapının oluşturduğu örtük program, bayanlara fen derslerinde ikinci planda kalmalarını öğretmiştir. Erkekler, fen derslerini seçerken herhangi bir engelle karşılaşmazken, bayanlar fen derslerinin erkeklere daha uygun görülmesi, aile ve çocuk sorumluluğu ve lisede öğretmenlerin yönlendirmemesi gibi nedenlerle, bu araştırmada da kanıtlandığı gibi, daha az oranda fen bölümü derslerini tercih etmektedirler.

Araştırmacılar, fen dersinin örtük programını yüzeye çıkarmak için öneriler getirmişlerdir. Örneğin, fen derslerinin klasik yöntemlerle işlenen içeriği

farklılaştırılarak, bayanların da gereksinimlerine ve beklentilerine uygun hale getirilebilir. Yine, fen derslerindeki bayanların aleyhine olan önyargılar gündeme getirilerek ve tartışılarak, herkesin farkındalığına sunulabilir. Böylece, bu derslerin eleştiri kabul etmeyen yapısı bozularak, yani örtük programları ortaya çıkartılarak fen derslerinin cinsiyetler arası eşitsizliğe neden olması önlenir.

Okul kuralları, okulun öğrencilerden beklentilerini içeren bir davranış bütünüden oluşmaktadır. Bazen, okulun beklentileriyle oluşan bu kurallar öğrencilerin beklentileriyle zıt düşebilir. Böyle bir durumda, öğrenciler bu kuralları içselleştirmekten ziyade yüzeysel olarak benimserler. Çünkü okula göre anlamlı olan kurallar, öğrencilere bir anlam ifade etmeyebilir. **Thornberg, “It’s Not Fair! – Voicing Pupils’ Criticism Of School Rules” (Hiç Adil Değil! — Öğrencilerin Okul Kuralları Hakkındaki Eleştirileri)** başlıklı çalışmasında öğrencilerin okul kuralları hakkındaki algılarını ortaya koyan bir çerçeve sunmuştur.²¹⁴ Öğrencilerin okul kurallarını anlamlandırma şekilleri, öğretmenlerin ve okul yönetiminin düşündüğünden çok farklıdır. Bu çalışma, nitel bir çalışma olup asıl amacı, öğrencilerin okul kurallarını, öğretmenlerin disiplin yöntemlerini ve değerler eğitimi uygulamalarını nasıl yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını incelemektir. Bu amaçla, İsviçre’nin farklı bölgelerinde bulunan iki ilköğretim okulundan 141 öğrenci ve 13 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Bu öğrenci ve öğretmenler, sekiz ay boyunca gözlenmiş, görüşmeler yapılmış ve ses kayıtları tutulmuştur. Analiz sonuçları, okulun bazı amaçlarla ortaya koyduğu okul kuralları, öğrencileri gereksinimleri ve beklentileriyle çakıştığı için bir örtük program oluşturmuştur. Bu örtük program, öğrencileri toplumun aktif bir üyesi yapmaktan daha çok, öğrencileri pasifleştirerek tek yönlü sosyalleştirmeye hizmet etmektedir.

Öğrenciler ve okul kuralları bazı noktalarda uzlaşmaya gitmiştir. Örneğin, öğrenciler bir çok okul kuralına değer vererek, onları uygulamaktadırlar. Bunlar, öğrenci yorumlarına göre üçe ayrılırlar. Birincisi, **ilişkisel kurallar**; “başkalarına

²¹⁴Robert THORNBERG,(2008). “It’s Not Fair! – Voicing Pupils’ Criticism Of School Rules”, **Children & Society** ,Vol. 22, pp. 418–428.

zarar vermemek, başkalarına sataşmamak, birbirlerine karşı iyi davranmak” , ikincisi **korumacı kurallar**; “koridorda koşmamak, buzda oynarken dikkatli olmak” , üçüncüsü ise **yapısal kurallar**; “sınıfta konuşmamak, söz alırken parmak kaldırmak, okul eşyalarına zarar vermemek” şeklindedir. Ama öğrenciler, sınıfta şapka takmamak, yalan söylememek, sakız çiğnememek gibi etiksel kurallar konusunda ikilemler yaşamaktadırlar. Bu araştırmada da, öğrencilerin daha çok etik kuralları önemsemediği ve eleştirdiği görülmüştür.

Öğrenciler diğer kuralların nedenleri konusunda, somut açıklamalar getirebilirken, **etik kuralların** neden konulduğu hakkında yeterince bilgilendirilmemişlerdir. Örneğin, sınıfta şapkasını çıkarması için uyarılan bir öğrenci, bunun nedeninin bir öğretmen tarafından “yüzünü iyi görebilmek için” olduğunu öğrenmesi, onu tatmin etmemiş ve ona saçma gelmiştir. “Teneffüste sınıfları boşaltmak” kuralının, “içerde kalmak sizin başınızı ağrıtır” şeklinde yapılan açıklama öğrenciler tarafından haksızlık olarak yorumlanmış, hatta kimi öğrenciler, öğretmenlerin neden içerde kaldığını eleştirmişler ve kendilerine bebek muamelesi yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, öğretmenlerin açıklamalarını yanıltıcı bir savunma olarak görmesi, öğretmenlerin örtük programla şu mesajı vermelerine neden olmaktadır:

“Başkalarını kurallarla uzlaştırmak için yalan söylemek kabul edilebilir.” Fakat bu mesaj, öğrenciler tarafından onların zannettiği gibi içselleştirilmemiş ve eleştirilmişlerdir. Öğrencilere göre, bu okuldaki öğretmenler kötü birer modellerdir.

Etik kuralların tüm okul yönetimi için geçerli olması gerekirken, öğretmenlerin kendilerini bu kuralın dışında görmesi ve bu kurallara aykırı davranışlarda bulunmaları, öğrencilere çelişkili mesajlar göndermektedir. Bu mesajlarla oluşan örtük program, öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olmakta ve onları pasifleşmeye itmektir. Örneğin, “okulda sakız çiğneme davranışı” yasak olmasına rağmen, öğretmenler tarafından sakız çiğnediği hem öğrenciler tarafından belirtilmiş, hem de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenlerini, sakız çiğnedikleri konusunda uyarın öğrenciler ise öğretmenlerinden “onun sakız değil, boğaz pastili olduğu” cevabını almışlardır.

Bazı öğrenciler, öğretmenlerin aynı durumdaki iki öğrenciye farklı tepkiler verdiğini rapor etmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci sınıfta konuşmadığı halde, yanında arkadaşı konuştuğu için dışarı atılmıştır. Öğretmen, sınıfta grup çalışmasına, çok ses olduğu için izin vermemektedir. Bu durum, bilgi edinme konusunda yardıma ihtiyacı olan öğrencileri zor durumda bırakmaktadır. Sınıfta öğretmenin oluşturduğu bu tablolar, öğrencinin öğretmeni adaletsiz ve anlayışsız olarak modellendirmesine zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin okul kuralları hakkında şikâyetçi olduğu bir diğer konu da, onların bu kurallar oluştururken belirgin bir katkılarının olmamasıdır. Araştırmacının gözlemlediği her iki okulda da, okul toplantıları yapılmaktadır. Fakat bu toplantılar, hem bütün sınıfların katılımı sağlanamadan, hem de öğrencilerin çok fazla bir söz hakkı vermeden düzenlenmektedir. Öğrenciler, bir kural teklif etseler bile, bu kural öğretmenlerin düşüncelerine ve görüşlerine uymadığı için reddedilebilmektedir. Bu araştırmadan da anlaşılacağı gibi, öğrenciler bir sünger gibi kuralları aynen içlerine yerleştirmezler, kuralları uygulasalar bile sorgularlar ve eleştirirler. Bu da araştırmacının belirttiği gibi “yapmacık bir kabuldür”. Bu okullardaki kuralların örtük programı, onların eleştirel düşünme ve demokratik katılım için gerekli olan becerileri kazanmalarını engellemektedir. Bu araştırma, içerdiği örnekler ve analizlerle okul kurallarının örtük yüzünü ortaya çıkarmakla, pek çok okula kendi örtük programlarını uygulama konusunda yardımcı olmuştur.

İlk önce, ilköğretim düzeyinde incelenmeye alınan örtük program kavramı, Synder ile birlikte yüksek öğretim ortamında da telaffuz edilmeye başlanmış²¹⁵ ve araştırmacılar için yeni bir ilgi alanı oluşturmuştur. **Berghenegouwen, “ Hidden Curriculum In University” (Üniversitedeki Örtük Program)** adlı çalışmasında, öğrencilerin üniversitede ortamında, “gerçekten ne öğrendiklerini” ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma yürütmüştür.²¹⁶ Bu amaçla, Amsterdam Üniversitesinde, fen bölümündeki öğrencilerin resmi programın yanında hangi

²¹⁵ Benson SYNDER, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York: Alfred A.Knopf.

²¹⁶ G.BERGENHENEGOUWEN (1987). “ Hidden Curriculum In University” , **Higher Education** ,Journal Higher Education Publisher Springer Netherlands, 16, s.535-543.

beceri, davranış ve tutumları kazandıkları tespit edilmiş ve bu tespitler üniversitenin “örtük programı” olarak adlandırılmıştır. Araştırmacının, üniversitedeki örtük programda ortaya çıkarmayı amaçladığı **birinci bölüm**, öğrencilerin resmi programa ek olarak fazladan neler öğrendiklerinden oluşur, ikinci **bölüm ise**; öğrencilerin çalışma motivasyonlarından ve çalışmaya karşı oluşturdukları tutumlarından oluşmaktadır.

Bergenhengouwen, üniversite ortamındaki örtük programı, “öğrencilerin eğitimlerini tamamlamak için derslerin resmi olmayan ve gizli isteklerini yerine getirmek zorunda kaldıkları gereksinimlerin bütünü” olarak ifade eder. **Bergenhengouwen**, üniversitenin öğrencilerden talep ettiği resmi olmayan ve gizli istekleri şu şekilde sıralar;

- Öğrencilerin okudukları bölüme saygı duymaları, derslerde entelektüel muhakemeler yapmaları ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaları,
- Öğrencilerin soyutlamalar yapmaları, örneğin; ödevlerde ve makalelerde soyut kavramlar, jargonlar ve teorik bilgiler kullanmaları,
- Öğrencilerin kendilerinden emin olması, sınavlar hakkında kaygılı görünseler bile, bunun üstesinden gelebilmeyi öğrenmeleridir. Bu durum, “**üniversite blöfü**” olarak adlandırılmış ve öğrencilerin sınav kaygısını gizlemek için bir maske kullandıkları belirtilmiştir.
- Öğrencilerin sınavlarda başarılı olmak için, kendilerini motive etmeleri ve başarmalarıdır. Fakülte için yüksek notlar önemlidir ve öğrenciler bunun için rekabet etmelidirler.

Bergenhengouwen, öğrencilere, “bölümde ne öğrendiniz, bundan nasıl etkilendiniz, bölümden beklentileriniz nedir” gibi sorular yöneltmiştir ve bunun yanında üniversitenin öğrenciye kattığı iki türlü değerden bahsetmiştir. Birincisi, **maddesel değer**, yani diploma; ikincisi ise **pratik değer**, yani üniversitede tecrübe edilen ve yararlanılan yaşantılardan oluşur. Bergenhengouwen, öğrencilerin hangi değere daha çok önem verdiklerini ve bu değere neden daha çok önem verdiklerini de incelemiştir. Bergenhengouwen’un, üniversitede

ortaya çıkardığı örtük programın özelliklerini maddeler halinde şu şekilde özetleyebiliriz;

1. Öğrenciler, sadece öğrendikleri şeyleri yeniden tekrarlamak için kişisel fikirlerini savunmayı ve açıklamayı tercih ederler. Sınavlarda ise, konunun içeriğine bağlı cevaplar verirler.
2. Öğrenciler, uzman olmayanlarla, soyut kavramlar kullanarak toplumsal problemleri tartışmaktan kaçınmaktadırlar. Öğretmenleriyle konuşurken ise, soyut kavramlar kullanmaktadırlar.
3. Öğrenciler, pratik bilgiye, teorik bilgiden daha çok önem vermektedirler.
4. Öğrenciler, sınavlarda yüksek notlar almak için profesyonel jargonlar ve soyut kavramlar kullanmayı doğru bulmamaktadırlar. Fakat başarılı olmak için bunları kullanmak zorunda olduklarını da bilmektedirler.

Bergenhengouwen, bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin üniversite yaşamının pratik değerine, maddesel değerinden daha çok önem verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı bu sonucu, çoğu öğrencinin okurken aynı zamanda çalıştığına ve öğrendikleri bilgilere uygulama esnasında ihtiyaçları olduğu gerçeğine bağlar. Aslında üniversitenin öğrencilerden beklediği ile verdiği mesaj daha çok maddesel değeri destekler niteliktedir. Bu mesajlar, öğrenciler tarafından dört farklı açıdan yorumlanarak, dört farklı öğrenim tutumu oluşturmuştur;

1. Teori bazlı ya da akademik öğrenim tutumu: Bu tutumdaki öğrenciler üniversite ile uzlaşmışlardır. Öğrenciler, öğrenimlerinin pratik değeri ve maddesel değeri arasında herhangi bir fark görmezler.
2. Profesyonel ya da pragmatik tutum: Bu öğrenciler için, öğrenimlerindeki pratik değer ve maddesel değer arasında oldukça farklılıklar vardır. Bu öğrenciler maddesel değere daha çok önem verirler. Bu öğrencilere göre diploma önemlidir ve ilk amaçları iyi notlar almaktır.
3. Program ve okul bazlı tutum: Bu öğrenciler için, üniversite bir ilkokuldan farksızdır. Kurallara uyulmalıdır, program takip edilmelidir ve verilen görevler yapılmalıdır.
4. Uygulama bazlı ya da deneyimle bütünleşen tutum: Öğrencilere göre, öğrenimlerinin pratik değeri ile maddi değeri arasında oldukça büyük farklar

vardır. Bu öğrenciler, öğrenimlerinin pratik değerine önem verirler. Kendi çalışmalarının kendilerinin ve başkalarının üzerinde etkileri olması gerektiğini düşünürler.

Berghenengouwen, yaptığı araştırmanın sınırlı olduğunu altını çizerek, daha detaylı araştırmaların yapılmasını ve daha çok örtük programların ortaya çıkarılmasını belirtir.

Toplumumuzda, cinsiyet farklılığının neden olduğu fırsat eşitsizlikleri giderilmeye çalışılsa da, toplumsal kurumlarda, kadın ve erkek rollerindeki beklentiler çok da farklılık göstermemektedir. Bu beklentiler, en çok da okullarda öğretmen ve ders materyalleri aracılığıyla örtük olarak öğrencilere aktarılır. Bu yüzden de, teoride var olan kadın erkek eşitliği kavramı, uygulamaya geçirilemediği için yeniden üretilerek devam ettirilmektedir. **Freidus'un "The Call Of Sirens? The Influence Of Gender In The Decision To Choose Teaching As A Career Change" (Sirenler Mi Çalıyor? Bir Kariyer Değişimi Olarak Öğretmenlik Mesleği Seçimine Karar Vermede Cinsiyetin Etkisi)** adlı çalışması, bayanların okullarda yetiştirilme tarzlarının ve ailenin kız çocuklarına yüklediği davranış ve düşünce kalıplarının onların kariyer seçimine ve hayatının her alanına nasıl yön verip etkilediğinin, çok açık bir örneğini sunar.²¹⁷ Freidus, 37 yaşında olan Sally isimli bayanın, bir bilgisayar firmasında çalışırken, ani bir kararla öğretmenlik mesleğini tercih etmesinin temel nedeni olarak bayan olması, aile ve toplum baskısı olduğunu belirtir.

Araştırmaya konu olan Sally adlı bayan, ailesi tarafından bayan rolleri yüklenerek yetiştirilmiştir. Örneğin, küçükken erkek kardeşiyle oynama ya da maça gitme isteği annesi tarafından bastırılmış ve yadırganmıştır. Sally, okulda ise, öğretmenlerin öğrencileri toplum ve kendi beklentilerine göre yetiştirdiği bir örtük

²¹⁷ Helen FREIDUS, (1990). "The Call Of Sirens? The Influence Of Gender In The Decision To Choose Teaching As A Career Change" **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Association 1990**, Boston,MA, April 17-20, 1990.

program altında yetişmiştir. Bu da onun pasif, sakin ve uysal bir karakter edinmesine neden olmuştur. Sally, okuldan mezun olduktan sonra bir şirkete girmiş ve erkekler arasında zamanla yükselmiştir. Fakat bir süre sonra bulunduğu yerde bayan sayısının az olması, toplumun yadırgaması, annesinin kendine benimsettiği aile sorumlulukları modeli, okulun ve öğretmenlerinin bayan öğrencilere yerleştirdiği “uysallık, naziklik ve pasiflik” gibi özelliklerin erkek egemenliği olan iş dünyasında yetersiz kalması gibi nedenler, Sally’nin işi bırakmasına sebep olmuştur. Sally, işi bıraktıktan sonra öğretmen olmaya karar vermiş ve kendi görüşüne ters olmasına ve ailesinin ona baskı uygulamamasına rağmen Katolik bir okulda çalışmayı tercih etmiştir. Sally bir çok çelişkili mesaj karşısında, toplumsal yenilgiyi kabul ederek statükoyu devam ettirmiştir. Sally, toplumda kalıplaşmış bazı ezber rolleri bozamamış, düzeni devam ettirmiştir. Sally, farkında olmadan toplumun alt gruplarının yani aile ve okulun kendisine naklettiği değerlerle, memnun olmaktan çok, memnun etmek için uğraşmaktadır. Bu anlayış tarzı, Sally’i okulda da takip etmiştir. İş dünyasındaki erkek egemenliğinin kurduğu baskı, okulda yönetim ve ders programları ile boyut değiştirmiştir. Sally, kendi örtük programını yaratarak, “böyle gelmiş böyle gider” sözünü devam ettirmektedir. Freidus, Sally’nin kariyer değiştirmesine etki eden faktörlerden biri olan “ailenin yetiştirme tarzı ve okulun verdiği eğitimin”, aynı zamanda Sally’nin öğrencilere nasıl ve ne öğrettiği üzerinde de etkisi olduğunun altını çizmiştir. Freidus, cinsiyet eşitsizliğinin toplumdaki yerine yaptığı vurgunun yanı sıra, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini belirtir. Freidus, eğitim programlarının, cinsiyet tarafsızlığını yerleştirmeye çalışan bir örtük program yaratmadan, nötr bir program olması gerektiğini önerir.

Resmi bir programın olduğu her derste örtük bir programın varlığından söz edilebilir. Çünkü örtük program, öğretmenlerin resmi programdaki etkinlikleri, değerlendirme yöntemlerini, içerik seçimini kısacası, sınıftaki bütün eğitsel faaliyetlerini, farkında olmadan ya da bilinçli olarak nasıl aktardığı ile ilgilidir. Bu örtüklüğün derecesi, bazı derslerde kendini daha çok belli eder. Sosyoloji dersi, bu derslerden bir tanesidir. Sosyoloji, değerler, inançlar, sosyal sınıf ve etnik kültür gibi konuları içerdiği için, öğretmenlerin görüşleri ve öğretmenlerin öğrenci görüşlerine

yaklaşım tarzı, örtük programın yönünü belirler. Bu yön, öğrencilerin tarafsız bir bakış açısıyla düşüncelerini sağlayan bir örtük program uygulaması ile olumlu yönde; ya da yönlendirilmiş ve baskı altına alınmış bir örtük program uygulaması ile olumsuz yönde olabilir. **Fielding, “The Hidden Curriculum In The Classroom” (Sınıftaki Örtük Program)** başlıklı çalışmasında, bir sosyoloji dersi öğretmeni olarak, okuldaki sosyoloji dersinin, “resmi programa zıt bir program mı?” yoksa “resmi programın normal bir parçasını mı oluşturduğunu” ortaya çıkarma amacını gütmüştür.²¹⁸ Bu amaçla, sosyoloji derslerini, öğrenci görüşleri ve gözlemleri ile okul ve sınıf düzeyinde makro ve mikro açılarla, yapısal ve içerik boyutlarıyla inceleyerek, bir örtük program oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Fielding, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine sekiz sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Anketin içeriği, “öğrencilerin sosyoloji dersini neden seçtiği, beklentileri, ders içinde onları rahatsız eden konu olup olmadığı ve dersin içeriği” hakkındaki sorulardan oluşmaktadır.

Fielding, çalışmasına örtük programın önemine değinerek ve çeşitli yazarlar tarafından yapılan yorumları belirterek başlamıştır. Fielding, sosyoloji dersinin öğrencileri rahatsız edebilecek olan konularından bahsetmiş ve yoruma açık bir ders olduğunu belirtmiştir. Eğitimde, içerik ile öğretilenlerden daha çok, nasıl öğretildiğinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Fielding, örtük programın bir sonucunu olarak şu soruyu yönelir; “öğretmen mi daha yüksek sesle bağırır okul mu?”. Fielding, bu soruyu, “okulun örtük programı, öğretmenin sınıfta uyguladığı resmi programdan daha etkili olabilir mi?” düşüncesiyle sormuştur.

Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin gözüyle ortaya çıkan sosyoloji programı, okulun bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı, sosyoloji derslerini “yüksek not almak, toplumsal kuralları öğrenmek ya da merak” yüzünden seçmişlerdir. Diğer bir kısmı ise, dersleri sıkıcı bulmakta, sosyoloji derslerini tarih derslerine benzetmektedirler. Bazı öğrenciler, sosyoloji dersini

²¹⁸ Roger FIELDING ,(1981). “The Hidden Curriculum In The Classroom” **Teaching Political Science** ,8:3,April, s.319-331.

rahatsız edici bulurlarken; bazıları da düşündürücü bulmaktadırlar. Öğrencilerden çoğu, bu derslerde not tutmamayı tercih ederler ve sosyoloji konularına karşı ilgisizdirler. Fielding, bu sonuçla sosyoloji dersinin programının, dış dünya ile ilgili olmadığı yargısına ulaşır. Yani Fielding'e göre, okulun örtük programı öğrencilerin düşüncelerini önemsiz kılarak, öğretmen bilgisine üstünlük verir. Sosyoloji dersleri, alışla gelmiş bir şekilde fikir aktarımı ve sosyalleştirme görevini üstlenmekten öteye gidemez.

Fielding, çalışmasının sonucunda kendi dersini sorgulamak isteyen öğretmenlere yardımcı olması açısından bazı sorulara yer vermiştir;

1. Sosyal ve politik eğitimde “ilişkililik” kavramı ne kadar mevcuttur? (Yani, derslerde verilen örneklerle gerçek hayat arasında bir ilişki olup olmaması durumu ne kadar mevcuttur?)
2. Öğrencilere neyin anlamlı olduğunu nasıl öğretiriz?
3. Öğrencilerin derse katılmasına ne ölçüde izin verilmektedir?
4. Dersler planlanırken, öğrenci katkısı nasıl sağlanmaktadır?
5. Öğrencilerin sosyal yaşamları ile oluşan deneyimleri, bir öğrenme kaynağı olarak değerlendiriliyor mu?
6. Öğrenci gözüyle ders nasıl algılanıyor?
7. Sınıfta resmi programdaki amaçlarımız ile öğrenciler üzerinde her şeye rağmen daha etkili olan yazısız “örtük” mesajlar ne derece çelişiyor?

Fielding, kendi dersinin örtük programını ortaya çıkarmaya çalışırken genelde içerik üzerinde durmuş, öğretmen davranışlarının etkilerini incelememiştir. Anket soruları, genelde sosyoloji dersinin içerik boyutu ya da programın yapısal boyutlarıyla ilgilidir. Belki, öğretmen davranışları ilgili sorular da bu çalışmanın sonuçlarına farklı bir yön verebilirdi.

Parsons ve Beauchamp “The Hidden Curriculum Of Student Teacher Evaluation” (Aday Öğretmen Değerlendirmesinin Örtük Programı) adlı çalışmalarında, eğitimcileri öğretmen eğitimi değerlendirmesinde kullanılan yeni değerlerlerden haberdar etmek için, bir öğrenci değerlendirme formunu detaylı

olarak eleştirel bir gözle incelemiştirler.²¹⁹ Bu araştırmacıların amacı, öğretmen eğitiminin tarafsız olmadığını, hem üniversitelerde hem de okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin edindiği eğitim deneyimlerinin yerine, öğrencilerin sahip oldukları kültürel, sosyal ve etnik değerlerinin ve politik bakış açılarının değerlendirildiğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmacılar, öğrenci değerlendirme formunu hem içerik olarak ele alarak, hangi sorunun ne amaçla sorulduğunu ortaya çıkarmışlar, hem de biçim olarak formun tasarlanmış şeklinin altında yatan amaçları somutlaştırmışlardır. Bunun için, altı bölümden oluşan bir aday öğretmen değerlendirme formunu, en ince ayrıntısına kadar tartışarak incelemiştirler. Sonuç olarak ise, öğrencilerde değerlendirilen özellikler, derslerde öğretilen program içeriğinden çok, eğitimin teknik ve şekil odaklı, değer ve bilgi geçirimine dönük bir örtük program içeriğidir. Bu programın altında, eğitim öğretim ortamındaki kişilerin ideolojik, sosyal ve politik değerleri yatmaktadır. Bu araştırmacılar, bu formun görünen nesnel maskesinin altındaki öznel yüzünü, aday öğrencileri değerlendiren kişilerin görüş ve değerlerinin farklılığını öne sürerek ortaya çıkarmışlardır.

Formdaki bazı maddeler, öğrencilerin, müşteri gibi görüldüğünün mesajını verir. Öğretmen ise, bu müşterilere ürününü beğendirmek için; temiz ve düzenli olmalı, düzgün konuşmalı, hata yapmamalı ve şekilci olmalıdır. Öğretmeni değerlendirme kriterleri, genelde öğretmenin görünen özelliklerine odaklanmıştır. Form ilk olarak, öğretmenin plan yapma yeteneğinin ölçülmesi ile başlar ve ayrıntılı olarak kategorileştirilmiştir. Plan yapmaya bu kadar önem verilmesi, “eğitimin yüzeysel olduğu, dolayısıyla içeriği incelemeye gerek olmadığını” mesajını verir. Ayrıca, formda sınıfta, öğrenci etkileşimi ile ortaya çıkabilecek bir durumu ima eden herhangi bir madde yoktur. Bu yüzden, öğretmen, kuralları bazen uygulayıp bazen de uygulamayan oyuncu olarak değerlendirilmiştir. Form maddelerinde genelde, öğretmenin nasıl öğrettiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenin de öğrenebilmesi olgusu düşünülmemiştir. Buradaki mesaj, bilginin tek yönlü olması ve sadece “öğretmen öğretir” mantığının benimsenmesidir. Dolayısıyla, öğrenci-öğretmen etkileşimini

²¹⁹ Jim PARSONS; Larry BEAUCHAMP,(1985) “ The Hidden Curriculum Of Student Teacher Evaluation”
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/ed/b1.pdf
 (Erişim Tarihi:15.12.2008)

değerlendirmeye gerek yoktur. Formda, öğretmenin yardımcı kaynaklar konusundaki değerlendirilme kriterleri, sınıfta öğretim süreci esnasında kullandığı materyallerdir. Bu durum da, öğrencinin pasif sayılarak öğretmenin dersi yapılandırmasında önemli bir etkisinin olamayacağı mesajını verir. Form, öğretmenin kullandığı materyalleri incelerken belli bazı materyaller listelemiştir. Öğretmenlerden beklenen, homojen bir eğitim sağlamasıdır. Dolayısıyla eğitim araçlarında çeşitliliği incelemeye gerek yoktur, önemli olan bunların sağlam ve özenli olmasıdır. Materyal geliştirilirken ortama göre ve bireysel durumlara göre oluşabilen farklar göz önüne alınmamıştır. Formdaki maddelerden biri de aday öğretmenin düzgün, akıcı konuşması ve aksanıdır. Bu madde, kekeme ya da konuşma bozukluğu olan ve farklı bir etnik zeminden gelen bir aday öğretmenin, değerlendirmeden çok düşük bir not alacağı mesajını verir. Form maddelerinde, öğretmen-öğrenci iletişimini ölçecek herhangi bir madde bulunmamaktadır. Bu da, eğitimin iletişim kurmak için değil, doğru performansı sağlamak için yapılması gerektiği mesajını verir. Formadaki sınıf yönetimi boyutu altındaki maddeler, öğretmenin günlük rutinleri nasıl uyguladığını da ölçmektedir. Bu da, öğretmeni bir otorite figürü yapar ve öğrenci bu otoriteye uymak zorundadır. Form maddelerinin yan tarafında aday öğretmenin yeterlilik geliştirmesi için gerekli olan “yeterlilik ve destekleyici” ifadelerinin, değerlendirici tarafından yorumlandığı bir bölüm vardır. Bu bölümlere ayrılan tarafın, formun ikinci bölümüne yani en sona bırakılması, öğrencinin nitel değerlerine verilen değerler daha az olduğunu gösterir. Bu durum öğretmenin; bir eşya gibi, belli kriterler setine göre makineden geçirildiği ve standart olarak etiketlendiği izlenimini yaratır. Dolayısıyla, teknik olarak iyi olmak, iyi bir öğretmen olmaya yeterlidir. Ancak buradan çıkan mesaj ; “insanlar kategorileştirebilirler”. Bu yüzden “herkes için aynı değerlendirme kriterleri kullanılabilir” mesajı olmuştur. Ayrıca, formun yoruma açık maddeler içermesi, değerlendiricinin kendi görüşlerini katmasına neden olur. Örneğin, değerlendirici kızıl saçlı bir bayan tarafından terk edilmişse, değerlendirdiği kızıl saçlı öğretmen adayı bu kinden nasibini alabilir. Ya da siyah ırka sempati duymayan bir değerlendirmeci, siyah bir öğretmen adayını negatif bir algıyla değerlendirebilir. Aday öğretmen değerlendirme form maddelerinden ve hazırlanmış şekliyle görüleceği gibi, eğitimsel değerlerin üstüne kişisel ön yargıları ve şekilciliği ön plana çıkaran bir örtük program söz konusudur. Bu programın amaçları

ile resmi programın vermek istediği mesajlar, tümüyle çelişmektedir. Öğrencinin, eğitim öğretim ortamındaki aktifliğini savunan resmi programın amaçları, örtük program ile kazandırılması beklenen amaçlara göre değerlendirildiği için, öğrenci başarısının sağlıklı olarak nitelendirilmesi mümkün olmamaktadır.

Bazen resmi programa göre hazırlanmış diyaloglarda, metinlerde, kitaplardaki resimlerde ve alıştırmalarda devletin resmi ideolojisi örtük olarak verilir. Bu ideoloji bazı insanların, devlet tarafından nasıl bir yere konulduğunu ve onlardan nelerin beklendiğini aşlamaya çalışır. Bir sosyalleştirme aracı olarak okul ise, bu işlemin hem en etkili hem de en hızlı araçlarından biri olarak kullanılmaktadır. **Auerbach ve Burgess, “The Hidden Curriculum Of Survival ESL” (İkinci Bir Dil Olarak Verilen İngilizce Dersinin Örtük Programı)** başlıklı çalışmalarında, yeni bir sosyal içerik akımının etkisiyle değiştirilen ders kitaplarını inceleyerek eğitim dünyasında yankı uyandıran bir örtük program çalışması yapmışlardır.²²⁰ Bu yeni sosyal akımla birlikte, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen ülkeye yeni gelmiş yetişkinler için, onların çevrelerine ayak uydurmalarını sağlamak amacıyla, ders kitaplarına sosyal hayatta karşılaşılabilecekleri durumları içeren parçalar ve diyaloglar eklenmiştir. Yeni gelen göçmenlerin eğitim aldığı kursların programlarını hazırlayanların amacı, bu materyalleri gerçek hayatla bağdaştırmaktır. Böylece, göçmen yetişkinlerin kendilerine yabancı olan ortamda, gerçek hayatlarında karşılaşılabilecekleri sıkıntılarda kendilerini rahat ifade etmelerini sağlama amaçlanmıştır. Fakat Auerbach ve Burgess ders kitaplarını incelediklerinde, resmi programdaki bu amacın, gerçekleşmesinin mümkün olmadığını ve parçadaki diyalogların göçmenlerin gerçek hayatlarında zor durumda kaldıkları zaman kuracakları diyaloglardan çok uzak olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra diyaloglarda öğretilen cümle kalıplarının “övme, eleştirme, şikâyet etme, reddetme ya da karşı gelme” gibi ifadeler yerine “onaylama, doğrulama, güvence verme, izin alma” gibi ifadeler içerdiğini ortaya çıkarmışlardır. Bu ders kitaplarında göçmenleri genelde, “garsonluk, kapıcılık ya da temizlik görevlisi gibi düşük statülü ve maaşlı”

²²⁰ Elsa Roberts AUERBACH; Denise BURGESS, (1985). “The Hidden Curriculum Of Survival ESL”, **Tesol Quarterly**, Vol.19, No.3, September, s.475-495.

işlerde göstererek onları baştan yenilgiye boyun eğdirmişlerdir. Yine göçmenlerin arasında geçen bazı diyaloglarda ise, göçmenlerin sosyoekonomik durumları, diğer insanların onlara yaptığı baskı, eziklik ve ayrımcılık göz önünde bulundurulmamış, aksine onların özel doktorlarda muayene olup, en güzel semtlerde oturduğu ve en kaliteli eşyaları kullandığı bölümlere yer verilmiştir. Çalışmalarında yer verdikleri örnek, diyalog ya da parça örneklerinden, göçmenlerin tamamen farklı bir şekilde portre edildiği ya da toplum içerisinde kendilerine uygun görülen rollerde yansıtıldığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırmacılar, ders kitaplarındaki göçmenlere hayat becerilerini öğretme amacı güden okuma parçalarının ve diyalogların, aslında onların gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri, bu problemleri çözmeye çalışırken karşı karşıya geldikleri önyargıları ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar, ders kitaplarının yeni gelen göçmenlerin kültürlerini yok sayarak, onlara yeni bir kültür öğretmeye çalıştığını da tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre, ders kitapları, göçmenlerde önceden var olan bilgi şemalarını öğrenme ortamına getirecek fırsatları sunmaktan yoksundurlar. Bu durum da, göçmenleri yeni bir kültür öğrenirken kendi kültürlerini unutma dayatmasıyla karşı karşıya bırakmaktadır.

Araştırmacılar, devletin göçmenler için hayatta kalma becerilerini içeren ders kitaplarını kullanan resmi programların altındaki örtük programın, devletin göçmenlere olmaları gereken yerleri, onlardan edinmeleri gereken davranışları ve becerileri kazandırdığını; göçmenlerin yaşadığı ekonomik sıkıntıları ve ırk ayrımcılığını yok saydığını belirtirler. Böylece, araştırmacılar devletin göçmenlerin yaşadığı sıkıntıların gerçekliğini yansıtmak yerine, onu şekillendirmeye çalıştığını ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuçla da, araştırmacıların belirttiği gibi, Giroux'un, "Eğitim, sınıfların yeniden üretimi sürecinde, önemli bir sosyal ve kültürel güçtür. Okullar, bireyleri ilerde edinecekleri iş pozisyonlarının değerlerine ve kurallarına alıştıırırlar" görüşü doğrulanmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fikirlerine göre sınıflarında var olan örtük program faaliyetlerini ortaya çıkarmak için, araştırmanın yöntemi olarak nicel, araştırmanın modeli olarak da tarama ve betimsel model uygun görülmüştür.

Nicel Araştırma, “başlangıçta belirlenen kesin tanımlamalar tercih edilerek, anlamlı örneklemelerin elde edilebilmesi için seçkisiz seçim yöntemlerinin seçildiği, sonuçların istatistiksel olarak özetlendiği bir araştırma türüdür.”²²¹

Tarama Modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi araştırma yaklaşımıdır”²²²

Betimsel çalışmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların geçmişteki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi amaçlamayı hedefler.²²³

²²¹ Özcan Erkan AĞÜN,; Şener BÜYÜKÖZTÜRK; Ebru Kılıç ÇAKMAK; Funda DEMİREL; Şirin KARADENİZ (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara, 205.

²²² Niyazi KARASAR (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 77.

²²³ Saim KAPTAN (1998). “**Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**”, Ankara: Tek ışık Web Ofset Tesisleri, 59.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Malatya il merkezindeki devlet ilköğretim okullarında, özel ilköğretim okullarında, ilçe merkez ve ilçe köy devlet ilköğretim okullarında bulunan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne göre 2009–2010 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezinde ve ilçelerde bulunan 539 ilköğretim okulunda toplam 14948 beşinci sınıf öğrencisi öğrenim görmektedir. Bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem alınmıştır.

Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı örneklemedir. Bunun için evren önce iki ya da daha çok tabakaya ayrılır. Bu tabakalanma tek bir ölçüte göre, iki ya da daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Bu örnekleme türünde amaç homojen alt gruplar elde etmektir.²²⁴

Araştırmanın örneklemini ise Malatya il merkezinde bulunan, on devlet ilköğretim okulu, ilçe merkezinden iki ilköğretim okulu, ilçe köylerden iki ilköğretim okulu ve il merkezde iki özel ilköğretim okullarında 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem oluşturulmadan önce, Malatya İl merkezinde bulunan devlet okulları hakkında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, çok sayıda öğretmen ve okul müdürünün görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda okullar buldukları çevrenin sosyo-kültürel özelliklerine göre orta ve alt tabaka olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bunun yanında özel ilköğretim okulları da araştırmada ayrıca ele alınmıştır.

²²⁴ Ali BALCI (2006). “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, teknik ve İlkeleri”, Ankara Pegem Yayıncılık,85.

Örnekleme alınacak öğrenci sayısı veya örneklem büyüklüğü aşağıdaki formüle göre tespit edilmiştir:

$$n = \frac{N \cdot t^2 (p q)}{d^2 (N-1) + t^2 p q}$$

N= Evrendeki birey sayısı

n= Örnekleme alınacak birey sayısı

p= incelenen olayın görülme sıklığı (olasılığı)

q= incelenen olayın görülmemiş sıklığı (1-p)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d= Olayın görülme sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma olarak simgelenmiştir.**(0,05)**

Bu formül ile örnekleme dâhil edilecek genel öğrenci sayısı 374 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, alt tabaka öğrencilerinin yoğun olarak devam ettiği kabul edilen okullardan toplam 194 öğrenci, orta tabaka öğrencilerinin yoğun olarak devam ettiği düşünülen okullardan toplam 162 öğrenci, özel okullardan toplam 73 öğrenci, kırsal alan ilköğretim okullarından toplam 67 öğrenci olmak üzere toplam 496 beşinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır.

Araştırmamızın örneklem yeterliliği yani evreni temsil etme yeterliliği Kaiser Meyer Olkin testine göre 0,68 olarak tespit edilmiş ve bu oran Barlett testine göre anlamlı bulunmuştur. Bu durum ölçme aracımızda yer alan soruların faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmada, Eigenvalue değeri 2 olarak kabul edilmiştir. Buna göre araştırmamız üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler şunlardır;

- 1.Faktör: Öğrenci düşüncelerinin dikkate alınması (faktör yükü:0,99)
- 2.Faktör: Öğretmenin öğrenci ile görev paylaşımı (faktör yükü:0,57)
- 3.Faktör: Okul Kültürü (faktör yükü:0,89)

Araştırma için 240 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmış ve faktör yükleri düşük olan altı soru, ölçekten çıkartılmıştır. Anket tekrar düzenlenerek değerlendirilmiş ve Alpha Güvenilirlik Katsayısı 0,67 bulunmuştur. Araştırma, toplam varyansın % 64'ünü açıklamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin örtük davranışlarının, okul idaresinin öğrencilerle olan örtük iletişiminin ve okulun fiziksel yapısının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Anketin, hazırlanma sürecinde, daha çok önceden yapılmış ilgili araştırmalar incelenmiş ve yapılan literatür taraması sonucu öğrencilere yöneltilecek soruların taslağı hazırlanmıştır. Taslak haline getirilmiş veri toplama aracında yer alan sorulara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Alınan bilgiler ve karşılıklı görüşmeler sonucu yapılan düzenlemeler ile ankete son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Geliştirilen anketin uygulanması için yeteri kadar çoğaltılıp örneklem ile içine alınan öğrencilere uygulanarak veriler elde edilmiştir. İstatistiksel analizler yapılmadan önce formlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucu eksik doldurulmuş dört form değerlendirme dışında bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Örneklem grubuna ait verilerin analizi bilgisayarda SPSS 15.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle, her soruya ait frekans, yüzde değerleri hesaplanıp tablolastırılmıştır. Daha sonra, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

BÖLÜM III
BULGULAR VE YORUM

TABLO 3

3.1.Sınıfta Yapılacak Aktiviteler Belirlenirken Öğretmenin Öğrencilerin Fikirlerini Sorma Durumu

(Bu bulgu 1 numaralı alt probleme aittir.)

1.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman Sorar	52	77,6	116	59,8	134	82,7	29	39,7
Ara Sıra Sorar	15	22,4	72	37,1	25	15,4	39	53,4
Hiç Sormaz	00	00,0	6	3,1	3	1,90	5	6,9
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.3'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin %77,6'sı öğretmenlerinin "sınıfta yapılacak aktivitelerin belirlenmesinde" öğrencilerin fikirlerini "her zaman" % 22,4'ü , "ara sıra" sorduğunu belirtirlerken, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarındaki öğrencilerin %82,7'si öğrencilerin fikirlerini "her zaman" % 15,4'ü , "ara sıra" sorduğunu %1,9'u ise "hiç sormadığını" belirtmişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrencilerin %59,8'i öğretmenlerinin "sınıfta yapılacak aktivitelerin belirlenmesinde" öğrencilerin fikirlerini "her zaman"% 37,1'i "ara sıra" sorduğunu,%3,1'i ise " hiç sormadığını" ifade ederlerken, özel ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilerin %39,7'si öğretmenlerinin "sınıfta yapılacak aktivitelerin belirlenmesinde" öğrencilerin fikirlerini "her zaman",%53,4'ü "ara sıra" sorduğunu,%6,9'u ise " hiç sormadığını" ifade etmişlerdir.

Bu durumda öğrencilerin belirttikleri görüşlere göre, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenler ile kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıfta yapılacak aktivitelerin belirlenmesinde öğrencilerin fikirlerini sorma” konusunda, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha demokratik davrandıkları söylenebilir. Buradan hareket ederek, orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun devam ettikleri ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile kırsal alan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük olarak öğretmenlerinin kendilerine, alt tabakaya mensup öğrenciler ile özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre daha demokratik davrandıklarını söyleyebiliriz. Bu sonuç Makedon’un “ bir öğretmenin sınıf içerisinde demokratik olmanın öneminden bahsederken, sınıfta alınan kararlara öğrencileri katmaması, öğrencilerde öğretmenin demokratik olup olmadığı konusunda ikilemler oluşturur ”düşüncesini doğrulamaktadır.²²⁵

TABLO 4

3.2.Öğretmenin Sınıfta Öğrencilerle Görev Paylaşımı Yapma Durumu

(Bu bulgu 1 numaralı alt probleme aittir.)

2.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman Yapar	53	79,1	104	53,6	136	84	32	43,8
Ara Sıra Yapar	13	19,4	73	37,6	23	14,2	40	54,8
Hiç Yapmaz	1	1,5	17	8,8	3	1,9	1	1,4
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.4’e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %79,1’i sınıf aktivitelerinde öğrencilerle her zaman, % 19,4’ü ara sıra görev paylaşımı yaparken , % 1,5’i hiç görev paylaşımı yapmamaktadır. Alt tabaka

²²⁵ Alexander MAKEDON(1992). “Humans In The World:Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago,IL,November 14, 1992.

öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 53,6'sı her zaman,% 37,6'sı ara sıra öğrencilerle görev paylaşımı yaparken, % 8,8'i hiç görev paylaşımı yapmamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 84'ü her zaman, % 14,2'si ara sıra öğrencilerle görev paylaşımı yaparken , % 1,9'u hiç görev paylaşımı yapmamaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 43,8'i her zaman,% 54,8'i ara sıra öğrencilerle görev paylaşımı yaparken % 1,4'ü ise öğrencilerle hiç görev paylaşımı yapmamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerle görev paylaşımı yapma durumları, orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve kırsal alan ilköğretim okullarında yüksek oranda gerçekleşirken, alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında kırsal alan ilköğretim okullarından daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerle görev paylaşımı yapma durumları en düşük düzeyde özel ilköğretim okullarında gerçekleşmektedir. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerde öğrencilerle görev paylaşımını her zaman değil; ara sıra yaptıkları ifade edilmektedir. Orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, otoritelerini öğrencilerle daha fazla paylaşırlarken; alt tabaka ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler otoritelerini öğrencilerle daha az paylaşmaktadırlar. Bu sonuç, Anyon'un "alt tabaka çocuklarının gittiği okulda, öğretmen sınıfta otorite paylaşımı yapmazken, üst tabaka ve elit tabakanın gittiği okullarda öğretmen, daha çok otorite ve görev paylaşımı yapmaktadır" araştırma sonucunu desteklemektedir.²²⁶ Ancak özel okullarda ise, Anyon'un araştırmasının tam aksine, öğrencilerle her zaman görev paylaşımı yapılmadığı sonucuna varıldığı görülmektedir. Hâlbuki Anyon üst elit okullarda, öğretmenlerin otoritelerini öğrencilerle daha çok paylaştığını tespit etmiştir.²²⁷ Bu durum, orta tabaka okullarında görev yapan öğretmenlerin örtük olarak, özel ilköğretim okullarında

²²⁶ Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

²²⁷ Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

görev yapan öğretmenlere göre, öğrencilerine daha fazla özerklik tanıdıklarını göstermektedir. Yani, orta tabaka okullarında görev yapan öğretmenler örtük olarak, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerine daha fazla özerklik becerisini kazandırma fırsatını sunmaktadırlar.

TABLO 5

3.3.Öğretmenin Sınıfta Öğrencilerle Görev Paylaşımı Yaparken Öğrencilerin Düşüncesine Başvurma Durumu

(Bu bulgu 1 ve 2 numaralı alt problemlere aittir.)

3.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman Sorar	44	65,7	107	55,2	121	74,7	28	38,4
Ara Sıra Sorar	19	28,4	73	37,6	36	22,2	39	46,6
Hiç Sormaz	4	6	14	7,2	5	3,1	6	8,2
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.5'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 44'ü her zaman, % 19'u ara sıra görev paylaşımı yaparken öğrencilere sormakta , % 4'ü hiç sormamaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 55,2'si her zaman, % 37,6'sı ara sıra görev paylaşımı yaparken öğrencilere sormakta , % 7,2'si hiç sormamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 74,4'ü her zaman,% 22,2'si ara sıra görev paylaşımı yaparken öğrencilere sormakta ,% 3,1'i hiç sormamaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 38,4'ü her zaman, % 46,6'sı ara sıra görev paylaşımı yaparken öğrencilere sormakta , % 8,2'si ise hiç sormamaktadır.

Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle görev paylaşımı yaparken, örneğin bir rol dağılımı gerçekleştirirken öğrencilere soru sorma durumu, kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri okullarda yüksek oranda gerçekleşirken; özel ilköğretim okullarında ve alt tabaka ilköğretim

okullarında daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin sınıf içerisinde, görev paylaşımı yapılırken, fikirleri her zaman sorulmakta iken; özel ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ise, öğrencilerin fikirleri ara sıra sorulmaktadır. Yani, kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin fikirlerine özel ilköğretim ve alt tabaka ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden daha fazla önem verilmektedir. Bu sonuç, Anyon²²⁸,un “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”(İş Ortamlarının ve Sosyal Sınıfın Örtük Programı) araştırmasında tespit ettiği “üst elit okullarda öğretmenler öğrencilerin fikirlerini alır” sonucu ile June M. MARTIN²²⁹ isimli araştırmacının “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values: Case Study Of A Middle School Writing Project” (Sosyoekonomik Ve Politik Değerlerin İleticisi Olarak Programlar: Orta Okulda Yürütülen Yazma Projesinin Örnek Olay İncelemesi ” isimli araştırmasında “alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu okullarda, öğretmenler rol dağılımlarını kendileri yapar ve öğrencilerin fikirlerini sormazlar” sonucuna kısmen uygun düşmektedir. Bu durum ise, Türk Eğitim Sisteminde tabakalara göre genelde adil davranıldığını ve Türk Eğitim Sistemi'nin daha demokratik olduğunu göstermektedir. (Geniş bilgi için bakınız MARTIN “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values: Case Study Of A Middle School Writing Project” -Sosyoekonomik Ve Politik Değerlerin İleticisi Olarak Programlar: Orta Okulda Yürütülen Yazma Projesinin Örnek Olay İncelemesi-)

²²⁸ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

²²⁹ June M MARTIN , (1982). “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values:Case Study Of A Middle School Writing Project” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,New York City,NY,March 21,1982.

TABLO 6

3.4.Öğretmenin Zil Çaldığında Sınıfa Hemen Gelip Gelmeme Durumu

(Bu bulgu 3 numaralı alt probleme aittir.)

4.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Zil çalar çalmaz gelir	33	49,3	48	24,7	53	32,7	40	54,8
Zil çaldıktan biraz sonra gelir	30	44,8	126	64,9	99	61,1	31	42,5
Zil çalar ve 10- 15 dakika sonra gelir	3	4,5	15	7,7	9	5,6	2	2,7
Öğretmen sınıfa hiç zamanında gelmez, bazen nöbetçi öğrenciyi göndererek bizi görevlendirir.			1	0,5				
Kendisi bize ödev verir ve öğretmenler odasına gider oturur.	1	1,4	4	2,1	1	0,6		
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.6'ya göre, kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 49,3'ü zil çalar çalmaz, % 44,8'i zil çaldıktan biraz sonra, % 4,5'i zil çaldıktan 10-15 dakika sonra sınıfa gelmekte, % 1,4'ü ise, öğrencileri ödevlendirdikten sonra öğretmenler odasına gidip oturmaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 24,7'si zil çalar çalmaz gelmekte, % 64,9'u zil çaldıktan biraz sonra gelmekte, % 7,7'si zil çaldıktan 10-15 dakika sonra gelmekte, % 0,5'i zamanında gelmemekte ve nöbetçi öğrenciyi

göndererek öğrencileri görevlendirmektedir, % 2,1'i ise öğrencileri ödevlendirdikten sonra öğretmenler odasına gidip oturmaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha çok olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 32,7'si zil çalar çalmaz gelmekte, % 61,1'i zil çaldıktan biraz sonra gelmekte, % 5,6'sı zil çaldıktan 10–15 dakika sonra gelmekte, % 0,6'sı ise öğrencileri ödevlendirdikten sonra öğretmenler odasına gidip oturmaktadır. Özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin, % 54,8'i zil çalar çalmaz gelmekte, % 42,5'i zil çaldıktan biraz sonra gelmekte, % 2,5'i zil çaldıktan 10–15 dakika sonra gelmektedir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin çoğunlukla zil çalar çalmaz sınıfa girdikleri görülürken, alt ve orta tabakada görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla zil çaldıktan biraz sonra sınıfa geldikleri görülmektedir. Bu sonuç, Anyon'un araştırma sonuçları ile farklılık göstermiştir. Anyon'un araştırmasında, orta sınıf ve üst sınıfın gittiği okullarda öğretmenler zil çalar çalmaz sınıfa girerlerken, bu araştırma sonuçlarına göre, orta sınıf öğrencilerini daha yoğun olduğu okullarda öğretmenler zil çaldıktan biraz sonra sınıfa gelmektedirler.²³⁰ Jackson'a göre, öğretmenler bu davranışlarıyla sınıfta öğrencilerine dakik olmayı öğretirler.²³¹ Bu araştırma sonucu bize, kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin sınıfa tam zamanında gelme davranışını göstermek suretiyle, örtük olarak “dakik olma” davranışını öğrencilerine, alt ve orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu okulların öğretmenlerinden daha fazla kazandırdıklarını göstermektedir.

²³⁰ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162 ,No.1,s.67-92.

²³¹ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.16.

TABLO 7

3.5.Öğretmenlerin Ödevleri Öğrenciye Verdikleri Zaman Ödevle İlgili Bilgilere Nereden Ulaşılabileceği Konusunda Ayrıntılı Açıklama Yapıp Yapmama Durumları

(Bu bulgu 2 numaralı alt probleme aittir.)

5.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman yapar	53	79,1	146	75,3	124	76,5	25	34,2
Ara Sıra yapar	13	19,4	43	22,2	36	22,2	39	53,4
Hiç yapmaz	1	1,5	5	2,6	2	1,2	9	12,3
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.7'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 79,1'i her zaman, % 19,4'ü ara sıra ayrıntılı açıklama yaparken, % 1,5'i hiç ayrıntılı açıklama yapmamaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 75,3'ü her zaman, % 22,2'si ara sıra açıklama yaparken, % 2,6'sı hiç açıklama yapmamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 76,5'i her zaman, % 22,2'si ara sıra açıklama yaparken, % 1,2'si hiç açıklama yapmamaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 34,2'si her zaman, % 53,4'ü ara sıra açıklama yaparken, % 12,3'ü hiç açıklama yapmamaktadır.

Bu sonuca göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler, öğrencilere verdikleri ödevler konusunda ayrıntılı olarak her zaman açıklama yaparlarken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler ara sıra ayrıntılı açıklama yapmaktadırlar. Bu sonuç, Anyon'un araştırma sonucundaki “ orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler ödevle ilgili her zaman ayrıntılı açıklama yapar” sonucu ile benzerlik gösterirken, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenlerin “ödevle ilgili ayrıntılı açıklama yapma”

durumuyla farklılık göstermiştir. Anyon'un araştırmasında, alt tabaka öğrencilerinin daha çok olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler ara sıra ayrıntılı açıklama yaparken, bu çalışmada öğretmenler, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ödevle ilgili her zaman ayrıntılı açıklama yapmaktadırlar.²³²Bu sonuç bize, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğretmenlerin örtük olarak "öğrenciye değer verme" davranışını, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinden daha fazla kazandıklarını göstermektedir.

TABLO 8

**3.6.Öğretmenin Konuyu Anlattıktan Sonra "Anladınız mı?" Ya Da
"Anlamadınız mı?" Diye Sorma Durumu**
(Bu bulgu 2 numaralı alt probleme aittir.)

6.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman Sorar	54	80,6	173	89,2	155	95,7	67	91,8
Ara Sıra Sorar	9	13,4	19	9,8	7	4,3	6	8,2
Hiç Sormaz	4	6,00	2	1,00				
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.8'e göre kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 80,6'sı her zaman , % 13,4'ü ara sıra sorarken, % 6'sı hiç sormamaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 89,2'si her zaman, % 9,8'i ara sıra sorarken, % 1,0'i hiç sormamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 95,7'si her zaman, % 4,3'ü ara sıra sormaktadır. Özel

²³² Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 91,8'i her zaman , % 8,2'si ara sıra sormaktadır.

Bu bulgulara göre, orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, konuyu anlattıktan sonra öğrencilere her zaman ve ara sıra “anladınız mı?” ya da “anlamadınız mı?” diye sormaktadırlar. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, az oranda da olsa öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını sormadığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçları, Anyon'un araştırma sonucuyla benzer sonuçlar elde etmiştir. Anyon'un araştırma sonucunda da, orta ve üst tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler, konuyu anlattıktan sonra, her zaman öğrencilerine, “anladınız mı” ya da “anlamadınız mı” şeklinde sormaktadırlar.²³³ Bu sonuçlara göre, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örtük olarak, “öğrencilerine önem verme davranışını”, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden daha fazla kazandıkları görülmektedir. Böylece, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler, örtük program aracılığıyla, “ben değerliyim” mesajını, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarına ve kırsal alan ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerden daha fazla almaktadırlar. Buna ek olarak, Anyon'un araştırma sonucuna göre, üst ve elit tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğrenciler patron ve yönetici olmak için yetiştirilmekte, bu yüzden de daha nitelikli bir eğitim almaktadırlar.²³⁴ Bu araştırma sonucu, Anyon'un bu bulgusunu da desteklemiştir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarındaki ve özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler de

²³³ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

²³⁴ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

Anyon'un araştırma sonucuna uygun olarak patron ve üst yönetici becerilerini kazanabilmek için nitelikli bir eğitim almaktadırlar.

TABLO 9
3.7.Öğretmenin, Öğrenci Konuyu Anlamadığı Zaman, Öğrenciye Davranış Şekli

(Bu bulgu 2 numaralı alt probleme aittir.)

7.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Gözleriyle sert sert bakar	2	3,0	8	4,1	1	0,6	2	2,7
Kızar ve bağırır	2	3,0	2	1,0				
Çılgına döner			1	0,5			1	1,4
İyi dinleseydiniz der ve anlatmaz	2	3,0	5	2,6	4	2,5	6	8,2
Alay eder (aptal kafalı, geri zekâlı, anlamadın mı? şeklinde)	1	1,5	9	4,6	5	3,1	4	5,5
Çok normal karşılar, gülümser ve tekrar konuyu anlatır	60	89,6	169	87,1	152	93,8	60	82,2
TOPLAM	73	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.9'a göre, kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 3'ü öğrenci konuyu anlamadığı zaman öğrencilere sert sert bakmakta,% 3'ü kızmakta ve bağırmakta,% 3'ü iyi dinleseydiniz demekte ve konuyu anlatmamakta,

% 1,5'i alay etmekte ve % 89,6'sı öğrencinin konuyu anlamamasını çok normal karşılamakta ve konuyu tekrar anlatmaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, % 4,1'i öğrenci konuyu anlamadığı zaman öğrencilere sert sert bakmakta,% 1'i kızmakta ve bağırmakta,% 0,5'i çılgına dönmekte, % 2,6'sı iyi dinleseydiniz demekte ve konuyu anlatmamakta, % 4,6'sı alay etmekte ve % 87,1'i öğrencinin konuyu anlamamasını çok normal karşılamakta ve konuyu tekrar anlatmaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 0,6'sı öğrenci konuyu anlamadığı zaman öğrencilere sert sert bakmakta,% 2,5'i iyi dinleseydiniz demekte ve konuyu anlatmamakta, % 3,1'i alay etmekte ve % 93,8'i öğrencinin konuyu anlamamasını çok normal karşılamakta ve konuyu tekrar anlatmaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 2,7'si öğrenci konuyu anlamadığı zaman öğrencilere sert sert bakmakta,% 1,4'ü çılgına dönmekte,% 8,2'si iyi dinleseydiniz demekte ve konuyu anlatmamakta, % 5,5'i alay etmekte ve % 82,2'si öğrencinin konuyu anlamamasını çok normal karşılamakta ve konuyu tekrar anlatmaktadır.

Bu sorudaki “gözleriyle sert sert bakar, kızar ve bağırır, çılgına döner, anlasaydınız der, anlatmaz, alay eder” ifadeleri öğretmenin öğrenciler konuyu anlamadığı zaman olumsuz cevap verme şekilleri olarak değerlendirilirken; “çok normal karşılar ve anlatır” ifadesi öğretmenin öğrenciler konuyu anlamadığı zaman olumlu cevap verme şekli olarak değerlendirilmektedir. Buna göre, araştırma yapılan okullardaki öğretmenler genel olarak öğrencileri anlamadıkları zaman olumlu karşılamaktadırlar. Yani, araştırma yapılan okullarda öğretmenler öğrencilerine değer vermektedirler. Fakat öğrenciler konuyu anlamadığı zaman, en çok orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında bu durum olumlu karşılanmıştır. En az olumlu karşılayan öğretmenlerin ise, özel ilköğretim okullarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Anyon'un araştırmasındaki sonuç ile farklılık göstermiştir. Anyon'un araştırmasında elit ve üst elit okulları olarak ifade edilen okullarda görev yapan öğretmenler, diğer sosyal tabakaların yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, öğrenciler konuyu

anlamadıkları zaman konuyu tekrar anlatmaktadırlar.²³⁵ Bu araştırma bulgularına göre Anyon'un araştırmasının tam aksine bir sonuç çıkmıştır. Araştırmanın bulgularında orta tabaka, kırsal alan ve alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarındaki öğretmenler, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, öğrenciler konuyu anlamadıkları zaman tekrardan konuyu daha yüksek oranda anlatmaktadırlar.

TABLO 10

3.8.Öğretmenin, Öğrenciler Anlamadıkları Konu ile İlgili Bir Soru Sorduklarında Tepki Verme Durumu
(Bu bulgu 7 numaralı alt probleme aittir.)

8.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Oğlum/kızım kaç kere anlatacağım	2	3,0	4	2,1	2	1,2	6	8,2
Anlasaydınız anlattım ben	1	1,5	6	3,1	1	6		
Çok önemli bir konu değil, tekrardan döneceğiz sonra	5	7,5	15	7,7	8	4,9	8	11
Tamam, son bir kez daha anlatıyorum	41	61,2	117	60,3	98	60,5	28	38,4
Bu sefer iyi dinleyin, bir daha anlatmayacağım	18	26,9	52	26,8	53	32,7	31	42,5
TOPLAM	67	100	197	100	162	100	73	100

²³⁵ Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67-92.

Tablo.10'a göre, öğrenciler, anlamadıkları bir konu ile ilgili bir soru sorduklarında kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 3'ü "oğlum, kızım kaç kere anlatacağım", % 1,5'i "anlasaydınız anlattım ben", % 7,5'i "çok önemli bir konu değil, tekrardan döneceğiz", % 61,2'si "tamam bir kez daha anlatıyorum", % 26,9'u "bu defa iyi dinleyin bir daha anlatmayacağım" şeklinde tepki gösterirken, alt tabakaya mensup öğrencilerin daha yoğun okullarda görev yapan öğretmenlerin % 2,1'i "oğlum, kızım kaç kere anlatacağım", % 3,1'i "anlasaydınız ben anlattım", % 7,7'si "çok önemli bir konu değil tekrardan döneceğiz", % 60,3'ü "tamam son bir kez daha anlatıyorum", % 26,8'i "bu sefer iyi dinleyin bir daha anlatmayacağım." şeklinde tepki göstermektedirler. Orta tabakaya mensup öğrencilerin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %1,2'si "oğlum, kızım kaç kere anlatacağım", % 6'sı "anlasaydınız ben anlattım", % 4,9'u "çok önemli bir konu değil, tekrardan döneceğiz", % 60,5'i "tamam, son bir kez daha anlatıyorum", % 32,7'si "bu sefer iyi dinleyin bir daha anlatmayacağım" şeklinde tepki gösterirlerken, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 8,2'si "oğlum, kızım kaç kere anlatacağım", % 11'i "çok önemli bir konu değil, tekrar döneceğiz", % 38,4'ü "tamam son bir kez daha anlatıyorum", % 42,5'i "bu sefer iyi dinleyin bir daha anlatmayacağım" şeklinde tepki göstermektedir.

Bu sorudaki "oğlum/kızım kaç kere anlatacağım", "anlasaydınız, anlattım ben", "çok önemli bir konu değil döneceğiz sonra" ifadeleri öğretmenin öğrenciler anlamadıkları bir konu ile ilgili soru sordukları zaman olumsuz cevap verme şekilleri olarak değerlendirilirken; "tamam, son bir kez daha anlatıyorum" ve "bu sefer iyi dinleyin bir daha anlatmayacağım" ifadeleri öğretmenin öğrenciler anlamadıkları bir soru sordukları zaman olumlu cevap verme şekli olarak değerlendirilmektedir. Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenciler konuyu anlamadıkları zaman soru sormalarını olumlu karşıladıkları görülmektedir. Yalnız, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğrenciler anlamadıkları bir soru sordukları zaman "tamam, son bir

kez daha anlatıyorum” ifadesini diğer ifadelerden daha fazla kullandıkları görülürken, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “oğlum, kızım kaç kere anlatacağım”, “çok önemli bir konu değil tekrar döneceğiz” ve “bu sefer iyi dinleyin bir daha anlatmayacağım ifadelerini diğer ifadelerden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç da bize, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin “sınıf içerisindeki otorite benim, itaat edilecek kişi benim” mesajını, kırsal alan ilköğretim okullarındaki, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla vermeye çalıştığını göstermektedir. Bu sonuç, Jackson’un yorumunu desteklemektedir. Jackson, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları ifadelerle örtük olarak “sınıf içerisinde otorite benim, güç benim elimde” mesajını verdiğini belirtmiştir.²³⁶

TABLO 11

3.9.Öğretmenin Sınıfta “Lütfen, Haydi Yapar mısınız, Rica Ederim, Teşekkür Ederim” Gibi Kelimeleri Kullanma Durumu

(Bu bulgu 2 numaralı alt probleme aittir.)

9.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman kullanır	32	47,8	123	63,4	102	63	25	34,2
Ara Sıra Kullanır	28	41,8	51	26,3	48	29,6	37	50,7
Hiç duymadım, kullanmaz.	7	10,4	20	10,3	12	7,4	11	15,2
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.11’e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 47,8’i sınıf içerisinde ve öğretim süreci esnasında öğrenciler ile kurmuş oldukları

²³⁶ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

karşılıklı iletişimlerinde “lütfen yapar mısınız”, “rica ederim”, “teşekkür ederim” gibi kelimeleri her zaman % 41,8’i ara sıra kullanırlarken, % 10,4’ü bu kelimeleri hiç kullanmamaktadırlar. Alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, % 63,4’ü adı geçen bu kelimeleri “her zaman” , % 26,3’ü ara sıra kullanırlarken , % 10,3’ü bu kelimeleri hiç kullanmamaktadırlar. Orta tabaka öğrencilerinin fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 63’ü öğrencileriyle gerçekleştirdikleri sınıf içi iletişimlerinde “lütfen” , “haydi yapar mısınız”, “rica ederim” , “teşekkür ederim” gibi kelimeleri “her zaman” % 29,6’sı ara sıra kullanırlarken , % 7,4’ü hiç kullanmamaktadırlar. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 34,2’si sınıf içi iletişimlerinde adı geçen bu kelimeleri “her zaman” , % 50,7’si ara sıra kullanırlarken, % 15,7’si bu kelimeleri hiç kullanmamaktadırlar.

Bu sonuç, Anyon’un araştırması ile farklı sonuçlar göstermiştir. Anyon’un araştırmasında, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin “lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim” gibi ifadeleri daha sık kullandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, Anyon’un araştırmasındaki²³⁷ üst ve elit tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarına denk olarak alınan özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin, “lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim” gibi kelimeleri ara sıra kullandığı görülmektedir. Yine, Anyon’un araştırmasında alt ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler “lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim” kelimeleri az kullanırlarken ya da hiç kullanmazlarken, bu çalışmada kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenlerin “lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim” gibi ifadeleri her zaman kullandıkları görülmüştür. Bu sonuca göre Türk Eğitim Sistemi içerisinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileriyle karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri etkileşimlerde özellikle alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve kırsal alan ilköğretim

²³⁷ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

okullarında daha sevecen davrandıkları ve kapitalizme hizmet etmedikleri söylenebilir.

TABLO 12

3.10.Öğretmen Masasının Düzenli Olup Olmama Durumu

(Bu bulgu 2 numaralı alt probleme aittir.)

10.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her Zaman Düzenlidir	64	95,5	170	87,6	131	80,9	21	28,8
Ara Sıra Düzenlidir	2	3,0	20	10,3	29	17,9	32	43,8
Hiç Düzenli Değildir	1	1,5	4	2,1	2	1,2	20	27,4
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.12'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden, % 95,5'inin masası her zaman, % 3'ünün ara sıra düzenliken, % 1,5'inin masası hiç düzenli değildir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden, %87,6'sının masası her zaman, % 10,3'ünün ara sıra düzenliken, % 2,1'inin masası hiç düzenli değildir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden, % 80,9'unun masası her zaman, % 17,9'unun ara sıra düzenliken, % 1,2'sinin masası hiç düzenli değildir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden, % 28,8'inin masası her zaman, % 43,8'inin ara sıra düzenliken, % 27,4'ünün masası hiç düzenli değildir.

Anyon'un araştırmasında, üst elit tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okulları olarak geçen ve bu çalışmada özel ilköğretim okulları olarak ifade edilen okullarda çalışan öğretmenlerin "masaları her zaman düzenli" bulgusuna

ulaşılırken²³⁸, bu araştırmada özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmen masalarının düzeni için “ ara sıra düzenlidir” ifadesini “her zaman düzenlidir” ifadesinden daha çok işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, masalarını her zaman düzenli tutarak, “öğrenci değerlidir” mesajını özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden daha çok öğrencilere ilettiği tespit edilmiştir.

²³⁸ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

TABLO 13

3.11.Öğretmenin Kılık Kıyafet Yönetmeliğine Uygun Kıyafetle Gelip Gelmemesinin Öğrenci Açısından Neden Önemli Olması Durumu

(Bu bulgu 5 numaralı alt probleme aittir.)

11.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğretmenin bize önem verdiği gösterir	12	17,9	56	28,9	62	38,3	15	20,5
Öğretmen bize iyi örnek olur	33	49,3	92	47,4	68	42,0	29	39,7
Öğretmen bizi onun gibi giyinmek için özendirir	5	7,5	21	10,8	10	6,2	4	5,5
Öğretmenin okula nasıl geldiği, derse dikkat çekmek açısından önemlidir	7	10,4	9	4,6	6	3,7	10	13,7
Öğretmenin okula nasıl geldiği beni ilgilendirmez	10	14,9	16	8,2	16	9,9	15	20,5
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.13'e göre, "öğretmenin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun bir kıyafetle sınıfa gelmesi", kırsal alan öğrencilerinin % 17,9'u, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 28,9'u, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 38,3'ü özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin % 20,5'i "öğretmenin öğrencilerine önem verdiği" mesajını alırlarken, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 47,4'ü, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 49,3'ü, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 42'si ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 39,7'si "öğretmenin öğrencilere örnek olması,

model olması gerekir” mesajını almaktadırlar. “Öğretmenin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun bir kıyafetle sınıfa gelmesi” kırsal alan öğrencilerinin % 7,5’ine, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 10,8’ine, orta tabakaya mensup öğrencilerin 6,2’sine, özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 5,5’ine göre öğrencileri öğretmenleri gibi giyinmeye özendirilmektedir. “Öğretmenin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun bir kıyafetle sınıfa gelmesi” kırsal alan öğrencilerinin % 10,4’ü, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 4,6’sı, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 3,7’si, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğrencilerin % 20,5’i “öğretmenin derse dikkat çekmek için kılık kıyafetine önem verdiği” mesajını almaktadırlar. “Öğretmenin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun bir kıyafetle sınıfa gelmesi” kırsal alan öğrencilerinin % 14,9’una, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 8,2’sine, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 9,9’una ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 20,5’ine göre öğrencilere herhangi bir mesaj vermemektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın örneklemini teşkil eden bütün ilköğretim okullarında, “öğretmenlerin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun bir kıyafetle sınıfa gelmesinden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “öğretmen öğrenciye örnek olmalıdır” mesajını aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç Glickman’ın sınıflardaki eğitim öğretim ortamlarının örtük programı üzerine yaptığı çalışmasında “öğretmenlerin bir model olarak öğrenciler üzerindeki etkileri örtük programın kapsamındadır” görüşünü desteklemektedir.²³⁹ Öğrenciler, örtük olarak öğretmenin kılık ve kıyafetinden etkilenmekte ve öğretmenlerinin nasıl giyindiğini örnek almaktadırlar.

²³⁹ Carl D. GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

TABLO 14

3.12.Öğretmenin Kulüp Çalışmalarını Düzenli Yapıp Yapmamasının Öğrenci Üzerindeki Etkisi

(Bu bulgu 2 numaralı alt probleme aittir.)

12.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğrenciye verdiği önemi gösterir	23	34,3	72	37,1	56	34,6	20	27,4
Dersi kaynatmak için kulüp çalışması yapar	3	4,5	3	1,5	3	1,9	5	6,8
Ders ücreti almak için kulüp çalışması yapar	1	1,5	4	2,1	1	0,6	3	4,1
Sosyal aktivitelere önem verdiği gösterir	14	20,9	36	18,6	42	25,9	16	21,9
Grup çalışmasına önem verdiği gösterir	6	9,0	31	16	20	12,3	12	16,4
Sosyal dayanışmanın önemli olduğunu gösterir	20	29,9	48	24,7	40	24,7	17	23,3
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.14'e göre, "öğretmenlerin kulüp çalışmalarını düzenli yapması" kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 34,3'üne göre alt sosyal tabakaya

mensup öğrencilerin % 37,1'ine göre, orta sosyal tabakaya mensup öğrencilerin % 34,6'sına, özel ilköğretim oklu öğrencilerinin % 27,4'üne “öğretmenin, öğrenciye önem verdiği” mesajı verirken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 29,9'una göre, , alt sosyal tabakaya mensup öğrencilerin % 24,7'sine, orta sosyal tabakaya mensup öğrencilerin % 24,7'sine, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 23,3'üne “sosyal dayanışmanın önemli olduğu” mesajını vermektedir. “Öğretmenlerin kulüp çalışmalarını düzenli yapması” , kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 20,9'u, alt sosyal tabaka öğrencilerinin % 18,6'sı, orta sosyal tabaka öğrencilerinin % 25,9'u, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 21,9'u tarafından “öğretmenlerin sosyal aktivitelere önem verdiği” şeklinde algılanırken, kırsal alan ilköğretim öğrencilerinin % 9'u, alt sosyal tabakaya mensup öğrencilerin % 16'sı, orta sosyal tabaka öğrencilerinin % 12,3'ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 16,4'ü tarafından, “öğretmenlerin grup çalışmasına önem verdiği” şeklinde algılanmaktadır. Öğretmenlerin kulüp çalışmalarını düzenli olarak yapması, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 4,5'i, alt sosyal tabaka öğrencilerinin % 1,5'i, orta sosyal tabaka öğrencilerinin % 1,9'u, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6,8'i tarafından “öğretmenlerin dersi kaynatmak için kulüp çalışmalarını düzenli olarak yaptıkları” şeklinde algılanırken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 1,5'i, alt sosyal tabaka öğrencilerinin % 2,1'i, orta sosyal tabaka öğrencilerinin % 0,6'sı, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 4,1'i tarafından da “öğretmenlerin ders ücreti almak için kulüp çalışması yaptıkları” şeklinde algılanmaktadır.

Bu sonuca göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çoğunlukla, öğretmenlerin kulüp çalışmalarını düzenli bir şekilde yapmasından örtük olarak “öğretmenlerinin onlara önem verdiği” mesajını algıladıkları tespit edilmiştir. Yani, kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler, öğretmenlerini “onları önemseyen bir birey” olarak algılamaktadırlar. Cornbleth' e göre, örtük programın kültürel yönünü oluşturan

parçalardan biri de “okuldaki öğrenci gruplarıdır.”²⁴⁰ Bizim ülkemizdeki ilköğretim okullarında bu öğrenci gruplarının yerini öğrenci kulüpleri almaktadır. Cornbleth’in de belirttiği gibi, öğrenci kulüpleri gibi öğrencilerin ders dışında yaptığı faaliyetler örtük programın kültürel yönünün bir parçasıdır. Bu araştırma sonucu, Malatya’da kırsal alan ilköğretim okullarında, alt ve orta sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında “öğretmenlerin kulüp çalışmalarını düzenli olarak yapmaları” öğrencilere örtük olarak “ben değerliyim”, “kulüp çalışmaları benim için yapılıyor” mesajını vermektedir.

²⁴⁰ Catherine CORNBLETH (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

TABLO 15

3.13.Yeşilay Haftasının Kutlanması Öğrencilere Verdiği Mesaj

(Bu bulgu 4 numaralı alt probleme aittir.)

13.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi oluyoruz	30	44,8	108	55,7	82	50,6	31	42,5
İçki ve sigaranın zararlarını öğreniyoruz	37	55,2	69	35,6	77	47,5	24	32,9
Derslerden kaytıyoruz			7	3,6			9	12,3
Bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettiğimiz için eğleniyoruz			3	1,5	2	1,2	4	5,5
Hiçbir etkisi olmuyor			7	3,6	1	6	5	6,8
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.15'e Yeşilay haftasının okulda kutlanması faaliyetinde, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden % 55,2'si içki ve sigaranın zararlarını öğrendiklerini ,% 44,8'i Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtirken, “derslerden kaytıyoruz, bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettiğimiz için eğleniyoruz, hiçbir etkisi olmuyor” seçeneklerini hiçbir öğrenci işaretlememiştir. Yeşilay haftasının okulda kutlanması faaliyetinde, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden ,% 55,7'si Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi olduklarını , % 35,6'sı içki ve

sigaranın zararlarını öğrendiklerini, %3,6'sı derslerden kaydardıklarını, % 3,6'sı ise hiçbir etkisi olmadığını % 1,5'i bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettikleri için eğlendiklerini belirtmiştir. Yeşilay haftasının okulda kutlanması faaliyetinde, orta tabaka öğrencilerinin daha çok olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden % 50,6'sı Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi olduklarını, % 47,5'i içki ve sigaranın zararlarını öğrendiklerini, % 1,2'si bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettikleri için eğlendiklerini, % 6'sı ise hiçbir etkisi olmadığını belirtmiştir. Yeşilay haftasının okulda kutlanması faaliyetinde, özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden, % 42,5'i Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi olduklarını, % 32,9'u içki ve sigaranın zararlarını öğrendiklerini, % 12,3'ü bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettikleri için eğlendiklerini, % 5,5'i bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettikleri için eğlendiklerini, % 6,8'i ise hiçbir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, Yeşilay haftasının kutlanmasından en çok “Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi oldukları” görülürken; kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, Yeşilay haftasının kutlanmasından en çok “içki ve sigaranın zararlarını öğrendikleri” ifade edilmiştir. Bu bulgudaki, “Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi oluyoruz” ve “içki ve sigaranın sağlığımıza olan zararlarını öğreniyoruz” seçenekleri olumlu mesajlar olarak değerlendirilirken; “derslerden kaytıyoruz”, “bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettiğimiz için eğleniyoruz” ve “hiçbir etkisi olmuyor” seçenekleri de olumsuz mesajlar olarak değerlendirilmektedir. Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarındaki öğrenciler ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin genel olarak “Yeşilay Haftası”nın kutlanmasından olumlu mesajlar aldıkları görülmektedir. Bu da, okulun resmi programıyla vermek istediği mesajlarla öğrencinin örtük olarak aldığı mesajların örtüştüğü anlamına gelmektedir. Atherton, “resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşmeyebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile

zıtlaşabilir” görüşünü belirtmiştir.²⁴¹ Bu sonuç, Atherton’un resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü desteklenmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında kutlanan Yeşilay Haftası etkinliklerinden öğrenciler örtük olarak “sigara ve içkinin sağlığınıza zararlı olduğu” mesajını almışlardır. Dolayısıyla bu araştırma sonucu, resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının birbiriyle örtüştüğünü göstermektedir.

TABLO 16

3.14.Öğrencilere Göre Öğretmenler Odasında Öğretmenlerin Neler Yaptıkları

(Bu bulgu 5 numaralı alt probleme aittir.)

14.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Gazete, dergi ve kitap okurlar	3	4,5	7	3,6	5	3,1	5	6,8
Çay içerler	19	28,4	27	13,9	24	14,8	14	19,2
Dedikodu yaparlar			10	5,2	4	2,5	8	11
Yemek yerler	2	3	1	0,5	2	1,2		
Eğitim öğretimi ve dersle ilgili konuşulur	43	64,2	149	76,8	127	78,4	46	63
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.16’ya göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 64,2’sine göre öğretmenler, öğretmenler odasında eğitim öğretimi ilgili konuşulur, % 28,4’üne göre çay içerler, % 4,5’ine göre gazete, dergi ve kitap okurlar, % 3’üne göre yemek yerler. Kırsal alandaki öğrenciler, “öğretmenler, öğretmenler odasında dedikodu yaparlar” ifadesini işaretlememişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha

²⁴¹ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 76,8'ine göre öğretmenler, öğretmenler odasında eğitim öğretimle ilgili konuşurlar, % 13,9'una göre çay içerler, % 5,2'sine göre dedikodu yaparlar, % 3,6'sına göre gazete, kitap, dergi okurlar, % 0,5'ine göre yemek yerler. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 78,4'üne göre öğretmenler, öğretmenler odasında eğitim öğretimle ilgili konuşurlar, % 14,8'ine göre çay içerler, % 3,1'ine göre gazete, dergi ve kitap okurlar, % 2,5'ine göre dedikodu yaparlar, % 1,2'si yemek yerler. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 63'üne göre öğretmenler, öğretmenler odasında eğitim öğretimle ilgili konuşurlar, % 19,2'sine göre çay içerler, % 11'ine göre dedikodu yaparlar, % 6,8'ine göre gazete, dergi ve kitap okurlar. Özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler öğretmenler, öğretmenler odasında yemek yerler ifadesini işaretlememişlerdir.

Araştırmanın örnekleminin oluşturan bütün ilköğretim okulu öğrencilerinin çoğunluğu, “öğretmenlerin öğretmenler odasında eğitime, öğretimle ve derslerle ilgili konuştuklarını” belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretmenler odasındaki davranışları resmi programın bir parçası değildir. Ancak öğretmenlerin öğretmenler odasında zamanlarını nasıl değerlendirdikleri örtük programın bir parçasını oluşturur. Çünkü Cornbleth'e göre örtük program sadece sınıf boyutunda düşünülmemelidir. Okuldaki öğretmen ve öğrenci rolleri de örtük programın bir parçasını oluşturur.²⁴² Diğer taraftan “öğretmenler her zaman öğrencileri için rol model oldukları”²⁴³ göz önünde tutulursa, öğretmenlerin okul içerisinde ve okul dışındaki davranışları öğrencilere örtük olarak olumlu veya olumsuz mesajlar verir. Bu araştırma sonucuna göre Malatya'da araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okulu öğrencileri öğretmenlerinin öğretmenler odasındaki davranışlarını olumlu

²⁴² Catherine CORNBLETH (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

²⁴³ Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

karşılıyarak, öğretmenlerin kendilerine iyi bir rol model olduğu mesajını örtük olarak almaktadırlar.

TABLO 17
3.15.Din Dersi Öğretmeninin Hz. Muhammed'in Hayatını Anlatmasının
Öğrenciler Üzerindeki Etkileri
 (Bu bulgu 4 numaralı alt probleme aittir.)

15.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Peygamberimiz gibi davranmayı öğreniyorum	18	26,9	55	28,4	39	24,1	18	24,7
Peygamberimizi sevmeyi öğreniyorum	2	3,0	16	8,2	10	6,2	7	9,6
Peygamberimizin hayatı ile ilgili bilgi sahibi oluyorum	46	68,7	119	61,3	113	69,8	47	64,4
Bende hiçbir etki yapmıyor			4	2,1				
Gereksiz bilgi olarak görüyorum	1	1,5					1	1,4
TOPLAM	67	100	194	100	167	100	73	100

Tablo.17'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, din dersi öğretmenin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından, % 68,7'si Peygamberin hayatı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu, % 26,9'u Peygamberimiz gibi davranmayı öğrendiğini, % 3,0'ü peygamberi sevmeyi öğrendiğini, % 1,5'i Hz. Muhammed'in hayatını gereksiz bilgi olarak gördüğünü belirtmiştir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, din

dersi öğretmeninin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından, % 61,3'ü Peygamberin hayatı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu, % 28,4'ü Peygamberimiz gibi davranmayı öğrendiğini, % 8,2'si peygamberi sevmeyi öğrendiğini, % 2,1'i hiçbir etki yapmadığını belirtmiştir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, din dersi öğretmeninin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından, % 69,8'i Peygamberin hayatı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu, % 24,1'i Peygamberimiz gibi davranmayı öğrendiğini, % 6,2'si Peygamberi sevmeyi öğrendiğini belirtmiştir. Özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin, din dersi öğretmeninin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından, % 64,4'ü Peygamberin hayatı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu, % 24,7'si Peygamberimiz gibi davranmayı öğrendiğini, % 9,6'sı Peygamberi sevmeyi öğrendiğini, % 1,4'ü ise Hz. Muhammed'in hayatını gereksiz bilgi olarak gördüğünü belirtmiştir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerden “Hz. Muhammed'in hayatı bende bir etki yaratmıyor” seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ise, “Hz. Muhammed'in hayatını gereksiz bilgi olarak görüyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenci olmamıştır.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler, din dersi öğretmenlerinin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından, çoğunlukla Hz. Muhammed hakkında bilgi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sorudaki “Peygamberimiz gibi davranmayı öğreniyorum”, “peygamberimizi sevmeyi öğreniyorum”, “Peygamberimizin hayatı ile ilgili bilgi sahibi oluyorum” seçenekleri olumlu mesajları ifade ederken; “bende hiçbir etki yapmıyor”, “gereksiz bilgi olarak görüyorum” seçenekleri olumsuz mesajları ifade etmektedir. Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler genel olarak Din dersi öğretmenin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından olumlu mesajlar almaktadırlar. Din dersinin resmi programında da Hz. Muhammed'in hayatının konu alınmasının amacı öğrencilere Hz. Muhammed hakkında bilgi sahibi yapmak ve Hz.

Muhammed'i sevdirmektir. Öğrenciler, de cevaplarında “Peygamberimiz gibi davranmayı öğreniyorum”, “Peygamberimizi sevmeyi öğreniyorum”, “Peygamberimizin hayatı ile ilgili bilgi sahibi oluyorum” seçeneklerini “bende hiçbir etki yapmıyor”, “gereksiz bilgi olarak görüyorum” seçeneklerinden daha çok işaretleyerek, resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğünü kanıtlamışlardır. Atherton, “resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşmeyebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile zıtlaşabilir” görüşünü belirtmiştir.²⁴⁴ Bu sonuç, Atherton'un resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü desteklemektedir.

²⁴⁴ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

TABLO 18
3.16.Öğretmenin Sınıftaki Davranışlarının Öğrenciler Tarafından Nasıl
Algılandığı

(Bu bulgu 1 numaralı alt probleme aittir.)

16.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Herkese eşit davranır	63	94	142	75,8	137	84,6	41	56,2
Kızlara daha iyi davranır	3	4,5	42	21,6	16	9,9	21	28,8
Erkeklerle daha iyi davranır	1	1,5	1	0,5	1	0,6	10	13,7
Zengin olanlara daha iyi davranır			2	1,0	5	3,1		
Fakir olanlara daha iyi davranır							1	1,4
Fakir olanlarla ilgilenmez			1	1,0	3	1,9		
TOPLAM	67	100	194	100	167	100	73	100

Tablo.18'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 94'üne göre, öğretmenler sınıfta herkese eşit davranırlar, % 4,5'ine göre kızlara daha iyi davranırlar, % 1,5'ine göre ise erkeklerle daha iyi davranırlar. Kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden “ zengin olanlara daha iyi davranırlar, fakir olanlara daha iyi davranırlar, fakir olanlarla ilgilenmezler” seçeneklerini işaretleyen olmamıştır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 75,8'ine göre, öğretmenler sınıfta herkese eşit davranırlar, % 21,6'sına göre kızlara daha iyi davranırlar, % 0,5'ine göre ise erkeklerle daha iyi davranırlar, %1'ne göre zengin olanlara daha iyi davranırlar, % 1'ine göre fakir olanlarla ilgilenmezler. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden “ fakir olanlara daha iyi davranırlar”

seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 84,6'sına göre, öğretmenler sınıfta herkese eşit davranırlar, % 9,9'una göre kızlara daha iyi davranırlar, % 3,1'ne göre zengin olanlara daha iyi davranırlar, % 0,6'sına göre ise erkeklere daha iyi davranırlar, % 1,9'una göre fakir olanlarla ilgilenmezler. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden “ fakir olanlara daha iyi davranırlar” seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 56,2'sine göre, öğretmenler sınıfta herkese eşit davranırlar, % 28,8'ine göre kızlara daha iyi davranırlar, , % 13,7'sine göre ise erkeklere daha iyi davranırlar, % 1,4'üne göre fakir olanlara iyi davranırlar. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden , “fakir olanlarla ilgilenmezler” seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

Araştırma sonucuna göre, Malatya'da örneklemimizi oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin sınıf içerisinde bütün öğrencilere eşit davranmalarından “bütün öğrenciler benim için değerlidir” mesajını almaktadırlar. Böylece bu araştırma sonucu Anyon'un araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Anyon'un araştırmasına göre, orta ve üst sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara olumsuz, yüksek gelirli ailelerden gelen çocuklara olumlu davranmaktadırlar. ²⁴⁵ Bu araştırma sonucunda ise orta sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler zengin olanlara olumlu, fakir olanlara olumsuz davranır görüşünde olan çok az öğrenci bulunmaktadır. Bu durum da, Türk Eğitim Sisteminde bütün öğrencilere adil davranıldığını ve Türk Eğitim Sisteminin kapitalizme hizmet etmediğini gösterir. Bunun yanında alt sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrencilerin önemli bir çoğunluğu öğretmenlerinin sınıf içerisindeki davranışlarından, “öğretmenlerinin kız öğrencilere erkek öğrencilere göre daha olumlu davrandıkları” mesajını almaktadırlar.

²⁴⁵ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

TABLO 19

3.17.Öğrencinin Sınıf İçerisinde Öğretmenine, Arkadaşlarına Saygılı Davranmasının, Sessizce Dersi Dinlemesinin, İdarenin Verdiği Görevleri Yerine Getirmesinin, Öğrencinin Hak Ettiğinden Daha Fazla Not Almasını Sağlayıp Sağlayamama Durumu

(Bu bulgu 6 numaralı alt probleme aittir.)

17.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	50	74,6	124	63,9	81	50	50	68,5
Hayır	17	25,4	70	36,1	81	50	23	31,5
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.19'a göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 74,6'sı sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranmasının, sessizce dersi dinlemesinin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesinin, öğrencinin hak ettiğinden fazla not almasını sağladığını belirtirken, % 25,4'ü bu özelliklerinin daha fazla not almasını sağlamadığını belirtmiştir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 63,9'u sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranmasının, sessizce dersi dinlemesinin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesinin, öğrencinin hak ettiğinden fazla not almasını sağladığını belirtirken, % 36,1'i bu özelliklerinin daha fazla not almasını sağlamadığını belirtmiştir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 50'si sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranmasının, sessizce dersi dinlemesinin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesinin, öğrencinin hak ettiğinden fazla not almasını sağladığını belirtirken, % 50'si bu özelliklerinin daha fazla not almasını sağlamadığını belirtmiştir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 68,5'i sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranmasının, sessizce dersi dinlemesinin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesinin, öğrencinin hak ettiğinden fazla not almasını sağladığını belirtirken, % 31,5'i bu özelliklerinin daha fazla not almasını sağlamadığını belirtmiştir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranmasının, sessizce dersi dinlemesinin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesinin, öğrencilerin hak ettiklerinden daha fazla not almasını sağlamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ise öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranmasının, sessizce dersi dinlemesinin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesinin, öğrencinin hak ettiğinden daha fazla not almasını sağlayıp sağlayamama durumunda eşitlik olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, orta sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yarısı “sınıf içerisinde öğretmenlerine, arkadaşlarına saygılı davranmalarının, dersleri sessizce dinlemelerinin, okul idaresinin verdiği görevleri yerine getirmelerinin hak ettiklerinden daha fazla puan almalarını sağladığı mesajını almaktadırlar. Bu durum ise, “derslerde akademik başarıyı sağlamak için, sadece resmi programda yer alan davranışları kazanmanın yeterli olmadığını, bu resmi programda yer alan davranışları kazanmanın yanında öğretmenlere itaat etme gibi yazılı olmayan örtük programın gereği olan davranışları da kazanmak gerekir” sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Jackson, okulda, öğrencileri ödüllendiren ve cezalandıran değerler, düzenler, sosyal normlar, davranışlar ve beklentiler olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerden yapmasını beklediği, kazanmasını talep ettiği beklentiler vardır. Bu beklentiler gerçekleşmedikçe öğrenciler başarılı sayılmazlar. Çünkü öğrenciler bu beklentilere uygun kazanım kazanamaz ise, topluma uyum sağlayamazlar.²⁴⁶ Bu sonuç da, Jackson’un görüşünü doğrular niteliktedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler, öğretmenlerinin ve okul idaresinin beklentilerini karşıladıkları zaman daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar.

²⁴⁶ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

TABLO 20

3.18.Öğrencilere Göre İstiklal Marşında Öğretmenleri Yanında Olursa Ortaya Çıkacak Durumlar

(Bu bulgu 7 numaralı alt probleme aittir.)

18.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Karışık ve gürültü olmaz	13	19,4	59	30,4	47	29	25	34,2
Herkes sırasında düzgünce durur	12	17,9	18	9,3	18	11,1	4	5,5
Herkes düzgün bir şekilde istiklal marşını söyler	18	26,9	71	36,6	55	34	22	30,1
Fark etmez	24	35,8	46	23,7	42	25,9	22	30,1
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.20'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 19,4'ü İstiklal Marşı söylenirken öğretmenleri yanlarında olursa karışıklık ve gürültü olmayacağını, % 17,9'u bütün öğrencilerin sıralarında düzgünce duracağını, % 26,9'u bütün öğrencilerin düzgün bir şekilde İstiklal Marşını söyleyeceğini belirtirken, öğrencilerin % 35,8'i İstiklal Marşı söylenirken öğretmenlerinin yanlarında olmasının fark etmeyeceğini belirtmiştir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğrencilerin, % 36,6'sı bütün öğrencilerin düzgün bir şekilde İstiklal Marşını söyleyeceğini, % 30,4'ü İstiklal Marşı söylenirken öğretmenleri yanlarında olmazsa karışıklık ve gürültü olacağını, % 9,3'ü bütün öğrencilerin sıralarında düzgünce durmayacaklarını belirtirken, öğrencilerin % 23,7'si İstiklal Marşı söylenirken öğretmenlerinin yanlarında olmasının fark

etmeyeceğini belirtmiştir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğrencilerin % 29'u İstiklal Marşı söylenirken öğretmenleri yanlarında olursa karışıklık ve gürültü olmayacağını, % 11,1'i bütün öğrencilerin sıralarında düzgünce duracağını, % 34'ü bütün öğrencilerin düzgün bir şekilde İstiklal Marşını söyleyeceğini belirtirken, öğrencilerin % 25,9'u İstiklal Marşı söylenirken öğretmenlerinin yanlarında olmasının fark etmeyeceğini belirtmiştir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 34,2'si İstiklal Marşı söylenirken öğretmenleri yanlarında olursa karışıklık ve gürültü olmayacağını, % 5,5'i bütün öğrencilerin sıralarında düzgünce duracağını, % 30,1'i bütün öğrencilerin düzgün bir şekilde İstiklal Marşını söyleyeceğini belirtirken, öğrencilerin % 30,1'i İstiklal Marşı söylenirken öğretmenlerinin yanında olmasının fark etmeyeceğini belirtmiştir.

Bu sorudaki “karışıklık ve gürültü olmaz”, “bütün öğrenciler sıralarında düzgünce durur” ve “bütün öğrenciler düzgün bir şekilde İstiklal Marşını söyler” seçeneklerinden öğrenciler “öğretmen olduğunda farklı davranırız” mesajını alırlarken; “fark etmez” seçeneğinden “öğretmen olsa da olmasa da ben nasıl davranmam gerektiğini biliyorum, o yüzden kimsenin başımızda olmasına gerek yok” mesajını almaktadırlar. Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin “karışıklık ve gürültü olmaz”, “bütün öğrenciler sıralarında düzgünce durur” ve “bütün öğrenciler düzgün bir şekilde İstiklal Marşını söyler” ifadelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğrencilere göre “öğretmen otoritedir” ve düzenin sağlanması için otoriteye ihtiyaç vardır. Bu görüş Jackson'ın görüşüyle uyumaktadır. Jackson'a göre öğretmenler, öğrencilerden daha güçlüdürler. Çünkü öğretmenler sınıfta ne yapılacağına çoğu zaman karar veren ve otoriteyi sağlayan kişilerdir.²⁴⁷ Bu sonuca göre de, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin “karışıklık ve gürültü olmaz”, “bütün öğrenciler sıralarında düzgünce durur” ve “bütün öğrenciler düzgün bir şekilde

²⁴⁷ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

İstiklal Marşını söyler” görüşleri üzerinde “fark etmez” görüşünden daha çok yoğunlaşmaları, öğretmenlerini otorite olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

TABLO 21

3.19.Öğrencilere Göre İstiklal Marşı Söylenirken Gösterilmesi Gereken Uygun Davranışlar

(Bu bulgu 4 ve 8 numaralı alt problemlere aittir.)

19.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
İstiklal marşı söyleneceği gün erkenden gider yerimde dururum, yetişmezsem olduğum yerde sessizce beklerim	14	20,9	70	36,1	45	27,8	21	28,8
Özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsüm kabararak söylerim	7	10,4	24	12,4	46	28,4	20	27,4
Vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için, düzgün bir duruş göstererek söylerim	45	67,2	92	47,4	67	41,4	30	41,1
İstiklal marşı söylenirken bitse de bir an önce de derse veya eve gitsek derim	1	1,5	4	2,1	3	1,9	1	1,4
İstiklal marşı törenlerine katılmayı istemem			4	2,1	1	0,6	1	1,4
TOPLAM	67	100	194	100	167	100	73	100

Tablo.21'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğrencilerin % 67,2'si vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için düzgün bir duruş göstererek İstiklal Marşını söylediğini, % 20,9'u İstiklal Marşı söyleneceği gün erkenden gidip yerinde durduğunu, yetişemezse de olduğu yerde sessizce beklediğini, % 10,4'ü özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsünü kabartarak söylediğini, % 1,5'i ise İstiklal Marşı söylenirken bir an önce bitmesini ve eve gitmek istediğini belirtirlerken, kırsal alan ilköğretim okullarında öğrencilerin hiç biri "İstiklal Marşı törenlerine katılmayı sevmem" seçeneğini işaretlememişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğrencilerin % 47,4'ü İstiklal Marşını vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için, düzgün bir duruş göstererek söylediğini, % 36,1'i İstiklal Marşı söyleneceği gün erkenden gidip yerinde durduğunu, yetişemezse de olduğu yerde sessizce beklediğini, % 12,4'ü özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsünü kabartarak söylediğini, % 2,1'i ise İstiklal Marşı söylenirken bir an önce bitmesini ve eve gitmek istediğini ve % 2,1'i ise İstiklal Marşı törenlerine katılmayı istemediklerini belirtmiştir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğrencilerin % 41,4'ü İstiklal Marşını vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için düzgün bir duruş göstererek söylediğini, % 28,4'ü özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsünü kabartarak söylediğini, % 27,8'i İstiklal Marşı söyleneceği gün erkenden gidip yerinde durduğunu, yetişemezse de olduğu yerde sessizce beklediğini, % 1,9'u ise İstiklal Marşı söylenirken bir an önce bitmesini ve eve gitmek istediğini ve % 0,6'sı ise İstiklal Marşı törenlerine katılmayı istemediğini belirtmiştir. Özel ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğrencilerin % 41,1'i İstiklal Marşını vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için düzgün bir duruş göstererek söylediğini, % 28,8'i İstiklal Marşı söyleneceği gün erkenden gidip yerinde durduğunu, yetişemezse de olduğu yerde sessizce beklediğini, % 27,4'ü özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsünü kabartarak söylediğini, % 1,4'ü ise İstiklal Marşı söylenirken bir an önce bitmesini ve eve gitmek istediğini ve % 1,4'ü ise İstiklal Marşı törenlerine katılmayı istemediğini belirtmiştir.

Bu sorudaki, “İstiklal Marşı söyleneceği gün erkenden gider yerimde dururum, yetişemezsem de olduğum yerde sessizce beklerim”, “özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsüm kabartarak söylerim”, “vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için, düzgün bir duruş göstererek söylerim” seçenekleri olumlu mesajları ifade ederken; “İstiklal marşı söylenirken bitse de bir an önce de derse veya eve gitsek derim” ve “İstiklal marşı törenlerine katılmayı istemem” seçenekleri olumsuz mesajları ifade etmektedir. Yukarıdaki tabloda, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “İstiklal Marşı söyleneceği gün erkenden gider yerimde dururum, yetişemezsem olduğum yerde sessizce beklerim”, “özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsüm kabarıktan söylerim”, “vatan, bayrak ve millet sevgisi ifade ettiği için, düzgün bir duruş göstererek söylerim” seçeneklerinde ; “İstiklal marşı söylenirken bitse de bir an önce de derse veya eve gitsek derim” ve “İstiklal marşı törenlerine katılmayı istemem” seçeneklerinden daha çok yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu sonuca göre, resmi programla verilmek istenen mesajla öğrencilerin örtük programdan aldıkları mesajların uyduğu görülmektedir. Yani, resmi program ve örtük program örtüşmektedir. Öğrencilerde, resmi programın da amaçladığı gibi, İstiklal Marşı’na karşı olumlu bir algı oluşmuştur. Atherton, “resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşmeyebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile zıtlaşabilir” görüşünü belirtmiştir.²⁴⁸ Bu sonuç, Atherton’un resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü desteklemektedir. Bunun yanında öğrencilerin genel olarak olumlu mesajları algılamaları, onların milli duyguyu kazandıklarını da göstermektedir.

²⁴⁸ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

TABLO 22

3.20.Öğrencilere Göre Öğretmenlerinin Dersi Olmasa Bile İstiklal Marşı

Törenlerine Gelip Gelmeme Durumu

(Bu bulgu 4, 5 ve 18 numaralı alt problemlere aittir.)

20.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet gelir	59	88,1	164	84,5	133	82,1	65	89
Hayır gelmez	8	11,9	30	15,5	29	17,9	8	11
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.22'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenlerin % 88,1'i dersi olmasa bile İstiklal Marşı törenlerine gelmekte, % 11,9'u ise İstiklal Marşı törenlerine gelmemektedirler. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenlerin % 84,5'i dersi olmasa bile İstiklal Marşı törenlerine gelmekte, % 15,5'i ise İstiklal Marşı törenlerine gelmemektedirler. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenlerin % 82,1'i dersi olmasa bile İstiklal Marşı törenlerine gelmekte, % 17,9'u ise İstiklal Marşı törenlerine gelmemektedirler. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenlerin % 89'u dersi olmasa bile İstiklal Marşı törenlerine gelmekte, % 11'i ise İstiklal Marşı törenlerine gelmemektedirler.

Bu sonuca göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin dersi olmasa bile İstiklal Marşı törenlerine katıldığı görüşünde daha çok yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin "İstiklal Marşı önemlidir" mesajını verebildiği ve öğrencilerin de bu mesajı doğru olarak algılayarak milli duyguyu kazandıklarını göstermektedir. Bu araştırma bulgusunda görülüyor ki, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt ve orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler, resmi programda vermek istediği "İstiklal Marşı önemlidir" mesajını, örtük programla da

destekleyerek, öğrencilerin doğru kazanım elde etmesini sağlamışlardır. Yani, resmi program ve örtük program birbirini desteklemiştir. Glickman'a göre, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrenme süreçlerine "nasıl" katıldığı, bir bütün olarak "örtük programı" oluşturur.²⁴⁹ Skelton' a göre ise, öğretmenlerin ne öğrettiğinden çok nasıl öğrettiği önemlidir.²⁵⁰ Bu bulgu, Glickman ve Skelton'un görüşlerini destekleyici sonuçlar vermiştir.

²⁴⁹ Carl D.GLICKMAN,(1976). "Unraveling The Hidden Curriculum" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

²⁵⁰ Alan SKELTON ,(1997). "Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights" , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177-193.

TABLO 23
3.21.Öğrencilere Göre Öğretmenlerinin İstiklal Marşı Söylenirken Nasıl Davranışlar Sergiledikleri

(Bu bulgu 4, 5 ve 8 numaralı alt probleme aittir.)

21.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğinin kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur	53	79,1	137	70,6	45	27,8	49	67,1
İstiklal marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır	4	6	13	6,7	46	28,4	3	4,1
Başını yukarı doğru iterek İstiklal Marşını söyler	9	13,4	30	15,5	67	41,4	16	21,9
Sessizce durur istiklal Marşını söylemez	1	1,5	8	4,1	3	1,9	5	6,8
İstiklal Marşı töreninden nefret eder, erkenden bizi bırakıp gider			6	3,1	1	0,6		
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.23'e göre, öğrencilerin görüşlerine göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğretmenlerin % 79,1'i "kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğini kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur", % 13,4'ü "başını yukarı doğru kaldırarak İstiklal Marşını söyler", % 1,5'i "sessizce durur ve İstiklal Marşını söylemez", % 6'sı ise "İstiklal Marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır" ifadelerinde bulunmuşlardır. Buradan hareketle, kırsal alan ilköğretim okullarındaki öğrenciler büyük bir çoğunluk ile "öğretmenlerin İstiklal Marşı törenlerinden sıkılmadıkları", "öğretmenlerin İstiklal Marşı törenlerine önem verdikleri", "öğretmenlerin İstiklal Marşı törenlerini erkenden bırakıp gitmedikleri" mesajlarını aldıklarını söyleyebiliriz. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğretmenlerin % 70,6'sı "kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğini kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur", % 15,5'i "başını yukarı doğru kaldırarak İstiklal Marşını söyler", % 6,7'si ise "İstiklal Marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır", % 4,1'i "sessizce durur ve İstiklal Marşını söylemez", % 3,1'i "İstiklal Marşı törenlerinden nefret eder ve töreni erkenden bırakıp gider" ifadelerinde bulunurlarken, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğretmenlerin % 41,4'ü "başını yukarı doğru kaldırarak İstiklal Marşını söyler", % 28,4'ü "İstiklal Marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır", % 27,8'i "kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğini kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur", % 1,9'u "sessizce durur ve İstiklal Marşını söylemez", % 0,6'sı "İstiklal Marşı töreninden nefret eder ve erkenden töreni bırakıp gider" ifadelerinde bulunmuşlardır. Özel ilköğretim okullarında, İstiklal Marşı söylenirken, öğrencilerin % 67,1'i "öğretmenlerin kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğini kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur", % 21,9'u "başını yukarı doğru kaldırarak İstiklal Marşını söyler", % 6,8'i "sessizce durur ve İstiklal Marşını söylemez", % 4,1'i ise "İstiklal Marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır" ifadelerinde bulunmuşlardır. Özel ilköğretim okullarındaki öğrencileri tarafından, "öğretmenleri İstiklal Marşı töreninden nefret etmez ve töreni erkenden bırakıp gider" seçeneği işaretlenmemiştir.

Bu sorudaki “kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğinin kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur”, “İstiklal Marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır” ve “başını yukarı doğru kaldırarak İstiklal Marşını söyler” şıkları İstiklal Marşı törenine karşı olumlu davranışları ifade etmektedir. “İstiklal Marşı töreninden nefret eder, erkenden töreni bırakıp gider” şıkları İstiklal Marşı törenine karşı olumsuz davranışları ifade etmektedir. Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabakada öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrencilerin çoğunlukla olumlu davranışları ifade eden “kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğinin kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur”, “İstiklal Marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır” ve “başını yukarı doğru kaldırarak İstiklal Marşını söyler” şıklarında yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durumda, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrencilerin öğretmenlerinden “İstiklal Marşı önemlidir ve disiplinli dinlemek gerekir” mesajını aldıklarını göstermektedir. Yani, öğretmen örtük olarak İstiklal Marşı’nın önemli olduğu mesajını vermeyi başarmıştır ve öğrenciler de bu mesajı doğru olarak algılayabilmişler ve milli duyguyu kazanabilmişlerdir. Burada, yazılı olmayan, öğretmenlerin davranışları ile kendisini gösteren aynı zamanda resmi programla uyumluluk gösteren bir örtük programın varlığından bahsetmek mümkündür. Makedon “örtük programın anlaşılması için öğretmenlerin ne söylediklerinden ziyade ne yaptıklarına bakılmalıdır” görüşünü ifade etmiştir.²⁵¹ Bu soruda da, öğretmen resmi programda öğrettiği “İstiklal Marşı önemlidir” yargısını, davranışları ile destekleyerek, öğrencilerde örtük olarak “İstiklal Marşı”na karşı olumlu bir algı gelişimini sağlamıştır. Bu sonuç, Makedon’un görüşüne paralel bir sonuç ortaya çıkarmıştır.

²⁵¹ Alexander MAKEDON, (1992). “Humans In The World: Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism”, **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago, IL, November 14, 1992.

TABLO 24

3.22.Öğrencilerin, Her Gün Sabah Andımızın Söylenmesinin Neden Önemli Olduğu Konusundaki Fikirleri

(Bu bulgu 4 ve 8 numaralı alt problemlere aittir.)

22.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Andımız söylenirken ben gurur duyuyorum	12	17,9	52	26,8	51	31,5	13	17,8
Andımızı söylerken Türk olduğumu hatırlıyorum	15	22,4	39	20,1	17	10,5	19	26
Andımızı söylerken Atatürk'e söz veriyorum	22	32,8	60	30,9	46	28,4	18	24,7
Andımızı söylerken, büyüklerimi saymak, küçüklerimi sevmek için söz veriyorum	14	20,9	23	11,9	22	13,6	5	6,8
Andımızı okumak ülkemizin ileri gitmesi için bana bir yol gösteriyor	4	6,0	17	8,8	18	11,1	11	15,1
Andımızı müdür ve öğretmen kızmasın diye okuyorum			3	1,5	8	4,9	7	9,6
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.24'e göre, "Her Sabah Andımızın Söylenmesinden" kırsal alan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerden % 32,8'i, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 30,9'u, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 28,4'ü, özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin % 24,7'si, "Atatürk'e söz verme" , kırsal ilköğretim okulu öğrencilerinin % 22,4'ü, alt tabakaya mensup % 20,1'i, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 10,5'i, özel ilköğretim okulundaki öğrencilerin % 26'sı, "Türk Olduklarını Hatırlatma" kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 20,9'u, alt tabaka öğrencilerinin % 11,9'u, orta tabaka öğrencilerinin % 13,6'sı, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6,8'i, "Küçükleri Sevme", kırsal ilköğretim okulu öğrencilerinin % 17,9'u, alt tabaka öğrencilerinin % 26,8'i, orta tabaka öğrencilerinin % 31,5'i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 17,8'i, "Türk Olmanın Gururunu Duyma" kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 0,6'sı, alt tabaka öğrencilerinin % 8,8'i, orta tabaka öğrencilerinin % 11,1'i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 15,1'i, "Türk Milletine Hedef Gösterme" mesajlarını alırken, alt tabaka öğrencilerinin % 1,5'i, orta tabaka öğrencilerinin % 4,9'u, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 9,6'sı öğrencilerin müdür ve öğretmen kızmasın diye "andımızı" her sabah söylediklerini ifade etmişlerdir.

Bu soruda, "Andımız söylenirken ben gurur duyuyorum", "Andımızı söylerken Türk olduğumu hatırlıyorum", "Andımızı söylerken Atatürk'e söz veriyorum", "Andımızı söylerken, büyüklerimi saymayı, küçüklerimi sevmeyi öğreniyorum" , "Andımızı okumak ülkem için bana bir yol gösteriyor" seçenekleri her gün sabah andın okunmasına karşı olumlu görüşleri ifade etmektedir. "Andımızı müdür ve öğretmen kızmasın diye okuyorum" seçeneği her gün sabah andın okunmasına karşı olumsuz bir görüşü ifade etmektedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çoğunlukla, "Andımız söylenirken ben Türk olmaktan gurur duyuyorum", "Andımızı söylerken Türk olduğumu hatırlıyorum", "Andımızı söylerken Atatürk'e söz veriyorum", "Andımızı söylerken, büyüklerimi saymayı, küçüklerimi sevmeyi öğreniyorum" ve "Andımızı okumak ülkem için gitmesi için

bana bir yol gösteriyor” görüşlerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Osborne örtük programı, okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerde ve öğrencilerin kazandıkları davranışlarda görmenin mümkün olabileceğini ifade etmektedir.²⁵² Burada da, öğrenciler her gün sabah andı “Türk oldukları için” okuduklarını davranışlarıyla göstermişlerdir. Resmi programda kazandırılması amaçlanan kazanım “Her gün andın bilinçli bir şekilde okunması ve öğrencilere Türk olduklarının farkına vardırarak Türk olmaktan gurur duyulmasıdır”. Burada “Andımız söylenirken ben gurur duyuyorum”, “Andımızı söylerken Türk olduğumu hatırlıyorum”, “Andımızı söylerken Atatürk’e söz veriyorum”, “Andımızı söylerken, büyüklerimi saymak, küçüklerimi sevmek için söz veriyorum” ve “Andımızı okumak ülkemizin ileri gitmesi için bana bir yol gösteriyor” seçeneklerinin yoğunlukla işaretlenmesi, resmi program ve örtük programın örtüştüğünü göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin her gün andımızın okunması hakkında olumlu görüşlerde yoğunlaşmaları, onların örtük olarak milli duyguyu kazandığını göstermektedir. Bu sonuç Atherton’un resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü desteklemektedir.²⁵³

²⁵²Kenneth, W. OSBORNE ,(1984). “Political Education or Political Socialization: The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,s.63–83.

²⁵³ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

TABLO 25

3.23.Öğrencilerin 10 Kasım'da Atatürk ile İlgili Bir Şiir Okuduklarında Ya Da Arkadaşları Şiir Okuduklarında Hissettikleri Duygular
(Bu bulgu 4 ve 8 numaralı alt problemlere aittir.)

23.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Atatürk'ün öldüğüne üzüldüm	14	20,9	49	25,3	25	15,4	15	20,5
Atatürk'e karşı olan sevgim artar	25	37,3	51	26,3	40	24,7	17	23,3
Atatürk gibi bir lidere sahip olduğum için gurur duyarım	20	29,9	76	39,2	65	40,1	25	34,2
Keşke Atatürk ölmeseydi derim	8	11,9	11	5,7	27	16,7	10	13,7
Hiç duygulanmam.								
Her insan gibi Atatürk de ölümlüdür derim			2	1,0	4	2,5	4	5,5
Atatürk'ün ölümünün fazla abartıldığını hissederim			5	2,6	1	0,6	2	2,7
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.25'e göre, 10 Kasım'da Atatürk ile ilgili bir şiir okunurken, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 37,3'ü Atatürk'e karşı olan sevgisinin daha da arttığını, % 29,9'u Atatürk gibi bir lidere sahip olduğu için onur duyduğunu, % 20,9'u Atatürk'ün öldüğüne çok üzüldüğünü, % 11,9'u keşke Atatürk ölmeseydi dediğini belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okullarında hiç duygulanmadığını,

“her insan gibi Atatürk de ölümlüdür” yorumunda bulunan ve Atatürk’ün ölümünün fazla abartıldığını belirten bir öğrenci olmamıştır. 10 Kasım’da Atatürk ile ilgili bir şiir okunurken, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 39,2’si Atatürk gibi bir lidere sahip olduğu için onur duyduğunu, % 26,3’ü Atatürk’e karşı olan sevgisinin daha da arttığını, % 25,3’ü Atatürk’ün öldüğüne çok üzüldüğünü, % 5,7’si keşke Atatürk ölmeseydi dediğini, % 5’i Atatürk’ün ölümünün fazla abartıldığını, %2’si hiç duygulanmadığını, “her insan gibi Atatürk de ölümlüdür” yorumunda bulunduğunu belirtmiştir. 10 Kasım’da Atatürk ile ilgili bir şiir okunurken, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin, % 40,1’i Atatürk gibi bir lidere sahip olduğu için onur duyduğunu, % 24,7’si Atatürk’e karşı olan sevgisinin daha da arttığını, % 16,7’si keşke Atatürk ölmeseydi dediğini, % 15,4’ü Atatürk’ün öldüğüne çok üzüldüğünü, % 2,5’i hiç duygulanmadığını, “her insan gibi Atatürk de ölümlüdür” yorumunda bulunduğunu, % 0,6’sı Atatürk’ün ölümünün fazla abartıldığını belirtmiştir. 10 Kasım’da Atatürk ile ilgili bir şiir okunurken özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 34,2’si Atatürk gibi bir lidere sahip olduğu için onur duyduğunu, % 23,3’ü Atatürk’e karşı olan sevgisinin daha da arttığını, % 20,5’i Atatürk’ün öldüğüne çok üzüldüğünü, % 13,7’si keşke Atatürk ölmeseydi dediğini, % 5,5’i hiç duygulanmadığını, “her insan gibi Atatürk de ölümlüdür” yorumunda bulunduğunu, % 2,7’si Atatürk’ün ölümünün fazla abartıldığını belirtmiştir.

Bu soruda, “Atatürk’ün öldüğüne üzülürüm”, “Atatürk’e karşı olan sevgim artar”, “Atatürk gibi bir lidere sahip olduğum için gurur duyarım” “Keşke Atatürk ölmeseydi derim” seçenekleri Atatürk’e saygı duyulduğunu belirten görüşleri ifade ederken; “Hiç duygulanmam. Her insan gibi Atatürk de ölümlüdür derim”, “Atatürk’ün ölümünün fazla abartıldığını hissederim” seçenekleri Atatürk’e saygı duyulmadığını belirten görüşleri ifade etmektedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çoğunlukla “Hiç duygulanmam. Her insan gibi Atatürk de ölümlüdür derim”, “Atatürk’ün ölümünün fazla abartıldığını hissederim” görüşlerinden daha çok “Atatürk’ün öldüğüne üzülürüm”, “Atatürk’e karşı olan sevgim artar”, “Atatürk

gibi bir lidere sahip olduğum için gurur duyuyorum” “Keşke Atatürk ölmeseydi derim” görüşlerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum da, araştırmamızın örneklemini oluşturan bütün öğrencilerin çoğunlukla Atatürk’e saygı duyma davranışını kazandıklarını göstermektedir.

Yani araştırmanın örneklemini oluşturan bütün okulların öğrencileri örtük olarak On Kasım törenlerinde verilen mesajlardan Atatürk’e ve Atatürk’ün ölüm gününe saygılı olma davranışını kazanmışlardır. Bu durum örtük programın kazandırmak istediği davranışlar ile resmi programın kazandırmak istediği davranışların uyduğunu da göstermektedir. Bu sonuç, Osborne’nun örtük program okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerden ve öğrencilerin davranışlarından anlaşılabilir²⁵⁴ görüşünü ve Atherton’nun resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü²⁵⁵ doğrular niteliktedir.

²⁵⁴ Kenneth, W. OSBORNE ,(1984). “Political Education or Political Socialization: The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,s.63–83.

²⁵⁵ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

TABLO 26
3.24.Öğrencilerin Sınıfta Atatürk Resminin Asılı Olmasından Aldıkları
Mesajlar

(Bu bulgu 4, 8 ve 19 numaralı alt problemlere aittir.)

24.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olurum	20	29,9	48	24,7	26	16,0	11	15,1
Böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığım için onur duyarım	27	40,3	65	33,5	75	46,3	32	43,8
Benim için hiçbir şey ifade etmez			7	3,6	2	1,2	13	17,8
Atatürk hakkında daha fazla bilgi edinme isteği duyarım	7	10,4	15	7,7	12	7,4	13	17,8
Resimlere bakarak gururlanırım ve Türk olduğum için onur duyarım	13	19,4	59	30,4	47	29	4	5,5
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.26'ya göre, sınıfta Atatürk resimlerinin asılı bulunması hakkında kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 40,3'ü böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığı için onur duyduğunu, % 29,9'u resimlere bakarak Atatürk hakkında

bilgi sahibi olduğunu, %19,4'ü resimlere bakarak gururlandığını ve Türk olduğu için onur duyduğunu, % 10,4'ü Atatürk hakkında daha çok bilgi edinme isteği duyduğunu belirtmiştir. Kırsal alan ilköğretim okullarında resimlerin bir şey ifade etmediğini belirten öğrenci olmamıştır. Sınıfta Atatürk resimlerinin asılı bulunması hakkında orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 33,5'i böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığı için onur duyduğunu, % 30,4'ü resimlere bakarak gururlandığını ve Türk olduğu için onur duyduğunu, % 24,7'si resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olduğunu, % 7,7'si Atatürk hakkında daha çok bilgi edinme isteği duyduğunu, % 3,6'sı resimlerin bir şey ifade etmediğini belirtmiştir. Sınıfta Atatürk resimlerinin asılı bulunması hakkında alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 46,3'ü böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığı için onur duyduğunu, % 29'u resimlere bakarak gururlandığını ve Türk olduğu için onur duyduğunu, % 16'sı resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olduğunu, % 7,4'ü Atatürk hakkında daha çok bilgi edinme isteği duyduğunu, % 1,2'si resimlerin bir şey ifade etmediğini belirtmiştir. Sınıfta Atatürk resimlerinin asılı bulunması hakkında özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 43,8'i böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığı için onur duyduğunu, % 17,8'i resimlerin bir şey ifade etmediğini, % 17,8'i Atatürk hakkında daha çok bilgi edinme isteği duyduğunu, % 15,1'i resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olduğunu, % 5,5'i resimlere bakarak gururlandığını ve Türk olduğu için onur duyduğunu belirtmiştir.

Bu sorudaki “Resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olurum”, “Böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığım için onur duyarım”, “Atatürk hakkında daha fazla bilgi edinme isteği duyarım”, “Resimlere bakarak gururlanırım ve Türk olduğum için onur duyarım” seçenekleri Atatürk’e saygı duyulduğunu ve Atatürk’e karşı olumlu duyguların geliştiği ifade etmektedir. “Benim için hiçbir şey ifade etmez” seçeneği ise Atatürk’e karşı istenilen saygının kazandırılmadığını ifade etmektedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka ilköğretim okullarında ve özel okullarda öğrencilerin, çoğunlukla “Resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olurum”, “Böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığım için onur duyarım”, “Atatürk hakkında daha fazla bilgi edinme isteği duyarım”,

“Resimlere bakarak gururlanırım ve Türk olduğum için onur duyuyorum” seçeneklerini “Benim için hiçbir şey ifade etmez” seçeneğinden daha çok işaretlediği görülmektedir. Bu durum da, Atatürk’e karşı istenilen saygının kazandırıldığını ve Atatürk’e karşı olumlu duyguların geliştiği anlamına gelmektedir. Özel ilköğretim okullarında “Benim için hiçbir şey ifade etmez” görüşünde olan öğrencilerin “Resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olurum” görüşünde olan öğrencilerin sayısı diğer ilköğretim okulu öğrencilerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Yani, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin Atatürk’e karşı saygı algısının özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden kısmen daha çok geliştiği tespit edilmiştir. Titman, okuldaki fiziksel eşyaların örtük programın bir parçası olduğunu ve resmi programı tamamlamak için öğrencilere bir takım mesajlar verdiği görüşündedir.²⁵⁶ Bu bulgu da, Titman’ın görüşünü destekler nitelikte sonuç vermiştir. Sınıfta Atatürk resminin asılı olmasındaki amaç, Atatürk hakkında bilgi kazandırmaktır. Atatürk’e saygı duyulmasını sağlamak ve öğrencilere milli duyguyu kazandırmaktır. Öğrenciler de resimlerden genel olarak olumlu mesajlar edinmişlerdir. Yani, sınıfta yazılı olarak işleyen resmi programla, duvarlarda asılı resimlerle öğretilmeye çalışılan örtük program birbirini destekleyici sonuçlar vermiştir.

²⁵⁶ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey, England.**

TABLO 27

3.25.Öğrencilerin, Sınıfta Türk Büyüklerinin Asılı Olmasından Aldıkları Mesajlar

(Bu bulgu 4, 8 ve 19 numaralı alt probleme aittir.)

25.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Resimlere bakarak bu Türk Büyükleri hakkında bilgi sahibi olurum	19	28,4	53	27,3	32	19,8	11	15,1
Bu Türk Büyükleri Türk oldukları için gururlanırım	20	29,9	54	27,8	56	34,6	32	43,8
Bu Türk Büyükleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterim	14	20,9	38	19,6	20	12,3	13	17,8
Bu Türk Büyüklerini göreyek ben de onlar gibi olmak için çabalarım	14	20,9	42	21,6	49	30,2	13	17,8
Resimlere hiç dikkat etmem			3	1,5	1	0,6	4	5,5
Resimleri görsem bile benim için bir şey ifade etmez			4	2,1	4	2,5		
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.27'e göre, sınıfta Türk büyüklerinin resimlerinin asılı olması hakkında kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin %29,9'u bu büyükler Türk olduğu için gururlandıklarını, % 28,4'ü resimlere bakarak bu Türk büyükleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, % 20,9'u bu Türk büyükleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istediklerini, % 20,9'u bu Türk büyükleri görerek onlar gibi olmak için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okullarında resimlere hiç dikkat etmediklerini, resimleri görseler bile onlara bir şey ifade etmediğini belirten öğrenci olmamıştır. Sınıfta Türk büyüklerinin resimlerinin asılı olması hakkında alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 27,8'i bu büyükler Türk olduğu için gururlandıklarını, % 27,3'ü resimlere bakarak bu kahramanlar hakkında bilgi sahibi olduklarını, % 21,6'sı bu Türk büyüklerini görerek onlar gibi olmaya çabaladıklarını, % 19,6'sı bu kahramanlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istediklerini, % 2,1'i resimleri görseler bile onlara bir şey ifade etmediğini, % 1,5'i resimlere hiç dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Sınıfta Türk büyüklerinin resimlerinin asılı olması hakkında orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 34,6'sı bu büyükler Türk olduğu için gururlandıklarını, % 30,2'si bu kahramanları görerek onlar gibi olmaya çabaladıklarını, % 19,8'i resimlere bakarak bu Türk büyükleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, % 12,3'ü bu Türk büyükleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istediklerini, %2,5'i resimleri görseler bile onlara bir şey ifade etmediğini, % 0,6'sı resimlere hiç dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Sınıfta Türk büyüklerinin resimlerinin asılı olması hakkında özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 15,1'i resimlere bakarak bu kahramanlar hakkında bilgi sahibi olduklarını, % 43,8'i bu büyükler Türk olduğu için gururlandıklarını, % 17,8'i bu Türk büyükleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istediklerini, % 17,8'i bu Türk büyüklerini görerek onlar gibi olmak için çabaladıklarını, % 5,5'i resimlere hiç dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında resimleri görseler bile onlara bir şey ifade etmediğini belirten öğrenci olmamıştır.

Bu sorudaki, “Resimlere bakarak bu kahramanlar hakkında bilgi sahibi olurum”, “Bu kahramanlar Türk oldukları için gururlanırım”, “Bu kahramanlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterim”, “Bu kahramanları görerek ben de onlar gibi olmak için çabalarım” seçenekleri Türk büyüklerine karşı olumlu duyguların geliştiğini ifade ederken; “Resimlere hiç dikkat etmem”, “Resimleri görsem bile benim için bir şey ifade etmez” seçeneği Türk büyüklerine karşı istenilen saygının sağlanamadığını ve Türk büyüklerine karşı olumsuz duyguların geliştiğini ifade etmektedir. Yukarıdaki tabloya göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında, “Resimlere bakarak bu Türk büyükleri hakkında bilgi sahibi olurum”, “Bu büyükler Türk oldukları için gururlanırım”, “Bu Türk büyükleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterim” görüşünde olan öğrencilerin oranı “Türk büyüklerinin resimlerini görsem bile benim için bir şey ifade etmez” görüşünde olan öğrencilerin oranından daha yüksektir. Bu durum sınıf veya okul duvarlarında asılı olan Türk büyüklerine ait olan resimlerin örtük olarak öğrencilere Türk büyüklerine karşı saygı duyma ve Türk büyüklerinin farkında olma davranışını veya kazanımını kazandırmıştır. Sınıf veya okul duvarlarında asılı bulunan Türk büyüklerine ait olan resimler resmi programla öğretilen bilgileri örtük olarak desteklemiştir. Bu bulgu, Titman’ın okuldaki fiziksel eşyaların örtük programın bir parçası olduğunu ve resmi programı tamamlamak için öğrencilere bir takım mesajlar verdiği görüşünü destekleyici sonuçlar vermiştir.²⁵⁷

²⁵⁷ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey, England.**

TABLO 28

3.26.Okul Vitrinlerinde Bulunan Spor, Sanat, Edebiyat Gibi Sosyal Alanlarda Kazanılan Madalyalar, Plaketler Ve Ödüllerin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri
(Bu bulgu 19 numaralı alt probleme aittir.)

26.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Bu ödüllere bakarak onur duyuyorum	21	31,3	72	37,1	50	30,9	30	41,1
Bu gibi ödüllere bakırım ve onları örnek alırım, onlar gibi olmak isterim	40	59,7	104	53,6	96	59,3	38	52,1
Ödüller bende bir his uyandırmaz	2	3,0	8	4,1	11	6,8	4	5,5
Ödüllerin okul duvarlarını süslemek için asıldığını düşünürüm	4	6,0	10	5,2	5	3,1	1	1,4
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.28'e göre, okul vitrinlerine bulunan spor, sanat, edebiyat, gibi alanlarda kazanılan madalyalar, plaketler, ödüller hakkında kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 59,7'si bu ödüllere baktığını ve örnek aldığını, ödülü alanlar gibi olmak istediklerini, % 31,3'ü bu ödüllere bakarak onur duyduklarını, %6'sı ödüllerin okul vitrinlerini süslemek için asıldığını düşündüğünü, % 3'ü ödüllerin kendilerinde bir his uyandırmadığını belirtirken, okul vitrinlerinde bulunan spor, sanat, edebiyat, gibi alanlarda kazanılan madalyalar, plaketler, ödüller hakkında alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin

% 53,6'sı bu ödüllere baktığını ve örnek aldığını, ödülü alanlar gibi olmak istediklerini , % 37,1'i bu ödüllere bakarak onur duyduklarını , % 5,2'si ödüllerin okul vitrinlerini süslemek için asıldığını düşündüğünü , % 4,1'i ödüllerin kendilerinde bir his uyandırmadığını ifade etmişlerdir. Okul vitrinlerinde bulunan spor, sanat, edebiyat, gibi sosyal alanda kazanılan madalyalar, plaketler, ödüller hakkında orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 59,3'ü bu ödüllere baktığını ve örnek aldığını, ödülü alanlar gibi olmak istediklerini ,% 30,9'u bu ödüllere bakarak onur duyduklarını, % 6,8'i ödüllerin kendilerinde bir his uyandırmadığını, % 3,1'i ödüllerin okul duvarlarını süslemek için asıldığını düşündüğünü belirtirlerken, okul vitrinlerinde bulunan spor, sanat, edebiyat, gibi alanlarda kazanılan madalyalar, plaketler, ödüller hakkında özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin% 52,1'i bu ödüllere baktığını ve örnek aldığını, ödülü alanlar gibi olmak istediklerini, % 41,1'i bu ödüllere bakarak onur duyduklarını, % 5,5'i ödüllerin kendilerinde bir his uyandırmadığını, % 1,4'ü ödüllerin okul vitrinlerini süslemek için asıldığını düşündüğünü belirtmişlerdir.

Bu soruda “ödüllere bakarak onur duyarım” , “bu gibi ödüllere bakarak ödülü alanları örnek alırım” , “ödülü alanlar gibi olmak isterim” seçenekleri öğrencilerin okul vitrinlerinde bulunan ve spor, sanat ve edebiyat alanlarında kazanılan plaket ve madalyalarından olumlu olarak etkilendiklerini , “ödüller, plaketler ve madalyalar bende farklı bir his uyandırmaz”, “bu madalyalar, plaketler ve ödüller okul vitrinlerini süslemek içindir” seçenekleri öğrencilerin bu spor, sanat ve edebiyat alanlarında kazanılan madalya ve plaketlerden etkilenmediğini, bu plaket, madalya ve ödüllerin kurum kültürünün oluşmasında etkili olmadığını gösterir.

Araştırma bulgusuna göre, araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu, “bu ödüllere bakarak ben de onur duyarım” , “ödülü alanları örnek alırım ve onlar gibi olmaya çalışırım” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Buradan da anlaşılıyor ki, spor, sanat ve edebiyat alanında kazanılan plaket ve madalyalar öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmekte ve okul kültürünün oluşumuna ve okula aidiyet, başarılı olabilme, ürün ortaya koyabilme duygusunun gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu bulgu, Titman'ın

“okuldaki fiziksel eşyalar örtük programın bir parçasıdır”²⁵⁸ görüşü ile Atherton’un “okulun gönderdiği mesajlar öğrenim faaliyetlerini etkiler. Ancak, bu mesajlar sadece sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkisiyle sınırlı değildir. Bunun dışında okul ve sınıflardaki fiziksel düzenlemeler de örtük program kapsamındadır”²⁵⁹ görüşünü doğrulamaktadır.

²⁵⁸ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

²⁵⁹ James ATHERTON (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

TABLO 29

3.27.Okul Duvarlarında Başarılı Öğrenci Tablosunun Asılı Olmasının

Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

(Bu bulgu 4, 8 ve 19 numaralı alt problemlere aittir.)

27.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Başarılı olan arkadaşlarıma bakarak gururlanırım	21	31,3	57	29,4	30	18,5	18	24,7
Başarılı arkadaşlarıma bakarak hırslanırım ve ben de onlar gibi olmak isterim	31	46,3	80	41,2	93	57,4	32	43,8
Başarı tablosunun önünden her geçtiğimde bende çalışma hissi doğar	15	22,4	42	21,6	27	16,7	13	17,8
Başarı tablosu bende bir his uyandırmaz			6	3,1	8	4,9	9	12,3
Başarı tablosunun okul duvarlarını süslemek ve gösteriş yapmak için asıldığını düşünürüm			9	4,6	4	2,5	1	1,4
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.29'a göre, okul duvarlarına başarılı öğrenci tablosunun asılı olması hakkında kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 46,3'ü başarılı olan arkadaşlarına bakarak hırslandığını ve onlar gibi olmak istediğini, % 31,3'ü başarılı olan arkadaşlarına bakarak gururlandığını, % 22,4'ü başarı tablosunun önünden her geçtiğinde kendinde çalışma hissi doğduğunu belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, başarı tablosunun okul duvarlarının süslemek ve gösteriş yapmak için asıldığını ve başarı tablosunun kendisinde bir his uyandırmadığını belirten öğrenci olmamıştır. Okul duvarlarına başarılı öğrenci tablosunun asılı olması hakkında alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 41,2'si başarılı olan arkadaşlarına bakarak hırslandığını ve onlar gibi olmak istediğini, % 29,4'ü başarılı olan arkadaşlarına bakarak gururlandığını, % 21,6'sı başarı tablosunun önünden her geçtiğinde kendinde çalışma hissi doğduğunu, % 4,6'sı başarı tablosunun okul duvarlarının süslemek ve gösteriş yapmak için asıldığını düşündüğünü, % 3,1'i başarı tablosunun kendinde bir his uyandırmadığını belirtmişlerdir. Okul duvarlarına başarılı öğrenci tablosunun asılı olması hakkında orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 57,4'ü başarılı olan arkadaşlarına bakarak hırslandığını ve onlar gibi olmak istediğini, % 18,5'i başarılı olan arkadaşlarına bakarak gururlandığını, % 16,7'si başarı tablosunun önünden her geçtiğinde kendinde çalışma hissi doğduğunu, % 4,9'u başarı tablosunun kendinde bir his uyandırmadığını, %2,5'i başarı tablosunun okul duvarlarının süslemek ve gösteriş yapmak için asıldığını düşündüğünü belirtmişlerdir. Okul duvarlarına başarılı öğrenci tablosunun asılı olması hakkında özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 43,8'i başarılı olan arkadaşlarına bakarak hırslandığını ve onlar gibi olmak istediğini, % 24,7 başarılı olan arkadaşlarına bakarak gururlandığını, % 17,8'i başarı tablosunun önünden her geçtiğinde kendinde çalışma hissi doğduğunu, % 12,3'ü başarı tablosunun kendinde bir his uyandırmadığını, % 1,4'ü başarı tablosunun okul duvarlarının süslemek ve gösteriş yapmak için asıldığını düşündüğünü belirtmişlerdir.

Bu soruda “başarılı olan arkadaşlarıma bakarak gururlanırım”, “ başarılı olan arkadaşlarıma bakarak hırslanırım ve ben de onlar gibi olmak isterim”, “başarı

tablosunun önünden her geçtiğimde bende çalışma hissi doğar” seçenekleri, araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından işaretlenmiştir. Bu durumda öğrenciler örtük olarak okul duvarlarında asılı bulunan başarılı öğrenci tablosundan başarılı olma, başarılı öğrencileri örnek alma mesajlarını almışlardır. Yani, okul duvarlarına başarılı öğrenci tablosunun asılması öğrencilere örtük olarak istenilen mesajı verebilmiştir. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler, bu resimlerden örtük olarak “başarı olan öğrencilerle gurur duymak ve onlara özenmek” mesajını almaktadırlar. Bu araştırmanın sonuçları da, Atherton’un, okulun gönderdiği mesajların öğrenim faaliyetlerinde etkisi olduğu görüşüne ek olarak, bu mesajların sadece sınıflardaki öğretmen öğrenci ilişkisiyle sınırlı olmadığını, bunun dışında okullardaki ve sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin de örtük program kapsamında olduğu görüşünü desteklemiştir.²⁶⁰ Bununla birlikte, “Başarılı arkadaşlarıma bakarak hırslanırım ve ben de onlar gibi olmak isterim” görüşünde olan öğrencilerin “Başarılı olan arkadaşlarıma bakarak gururlanırım” ve Başarı tablosunun önünden her geçtiğimde bende çalışma hissi doğar” görüşünde olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Yani, öğrenciler örtük olarak “başarılı olmak” mesajının yanı sıra, “rekabet” mesajını daha baskın olarak almışlardır. Dreeben öğrencilerin okullarda birbirleriyle rekabet etmeyi öğrendiklerini savunur.²⁶¹ Bu da okulun resmi programında kazandırılması amaçlanmayan bir özelliktir. Fakat burada okul duvarlarına asılan başka öğrencilerin başarılarından diğer öğrenciler örtük olarak daha çok “rekabet” mesajını almaktadırlar. Bunun yanında burada resmi program ve örtük program zıtlaşmıştır çünkü öğretmenler başarılı olmak için çalışmak becerisini kazandırmak istemelerine rağmen, öğrenciler kasıtsız olarak rekabet mesajını almışlardır. Burada kasıtsız olarak ortaya çıkan ve resmi programdan daha baskın olan bir örtük program söz konusudur. Atherton, “resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları

²⁶⁰ James ATHERTON (2008). “Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

²⁶¹ Susan FLORIO-RUANE (1989). “Social Organization Of Classes And Schools” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2008).

ile örtüşebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşmeyebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile zıtlaşabilir” görüşünü belirtmiştir.²⁶² Bu sonuç, Atherton’un resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının zıtlaştığı görüşünü desteklemektedir.

TABLO 30

3.28.Öğrencilere Göre Öğretmenlerin, Dinsel Görevlerini Yerine Getiren Öğrencilere Daha Fazla Not Verip Vermeme Durumu

(Bu bulgu 6 numaralı alt probleme aittir.)

28.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet, fazla not verir	37	55,2	93	47,9	34	21	19	26
Hayır, fazla not vermez	30	44,8	101	52,1	128	79	54	74
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.30’a göre göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 55,2’sine göre öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermekte, % 44,8’ine göre ise öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermemektedir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 47,9’una göre öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermekte, % 52,1’ine göre ise öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermemektedir. Orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 21’ine göre öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermekte, % 79’una göre ise öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermemektedir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 26’sına göre öğretmenleri dinsel görevlerini

²⁶² James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermekte, % 74'üne göre ise öğretmenleri dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not vermemektedir.

Bu araştırma bulgusuna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek oranda dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha yüksek not vermektedirler. Bu sonuca göre, öğretmen öğrencilere örtük olarak “inançlı ol” , “Tanrı’ya inan”, “dini görevlerini yerine getir” mesajını vermektedir. Ayrıca öğrenciler resmi programda yer alan bilgileri kazanmanın ve öğrenmenin yanında örtük olarak öğretmen beklentilerine göre davranmanın akademik başarıyı arttıracığı mesajını almışlardır. Dolayısıyla öğretmenin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentilere uygun davranış göstermeleri örtük olarak ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz bir biçimde etkileyecektir. Elbaz, “her öğretmen kişisel deneyimlerini, inançlarını, dünyaya bakış açılarını sınıf ortamına getirir” görüşündedir.²⁶³ Bu araştırmada, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabakada öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler, “dinsel görevlerini yerine getirmek” mesajını sadece resmi programla vermekle kalmamış, öğrencilerin başarılı olmak için kazanmaları gereken davranışlar arasına kendi beklentilerini de yerleştirmişlerdir. Burada, Elbaz’ın da belirttiği gibi, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “dinsel görevleri yerine getirme” konusunda kendi fikirlerini sınıf ortamına sadece getirmekle kalmamışlar aynı zamanda, öğrencilerin başarılı olabilmek için “dinsel görevleri yerine getirmeleri gerekli bir görev” olarak öğrencilerden beklemişlerdir. Bu durum da, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere başarılı olmak için sadece resmi programda var olan dinsel bilgileri öğrenmelerinin yeterli olmadığı, aynı zamanda örtük olarak dinsel görevlerini yerine getirmeleri gerektiği mesajı verilmektedir. Kennedy, değerlerin,

²⁶³ Michael H. ROMANOWSKI ,(1997). “Teachers’ Lives and Beliefs: Influences That Shape The U.S. History Curriculum” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,Chicago,IL ,April 24-28,1997.

inançların ve imanın öğrencilere sadece yazılı bir programla verilmesinin yeterli olmadığını bunların öğretmenlerin davranışları ve söylemleri ile de desteklenmesi gerektiğini belirtir. Burada da, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında Kennedy'nin görüşünü destekleyici sonuçlar tespit edilmiştir.²⁶⁴

TABLO 31

3.29.Öğrencilere Göre, Öğretmenlerinin Dürüst ve Ahlaklı Olma Konusunda Ders Dışında Veya Derse Başlamadan Önce Konuşma Yapıp Yapmama Durumu

(Bu bulgu 7 numaralı alt probleme aittir.)

29.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet yapar	55	82,1	164	84,5	129	79,6	48	65,8
Hayır yapmaz	12	17,9	30	15,5	33	20,4	25	34,2
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.31'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 82,1'ine göre öğretmenleri, ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yaparken, % 17,9'una göre ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yapmamaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 84,5'ine göre öğretmenleri, ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yaparken, % 15,5'ine göre ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yapmamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 79,6'sına göre öğretmenleri, ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yaparken, % 20,4'üne göre ders dışında veya derse

²⁶⁴ Anne-Marie KENNEDY(1998),“Teaching Values Developing: A Curriculum Framework For Adventist Schools” Prepared For The 22nd International Faith Learning Seminar ,Seminar Schloss Bogenhofen Austraia, August, 1998.

başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yapmamaktadır. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 65,8'ine göre öğretmenleri, ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yaparken, %34,2'sine göre ders dışında veya derse başlamadan önce dürüst ve ahlaklı olma konusunda konuşma yapmamaktadır.

Tablodaki sonuçlara göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin dürüst ve ahlaklı olma konusunda ders dışında veya derse başlamadan önce konuşma yaptıkları görülmektedir. Yani, öğretmenler resmi programın yanında öğrencilerin hayata hazırlanmasını sağlayacak ahlaki mesajları örtük program yoluyla vermektedirler. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında, öğrenciler öğretmenlerinden “topluma yararlı bir birey olmak için ahlaki kuralları öğrenmek ve ahlaklı olmak gereklidir” mesajını almıştır. Jackson, örtük programı genel olarak “ahlaki ve sosyal mesajları öğrencilere aktarmada altta yatan metot”²⁶⁵ olarak yorumlar. Buradaki ahlaki ve sosyal mesajlardan kasıt toplumun eğitimden beklediği doğru ve istendik insanın şekillendirilmesidir. Bu araştırmada, Jackson'un görüşünü destekler nitelikte sonuç alındığı tespit edilmiştir.

²⁶⁵ Paul S.DICKIN ; Sandra J. LIMOGÉ,(1992). “The Changing Composition Of Families:Implications For Parent/Caregivers,Educators” **Masters Theses (042)**
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8b/2d.pdf
 (Erişim Tarihi:14.12.2008).

TABLO 32

3.30.Öğretmenlerin, Öğrencilerine Uslu Bir Çocuk Veya Söz Dinleyen Bir Çocuk Olmaları İçin Ödül Veya Ceza Verip Vermeme Durumu

(Bu bulgu 7 numaralı alt probleme aittir.)

30.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet, uslu durduğumuzda veya söz dinlediğimizde bizi ödüllendirir	21	31,3	84	43,3	98	60,5	26	35,6
Uslu durmadığımızda veya söz dinlediğimizde bizi cezalandırır	10	14,9	36	18,6	13	8,0	13	17,8
Öğretmenimiz bazen cezalandırır bazen de ödüllendirir	36	53,7	74	38,1	51	31,5	34	46,6
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.32'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 53,7'sine göre ise öğretmenleri bazen cezalandırır bazen de ödüllendirir, %31,3'üne göre öğretmenleri onlar uslu durduklarında veya söz dinlediklerinde onları ödüllendirir, % 14,9'una göre uslu durmadıklarında veya söz dinlemediklerinde onları cezalandırır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin %43,3'üne göre öğretmenleri onlar uslu durduklarında veya söz dinlediklerinde onları ödüllendirir, % 38,1'ine göre ise öğretmenleri bazen cezalandırır bazen de ödüllendirir, %18,6'sına göre uslu durmadıklarında veya söz dinlemediklerinde onları cezalandırır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 60,5'ine göre öğretmenleri onlar uslu durduklarında veya söz dinlediklerinde onları

ödüllendirir, % 31,5'ine göre ise öğretmenleri bazen cezalandırır bazen de ödüllendirir, % 8'ine göre uslu durmadıklarında veya söz dinlemediklerinde onları cezalandırır. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 46,6'sına göre ise öğretmenleri bazen cezalandırır bazen de ödüllendirir, % 35,6'sına göre öğretmenleri onlar uslu durduklarında veya söz dinlediklerinde onları ödüllendirir, % 17,8'ine göre uslu durmadıklarında veya söz dinlemediklerinde onları cezalandırır.

Kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenleri çoğunlukla öğrencilerini bazen cezalandırır bazen de ödüllendirirken, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenleri ise, çoğunlukla uslu durduklarında veya söz dinlediklerinde öğrencileri ödüllendirmektedir. Burada araştırmanın örneklemini oluşturan tüm okullarda ödül cezadan daha fazla kullanılmaktadır. Jackson'a göre öğrenciler sınıftaki ödül ve ceza sistemiyle de öğretmene sadık olma ile övgü ilişkisini öğrenirler. Jackson okulların genellikle ödül merkezli olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerin yaptığı hataları görmezden geldiğini ve öğrencilerin daha çok iyi davranışlarına odaklandıklarını belirtmektedir.²⁶⁶ Bu araştırmanın sonucu da Jackson'ın görüşlerini doğrulamaktadır. Malatya'daki okullarda da öğrencilerin öğretmenleri daha çok “ödüllendirici” olarak algıladığı görülmektedir. Öğrenciler, sınıftaki bu ödül sistemiyle sadık olma ile övgü ilişkisini ve öğretmene itaati öğrenirler.

²⁶⁶ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.25.

TABLO 33

3.31.Öğrenciler, Öğretmenin Sözü Dinlemediklerinde, Öğretmene İtaat

Etmediklerinde Öğretmenin Davranış Şekilleri

(Bu bulgu 4 ve 7 numaralı alt problemlere aittir.)

31.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Bize küser	14	20,9	56	28,9	53	32,7	10	13,7
Bize kızar	37	55,2	62	32	59	36,4	41	56,2
Bizi döver	1	1,5	18	9,3	4	2,5	1	1,4
Bize kötü söz söyler			6	3,1	2	1,2	5	6,8
Bizi sınıftan dışarı atar	4	6,0	11	5,7	12	7,4	11	15,1
Bizi tahtaya kaldırır	11	16,4	41	21,1	32	19,8	5	6,8
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.33'e göre, "Öğretmenimizin sözünü dinlemediğimizde ve öğretmenimize itaat etmediğimizde öğretmeniniz sizlere nasıl davranır" sorusuna kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 55,2'si, alt tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 32'si, orta tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 36,4'ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 56,2'si "bizlere kızar" cevabını verirken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 20,9'u, alt tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 28,9'u, orta tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 32,7'si, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 13,7'si "bizlere küser" cevabını vermişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 16,4'ü, alt tabaka öğrencilerinin % 21,1'i, orta tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 19,8'i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6,8'i "bizleri tahtaya kaldırır" şeklinde cevap verirlerken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 1,5'i, alt tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 9,3'ü, orta tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 2,5'i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 1,4'ü "bizleri döver" , kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6'sı, alt tabaka öğrencilerinin % 5,7'si, orta tabaka öğrencilerinin % 7,4'ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 15,1'i "bizleri

sınıftan atar” cevaplarını vermişlerdir. Alt tabaka ilköğretim okulu öğrencilerinin % 1,2’si, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6,8’i “bize kötü söz söyler” cevabını verirlerken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinden hiçbiri “bize kötü söz söyler” cevabını vermemiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrencilerin görüşlerine göre; öğrenciler öğretmenlerinin sözlerini dinlemediklerinde ve öğretmenlerine itaat etmediklerinde öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilere kızmaktadır. Bu durum örtük olarak öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerde oldukça güçlü olduğunu gösterir. Resmi programda temel amaç öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini sağlamak iken, örtük programın temel amacı ise toplumsal hayatın devamıdır. Bunun için öğretmen öğrencilerine örtük olarak, “sınıf içerisinde en güçlü ve otorite sahibi olan kişi öğretmendir. Sınıf içerisinde ve toplumsal yaşamda düzeni sağlamak için güçlü olanın sözlerini dinlemek ve güçlü olana itaat etmek gereklidir. Sınıf içerisinde öğretmene, toplumda ise devlete itaat etmek bir zorunluluktur” mesajını vermektedir. Burada, öğrenciler, “boyun eğme, sadık olma, uysal olma” gibi davranışlar kazanmaktadırlar. Jackson’a göre, sınıftaki “ödül ve ceza” sistemiyle öğrenciler öğretmene “sadık olma ile ceza ilişkisini” öğrenirler. Çünkü öğretmene sadık olmak, evde babaya, okulda yöneticiye, toplumda devlet otoritesine sadık olmak demektir. Öğrenciler, öğretmenin adil ve adil olmayan davranışlarından, toplum içerisindeki güç ilişkilerini öğrenirler. Bu sayede, öğrenciler, toplum içerisindeki ilişkilere hazırlanırlar. Burada, araştırmaya katılan okullarda öğrencilerin öğretmenlerinin sözlerini tutmadıklarında, öğretmenlerine itaat etmediklerinde, öğretmenlerinin en çok onlara kızması Jackson’un görüşlerini desteklemektedir.²⁶⁷

²⁶⁷Philip JACKSON(1968), **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.17.

TABLO 34

3.32.Öğretmenlerin Bütün Öğrencilere Eşit Davranıp Davranmama Durumu

(Bu bulgu 1 ve 15 numaralı alt problemlere aittir.)

32.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Çalışkan öğrencileri daha çok sever	8	11,9	39	20,1	28	17,3	22	30,1
Uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever	8	11,9	47	24,2	21	13	16	21,9
Yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez	1	1,5	16	8,2	3	1,9	6	8,2
Öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever	50	74,6	92	47,4	110	67,9	29	39,7
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.34'e göre, kırsal alanda okuyan öğrencilerin % 74,6'sına göre öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever % 11,9'una göre, öğretmenleri sınıfta çalışkan öğrencileri daha çok sever, % 11,9'una göre uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever, % 1,5'ine göre yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 47,4'sine göre öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever, % 24,2'sine göre uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever, % 20,1'ine göre, öğretmenleri sınıfta çalışkan öğrencileri daha çok sever, , % 8,2'sine göre yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 67,9'una göre öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever, % 17,3'üne göre, öğretmenleri sınıfta çalışkan öğrencileri daha çok

sever, % 13'üne göre uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever, % 1,9'una göre yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 39,7'sine göre öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever, % 30,1'ine göre, öğretmenleri sınıfta çalışkan öğrencileri daha çok sever, % 21,9'una göre uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever, % 8,2'sine göre yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okulu öğrencilerine göre öğretmenleri çoğunlukla herkesi eşit olarak sevmektedir. Çünkü bütün okullarda öğrenciler “Öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever” seçeneğini, “Çalışkan öğrencileri daha çok sever”, “ Uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever” ve “Yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez” seçeneklerinden daha çok tercih etmişlerdir. Dreeben'e göre, okullar “öğrencilere geçici sosyal ilişkiler sağlamayı, kendi kişisel isteklerini bastırmayı ve güçlüye farklı davranmayı ve otoritenin yasallığını kabul etmeyi öğretirler.”²⁶⁸ Fakat bu araştırma sonucu Malatya'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genelde eşitlik mesajını öğrencilere aktarabildiğini göstermektedir. Yani, burada Dreeben'in görüşüne zıt bir durum ortaya çıkmıştır. Fakat yine de öğrencilerden değişik mesajlar alanlar da olmuştur. Örneğin, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler “Uslu, sessiz, öğretmenlerin sözünü dinleyenleri daha çok sever” görüşünde olan öğrencileri ile özel okullarda “Çalışkan öğrencileri daha çok sever” görüşünde olan öğrenciler oldukça çoğunluktadır. Yani, Dreeben'in görüşü alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında kısmen desteklenirken; kırsal alan ilköğretim okullarında ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında desteklenmemektedir.

²⁶⁸ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

TABLO 35

**3.33.Öğretmenlerin Öğrencilere Anne Babalarının Sözünlü Dinlemeleri,
Örflerine, Adetlerine, Geleneklerine Bağlı Kalmaları Konusunda Öğüt Verip
Vermeme Durumu**

(Bu bulgu 7 numaralı alt probleme aittir.)

33.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her zaman verir	46	68,7	128	66	119	73,5	32	43,8
Ara sıra verir	18	26,9	48	24,7	35	21,6	31	42,5
Öğüt vermez	3	4,5	18	9,3	8	4,9	10	13,7
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.35'e göre kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 68,7'sine göre öğretmenleri öğrencilere anne babalarının sözünlü dinlemeleri, örflerine, adetlerine, geleneklerine bağli kalmaları konusunda her zaman öğüt verir, % 26,9'una göre ara sıra öğüt verir, % 4,5'ine göre ise öğüt vermez. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 66'sına göre öğretmenleri öğrencilere anne babalarının sözünlü dinlemeleri, örflerine, adetlerine, geleneklerine bağli kalmaları konusunda her zaman öğüt verir, % 24,7'sine göre ara sıra öğüt verir, % 9,3'üne göre ise öğüt vermez. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 73,5'ine göre öğretmenleri öğrencilere anne babalarının sözünlü dinlemeleri, örflerine, adetlerine, geleneklerine bağli kalmaları konusunda her zaman öğüt verir, % 21,6'sına göre ara sıra öğüt verir, % 4,9'una göre ise öğüt vermez. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 43,8'ine göre öğretmenleri öğrencilere anne babalarının sözünlü dinlemeleri, örflerine, adetlerine, geleneklerine bağli kalmaları konusunda her zaman öğüt verir, % 42,5'ine göre ara sıra öğüt verir, % 13,7'sine göre ise öğüt vermez.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler öğrencilerine her zaman anne babalarının sözünlü dinlemeleri, örflerine, adetlerine, geleneklerine bağli kalmaları konusunda öğüt vermektedirler. Durkheim,

okullarda verilmesi gereken bir ahlak eğitiminden bahseder ve ahlak eğitiminde öğretilecek olan alanların içini, değerler ve tutumlar ile doldurduğunu belirtir. Bu durum da, öğretmen ve öğrenci arasında meydana gelebilecek örtük programın etkisinden söz etmeyi mümkün kılar. Durkheim, bu ahlak eğitiminin öğretmen tarafından verilmesini öngörür. Öğretmen, kendine ait olan değer ve tutumların yerine, topluma ait olan nesnel değer ve tutumları öğrencilerine aktarmalıdır.²⁶⁹ Bu araştırma sonucunda öğrencilere öğretmenlerin anne ve babalarının sözlerini dinlemeleri, örf, adet ve geleneklerine bağlı kalmaları konusunda öğüt vermekle örtük olarak öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlama ve öğrencilere ahlak kurallarını öğretme ve bir takım değerleri öğrencilere aktarma amaçlanmıştır.

TABLO 36

**3.34.Öğrencilerin Vatanını, Milletini, Bayrağını Sevmeyi, İstiklal Marşı
Söylenirken Ayağa Kalkmayı En Çok Kimden Öğrendikleri**
(Bu bulgu 8 numaralı alt probleme aittir.)

34.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Annemden ve babamdan	7	10,4	51	26,3	39	24,1	22	30,1
Öğretmenlerimden	52	77,6	123	63,4	114	70,4	45	61,6
Okul Müdüründen	3	4,5	13	6,7	6	3,7	1	1,4
Arkadaşlarımdan	5	7,5	7	3,6	3	1,9	5	6,8
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.36'ya göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 77,6'sı vatanını, milletini, bayrağı sevmeyi ve İstiklal Marşı söylenirken ayağı kalkmayı en çok öğretmenlerinden, % 10,4'ü annesinden ve babasından, % 7,5'i arkadaşlarından, % 4,5'i okul müdürlerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 63,4'ü vatanını, milletini, bayrağı sevmeyi ve İstiklal Marşı söylenirken ayağı

²⁶⁹ Mahmut TEZCAN (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Anı Yayınları, Ankara-2005, s.18-19.

kalkmayı en çok öğretmenlerinden, % 26,3'ü annesinden ve babasından, % 6,7'si okul müdürlerinden, % 3,6'sı arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 24,1'i vatanını, milletini, bayrağı sevmeyi ve İstiklal Marşı söylenirken ayağı kalkmayı en çok annesinden ve babasından, % 70,4'ü öğretmenlerinden, % 3,7'si okul müdürlerinden, % 1,9'u arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 61,6'sı öğretmenlerinden, % 30,1'i vatanını, milletini, bayrağı sevmeyi ve İstiklal Marşı söylenirken ayağı kalkmayı en çok annesinden ve babasından, % 6,8'i arkadaşlarından , % 1,4'ü okul müdürlerinden, öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrenciler vatanını, milletini, bayrağını sevmeyi ve İstiklal Marşı söylenirken ayağa kalkmayı en çok öğretmenlerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. “Vatanını, milletini, bayrağını sevmek, İstiklal Marşı söylenirken ayağa kalkmak” resmi programla kazandırılan davranışlardan çok örtük programla kazandırılan davranışlar içerisindedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin bayrağa karşı, vatana karşı söylemlerinden, hareketlerinden örtük olarak mesajlar almışlardır. Burada da, öğrencilerin olumlu mesajlar aldıkları görülmektedir. “Vatanını, milletini, bayrağını sevmek, İstiklal Marşı söylenirken ayağa kalkmak” toplumda öğrencilere benimsetilmesi gereken değerler olarak görülmektedir. Öğrenciler, vatanın birliği için bu değerleri öğrenmelidirler. Bu araştırma sonucu Durkheim'ın “ahlak eğitiminde öğretilecek alanların içerisini öğretmenler örtük olarak toplumda kabul görmüş değerler ve tutumlar ile doldurmalıdır”²⁷⁰ görüşünü desteklemektedir. Öğretmenler, vatan ve millet sevgisi, İstiklal Marşına saygı davranışını öğrencilere kazandırabilmek için örtük olarak toplumsal değer ve tutumları öğrencilere aktararak, örtük bir ahlak eğitimi gerçekleştirmektedirler.

²⁷⁰ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara-2005, s.18-19.

TABLO 37

3.35.Öğrencilerin Başarılı Olmak İçin Sınıf İçerisinde Arkadaşlarıyla ve

Dershanedeki Arkadaşlarıyla Rekabet Edip Etmeme Durumu

(Bu bulgu 8 numaralı alt probleme aittir.)

35.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Her zaman rekabet ederim	36	53,7	117	60,3	108	66,7	40	54,8
Bazen rekabet ederim	12	17,9	40	20,6	33	20,4	22	30,1
Rekabet etmem	19	28,4	37	19,1	21	13	11	15,1
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.37'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden % 53,7'si başarılı olmak için sınıf içerisinde arkadaşlarıyla ve dershanedeki arkadaşlarıyla her zaman rekabet etmektedir, % 17,9'u bazen rekabet etmektedir, % 28,4'ü ise rekabet etmemektedir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden % 60,3'ü başarılı olmak için sınıf içerisinde arkadaşlarıyla ve dershanedeki arkadaşlarıyla her zaman rekabet etmektedir, % 20,6'sı bazen rekabet etmektedir, % 19,1'i ise rekabet etmemektedir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden % 66,7'si başarılı olmak için sınıf içerisinde arkadaşlarıyla ve dershanedeki arkadaşlarıyla her zaman rekabet etmektedir, %20,4'ü bazen rekabet etmektedir, % 13'üne ise rekabet etmemektedir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden % 54,8'i başarılı olmak için sınıf içerisinde arkadaşlarıyla ve dershanedeki arkadaşlarıyla her zaman rekabet etmektedir, % 30,1'i bazen rekabet etmektedir, % 15,1'i ise rekabet etmemektedir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrenim

gören öğrenciler çoğunlukla başarılı olmak için sınıf içerisinde arkadaşlarıyla ve dershanedeki arkadaşlarıyla her zaman rekabet ettikleri görüşündedirler. Burada, resmi programda yer alan “işbirliği” mesajının öğrencilere “rekabet” olarak yansıdığı görülmektedir. Her ne kadar resmi programda “başarılı olabilmek için sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içerisinde bulunmaları gerektiği mesajı verilse de, öğrenciler sınıf içerisinde güçlü olabilmek ve başarılı olabilmek için örtük olarak birbirleriyle rekabet etmeyi öğrenmektedirler. Dreeben’e göre “öğrenciler örtük olarak bağımsız olmayı ve birbirleriyle rekabet etmeyi öğrenirler.”²⁷¹ Bu araştırmada, araştırma yapılan okullardaki öğrencilerin başarılı olmak için birbirleriyle rekabet ettikleri sonucu ortaya çıkmış ve Dreeben’in görüşünü desteklemiştir.

TABLO 38

3.36.Öğrencilerin Ahlaklı Olmayı, Dürüst Olmayı, Çalışkan Olmayı En Çok Kimden Öğrendikleri

(Bu bulgu 7 numaralı alt probleme aittir.)

36.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğretmenimden	31	46,3	88	45,4	74	45,7	23	31,5
Annem babamdan	34	50,7	92	47,4	81	50	44	60,3
Akrabalarımın	2	3,0	8	4,1	3	1,9	2	2,7
Okul arkadaşlarımdan			6	3,1	4	2,5	4	5,7
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.38’e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı en çok % 50,7’si annesinden ve babasından ,% 46,3’ü öğretmeninden, , % 3’ü akrabalarından öğrendiklerini

²⁷¹ Susan FLORIO-RUANE (1989). “Social Organization Of Classes And Schools”
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf
 (Erişim Tarihi:14.12.2008).

belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okullarında okul arkadaşlarından ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı öğrenen öğrenci bulunmamaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı en çok % 47,4'ü annesinden ve babasından , % 45,4'ü öğretmeninden, , % 4,1'i akrabalarından, % 3,1'i okul arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı en çok % 50'si annesinden ve babasından, % 45,7'si öğretmeninden, % 2,5'i okul arkadaşlarından , % 1,9'u akrabalarından, öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı en çok % 60,3'ü annesinden ve babasından, % 31,5'i öğretmeninden, % 5,7'si okul arkadaşlarından , %2,7'si akrabalarından, öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler, ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı en çok anneleri ve babalarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, Durkheim'ın görüşüyle farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Durkheim'a göre, ahlak eğitimi okullarda öğretmenler tarafından verilmelidir.²⁷² Fakat bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler ahlaklı olmayı en başta anne ve babalarından öğrenmektedirler. Bunu, Türk aile yapısının adet, gelenek ve göreneklere verdiği önem ve hassasiyet ile açıklamak mümkündür. Öğrencilerin, ahlaklı olmayı, dürüst olmayı ve çalışkan olmayı anne ve babalarından sonra öğretmenlerinden öğrendikleri görülmektedir. Burada örtük programın etkisinden söz etmek de mümkündür. Durkheim'ın dediği gibi, okulda öğretilecek olan değerlerin içini öğretmen oluşturur ve toplum üyeleri arasındaki homojenliğin devam etmesi için toplumun talep ettiği özelliklerin, değer ve inançların çocuğa yerleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, “dürüst olmak, ahlaklı olmak ve çalışkan olmak” bu değerlerden bazılarıdır. Bu araştırmanın sonucuna göre, “ahlaklı olmak,

²⁷² Mahmut TEZCAN (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Anı Yayınları, Ankara-2005, s.18-19.

dürüst ve çalışkan olmak” gibi değerler, ilk önce anne ve baba ve daha sonra öğretmen tarafından öğrencilere örtük olarak kazandırılmaktadır.

TABLO 39

3.37.Öğrencilere Göre, Öğretmenlerin Çalışkan Öğrencileri Ödüllendirip

Tembel Öğrencileri Cezalandırması

(Bu bulgu 15 numaralı alt probleme aittir.)

37.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	9	13,4	51	26,3	22	13,6	25	34,2
Hayır	36	53,7	83	42,8	93	57,4	23	31,5
Kararsızım	22	32,8	60	30,9	47	29	25	34,2
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.39'a göre, kırsal alan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin % 13,4'ü, alt tabaka öğrencilerinin % 26,3'ü, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 13,6'sı, özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin % 34,2'si öğretmenlerinin çalışkan öğrencileri ödüllendirdiklerini, tembel öğrencileri ise cezalandırdıkları görüşünde iken, kırsal alan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin % 53,7'si, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 42,8'i, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 57,4'ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 31,5'i öğretmenlerin çalışkan öğrencileri ödüllendirme, tembel öğrencileri cezalandırma davranışında bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 32,8'i, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 30,9'u, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 25'i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 34,2'si bu konuda kararsız kalmışlardır.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenler sınıf içerisinde çalışkan öğrencileri ödüllendirip, tembel öğrencileri cezalandırmamaktadırlar. Bu sonuç, Jackson'ın görüşüyle farklı sonuçlar vermiştir.

Jackson, okullarda bir “ödül ve ceza” ilişkisinin olduğunu öne sürer. Jackson’ a göre, birbirine benzer olma ve aynı doğrultuda hareket etme okul hayatıyla uzlaşmaktır ve bu uzlaşma bireyleri “ödüllendirecektir”, okul hayatıyla uzlaşamadığı zaman ise, bireyler “cezalandırılacaktır” .²⁷³ Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışkan öğrencilerin ödüllendirildiği ve tembel öğrencilerin cezalandırıldığı bir “ödül-ceza” sistemi bulunmamaktadır. Özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler ise, kırsal alan ilköğretim okullarındaki öğrencilerden, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha farklı bir görüş belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenleri çalışkan öğrencileri ödüllendirmekte ve tembel öğrencileri cezalandırmaktadırlar. Buna göre, Malatya’daki özel ilköğretim okullarında Jackson’ın belirttiği gibi bir ödül-ceza sistemi mevcut iken, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ödül-ceza sistemi bulunmamaktadır.

²⁷³Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.17.

TABLO 40

3.38.Öğrencilere Göre, Öğretmenlerin Zengin, Yüksek Gelirli, Yüksek Statüye Sahip Olan Ailelerin (Doktor, Mühendis, Öğretmen, Fabrikatör, Hâkim, Savcı, Avukat) Çocuklarına Fakir Ailelerin Çocuklarından Daha Fazla İlgi Gösterilip Gösterilmeme Durumu

(Bu bulgu 15 numaralı alt probleme aittir.)

38.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	10	14,9	50	25,8	22	13,6	4	9,6
Hayır	49	73,1	104	53,6	111	68,5	48	65,8
Kararsızım	8	11,9	40	20,6	29	17,9	18	24,7
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.40' a göre kırsal alan ilköğretim okullarından öğrenim gören öğrencilerin % 14,9'u, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 25,8' i, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 13,6'sı, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 9,6'sı, öğretmenlerinin yüksek gelirli, eğitim seviyesi ve sosyal statüleri yüksek ailelerin çocuklarının farklı davranıldığını ifade ederlerken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 73,1' i, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 53,6' sı, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 68,5' i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 65,8' i öğretmenlerinin bütün öğrencilere eşit davranıldığını ifade etmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 11,9' u, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 20,6' sı, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 17,9' u, özel ilköğretim okulu öğrencilerin % 24,7'si bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin, orta tabakaya mensup öğrencilerin ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin yüksek oranda öğretmenlerinin yüksek gelirli, eğitim seviyeleri ve statüleri yüksek olan ailelerin çocuklarına farklı davranmadıkları görüşünde olmalarının sebebi, kırsal alanda ve orta tabakada statü farklılaşmasının fazla olmamasıdır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okulu öğrencileri çoğunlukla öğretmenlerinin yüksek gelirli, eğitim seviyeleri ve sosyal statüleri

yüksek ailelerin çocuklarına farklı davranılmadığını ifade etmektedirler. Bu araştırmanın sonucu, Neo-Marksistlerin görüşleriyle farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Neo-Marksistlere göre eğitim, toplumda egemen olan güçlerin, otoritelerini devam ettirebilmeleri için, egemen güçlerin istekleri ve beklentileri doğrultusunda itaatkâr, uysal, tepkisiz birey yetiştirme işlevini yerine getirir. Bu tip eğitim düzeni, toplumsal eşitsizliği sürdürür ve geliştirerek yeniden üretir. Yüksek statüden gelen öğrenciler, gelecekte kendilerine iyi bir konum veya statü sağlayacak şekilde eğitim imkânlarında yararlanırken, düşük statüden gelen öğrenciler, kendilerine düşük maaş sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılırlar.²⁷⁴ Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrencilerin ailelerinin sosyal statülerini göz önüne alınarak farklı davranılmamaktadır. Neo-Marksistler, eğitimin kapitalizmin yerleşmesi için basamak oluşturduğu görüşünde bulunmasına rağmen, Türk Eğitim Sisteminin kapitalizme hizmet etmediği görülmektedir, yani öğretmenler genel olarak sosyal statü ayrımı yapmayarak, öğrencilere demokratik davranmaktadırlar.

TABLO 41

3.39.Öğretmenlerin, Sınıf İçerisinde Drama, Tartışma, Proje Geliştirme Gibi Öğretim Etkinliklerinde Zengin Çocuklara Öncelik Verip Vermeme Durumu

(Bu bulgu 15 numaralı alt probleme aittir.)

39.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	14	20,9	54	27,8	30	18,5	4	5,5
Hayır	44	65,7	102	52,6	119	73,5	52	71,2
Kararsızım	9	13,4	38	19,6	13	8,0	17	23,3
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.41'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 20,9'una göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi

²⁷⁴ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis) , Routledge Newyork and London-2001, s. 1-21.

etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermekte, % 66,7'sine göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermemektedir. % 13,4'ü ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Alt tabaka ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 27,8'ine göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermekte, % 52,6'sı göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermemektedir. % 19,6'sı ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Orta tabaka ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 18,5'ine göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermekte, % 73,5'ine göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermemektedir. % 8'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 5,5'ine göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermekte, % 71,2'sine göre öğretmenleri, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi etkinliklerde zengin çocuklara öncelik vermemektedir. % 23,3'ü ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler çoğunlukla sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi öğretim etkinliklerinde zengin çocuklara öncelik vermediği görülmektedir. Bu soru, Bowles ve Gintis'in görüşlerine zıt bir sonuç vermiştir. Neo-Marksist yazarlardan Bowles ve Gintis, eğitim kurumlarındaki sosyal üretim ilişkilerinin, güçlü kurumların ve baskın sosyal grupların isteklerine göre düzenlendiğini ifade ederler.²⁷⁵ Fakat bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin ailelerinin sosyal statülerini ve sosyal tabakalarını göz önüne alarak farklı davranmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum Türk Eğitim Sistemin kapitalizme hizmet etmediğini ve eşitlikçi olduğunu gösterir.

²⁷⁵ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis), Routledge Newyork and London-2001, s.1-21.

TABLO 42

3.40.Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Düşük Gelirli, Eğitim Seviyeleri Düşük Olan Anne Ve Babaların Çocuklarına Sert Disiplin Kuralları Uygularken, Aynı Sert Disiplin Kurallarını Yüksek Gelirli, Eğitim Seviyeleri Yüksek Olan Ailelerin (Doktor, Subay, Hâkim, Mühendis, İşadamı, Milletvekili) Çocuklarına Da Uygulayıp Uygulamama Durumları
(Bu bulgu 1 ve 15 numaralı alt problemlere aittir.)

40.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	26	38,8	76	39,2	60	37	40	54,8
Hayır	29	43,3	73	37,6	72	44,4	17	23,3
Kararsızım	12	17,9	45	23,2	30	18,5	16	21,9
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.42'ye göre kırsal ilköğretim okulu öğrencilerinin % 38,8' i, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 39,2' i, orta tabakaya mensup öğrencilerin %37' i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 54,82 i “ Öğretmenlerinin sınıf içerisinde düşük gelirli ve eğitim seviyeleri düşük olan anne ve babaların çocuklarına sert disiplin kurallarını uygularken aynı disiplin kurallarını yüksek gelirli, eğitim seviyeleri yüksek olan anne ve babaların çocuklarına da uyguladıklarını ” ifade ederlerken, kırsal ilköğretim okulu öğrencilerinin % 43,3' ü, alt tabaka öğrencilerinin % 37,62 ı, orta tabaka öğrencilerin % 44,4' ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 23,3' ü, öğretmenlerinin disiplin kurallarını uygulamada öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 17,9' u, alt tabaka öğrencilerin % 23,2' si, orta tabaka öğrencilerinin % 18,6' sı, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 21,9' u bu konuda kararsız kalmışlardır.

Bu araştırma sonucuna göre orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğunlukta olduğu ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu katı, sert disiplin kurallarını uygulamada öğrenciler arasında çoğunlukla ayırım yapmazlarken, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler katı,

sert disiplin kurallarını uygulamada öğrenciler arasında ayırım yapmaktadırlar. Orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğunlukta olduğu ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitim seviyeleri, gelir seviyeleri ve sosyal statüleri düşük ailelerin çocuklarına katı ve sert disiplin kurallarını uygularken aynı kuralları eğitim seviyeleri, gelirleri ve sosyal statüleri yüksek olan ailelerin çocuklarına uygulamaktadır. King ve Apple, okullarda ayrıcalıklı bir grubun varlığını yani öğretmenleri “kontrol gücü” olarak ifade ederler. Bu kontrol gücü, eğitim ve öğretim ortamında, düşük statülü olan kesimi ezerek, ayrıcalıklı kesimin ekonomik çıkarları doğrultusunda hareket ettiğini öne sürer.²⁷⁶ Buna göre, bu araştırmada kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler öğrencilerin ailelerin sosyal statülerine göre ayırım yapmaktadırlar. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler düşük gelirli ailelerin çocuklarına daha sert disiplin uygularken, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına sert disiplin uygulamamaktadırlar. Yani, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında düşük gelirli çocuklar yüksek gelirli çocuklardan daha çok ezilmektedirler. Bu sonuç, King ve Apple’ın görüşlerini destekleyici sonuç vermiştir. Fakat orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal statüleri farklı ailelerin çocukları arasında ayırım yapmadıkları görülmektedir. Yani, orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler disiplin yaptırımları konusunda yüksek statüden gelen ve düşük statüden gelen öğrencilere eşit muamelelerde bulunmaktadır. Bu durum, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrencilerin genelde birbirlerine yakın tabakadan yani “yüksek tabakada” olmasından, düşük statüde öğrenciler olsa bile bu öğrencilerin azınlığı oluşturmamasından kaynaklanmaktadır. Kırsal alan ilköğretim okulları ile alt tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında

²⁷⁶ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London–2001,s.1–21.

görev yapan öğretmenlerin katı, sert disiplin kurallarını öğrencilerine uygulamada öğrenciler arasında ayırım yapmalarının nedeni bu okullarda genellikle düşük gelirli, düşük eğitim seviyesine sahip statüleri düşük olan, alt gelir grubuna ait öğrencilerin çoğunlukta olmasından kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak, Malatya’da kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabakada öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler düşük gelirli olan ailelerin çocuklarını yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre daha çok ezmektedirler. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında ise, öğretmenler düşük gelirli ve yüksek gelirli ailelerin çocukları arasında disiplin konusunda adil uygulamalar yapmaktadırlar.

TABLO 43

3.41.Öğretmenlerin Öğrencileri En Çok Hangi Türlerde Sınav Yaptıkları

(Bu bulgu 9 ve 15 numaralı alt problemlere aittir.)

41.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yazılı yoklama	14	20,9	35	18,0	75	46,3	8	11,0
Test	41	61,2	133	68,6	52	32,1	32	43,8
Portfolyo etkinlikleri			1	0,5	5	3,1	5	6,8
Performans görevleri	7	10,4	15	7,7	23	14,2	11	15,1
Proje ödevleri	5	7,5	10	5,2	7	4,3	17	23,3
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.43’e göre, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 20,9’ u, alt tabakaya mensup öğrencilerin % 18’ i, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 46,3’ ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 11’ i, öğretmenlerinin “ yazılı yoklama ” yoluyla sınav yaptıklarını ifade ederlerken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 61,2’ si, alt tabaka öğrencilerinin % 68,6’ ı, orta tabakaya mensup öğrencilerin % 32’ i, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 43,8’ i, öğretmenlerinin

“ test ” sınav yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kırsal alan öğrencileri öğretmenlerinin değerlendirmede “ portfolyo ” etkinliklerinin kullanmadığını belirtirlerken alt tabaka öğrencilerinin % 0,5’ i, orta tabaka öğrencilerinin % 3,1’ i ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6,8’ i, öğretmenlerinin portfolyo etkinlikleri yoluyla sınav yaptıklarını belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 10,4’ ü, alt tabaka öğrencilerinin % 7,7’ si, orta tabaka öğrencilerinin % 14,2’ si, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 15,1’ i öğretmenlerinin performans görevlerine bakarak öğrencilerin akademik başarılarını ölçtüklerini ifade ederlerken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 7,5’ i, alt tabaka öğrencilerinin % 5,2’ si, orta tabaka öğrencilerinin % 4,3’ ü, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 23,3’ ü öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarılarını ölçmede “ proje ödevlerini ” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler öğrencilerini en çok test yoluyla sınav yaparken, orta tabakada öğretmenler öğrencilerini en çok yazılı yoklamalar yoluyla sınav yapmaktadırlar. Apple’ a göre, merkezi öğretim sistemi, yazılı yoklama ve testler öğrencileri pasif yaparlar ve öğrencileri belli bir ideolojiye göre yetiştirmektedirler.²⁷⁷ Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında akademik başarının tespitinde Apple’ ın görüşlerini doğrulayan uygulamalar tespit edilmiştir. Özel ilköğretim okullarında kısmen de orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında akademik başarıyı ölçerken performans ödevlerine ve sadece özel ilköğretim okullarında proje ödevlerine yer verilmiştir. Yani kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabakaya mensup ilköğretim okullarında daha çok öğrencinin ürünü değerlendirilirken orta tabakaya mensup ilköğretim okullarında ve özellikle de özel ilköğretim okullarında ürünün yanında öğretim süreci içerisinde öğrencinin bağımsız çalışmaları da değerlendirilmiştir. Bu sonucu göre, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencileri ile alt tabaka ilköğretim okulu öğrencileri pasif, belirli bir ideoloji doğrultusunda

²⁷⁷ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev. Ergin Bulut, Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul, s.74–85.

yetiştirilirken, 6rt6k olarak orta tabakaya mensup 6đrenciler ile 6zellikle 6zel ilköğretim okulu 6đrencileri aktif ve bağımsız olarak yetiştirilmektedir.

TABLO 44

3.42.Öğretmenlerin Sınıfta Ders Anlatma Şekilleri

(Bu bulgu 9 ve 15 numaralı alt problemlere aittir.)

42.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Dersi tamamen kendisi anlatır	5	7,5	30	15,5	9	5,6	9	12,3
Önce kendisi anlatır sonra da öğrencilere soru sorar	50	74,6	108	55,7	100	61,7	41	56,2
Öğrencilere soru sorar, onlar da cevap verirler	8	11,9	10	5,2	5	3,1	2	2,7
Öğretmen sınıfa örnek bir olay getirir. Bu örnek olayı öğrencilere tartıştır	4	6,0	12	6,2	16	9,9	12	16,4
Öğretmen önce gösterir sonra da öğrencilere yaptırır			21	10,8	18	11,1	8	11,0
Öğretmen küme çalışması yaptırır			13	6,7	14	8,6	1	1,4
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.44'e göre, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 7,5' i, alt tabaka öğrencilerinin % 15,5' i, orta tabaka öğrencilerinin % 5,6' sı, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 12,3' ü öğretmenlerinin “ düz anlatım ” yoluyla ders anlattıklarını ifade ederlerken kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 74,6' sı, alt tabaka öğrencilerinin % 55,7' si, orta tabaka öğrencilerinin % 61,7' si ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 56,2' si öğretmenlerinin “ soru-cevap ” ve “ düz anlatım ” yöntemiyle ders anlattıklarını ifade etmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 11,9' u, alt tabaka öğrencilerinin % 5,2' si, orta tabaka öğrencilerinin % 3,1' i ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 2,7' si öğretmenlerin sadece “ soru-cevap ” yöntemiyle ders anlattıklarını belirtirlerken, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin % 6' sı, alt tabaka öğrencilerinin % 6,2' si, orta tabaka öğrencilerinin % 9,9' u ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 16,4' ü öğretmenlerin “ örnek olay yöntemi ” ve “ tartışma ” yöntemi kullanarak ders anlattıklarını belirtmişlerdir. Kırsal alan öğrencilerinin öğretmenlerinin ders anlatırken “ gösterip-yaptırma ” yöntemini hiç kullanmadığını ifade ederlerken, alt tabaka öğrencilerini % 10,8' i, orta tabaka öğrencilerinin % 11,1' i ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 11' i öğretmenlerinin ders anlatırken “ gösterip-yaptırma ” yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yine kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerinin hiçbiri öğretmenlerinin ders anlatırken “ küme çalışması ” veya “ işbirlikçi öğrenme ” yöntemini kullandığını ifade etmez iken, alt tabaka öğrencilerinin % 6,7' si, orta tabaka öğrencilerin %8,6' sı ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin % 1,4' ü öğretmenlerinin öğretim süreci içerisinde “ işbirlikçi öğrenme” yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğretmenler ders anlatırken çoğunlukla “ düz anlatım ” ve düz anlatım yöntemiyle birlikte “ soru-cevap ” yöntemini kullanmaktadırlar. Öğretmenler “ örnek olay ” yöntemini, “ tartışma ” yöntemini, “ gösterip-yaptırma ” yöntemini ve “ işbirlikçi öğrenme ” yöntemini oldukça az kullanmaktadırlar. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler sınıf içerisinde kendi otoritelerini sağlamlaştıracak olan öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Öğretmenler, dersleri genelde ilk önce kendileri anlatmayı tercih etmekte sonra ise öğrencilerin bilgilerini sınamaktadırlar. Burada

örtük olarak anlaşılmaktadır ki, sınıfta öğretmen ön plandadır ve öğretmen kendine bağımlı pasif bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Apple, öğretmenlerin ne anlattıklarının ve bunları nasıl anlattıklarının, ideolojik bağlantılar içerebildiğini ve öğretmenlerin farkında olmadan kullandıkları öğretim teknikleri ile güçlü sınıflara hizmet ettiklerini savunmaktadır.²⁷⁸ Bu araştırma sonucuna göre kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin farkında olmadan kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri sonucu pasif ve uysal bireyler yetiştirdikleri anlaşılmaktadır. Yani, Apple'ın da belirttiği gibi öğretmen merkezli öğretim sistemi ve seviye seviye etiketlenmiş bir test sistemi içerisinde; arkadaş yerine rakip mantığının benimsendiği, materyal bağımlı ve pasif görünen öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda, eğitimin belli bir ideolojinin sonucunda yönlendirildiğini görmek mümkündür.²⁷⁹ Yine Keddie'nin "işçi sınıfı çocukları kendilerine aktarılan bilgilere bağımlı ve itaatkâr oldukları ve işçi sınıfı çocuklarının gelecekteki kariyerlerini kaçınılmaz bir şekilde sınırlayan, yüksek düzey akademik bilgidен yoksun oldukları" görüşünü desteklemektedir.²⁸⁰ Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan çocuklar daha çok öğretmen otoritesine bağımlı olarak ders işlemekte, bağımsızlık, özerklik, yaratıcılık özellikleri kazandıran "küme çalışması, tartışma ve örnek olay" gibi yöntem ve tekniklere diğer yöntem ve tekniklerden daha az başvurumaktadırlar. Bunun yanında, genelde yüksek gelirli ailelerin çocuklarının gittiği özel ilköğretim okullarında "dersi kendisini anlatıp öğrencilere sorular sorması" seçeneğinden daha sonra "örnek olay" tekniğinin kullandığı görülmektedir. Bu da yine Keddie'nin görüşünü doğrulamakta ve öğrencilerin buldukları statülere göre farklı öğretim şekilleriyle eğitildiklerini göstermektedir.

²⁷⁸ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul,s.64-65.

²⁷⁹Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul,s.74-75.

²⁸⁰ Alan SKELTON ,(1997). "Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights" , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177-193.

TABLO 45

3.43.Öğrencilerin Derste Öğretilen Bilgileri Nasıl Öğrendikleri

(Bu bulgu 9 ve 10 numaralı alt problemlere aittir.)

43.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek	14	20,9	50	25,8	29	17,9	4	5,5
Kitaplardan ve internetten bu bilgileri yazarak	9	13,4	52	26,8	27	16,7	16	21,9
Bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak	19	28,4	38	19,6	70	43,2	30	41,1
Bilgileri özetleyerek ve bu bilgileri yazarak	25	37,3	54	27,8	36	22,2	23	31,5
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.45'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 37,3'ü bilgileri özetleyerek ve bu bilgileri yazarak, % 28,4'ü bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak, % 20,9'u öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek, % 13,4'ü kitaplardan ve internetten bu bilgileri yazarak derste öğretilen bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 27,8'i bilgileri özetleyerek ve bu bilgileri yazarak, % 26,8'i kitaplardan ve internetten bu bilgileri yazarak, % 25,8'i öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek, % 19,6'sı bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak derste öğretilen bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 43,2'si bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak, % 22,2'si bilgileri özetleyerek ve bu bilgileri yazarak, % 17,9'u öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek, % 16,7'si kitaplardan ve internetten bu bilgileri yazarak, derste öğretilen bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 41,1'i bilgileri sorgulayarak ve

anlamlandırarak, % 31,5'i bilgileri özetleyerek ve bu bilgileri yazarak , % 21,9'u kitaplardan ve internetten bu bilgileri yazarak, % 5,5'i öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek derste öğretilen bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan kırsal alan ilköğretim okulu öğrencileri ile alt tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okulu öğrencileri, orta tabakaya mensup öğrenciler ile özel ilköğretim okulu öğrencilerine göre bilgileri sorgulamadan, sadece öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek pasif bir şekilde öğrenmektedirler. Gerek kırsal alan gerekse alt tabakaya mensup öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katılmamakta ve kendi düşüncelerini ifade edememektedirler. Orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerine ve alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okulu öğrencilerine göre daha çok bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak öğrenmektedirler. Keddie'ye göre, alt tabaka çocuklarına basit, anlaşılır bilgiler sunulurken, orta ve üst tabaka çocuklarına daha karmaşık ve soyut bilgiler sunulur. Alt tabaka çocukları ezberleme, yazma ve özet çıkarma ile bilgileri öğrenirken, orta ve üst tabaka çocukları bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak öğrenirler.²⁸¹ Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki konumları ve öğrenme biçimleri kısmen Keddie'nin görüşünü desteklemektedirler. Postmodern yazarların, sanayi toplumunda, öğrencilere okuma, yazma, tarih içerikli “görünen” resmi programların altında, görevleri zamanında yapmak, emirlere uymak ve sorgulamadan bilgiyi benimsemek gibi davranışların öğretildiğini belirtmektedirler. Postmodern yazarlara göre sorgulamadan bilgi öğrenimi bir örtük programdır.²⁸² Öyle ise, Türk Eğitim Sisteminin örtük programlar yarattığı görülmektedir. Ama bu araştırmanın verilerine göre bu örtük programın etkisi alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında daha çok görülmektedir.

²⁸¹ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2,s.177–193.

²⁸² M.Akif SÖZER (2008). “Postmodernizm ve Eğitim”

<http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/sozer/post.htm> ,(Erişim Tarihi:31.01.2009)

TABLO 46

3.44.Öğrencilerin Gerek Öğretim Süreci İçerisinde Gerekse de Sınavlarda

Başarılı Olabilmek İçin Hangi Yolları Takip Ettikleri

(Bu bulgu 10 ve 11 numaralı alt problemlere aittir.)

44.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Bütün öğretilenleri ezberlerim	14	20,9	42	21,6	30	18,5	4	5,5
Öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara çalışırım	17	25,4	63	32,5	51	31,5	23	31,5
Kendim için önemli gördüğüm bilgileri seçer ve bu bilgilere çalışırım	11	16,4	32	16,5	20	12,3	17	23,3
Bütün konuların özetini çıkarır ve bu özete çalışırım	25	37,3	57	29,4	61	37,7	29	39,7
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.46'ya göre, öğretim süreci içerisinde ve sınavlarda başarılı olabilmek için kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 37,3'ü bütün konuların özetini çıkararak bu özete çalıştıklarını, % 25,4'ü öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara çalıştıklarını, % 20,9'u bütün öğretilenleri ezberlediklerini, % 16,4'ü kendim için önemli gördüğü bilgileri seçip çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim süreci içerisinde ve sınavlarda başarılı olabilmek için alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 32,5'i öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara çalıştıklarını, % 29,4'ü bütün konuların özetini

çıkarak bu özete çalıştıklarını, % 21,6'sı bütün öğretilenleri ezberlediklerini, % 16,5'i kendim için önemli gördüğü bilgileri seçip çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim süreci içerisinde ve sınavlarda başarılı olabilmek için orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 37,7'si bütün konuların özetini çıkararak bu özete çalıştıklarını, % 31,5'i öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara çalıştıklarını, % 18,5'i bütün öğretilenleri ezberlediklerini, % 12,3'ü kendim için önemli gördüğü bilgileri seçip çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim süreci içerisinde ve sınavlarda başarılı olabilmek için özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 39,7'si bütün konuların özetini çıkararak bu özete çalıştıklarını, % 31,5'i öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara çalıştıklarını, % 23,3'ü kendim için önemli gördüğü bilgileri seçip çalıştıklarını, % 5,5'i bütün öğretilenleri ezberlediklerini belirtmişlerdir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrencilerin en çok gerek öğretim süreci içerisinde gerekse de sınavlarda başarılı olabilmek için, çoğunlukla bütün konuların özetini çıkarıp, bu özete çalıştıkları görülmektedir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ise, öğrencilerin gerek öğretim süreci içerisinde gerekse de sınavlarda başarılı olabilmek için en çok öğretmenin üzerinde durduğu konulara çalıştıkları görülmektedir. Synder, öğrencilerin başarılı olabilmek için bir takım "kestirme" kurallar oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu kurallar öğrencilerin, çok fazla bilgiyle dolu olan eğitim programlarından, başarılı olmak için, kendilerine uygun ayıştırdıkları bilgilerin seçimi ile oluşur. Öğrencilere bu yollar ve kurallar öğretilmez, onlar kendi tahminleri ve deneyimleriyle "kendi örtük programlarını kendileri" oluştururlar.²⁸³ Burada da, öğrencilerin başarılı olmak için kendilerine göre kurallar oluşturduğu ve öğretmenin örtük davranışlarına göre öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığı görülmektedir.

²⁸³ Benson SYNDER, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York: Alfred A. Knopf, s.3-28.

TABLO 47

3.45.Okulda Öğrencilerin Okul Veya Sınıf İçerisindeki İyi Davranışlarının, Başarılarının, Yeteneklerinin Öğrencilere Düzenli Bir Şekilde Yazılı Veya Sözlü Olarak Bildirilip Bildirilmeme Durumu

(Bu bulgu 16 numaralı alt probleme aittir.)

45.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	46	68,7	130	67	112	69,1	29	39,7
Hayır	6	9,0	23	11,9	12	7,4	8	11
Bilmiyorum	15	22,4	41	21,1	38	23,5	36	49,3
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.47'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 68,7'sine göre, öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmektedir, % 9'una göre öğrencilerin iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmemektedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 22,4'üne göre ise okulda öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu hakkında bilgi sahibi değillerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 67'sine göre, öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmektedir, % 11,9'una göre öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmemektedir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında alanda okuyan öğrencilerin % 21,1'i ise okulda öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu hakkında bilgi sahibi değillerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 69,1'ine göre, öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı

veya sözlü olarak bildirilmektedir, % 7,4'üne göre öğrencilerin iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmemektedir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında alanda okuyan öğrencilerin % 23,5'i ise okulda öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu hakkında bilgi sahibi değillerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 39,7'sine göre, öğrencilerin okul veya sınıf içerisindeki iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmektedir, % 11'ine göre öğrencilerin iyi davranışları, başarıları, yetenekleri kendilerine düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmemektedir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 49,3'ü ise okulda öğrencilerin iyi davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu hakkında bilgi sahibi değillerdir.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğrencilerin okul veya sınıf içerisinde iyi davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilmektedir. Özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler ise davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu hakkında bilgi sahibi değillerdir. Örtük program yazarlarından Wren, okul kültürünün, okulun, öğrenciler ve öğretmenler tarafından farkında olunması gereken bir parçası olduğunu vurgular. Wren, eğitimcilere okullarındaki örtük programı ortaya çıkarmaları için, “kontrol listesi” sunmuştur. Bu listede yer alan “okulda öğrencilerin iyi davranışlarının, başarılarının, yeteneklerinin öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu” okulun örtük programının bir parçasını oluşturmaktadır.²⁸⁴ Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta

²⁸⁴ David J. WREN ,(1999). “School Culture:Exploring The Hidden Curriculum”,**Adolescence**, Fall ,Vol:34.,s.593-596.

tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında örtük programın varlığından söz etmek mümkünken, özel ilköğretim okullarında kısmen mümkündür.

TABLO 48

3.46.Okulda Uygulanan Disiplin Kuralları, Okula Giriş Çıkış Düzenleri, Güvenlik Konularında Yazılı Talimatların Bulunduğu Bir Köşe Olup Olmama Durumu

(Bu bulgu 3 ve 16 numaralı alt problemlere aittir.)

46.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	35	52,2	105	54,1	103	63,3	28	38,4
Hayır	16	23,9	46	23,7	26	16	21	28,8
Kararsızım	16	23,9	43	22,2	33	20,4	24	32,9
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.48'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 52,2'sine göre okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe vardır, % 23,9'una göre yoktur. Kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 23,9'u ise okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe olup olmama durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 54,1'ine göre okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe vardır, % 23,7'sine göre yoktur. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 22,2'si okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe olup olmama durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 63,3'üne göre okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe vardır, % 16'sına göre yoktur. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan

öğrencilerin % 20,4'ü okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe olup olmama durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 38,4'üne göre okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe vardır, % 28,8'ine göre yoktur. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin %32,9'u okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe olup olmama durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere göre, okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe mevcut bulunmaktadır. Wren, eğitimcilere okullarındaki örtük programı ortaya çıkarmaları için “kontrol listesi” sunmuştur. Bu listede yer alan “okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe olup olmama durumu” okulun örtük programının bir parçasını oluşturmaktadır.²⁸⁵ Bu araştırma sonucuna göre Malatya’ da araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrencilerin bilgilerine sunulan disiplin kuralları, okula giriş çıkış saatlerini ve güvenlik konularını içeren bir talimatlar köşesi bulunmaktadır. Bu talimatlarla öğrencilere örtük olarak nasıl davranılması gerektiği konusunda mesajlar verilmektedir. Bu açıdan araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okulları örtük programın bir parçasını oluşturmaktadırlar.

²⁸⁵ David J. WREN, (1999). “ School Culture: Exploring The Hidden Curriculum ”, **Adolescence**, Fall, Vol:34.,s.593-596

TABLO 49

3.47.Öğretmenlerin, Öğrencilere Nasıl Öğrenci Olmaları Gerektiği Konusunda, Okuyabilecekleri Kitaplar Konusunda, Uyacağınız Kurallar Konusunda Davranış Ve Kurallar Listesi Sunup Sunmamaları Durumu

(Bu bulgu 3 ve 13 numaralı alt problemlere aittir.)

47.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Beğendiği ve beğenmediği davranışlar hakkında bizi bilgilendirir	13	19,4	40	20,6	43	26,5	20	27,4
Okuyacağımız kitapların listesini verir	17	25,4	76	39,2	47	29	28	38,4
Televizyonda seyredeceğimiz programların listesini verir	1	1,5	21	10,8	14	8,6	3	4,1
Okulun kuralları hakkında bizi bilgilendirir	26	38,8	35	18	32	19,8	10	13,7
Yemek yeme, sağlık, oturup kalkma arkadaşlarımıza nasıl davranmamız konusunda bizi bilgilendirir	10	14,9	22	11,3	26	16	12	16,4
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.49'a göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 38,8'ine göre öğretmenleri okulun kuralları hakkında öğrencileri bilgilendirir ,% 25,4'üne göre öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini verir , % 19,4'üne göre,

öğretmenleri beğendiği ve beğenmediği davranışlar konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 14,9'una göre yemek yeme, sağlık, oturup kalkma, arkadaşlarına karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 1,5'ine göre televizyonda seyredeceği programların listesini verir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 39,2'sine göre öğretmenleri, öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini verir, % 20,6'sına göre öğretmenleri beğendiği ve beğenmediği davranışlar konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 18'ine göre okulun kuralları hakkında öğrencilere bilgi verir, % 11,3'üne göre yemek yeme, sağlık, oturup kalkma, arkadaşlarına karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 10,8'ine göre televizyonda seyredeceği programların listesini verir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 29'una göre öğretmenleri, öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini verir, % 26,5'ine göre, öğretmenleri beğendiği ve beğenmediği davranışlar konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 19,8'ine göre okulun kuralları hakkında öğrencilere bilgi verir, % 16'sına göre yemek yeme, sağlık, oturup kalkma, arkadaşlarına karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 8,6'sına göre televizyonda seyredeceği programların listesini verir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 38,4'üne göre öğretmenleri öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini verir, % 27,4'üne göre, öğretmenleri beğendiği ve beğenmediği davranışlar konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 16,4'üne göre yemek yeme, sağlık, oturup kalkma, arkadaşlarına karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir, % 13,7'sine göre okulun kuralları hakkında öğrencilere bilgi verir, % 4,1'ine göre televizyonda seyredeceği programların listesini verir.

Alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler en çok öğrencileri okuyabilecekleri kitaplar konusunda bilgilendirmektedirler. Bu durum, Jerald'ın araştırmasına göre, olumsuz bir örtük program yaratmaktadır. Çünkü Jerald'ın araştırmasında, öğretmenler öğrencilere okunacak kitaplar listesi verip dönem sonuna kadar okuyacakları kitap sayısını belirlemek yerine, her öğrenciye bir kitap vererek bunu üç haftada bitirmelerini isterler ve bunu düzenleyen listeyi tutarlar. Bu

uygulamayla vermek istedikleri mesaj, “başladığın bir işi bitir” mesajıdır. Park Üniversitesi öğretim üyeleri , “Kültür Programı”nın içinde olan bu uygulamanın sonuçlarının oldukça etkileyici olduğunu ve hemen hemen bütün öğrencilerinin yılsonunda istenen davranışları kazandığını ve öğrencilerin okula uyum sağlamasının kolaylaştığını belirtmişlerdir.²⁸⁶ Buna göre, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler öğrencilerin okuyacakları kitapları sınırlamakta ve onlara bu sınırlanan kitaplar içerisinden seçme özgürlüğü tanıyarak onlara kasıtsız olarak “ sadece kitap seç” mesajını vermektedirler. Yani “Kültür Programı” çerçevesinde olduğu gibi öğrencilerin kitapları okuyup okumadıkları takip edilmemektedir. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencilere istenmedik mesajlar vererek olumsuz bir örtük programın oluşmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlara göre Malatya’da araştırmanın örneklemini oluşturan kırsal alan ilköğretim okullarında öğrenciler çoğunlukla okulun kuralları konusunda bilgilendirilmektedirler. Bu durum Wren’ e göre örtük programın bir parçasını oluşturur ve öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırır.²⁸⁷ Alt ve orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında ise, öğretmenler öğrencilerin çoğunlukla okudukları kitapların listesini tutma ve öğrencilerin kitap okuyup okumadıklarını takip etme yerine öğrencilere okuyacakları kitapların listesinin sunmaktadırlar. Bu sonuç, kırsal alan ilköğretim okullarında oluşturulan örtük program öğrencilere olumlu mesajlar verirken ve olumlu davranışlar kazandırırken, alt ve orta tabakaya mensup öğrencilerin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrencilere sadece okunacak kitaplar listesinden “ sadece kitap seç ” mesajı verilmekte ve öğrencilerin kitap okuyup okumadıkları takip edilmektedir. Bu durum alt ve orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında örtük programın kısmen olumlu olarak kullanıldığını gösterir.

²⁸⁶ Craig D. JERALD (2006). “School Culture:The Hidden Curriculum” , **Issue Brief** ,The Center for Comprehensive School Reform and Improvement ,December,s.1-8.

²⁸⁷ David J. WREN ,(1999). “School Culture:Exploring The Hidden Curriculum” ,**Adolescence**, Fall ,Vol:34.,s.593-596.

TABLO 50

3.48.Öğrencilerin Okulun Koridorlarını, Bahçe Düzenini Ve Dershane

Düzenlerini En Çok Nereye Benzettikleri

(Bu bulgu 4 ve 17 numaralı alt problemlere aittir.)

48.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Bir hapishaneye ya da ceza evine	2	3,0	25	12,9	25	15,4	12	16,4
Bir fabrikaya	1	1,5	9	4,6	5	3,1	4	5,5
Bir hastaneye	11	16,4	35	18	20	12,3	10	13,7
Yaşadığımız eve	37	55,2	96	49,5	92	56,8	28	38,4
Çocuk ıslah evine	10	14,9	12	6,2	8	4,9	8	11
Askeri kışlaya	6	9,0	17	8,8	12	7,4	11	15,1
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo 50'ye göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 55,2'si okulun koridorlarını, bahçe düzenini ve dershane düzenlerini en çok yaşadıkları eve, , % 16,4'ü bir hastaneye, %14,9'u çocuk ıslah evine, % 9'u askeri kışlaya, % 3'ü bir hapishaneye ya da cezaevine, % 1,5'i bir fabrikaya benzetmektedirler. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 49,5'i okulun koridorlarını, bahçe düzenini ve dershane düzenlerini en çok yaşadıkları eve, , % 18'i bir hastaneye, % 12,9'u bir hapishaneye ya da cezaevine, % 8,8'i askeri kışlaya, % 6,2'si çocuk ıslah evine, % 4,6'sı bir fabrikaya benzetmektedirler. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 56,8'i okulun koridorlarını, bahçe düzenini ve dershane düzenlerini en çok yaşadıkları eve, % 15,4'ü bir hapishaneye ya da cezaevine, % 12,3'ü bir hastaneye, % 7,4'ü askeri kışlaya, % 4,9'u çocuk ıslah evine, % 3,1'i bir fabrikaya benzetmektedirler. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 38,4'ü okulun koridorlarını, bahçe düzenini ve dershane düzenlerini en çok yaşadıkları eve, %16,4'ü bir hapishaneye ya da cezaevine, % 15,1'i askeri

kışlaya, % 13,7'si bir hastaneye, % 11'i çocuk ıslah evine, % 5,5'i bir fabrikaya benzetmektedirler.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğrenciler okulun koridorlarını, bahçe düzenini ve dersane düzenlerini çoğunlukla yaşadıkları eve benzetmektedirler. Jackson' a göre öğretmenler, okulu eve benzetmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarını olabildiğince renkli hale getirmekte, ilgi çekici resimler koymakta, örtüler sermekte, temiz ve düzenli tutmaya çalışmaktadırlar.²⁸⁸ Çünkü okulun vermek istediği mesaj “okulu eviniz gibi görün” mesajıdır. Dolayısıyla, Malatya’da araştırma yapılan okullardaki örtük programın vermek istediği mesaj ile öğrencilerin bu örtük programdan aldıkları mesaj örtüşmektedir. Bunun yanında Jackson, okulun rutinlerini, öğrencilerin her şeyi belirli bir düzen ve sıra içerisinde yapmalarını, sırası geldiğinde kendilerinden beklenen davranışları gösterebildikleri ve isteseler de istemeseler de orada bulunmak zorunda kaldıkları için okul kurumunu bir hapisaneye cezaevine ve hastaneye benzetmektedir.²⁸⁹ Buna göre Malatya’da araştırma yapılan okullarda öğrenciler, okulun vermek istediği mesajı kısmen doğru olarak almakta ve okullarını en çok yaşadıkları eve benzetmektedirler. Ancak, “yaşadığımız ev” seçeneğinin dışında kalan “hapisane”, “fabrika”, “hastane”, “ıslah evi” ve “askeri kışla” şıklarının da azımsanmayacak derecede tercih edildikleri tespit edilmiştir. Okulun vermek istediği mesaj her ne kadar “okulu eviniz gibi görün” olsa da, öğrenciler okulu Jackson’un da savunduğu gibi hapisaneye, hastaneye ya da çocuk ıslah evine benzetmektedirler. Öyleyse, Malatya’daki kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında okulun örtük programı ile öğrencilerin algıladığı örtük program kısmen örtüşmekte, fakat kısmen de olsa okulun örtük programı ile öğrencilerin algıladığı örtük program örtüşmemektedir.

²⁸⁸ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.6.

²⁸⁹ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.9.

TABLO 51

3.49.Okul Bahçesinin, Okulda Kullanılan Eşyaların, Öğrencilerin Oturdukları Sıraların, Dershanelerin, Okul Koridorlarının, Bahçedeki Ağaçların, Sınıfların Badana ve Boyalarının, Sıraların Üstlerinin Örtüyle Kaplı Olup Olmamasının, Öğretmenlerin Kıyafetlerinin Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyip Etkilememe Durumu

(Bu bulgu 19 numaralı alt probleme aittir.)

49.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet etkiler	47	70,1	118	60,8	102	63,0	43	58,9
Hayır etkilemez	14	20,9	39	20,1	33	20,4	11	15,1
Kararsızım	6	9,0	37	19,1	27	16,7	19	26
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo 51'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 70,1'ine göre okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmaması öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkilemekte, % 20,9'una göre etkilememektedir. Kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 9'u ise okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmamasının öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkileyip etkilememe durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 60,8'ine göre okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmaması öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkilemekte, % 20,1'ine göre etkilememektedir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 19,1'i okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların,

dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmamasının, öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkileyip etkilememe durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 63'üne göre okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmaması öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkilemekte, % 20,4'üne göre etkilememektedir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 16,7'si okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmaması öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkileyip etkilememe durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 58,9'u göre okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmaması öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkilemekte, % 15,1'ine göre etkilememektedir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 26'sı okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmamasının, öğretmenlerin kıyafetlerinin öğrencilerin davranışlarını etkileyip etkilememe durumu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğuna göre okul bahçesinin, okulda kullanılan eşyaların, öğrencilerin oturdukları sıraların, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olup olmaması, öğretmenlerin kıyafetleri öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir. Bu sonuç, Titman'ın, İngiltere'deki okul alanlarının öğrenci

davranışları üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştıran çalışmasını doğrulamaktadır. Titman okul alanlarının ağaçlarla donatılmış olmasının, okul alanları içerisinde spor alanlarının kum sahalarının, fiskiyeli havuzların, çöp kutularının, çiçeklerin, duvar yazılarının bulunmasının veya bulunmamasının bu özelliklere uygun olarak okul alanlarını düzenleyen yetişkinlerin gönderdiği mesajların öğrencilerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Titman'a göre okul alanları içerisindeki eşyalar, okul binasının şekli, bunun yanı sıra okul alanıyla ne şekilde ilgilenildiği, öğrenci gereksinimlerinin ne derecede karşılandığı, okuldaki görevlerin nasıl yapıldığı ya da yapılmadığı konusunda öğrencilere bir takım mesajlar gönderir. Bu mesajlar "okul alanlarının örtük programını" oluştururlar. Bu örtük program ile öğrenci davranışları ve tutumları arasında güçlü bir ilişki vardır.²⁹⁰ Okulun fiziksel özellikleri okulun örtük programının bir parçasıdır. Malatya'da araştırma yapılan okulların fiziksel düzeninin oluşturduğu örtük program, öğrencileri etkilemekte ve öğrencilere bir takım mesajlar göndermektedir.

²⁹⁰ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

TABLO 52

3.50.Öğretmenlerin, Öğrencilerden Sigara İçmeme Davranışını Beklerlerken, Kendileri Öğrencilerin Görebileceği Şekilde Sigara İçerlerse, Sigara İçmeme Davranışını Kazandırmadaki Etkililik Derecesi

(Bu bulgu 4 ve 12 numaralı alt problemlere aittir.)

50.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Etkili olmaz	27	40,3	79	40,7	80	49,4	39	53,4
Etkili olur	28	41,8	57	29,4	48	29,6	8	11
Kısmen etkili olur	6	9,0	23	11,9	14	8,6	7	9,6
Sigara içme davranışımızı pekiştirir			12	6,2	6	3,7	2	2,7
Sigara içme özentimizi arttırır	4	6,0	10	5,2	7	4,3	17	23,3
Sigaranın yararlı bir şey olduğunu bize anlatır	2	3,0	13	6,7	7	4,3		
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.52'ye göre kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 41,8'ine göre, öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda etkili olur, % 40,3'üne göre etkili olmaz, % 9'una göre kısmen etkili olur, % 6'sına sigara içme özentisini arttırır, % 3'üne göre sigaranın yararlı bir şey olduğunu anlatır. Kırsal alan ilköğretim okullarında, öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda "sigara içme davranışını pekiştirir" düşüncesinde olan öğrenci bulunmamaktadır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 40,7'sine göre, öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını

beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda etkili olmaz, % 29,4'üne göre etkili olur, % 11,9'una göre kısmen etkili olur, % 6,2'sine sigara içme davranışını pekiştirir, % 5,2'sine sigara içme özentisini artırır, % 6,7'sine sigaranın yararlı bir şey olduğunu anlatır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 49,4'üne göre, öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda etkili olmaz, % 29,6'sına göre etkili olur, % 8,6'sına göre kısmen etkili olur, % 3,7'sine sigara içme davranışını pekiştirir, % 4,3'üne göre sigara içme özentisini artırır, % 4,3'üne göre sigaranın yararlı bir şey olduğunu anlatır. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 53,4'üne göre, öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda etkili olmaz, % 23,3'üne göre sigara içme özentisini artırır, % 11'ine göre öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda etkili olur, % 9,6'sına göre kısmen etkili olur, % 2,7'sine göre sigara içme davranışını pekiştirir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden, öğretmenleri öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırma konusunda “sigaranın yararlı bir şey olduğunu bize anlatır” düşüncesinde olan öğrenci bulunmamaktadır.

Alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenleri, öğrencilerden sigara içmeme davranışını beklerlerken, kendileri öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse, sigara içmeme davranışını kazandırmada etkili olmazlar. Kırsal alan ilköğretim okullarında ise “etkili olur” seçeneği çok az bir farkla “etkili olmaz” seçeneğinin önüne geçmiştir. Yani, kırsal alan ilköğretim okulları için de “etkili olmaz” yorumunu yapmak kısmen doğrudur. Titman'a göre okul sahasının içerdiği eşyalar, okul binasının şekli, bunun yanı sıra okul sahasıyla ne şekilde ilgilenildiği, öğrenci gereksinimlerinin ne derecede karşılandığının yanı

sıra, okuldaki görevlerin nasıl yapıldığı ya da yapılmadığı, öğretmenlerin söylemleri ve davranışları arasındaki tutarlılık da öğrencilere bir takım mesajlar gönderir. Bu mesajlar da okulun örtük programının içerindedir. Bu örtük program ile öğrenci davranışları ve tutumları arasında güçlü bir ilişki vardır. Özellikle, öğretmenlerin davranışları ve söylemleri arasında, öğrencilerin mesajları doğru olarak algılayabilmesi ve bu mesajları içselleştirmeleri için paralellik olması gereklidir.²⁹¹ Bu araştırma sonucu da, Titman'ın görüşünü doğrulayan sonuçlar vermiştir. Buna göre, öğrenciler her ne kadar öğretmenlerinin sözlerini dikkate alsalar da öğretmenlerinin davranışlarında da bu sözlerin uygulandığını görmek istemektedirler. Aksi takdirde, öğrenciler örtük programla resmi programın çakışmasından kaynaklanan tutarsızlık nedeniyle istenilen davranışı öğrenememektedirler ve bu tutarsızlık istenmedik davranışların kazanılmasına neden olmaktadır. Ayrıca, bu durum da Titman'ın belirttiği gibi, öğrencilerin “yetişkinler farklı söyler; farklı davranır” düşüncesini benimsemelerine neden olmaktadır.²⁹²

²⁹¹ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Survey**, England.

²⁹² Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Survey**, England.

TABLO 53
3.51.Öğrencilere Göre Bir Öğretmenin Nasıl Olması Gerektiği

(Bu bulgu 4 ve 18 numaralı alt problemlere aittir.)

51.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Temiz ve düzenli olmalı	24	35,8	64	33	52	32,1	21	28,8
Düzgün konuşmalı	3	4,5	12	6,2	10	6,2	1	1,4
Şekilci ve kuralcı olmalı	2	3,0	6	3,1	4	2,5	4	5,5
Disiplinli olmalı	12	17,9	31	16	11	6,8	7	9,6
İyi ders anlatabilmeli	12	17,9	30	15,5	38	23,5	14	19,2
Adil yani adaletli olmalı	14	20,9	51	26,3	47	29	26	35,6
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.53'e göre, kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 35,8'ine göre, bir öğretmen temiz ve düzenli olmalıdır, % 20,9'una göre adil yani adaletli olmalıdır, %17,9'una göre disiplinli olmalıdır, % 17,9'una göre iyi ders anlatabilmelidir, % 4,5'ine göre düzgün konuşmalıdır, % 3'üne göre şekilci ve kuralcı olmamalıdır. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 33'üne göre bir öğretmen temiz ve düzenli olmalıdır, % 26,3'üne göre adil yani adaletli olmalıdır, % 16'sına göre disiplinli olmalıdır, % 15,5'ine göre iyi ders anlatabilmelidir, % 6,2'sine göre düzgün konuşmalıdır, % 3,1'ine göre şekilci ve kuralcı olmamalıdır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 32,1'ine göre bir öğretmen temiz ve düzenli olmalıdır, % 29'una göre adil yani adaletli olmalıdır, % 23,5'ine göre iyi ders anlatabilmelidir, % 6,8'ine göre disiplinli olmalıdır, % 6,2'sine göre düzgün konuşmalıdır, % 2,5'ine göre şekilci ve kuralcı olmamalıdır. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 35,6'sına göre adil yani adaletli olmalıdır, % 28,8'ine göre bir öğretmen temiz ve düzenli olmalıdır, %

19'una göre iyi ders anlatabilmelidir, % 9,6'sına göre disiplinli olmalıdır, % 5,5'ine göre şekilci ve kuralcı olmamalıdır, % 1,4'üne göre düzgün konuşmalıdır.

Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğrencilere göre bir öğretmen en çok temiz ve düzenli olmalıdır. Bu sonuç, Parsons ve Beauchamp'ın 1985 yılında eğitimcileri, öğretmen eğitimi değerlendirmesinde kullanılan yeni değerlerden haberdar etmek için, bir öğrenci değerlendirme formunu detaylı olarak ve eleştirel gözle inceledikleri araştırmasındaki görüşlerini doğrulamıştır. Bu çalışmada, öğretmen değerlendirme formundaki bazı maddeler, “ öğrenciler, müşteri gibi görülmelidir ” mesajını verir. Öğretmen ise, bu müşterilere ürününü beğendirmek için; temiz ve düzenli olmalı, düzgün konuşmalı, hata yapmamalı ve şekilci olmalıdır. Öğretmeni değerlendirme kriterleri, genelde öğretmenin görünen özelliklerine odaklanmıştır. Aday öğretmen değerlendirme formundaki maddelerden ve bu maddelerin de hazırlanış şekliyle görüleceği gibi, eğitimsel değerlerin üstüne kişisel ön yargıları ve şekilciliği ön plana çıkaran bir örtük program söz konusudur. Bu örtük programın amaçları ile resmi programın amaçları tümüyle çelişmektedir. Öğrencinin, eğitim öğretim ortamındaki aktifliğini savunan resmi programın amaçları, örtük programdan istenen amaçlara göre değerlendirildiği için, öğrenci başarısının sağlıklı olarak nitelendirilmesi mümkün olmamaktadır.²⁹³ Malatya'da araştırma yapılan kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler için aynı yorumu yapmak mümkündür. Kırsal alan öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğrenciler için öğretmenlerinin ders anlatmasının niteliğinden çok fiziksel özellikleri ve temizliği daha çok önemlidir. Aslında, okulun vermek istediği mesaj, öğrencilerin öğretmenlerinin nasıl ders anlatmaları ile ilgilenmeleri olması gerekirken; öğrenciler farklı bir mesaj almışlardır. Bu durumda okulun resmi programı ile öğrencilerin aldığı örtük program çakışmıştır. Yalnız, özel ilköğretim okullarındaki öğrencilere

²⁹³ Jim PARSONS; Larry BEAUCHAMP,(1985) “ The Hidden Curriculum Of Student Teacher Evaluation”
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/ed/b1.pdf
 (Erişim Tarihi:15.12.2008)

göre öğretmenleri en çok “adil olmalıdır”. Fakat özel ilköğretim okullarındaki öğrenciler de “adil olmalı” seçeneğinden sonra “temiz ve düzenli” olmalı seçeneğini işaretlemişlerdir. Yani, özel ilköğretim okullarında da “ öğretmen iyi ders anlatabilmeli” maddesi ikinci planda kalmıştır. Buna göre, Malatya’da araştırma yapılan okullardaki öğrenciler, derslerde öğretilen program içeriğinden çok, eğitimin teknik ve şekil odaklı değer ve bilgi geçirimine dönük bir örtük program içeriğini önemsemektedirler.

TABLO 54

3.52.Öğrencilerin, Öğretmenleri Dersi İşlerken, Sıkıldıklarında Gösterdikleri Davranışlar

(Bu bulgu 14 numaralı alt probleme aittir.)

52.Soru	Kırsal Alan		Alt Tabaka		Orta Tabaka		Özel Okullar	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Dersi dinlemem	18	26,9	74	38,1	66	40,7	25	34,2
Öğretmenlerimin verdikleri görevleri yapmam	22	32,8	69	35,6	38	23,5	16	21,9
Ara sıra dersi bölerim	27	40,3	51	26,3	58	35,8	32	43,8
Dersten çıkmaya çalışırım								
Ders boyunca surat asarım								
TOPLAM	67	100	194	100	162	100	73	100

Tablo.54'e göre, öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 40,3'ü ara sıra dersi böldüklerini, % 32,8'i öğretmenin verdiği görevleri yapmadıklarını, % 26,9'u dersi dinlemediklerini belirtmişlerdir. Kırsal alan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse dersten çıkmaya çalışan ve ders boyunca surat asan öğrenci bulunmamaktadır. Öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse, alt tabakada okuyan öğrencilerin % 38,1'i dersi dinlemediğini, % 35,6'sı öğretmenin verdiği görevleri yapmadığını, % 26,3'ü ara sıra dersi böldüğünü belirtmişlerdir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse dersten çıkmaya çalışan ve ders boyunca surat asan öğrenci bulunmamaktadır. Öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 40,7'si dersi dinlemediğini, % 35,8'i ara sıra dersi böldüğünü, % 23,5'i öğretmenin verdiği görevleri yapmadığını belirtmişlerdir. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden

öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse dersten çıkmaya çalışan ve ders boyunca surat asan öğrenci bulunmamaktadır. Öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse, özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 43,8'i ara sıra dersi böldüğünü, % 34,2'si dersi dinlemediğini, % 21,9'u öğretmenin verdiği görevleri yapmadığını belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden öğretmenlerinin işlediği konu sıkıcı gelirse dersten çıkmaya çalışan ve ders boyunca surat asan öğrenci bulunmamaktadır.

Alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğrenciler öğretmenleri dersi işlerken, sıkıldıklarında en çok “dersi dinlememe” davranışını göstermektedirler. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında ise öğrenciler, dersi işlerken, sıkıldıklarında en çok “ara sıra dersi bölme” davranışını göstermektedirler. Direnç teorisyenlerine göre öğrencilerin “Dersi dinlememek”, “Öğretmenlerin verdikleri görevleri yapmamak”, “Ara sıra dersi bölmek” ,” Dersten çıkmaya çalışmak”, “Ders boyunca surat asmak” davranışları da örtük program çerçevesinde işlenmelidir. Çünkü bu davranışlar, öğrencilerin dersten sıkıldıklarında vermek istedikleri mesajlardır. Bu mesajlar, öğrencilerin resmi programın kendi beklentilerini karşılamamasından duydukları tepkilerden kaynaklanabilmektedir. Bu araştırmanın verileri de direnç teorisyenlerinden olan Curry’i destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Curry’e göre, öğrencilerin direnç davranışları, “öğretmenlerini görmezden gelmek, dersi dinlememek, ödevleri savsaklamak, ara sıra dersi bölmek ve derse devam etmemek” şeklinde kendini göstermektedir.²⁹⁴ Malatya’da araştırma yapılan okullarda da genelde, öğrenciler resmi programa ve öğretmene olan tepkilerini kendi örtük programlarını yaratarak “Dersi dinlememek”, “Öğretmenlerin verdikleri görevleri yapmamak”, “Ara sıra dersi bölmek” şeklinde göstermektedirler.

²⁹⁴ Marry Jane CURRY (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,s. 175-192.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

4.1.Sonuçlar

1. Sınıfta yapılacak olan etkinlikler belirlenirken, öğrencilerin fikirlerini sorma konusunda kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu okullarda görev yapan öğretmenler örtük olarak alt tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha çok demokratik davranmakta ve öğrencilere “demokratik davranma” mesajını daha çok vermektedirler. Bu sonuç **Makedon’un** “ bir öğretmenin sınıf içerisinde demokratik olmanın öneminden bahsederken, sınıfta alınan kararlara öğrencileri katmaması, öğrencilerde öğretmenin demokratik olup olmadığı konusunda ikilemler oluşturur ”düşüncesini **desteklemektedir.**²⁹⁵
2. Orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında ve kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, otoritelerini öğrencilerle daha fazla paylaşırlarken; alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler otoritelerini öğrencilerle daha az paylaşmaktadırlar. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okulları ile kırsal alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örtük olarak, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, öğrencilerine daha fazla özerklik tanımaktadırlar. Yani, orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler örtük olarak, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerine daha fazla özerklik

²⁹⁵ Alexander MAKEDON(1992). “Humans In The World:Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago,IL,November 14, 1992.

ve sorumluluk alma becerisini kazandırma fırsatını sunmaktadırlar. Bu sonuç, **Anyon'un** “alt tabaka çocuklarının gittiği okulda, öğretmen sınıfta otorite paylaşımı yapmazken, üst tabaka ve elit tabakanın gittiği okullarda öğretmen, daha çok otorite ve görev paylaşımı yapmaktadır” araştırma sonucunu **desteklememektedir.**²⁹⁶

3. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, görev paylaşımı yaparken daha çok öğrencilerin fikirlerini almaktadırlar. Bu durumda kırsal alan ilköğretim okullarına, alt ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler, öğretmenlerinin bu davranışlarından özel ilköğretim okulu öğrencilerinden daha fazla örtük olarak “kendilerine değer verildiği” ve “sorumluluğu paylaşmak gerektiği” mesajını almışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin statü farkı gözetmeksizin bütün öğrencilere eşit davranışlarda bulunduğu mesajı da örtük olarak öğrencilere verilmiştir. Bu sonuç, **Anyon**²⁹⁷'un “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”(İş Ortamlarının ve Sosyal Sınıfın Örtük Programı) araştırmasında tespit ettiği “üst elit okullarda öğretmenler öğrencilerin fikirlerini alır” sonucu ile June M. MARTIN²⁹⁸ isimli araştırmacının “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values: Case Study Of A Middle School Writing Project” (Sosyoekonomik Ve Politik Değerlerin İleticisi Olarak Programlar: Orta Okulda Yürütülen Yazma Projesinin Örnek Olay İncelemesi” isimli araştırmasında alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu okullarda, öğretmenler rol dağılımlarını kendileri yapar ve öğrencilerin fikirlerini sormazlar” sonucuna **kısmen uygun düşmektedir.**

²⁹⁶ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

²⁹⁷ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

²⁹⁸ June M MARTIN , (1982). “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values:Case Study Of A Middle School Writing Project” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,New York City,NY,March 21,1982.

4. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler, “sınıfa tam zamanında gelme” davranışını göstermek suretiyle, “dakik olma” davranışını öğrencilerine, alt ve orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullardaki öğretmenlerden daha fazla kazandırmaktadırlar. Bu sonuç **Jackson’un** görüşünü doğrulamıştır. Jackson’a göre, öğretmenler “sınıfa tam zamanında gelme” davranışını göstererek öğrencilerine dakik olmayı **öğretirler.**²⁹⁹
5. Orta tabakaya mensup öğrenciler ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler örtük olarak “ben değerliyim” , “okulda bana değer veriliyor” mesajını alt tabakaya mensup öğrencilerden ve kırsal alan öğrencilerinden daha fazla almaktadırlar. Bu sonuç, **Anyon’un** araştırma sonucundaki “ orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler ödevle ilgili her zaman ayrıntılı açıklama yapar” sonucu ile **benzerlik gösterirken,** alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında öğretmenlerin “ödevle ilgili ayrıntılı açıklama yapma” durumuyla **farklılık göstermiştir.** Anyon’un araştırmasında, alt tabaka öğrencilerinin daha çok olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler ara sıra ayrıntılı açıklama yaparken, bu çalışmada öğretmenler, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ödevle ilgili her zaman ayrıntılı açıklama yapmaktadırlar.³⁰⁰
6. Araştırmanın örnekleminin oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğretmenler konuyu anlayamayan öğrencilere olumlu yaklaşmakta ve örtük olarak öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin babalarının statülerine göre öğrencilere farklı davranmamaktadırlar. Öğrenciler okullarda kendilerine adil davranıldığı ve öğretmenlerin öğrencilere ayrıcalıklı davranmadıkları mesajını örtük olarak almaktadırlar. Bu sonuç, **Anyon’un** araştırmasıyla farklılık göstermiştir. Anyon’un araştırmasında öğretmenler öğrencilerin buldukları statülere göre farklı davranırlarken³⁰¹, bu çalışmada

²⁹⁹ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.16.

³⁰⁰ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

³⁰¹ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğretmenler **statüler arası ayırım yapmamaktadırlar.**

7. Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler öğretmenlerinden “sınıf içerisinde otorite benim” mesajını kırsal alan ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerden ve alt, orta tabakaya mensup öğrencilerden daha fazla almaktadırlar. Dolayısıyla örtük olarak özel ilköğretim okullarında “sınıf içerisinde otorite öğretmendir” anlayışı diğer ilköğretim okullarına göre daha çok vurgulanmaktadır. Özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerden ve araştırmanın örneklemini oluşturan diğer ilköğretim okulu öğrencilerinden örtük olarak, “sadık olma”, “otoriteye itaat etme” becerilerini kazanmaları istenmektedir. Bu sonuç, **Jackson’un** “öğretmen sınıf içerisinde otoritesini kullanarak sadık olma ve itaat etme becerilerini kazandırmaktadır” görüşünü **doğrulamaktadır.**³⁰²
8. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerle olan iletişimlerinde hitap şekillerine daha fazla dikkat etmekte ve öğrencilerine örtük olarak “**sen değerlisin**” mesajını vermektedirler. Bu sonuç, **Anyon’un** araştırması ile **farklı sonuçlar göstermiştir.** Anyon’un araştırmasında özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin “lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim” gibi ifadeleri daha sık kullandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, Anyon’un araştırmasındaki üst ve elit tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarına denk olarak alınan özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin, “lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim” gibi kelimeleri ara sıra kullandığı görülmektedir.³⁰³
9. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt ve orta tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, sınıf içerisindeki öğretmen masalarını temiz tutarak öğrencilerine örtük olarak daha çok

³⁰² Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

³⁰³ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,s.67-92.

düzenlilik becerisi kazandırmakta ve “sen değerlisin” , “düzenli ve tertipli olmalısın” mesajını vermektedirler. Bu sonuç **Anyon’un** araştırma sonucu ile **farklılık göstermiştir**. Anyon’un araştırmasında, üst elit tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okulları olarak geçen ve bu araştırmada özel ilköğretim okulları olarak ifade edilen okullarda çalışan öğretmenlerin “masalarını her zaman düzenli ” tutarak öğrencilerine “düzenli ve tertipli olmalısın” mesajını daha fazla verdikleri görülürken ³⁰⁴, bu araştırmada özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin örtük olarak “düzenli ve tertipli olmalısın” mesajını daha az verdiği görülmektedir.

10. Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrenciler öğretmenlerinin kılık ve kıyafetinden etkilenmekte ve öğretmenlerinin giyiniş biçimlerini örnek almaktadırlar. Bu sonuç, **Glickman’ın** sınıflardaki eğitim öğretim ortamlarının örtük programı üzerine yaptığı çalışmasında “öğretmenlerin bir model olarak öğrenciler üzerindeki etkileri örtük programın kapsamındadır” görüşünü **desteklemektedir**.³⁰⁵
11. Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında kulüp çalışmalarının düzenli bir şekilde yerine getirilmesinden öğrenciler “**ben değerliyim**” mesajını almaktadırlar. Bu sonuç **Cornbleth’in, örtük** programın kültürel yönünü oluşturan parçalardan biri de “okuldaki öğrenci kulüpleridir” görüşünü **desteklemektedir**.³⁰⁶
12. Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrencilerin “Yeşilay Haftası”nın kutlanmasından olumlu mesajlar aldıkları görülmektedir. Bu da, okulun resmi programıyla vermek istediği mesajlarla öğrencinin örtük olarak aldığı mesajların örtüştüğünü göstermektedir. Bu

³⁰⁴ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

³⁰⁵ Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

³⁰⁶ Catherine CORNBLETH (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

sonuç, **Atherton'un** resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü **desteklemektedir.**³⁰⁷

13. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler öğretmenlerini, öğretmenler odasında en çok eğitim, öğretim ve derslerle ilgili konuşuyor olarak algılamaktadırlar dolayısıyla, bütün ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler örtük olarak öğretmenlerini iyi birer rol model olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç **Cornbleth'in** “örtük program sadece sınıf boyutunda düşünülmemelidir. Okuldaki öğretmen ve öğrenci rolleri de örtük programın bir parçasını oluşturur” görüşünü³⁰⁸ ve Glickman'ın “öğretmenler her zaman öğrencileri için rol modellerdir”³⁰⁹ görüşünü **desteklemektedir.**
14. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler genel olarak Din dersi öğretmenin Hz. Muhammed'in hayatını anlatmasından olumlu mesajlar almaktadırlar. Bu durum resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuç, **Atherton'un** resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü **desteklemektedir.**³¹⁰
15. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler, öğretmenleri için çoğunlukla “bütün öğrenciler benim için değerlidir” mesajını almaktadırlar. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucuna göre Türk Eğitim Sisteminde öğrencilere anne ve babalarının statülerine göre farklı davranılmadığı ve bütün öğrencilere fırsat verildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu **Anyon'un** araştırma sonuçlarıyla **uyuşmamaktadır.** Anyon'un araştırmasına göre, orta ve üst sosyal tabakaya mensup öğrencilerin yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğretmenler düşük gelirli

³⁰⁷James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³⁰⁸ Catherine CORNBLETH (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

³⁰⁹ Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

³¹⁰ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

ailelerden gelen çocuklara olumsuz, yüksek gelirli ailelerden gelen çocuklara olumlu davranmaktadırlar. ³¹¹

16. Orta tabaka öğrencilerinin daha yoğun olduğu ilköğretim okullarında öğrencilerin yarısı “öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı davranmanın, sessizce dersi dinlemenin, idarenin verdiği görevleri yerine getirmenin” öğrencilerin hak ettiklerinden daha fazla not almalarını sağladığı görüşünde iken, diğer yarısı öğrencilere hak ettiklerinin dışında fazla bir not kazandırmadığı görüşündedirler. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka öğrencilerinin daha yoğun devam ettikleri ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre sınıf içerisinde öğretmenlerine, arkadaşlarına saygılı davranmak, sessizce dersi dinlemek, idarenin verdiği görevleri yerine getirmek, öğrencilerin hak ettiklerinden daha fazla not almasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri okullarda ve özel ilköğretim okullarında öğrencilerin akademik başarı sağladığı resmi programın yanında, yazılı olmayan ama sınıfta başarılı olmak için öğretmenlerin, öğrencilerden itaat etmelerini bekledikleri beklentilerden oluşan bir örtük program olduğu görülmektedir. Bu sonuç **Jackson’ın** “okulda, öğrencileri ödüllendiren ve cezalandıran değerler, düzenler, sosyal normlar, davranışlar ve öğretmenlerin, öğrencilerden yapmasını beklediği, kazanmasını talep ettiği beklentiler vardır” ³¹² görüşünü **desteklemektedir.**
17. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler örtük olarak “öğretmen otoritedir” ve “düzenin sağlanması için otoriteye ihtiyaç vardır” mesajını daha çok almaktadırlar. Bu görüş **Jackson’ın** “öğrencilere göre “öğretmen otoritedir” ve düzenin sağlanması için otoriteye ihtiyaç vardır” ³¹³ görüşüyle **uyuşmaktadır.**
18. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, İstiklal Marşı söylenirken gösterilmesi gereken uygun davranışları

³¹¹ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** , Vol.162 ,No.1,s.67-92.

³¹² Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.10.

³¹³ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.10.

gösterdikleri görülmektedir. Dolayısıyla, resmi programın mesajları ile örtük programın mesajları örtüşmektedir. Bu sonuç, **Atherton'un** resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü **desteklemektedir.**³¹⁴

19. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğretmenler, resmi programın vermek istediği “İstiklal Marşı önemlidir” mesajını, örtük programla da destekleyerek, öğrencilerin doğru kazanımı elde etmesini sağlamışlardır. Bu bulguda, Glickman'ın “öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrenme süreçlerine “nasıl” katıldığı, bir bütün olarak “örtük programı” oluşturur”³¹⁵ ve Skelton'un “öğretmenlerin ne öğrettiğinden çok nasıl öğrettiği önemlidir”³¹⁶ görüşlerini **destekleyici sonuçlar vermiştir.**
20. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğretmenler resmi programda öğrettiği “İstiklal Marşı önemlidir” yargısını, davranışları ile destekleyerek, öğrencilerde örtük olarak “İstiklal Marşı”na karşı olumlu bir algı geliştirmiştir. Bu sonuç **Makedon'un** “sınıfta örtük programın anlaşılması için öğretmenlerin ne söylediklerinden ziyade ne yaptıklarına bakılmalıdır”³¹⁷ görüşünü destekleyici sonuçlar vermiştir.
21. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler “Her gün sabah andımızın söylenmesinin neden önemli olduğu konusunda” olumlu fikirler taşımaktadır. Dolayısıyla, “Andımızın Söylenmesi” ile ilgili resmi program ve örtük programın örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuç **Osborne'nun** “örtük programı, okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerde ve öğrencilerin kazandıkları davranışlarda görmenin mümkün olabileceğini ifade

³¹⁴James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³¹⁵Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

³¹⁶Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2,s.177–193.

³¹⁷Alexander MAKEDON, (1992). “Humans In The World: Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago, IL, November 14,1992.

ettiği³¹⁸ “görüşünü ve **Atherton’un** “resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü” görüşünü **desteklemektedir.**³¹⁹

22. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında “Atatürk’ün ölümüne karşı hassasiyet” ile resmi programla yazılı olarak öğretilen kazanım, örtük program ile öğrencilerin davranışlarına da yansıtılmakta; örtük program, resmi programı desteklemektedir. Bu sonuç, **Osborne’nun** örtük program okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerden ve öğrencilerin davranışlarından anlaşılabilir³²⁰ görüşünü ve **Atherton’nun** resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının örtüştüğü görüşünü³²¹ **doğrular niteliktedir.**
23. Duvarda asılı olan Atatürk resmi, örtük olarak öğrencilerde olumlu bir algı geliştirilmesini sağlamıştır. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin Atatürk’e karşı olumlu algı geliştirmeleri, özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden daha çok olmaktadır. Bu sonuç, **Titman’ın** “okuldaki fiziksel eşyaların örtük programın bir parçasıdır ve resmi programı tamamlamak için öğrencilere bir takım mesajlar gönderir”³²² görüşünü **destekler** nitelikte sonuç vermiştir.
24. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrenciler, örtük olarak Türk Kahramanları’na karşı saygı duymayı ve onlarla gururlanmayı öğrenmişlerdir. Bu sonuç, **Titman’ın** “okuldaki fiziksel eşyaların örtük programın bir parçasıdır ve resmi programı tamamlamak için öğrencilere bir takım mesajlar gönderir”³²³ görüşünü **destekler** nitelikte sonuç vermiştir.

³¹⁸ Kenneth, W. OSBORNE ,(1984). “Political Education or Political Socialization: The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,s.63–83.

³¹⁹ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³²⁰ Kenneth, W. OSBORNE ,(1984). “Political Education or Political Socialization: The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,s.63–83.

³²¹ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³²² Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

³²³ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

25. Ödüllerin okul duvarlarına asılması, örtük olarak öğrencilere “ başarılı öğrencilerle gurur duymayı ve başarıyı özendirmeyi” öğretmektedir. Dolayısıyla, örtük program, sadece sınıf boyutunda değil, okul boyutunda da etkili olmaktadır. Bu bulgu, **Titman’ın** “okuldaki fiziksel eşyalar örtük programın bir parçasıdır”³²⁴ görüşü ile Atherton’un “okulun gönderdiği mesajlar öğrenim faaliyetlerini etkiler. Ancak, bu mesajlar sadece sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkisiyle sınırlı değildir. Bunun dışında okul ve sınıflardaki fiziksel düzenlemeler de örtük program kapsamındadır”³²⁵ görüşünü **doğrulamaktadır**.
26. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında okul duvarlarına başarılı öğrenci tablosunun asılması, öğrencilere örtük olarak “başarıya karşı özenme” mesajı vermektedir. Bununla birlikte, öğrenciler örtük olarak “başarılı olmak” mesajının yanı sıra, “rekabet” mesajını daha baskın olarak almaktadırlar. Bu sonuç, **Atherton’un** resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının bazen zıtlaştığı görüşünü **desteklemektedir**.³²⁶
27. Kırsal alan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenciler tarafından orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarındaki ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha yüksek not verdikleri tespit edilmiştir. Yani, örtük program, kırsal alan ve alt tabaka öğrencileri üzerinde, orta tabaka ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinden daha fazla, ölçme değerlendirme faaliyetlerinde etkili olmaktadır. **“Kennedy’nin** “değerlerin, inançların ve imanın öğrencilere sadece yazılı bir programla verilmesinin yeterli olmadığını bunların

³²⁴ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Survey**, England.

³²⁵ James ATHERTON (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³²⁶ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

öğretmenlerin davranışları ve söylemleri ile de desteklenmesi”³²⁷ gerektiği görüşü kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında **doğrulanmıştır**.

28. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğretmenler dürüst ve ahlaklı olma konusunda ders dışında veya derse başlamadan önce konuşma yapmakta, böylece onlara örtük olarak “topluma yararlı bir birey olmak için ahlaki kuralları öğrenmek gereklidir” mesajını vermektedirler. Bu sonuç **Jackson’ın**, “örtük program genel olarak ahlaki ve sosyal mesajları öğrencilere aktarmada altta yatan metottur” görüşünü **doğrulayıcı sonuçlar vermiştir**.³²⁸
29. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında “ödül”, “ceza”dan daha çok kullanılmaktadır. Bu sonuç, **Jackson’ın** “okullar genellikle ödül merkezlidir ve öğretmenler öğrencilerin yaptığı hataları görmezden gelerek ve öğrencilerin daha çok iyi davranışlarına odaklanırlar” görüşünü **desteklemektedir**.³²⁹
30. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğretmenler, öğrencileri sözlerini tutmadıklarında, öğretmenlerine itaat etmediklerinde onlara daha çok kızmaktadırlar. Resmi programda amaç öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimi iken, örtük programda amaç toplumun özelliklerinin korunması ve devam ettirilmesidir. Bu sonuç **Jackson’ın** “öğrenciler, öğretmenin adil ve adil olmayan davranışlarından, toplum içerisindeki güç ilişkilerini, sınıftaki ödül ve ceza sistemiyle de öğretmene sadık olma ile ceza ilişkisini öğrenirler”³³⁰ görüşünü **desteklemektedir**.
31. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğretmenler öğrencilere eşit muameleler yaparak, öğrencilerde örtük olarak “eşitlik” algısının oluşmasını sağlamışlardır. **Dreeben’in** “okullar, öğrencilere geçici

³²⁷ Anne-Marie KENNEDY (1998), “Teaching Values Developing: A Curriculum Framework For Adventist Schools” Prepared For The 22nd International Faith Learning Seminar, Seminar Schloss Bogenhofen Austraia, August 1998.

³²⁸ Paul S.DICKIN; Sandra J. LIMOGE,(1992). “The Changing Composition Of Families:Implications For Parent/Caregivers,Educators” **Masters Theses (042)**

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8b/2d.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2008).

³²⁹ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.25.

³³⁰ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.17.

sosyal ilişkiler sağlamayı, kendi kişisel isteklerini bastırmayı ve güçlüye farklı davranmayı ve otoritenin yasallığını kabul etmeyi öğretirler”³³¹ görüşü alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında ve özel okullarda kısmen desteklenirken; kırsal alan ilköğretim okullarında ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında **desteklenmemektedir.**

32. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğretmenler, toplumsallaşma ve toplumdaki düzenin sağlanması için öğrencilere öğüt vermektedir. Bu sonuç, **Durkheim’in** “ahlak eğitiminin öğretmen tarafından verilmesi”³³² görüşünü **desteklemiştir.**
33. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrenciler, vatanını, milletini, bayrağını sevmeyi, İstiklal Marşı söylenirken ayağa kalkmayı en çok öğretmenlerinden öğrenmektedirler. Bu araştırma sonucu **Durkheim’in** “ahlak eğitiminde öğretilecek alanların içerisini öğretmenler örtük olarak toplumda kabul görmüş değerler ve tutumlar ile doldurmalıdır”³³³ görüşünü **desteklemektedir.**
34. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler başarılı olmak için sınıf içerisinde arkadaşlarıyla ve dershanedeki arkadaşlarıyla her zaman rekabet etmektedirler, dolayısıyla, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında, resmi programla kazandırılması amaçlanan “işbirliği yapmak” mesajını, öğrenciler örtük olarak “rekabet etmek” şeklinde kazanmaktadırlar. Bu sonuç, **Dreeben’in** “öğrenciler okullarda örtük olarak bağımsız olmayı ve birbirleriyle rekabet etmeyi öğrenirler”³³⁴ görüşünü **desteklemiştir.**

³³¹ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo,Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

³³² Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara–2005,s.18–19.

³³³ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara–2005,s.18–19.

³³⁴ Susan FLORIO-RUANE (1989). “Social Organization Of Classes And Schools”

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf

(Erişim Tarihi:14.12.2008).

35. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler, ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı en çok anneleri ve babalarından daha sonra öğretmenlerinden öğrenmektedirler. Bu sonuç, **Durkheim’in** “ahlak eğitimi okullarda öğretmenler tarafından verilmelidir” görüşüyle farklı sonuçlar ortaya **çıkarmıştır**.³³⁵
36. Kırsal alan ilköğretim okulları ile alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin yoğun olduğu devlet ilköğretim okullarında “çalışkan öğrencileri ödüllendirme”, “tembel öğrencileri cezalandırma” sistemi yeterince uygulanmaz iken, özel ilköğretim okullarında ödüllendirmeye dayalı bir sistem uygulanmaktadır. Özel ilköğretim okulları dışında “ödül-ceza sistemi” yeterince uygulanmamaktadır. Sadece özel ilköğretim okullarında **Jackson’ın görüşü doğrulanmıştır**. Jackson, okullarda bir “ödül ve ceza” ilişkisinin olduğunu öne sürer. Jackson’ a göre, birbirine benzer olma ve aynı doğrultuda hareket etme okul hayatıyla uzlaşmaktır ve bu uzlaşma bireyleri “ödüllendirecektir”, okul hayatıyla uzlaşamadığı zaman ise, bireyler “cezalandırılacaktır”.³³⁶
37. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, öğretmenleri zengin, yüksek gelirli, yüksek statüye sahip olan ailelerin (doktor, mühendis, öğretmen, fabrikatör, hâkim, savcı, avukat) çocuklarına fakir ailelerin çocuklarından daha fazla ilgi göstermemektedirler. Yani, öğrenciler buldukları statülere göre farklı muamelelerle karşılaşmamaktadırlar. Öğretmenler tabakalar arası ayırım yapmamakta ve demokratik davranmaktadırlar. Bu araştırmanın sonucu, Neo-Marksistlerin “yüksek statüden gelen öğrenciler, gelecekte kendilerine iyi bir konum veya statü sağlayacak şekilde eğitim imkânlarında yararlanırken, düşük statüden gelen öğrenciler, kendilerine düşük maaş sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılırlar”³³⁷ görüşleriyle farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

³³⁵ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara-2005,s.18-19.

³³⁶ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.17.

³³⁷ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001).

“Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

38. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, sınıf içerisinde drama, tartışma, proje geliştirme gibi öğretim etkinliklerinde zengin çocuklara öncelik vermemektedirler. Dolayısıyla, öğrenciler buldukları statülere göre farklı muamelelerle karşılaşmamaktadırlar. Bu soru, Neo-Marksist yazarlardan **Bowles ve Gintis'in** “eğitim kurumlarındaki sosyal üretim ilişkileri, güçlü kurumların ve baskın sosyal grupların isteklerine göre düzenlenir”³³⁸ görüşlerine **zıt bir sonuç vermiştir.**
39. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında öğretmenler, sınıf içerisinde düşük gelirli, eğitim seviyeleri düşük olan anne ve babaların çocuklarına sert disiplin kuralları uygularken, aynı sert disiplin kurallarını yüksek gelirli, eğitim seviyeleri yüksek olan (doktor, subay, hâkim, mühendis, işadami, milletvekili) çocuklarına da uygulamamaktadır. Orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler, sınıf içerisinde düşük gelirli, eğitim seviyeleri düşük olan anne ve babaların çocuklarına sert disiplin kuralları uygularken, aynı sert disiplin kurallarını yüksek gelirli, eğitim seviyeleri yüksek olan (doktor, subay, hâkim, mühendis, işadami, milletvekili) çocuklarına da uygulamaktadırlar. Yani, kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında düşük gelirli öğrenciler ezilirken; özel ilköğretim okullarında ve orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrenciler daha adil muamelelerle karşılaşmaktadırlar. Buna göre öğrenciler buldukları statülere göre farklı muamelelerle karşılaşabilmektedirler. Kırsal alan ilköğretim okullarında ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında **Apple ve King'in görüşlerini destekleyici** bir sonuç ortaya çıkmıştır. “Okullarda ayrıcalıklı bir grubun varlığını yani öğretmenler

³³⁸ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**, (Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

“kontrol gücü” olarak ifade edilir. Bu kontrol gücü, eğitim ve öğretim ortamında, düşük statülü olan kesimi ezerek, ayrıcalıklı kesimin ekonomik çıkarları doğrultusunda hareket eder”.³³⁹

40. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler öğrencilerini en çok test yoluyla sınav yaparken, orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında öğretmenler öğrencilerini en çok yazılı yoklamalar yoluyla sınav yapmaktadırlar. Test ve yazılı yoklamaların kullanılması öğrenciyi pasifleştirmektedir. Bunun yanında öğrenciler buldukları statülere göre farklı muamelelerle karşılaşmaktadırlar. Apple’ a göre yazılı yoklama ve testler en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme yollarıdır ve öğrencileri pasif yaparak belli bir ideolojiye göre yetiştirmektedirler.³⁴⁰ Buna göre araştırmanın örneklerin oluşturan bütün ilköğretim okullarında akademik başarının tespitinde **Apple’ın görüşlerini doğrulayan uygulamalar tespit edilmiştir.**

41. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğretmenler en çok “dersi ilk önce kendileri anlatıp, öğrencilere sorular sorma” yoluyla işlemektedirler. Bunun yanında, alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında, kırsal alan ilköğretim okullarındaki, orta tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarındaki ve özel ilköğretim okullarındaki sonuçların tersine öğretmenin “dersi kendisini anlatıp öğrencilere sorular sorması” seçeneğinden daha sonra “dersi tamamen kendisinin anlattığı” seçeneğinin işaretlendiği görülmektedir. Alt tabaka öğrencilerinin daha fazla olduğu ilköğretim okullarında okuyan çocuklar daha çok öğretmen otoritesine bağımlı olarak ders işlemekte, bağımsızlık, özerklik, yaratıcılık özellikleri kazandıran “küme çalışması, tartışma ve örnek olay” gibi tekniklere diğer tekniklerden daha az başvurumaktadırlar. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarının gittiği özel ilköğretim okullarında “öğretmenin dersi kendisini anlatıp öğrencilere sorular sorması” seçeneğinden daha sonra

³³⁹ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). **A.g.e**, s.1–20.

³⁴⁰ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)**, çev. Ergin Bulut, Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul, s.74–85.

“örnek olay” tekniğinin kullandığı görülmektedir. Yani, öğrenciler bundukları statülere göre farklı öğretim şekilleriyle eğitilmektedirler. Bu sonuç **Keddie’nin** “işçi sınıfı çocukları kendilerine aktarılan bilgilere bağımlı ve itaatkârdır ve işçi sınıfı çocuklarının gelecekteki kariyerlerini kaçınılmaz bir şekilde sınırlayan, yüksek düzey akademik bilgiden yoksundurlar” görüşünü **desteklemektedir.**³⁴¹

42. Özel ilköğretim okullarında ve kısmen orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında, kırsal alan ilköğretim okullarına göre daha sorgulayıcı bireyler yetişmekte, kırsal alan ilköğretim okullarında ve orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında ise alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarına göre daha sorgulayıcı bireyler yetişmektedir. Yani, özel ilköğretim okullarında ve kısmen orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrencilerin sorgulama ve anlamlandırma becerileri, kırsal alan ilköğretim okullarına ve alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarına göre daha çok gelişmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki konuları ve öğrenme biçimleri kısmen **Keddie’nin** “alt tabaka çocuklarına basit, anlaşılır bilgiler sunulurken, orta ve üst tabaka çocuklarına daha karmaşık ve soyut bilgiler sunulur. Alt tabaka çocukları ezberleme, yazma ve özet çıkarma ile bilgileri öğrenirken, orta ve üst tabaka çocukları bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak öğrenirler”³⁴² görüşünü **desteklemektedir.**
43. Öğrenciler sınavlarda başarılı olmak için öğretmen davranışlarından yararlanarak, kendilerine bazı kestirmek teknikler seçerler. Kırsal alan ilköğretim okullarında, orta tabaka ve özel ilköğretim okullarında öğrenciler, en çok gerek öğretim süreci içerisinde gerekse de sınavlarda başarılı olabilmek için çoğunlukla bütün konuların özetini çıkarıp, bu özete çalışırken; alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında, öğrenciler en çok gerek öğretim süreci içerisinde gerekse de

³⁴¹ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177–193.

³⁴² Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,s.177–193.

sınavlarda başarılı olabilmek için en çok öğretmenin üzerinde durduğu konulara çalışmakta ve öğretmenin örtük davranışlarına göre öğrenme stillerini farklılaştırmaktadırlar. Bu sonuç, **Synder'in** “öğrencilerin başarılı olabilmek için bir takım “kestirme” kurallar oluştururlar Bu kurallar öğrencilerin, çok fazla bilgiyle dolu olan eğitim programlarından, başarılı olmak için, kendilerine uygun ayırdıkları bilgilerin seçimi ile oluşur. Öğrencilere bu yollar ve kurallar öğretilmez, onlar kendi tahminleri ve deneyimleriyle kendi örtük programlarını kendileri oluştururlar”³⁴³ görüşünü **desteklemektedir.**

44. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrencilerin iyi davranışları, başarıları, yetenekleri öğrencilere düzenli bir şekilde bildirilirken; özel ilköğretim okullarında öğrenciler bu konu hakkında bilgisizlerdir. Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha fazla devam ettikleri ilköğretim okullarında örtük programın varlığından söz etmek mümkünken, özel ilköğretim okullarında kısmen mümkündür. Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan okullarda **Wren'in** eğitimcilere sunduğu örtük program kontrol listesinde yer alan “öğrencilerin iyi davranışları, başarıları, yetenekleri öğrencilere düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak bildirilip bildirilmeme durumu okulun örtük programının bir parçasını oluşturmaktadır”³⁴⁴ görüşü **desteklenmiştir.**

45. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere göre, okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe mevcut bulunmaktadır. Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan okullarda **Wren'in** eğitimcilere sunduğu örtük program kontrol listesinde yer alan “okulda uygulanan disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında yazılı talimatların bulunduğu bir köşe olup olmama durumu”

³⁴³ Benson SYNDER, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York: Alfred A.Knopf, s.3–28.

³⁴⁴ David J. WREN ,(1999). “School Culture: Exploring The Hidden Curriculum”, **Adolescence**, Fall, Vol:34.s.593–596.

okulun örtük programının bir parçasını oluşturmaktadır”³⁴⁵ görüşü **doğrulanmıştır.**

46. Alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında, orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler en çok öğrencileri okuyabilecekleri kitaplar konusunda bilgilendirirken, kırsal alan ilköğretim okullarında öğretmenler en çok okulun kuralları hakkında öğrencileri bilgilendirmektedirler. Yani, kırsal alan ilköğretim okulu öğrencilerine örtük olarak uyumlu davranma becerileri kazandırılmak istenmektedir. Buna göre kırsal alan ilköğretim okullarında Wren'nin “öğretmenler öğrencileri okulun kuralları ve okuyacakları kitaplar hakkında bilgilendirmeleri örtük programın bir parçasını oluşturur ve öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırır”³⁴⁶ görüşü **desteklenmiştir.**
47. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler çoğunlukla okulun koridorlarını, bahçe düzenini ve dersane düzenlerini daha çok yaşadıkları eve benzetmektedirler. Yani öğrenciler, okullarını örtük olarak kendi “evleri” gibi algılamaktadırlar. Bu sonuç **Jackson'ın** “öğretmenler, okulu eve benzetmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar ve sınıflarını olabildiğince renkli hale getirmekte, ilgi çekici resimler koymakta, örtüler sermekte, temiz ve düzenli tutmaya çalışmaktadırlar”³⁴⁷ görüşünü **desteklemektedir.**
48. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim öğrencileri, okul bahçelerinin ve okulda kullanılan eşyaların düzeninden, sınıftaki sıraların ve okul koridorlarının temizliğinden, sınıflarının badanalı veya boyalı olmasından, öğretmenlerinin kılık ve kıyafetlerinden etkilenmekte ve örtük olarak “bize değer veriliyor” mesajını almaktadırlar. Bu sonuç, **Titman'ın** “okulun fiziksel özellikleri örtük programın bir parçasıdır ve öğrencilere olumlu ya da

³⁴⁵ David J. WREN, (1999). “ School Culture: Exploring The Hidden Curriculum ”, **Adolescence**, Fall, Vol:34.s.593–596

³⁴⁶ David J. WREN ,(1999). “School Culture:Exploring The Hidden Curriculum”,**Adolescence**, Fall ,Vol:34.,s.593-596.

³⁴⁷ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston,Inc,s.6.

olumsuz bir takım mesajlar gönderir ve öğrenciler de bu mesajlardan olumlu ya da olumsuz etkilenirler”³⁴⁸ görüşünü **desteklemiştir**.

49. Araştırmanın örneklemini oluşturan bütün ilköğretim okullarında öğrenciler öğretmenlerinin söylemlerinden daha çok gösterdikleri davranışlardan etkilenmektedirler. Örneğin, öğretmenler “sigara içmeme” davranışının olumlu bir davranış olduğunu söylemelerine rağmen “sigara içme” davranışını gösterirlerse öğrenciler bu davranıştan “sigara içmek zararlı değildir” mesajı almaktadırlar. Bu sonuç **Titman’ın** “öğretmenlerin davranışları ve söylemleri arasında, öğrencilerin mesajları doğru olarak algılayabilmesi ve bu mesajları içselleştirmeleri için paralellik olması gereklidir, aksi takdirde öğrenciler istenmedik davranışlar kazanırlar”³⁴⁹ görüşünü **desteklemektedir**.

50. Kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere göre bir öğretmen “temiz ve düzenli” olmalıdır. Özel ilköğretim okullarındaki öğrencilere göre ise öğretmen “adil” olmalıdır. Buna göre, kırsal alan ilköğretim okullarında, alt tabaka ve orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında **Parsons ve Beauchamp’ın** araştırmasındaki “ öğrenciler, müşteri gibi görülmelidir; öğretmen ise, bu müşterilere ürününü beğendirmek için “temiz ve düzenli olmalı, düzgün konuşmalı, hata yapmamalı ve şekilci olmalıdır”³⁵⁰ sonucu **desteklenmiştir**.

51. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarındaki öğrenciler öğretmene ve programa direnç göstermektedirler. Alt tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında ve orta tabaka öğrencilerinin daha çok devam ettikleri ilköğretim okullarında öğrenciler, öğretmenleri dersi işlerken, sıkıldıklarında en çok “dersi dinlememe” davranışını

³⁴⁸ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

³⁴⁹ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

³⁵⁰ Jim PARSONS; Larry BEAUCHAMP,(1985) “ The Hidden Curriculum Of Student Teacher Evaluation”

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/ed/b1.pdf

(Erişim Tarihi:15.12.2008)

göstermekte; kırsal alan ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarında ise öğrenciler, dersi işlerken, sıkıldıklarında en çok “ara sıra dersi bölme” davranışını göstermektedirler. Bu sonuç direnç teorisyenlerinden olan **Curry’nin** “öğrencilerin direnç davranışları, öğretmenlerini görmezden gelmek, dersi dinlememek, ödevleri savsaklamak, ara sıra dersi bölmek ve derse devam etmemek şeklinde kendini göstermektedir”³⁵¹ görüşünü **destekler nitelikte sonuçlar vermiştir.**

³⁵¹ Marry Jane CURRY (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,s. 175-192.

4.2.Results

1. While determining events to be held in the classroom, teachers of the rural primary schools and the primary schools which most have middle class students implicitly behave more democratically to the students than teachers of the primary schools which most have working class and private primary schools in asking students their ideas when planning the activities and give students more the message of “to act democratically”. This result supports the idea of Makedon’s “ if a teacher doesn’t respect the students’ ideas while planning activities in the classroom, this creates dilemmas about whether the teacher's being democratic”.³⁵²
2. Teachers of primary schools which most have middle class students and the rural primary schools share authority with students more while teachers of the primary schools which most have working class and private primary schools share authority with students less. Teachers of primary schools which most have middle class students and the rural primary schools implicitly give autonomy more to their students than teachers of the primary schools which most have working class and private primary schools. So, teachers of primary schools which most have middle class students implicitly offer more opportunity to gain autonomy and responsibility than teachers of private primary schools. This result does not support the Anyon’s idea that “teachers are not sharing authority in the classroom in the working class primary schools but teachers in the affluent and executive elit schools are sharing authority and tasks more in the classroom”.³⁵³
3. Teachers of primary schools which most have middle class and working class students and the rural primary schools ask their students’ opinion while sharing the tasks in the classroom than the teachers of private primary schools. In this case, students of primary schools which most have middle

³⁵² Alexander MAKEDON(1992). “Humans In The World: Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago, IL, November 14, 1992.

³⁵³ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

class and working class students and the rural primary schools implicitly get the message of “self respecting” and “responsibility should be shared” from their teachers’ behaviours. In addition, the message of “teachers behave equal to all students regardless of their status” is implicitly given to the students. This result partly supports the idea that “ teachers respect the ideas of students in elit schools” in the Research of “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work” by Anyon³⁵⁴ and the idea that “ teachers give the students’ task by himself without asking students’ ideas” in the research of “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values: Case Study Of A Middle School Writing Project” by June M. MARTIN.³⁵⁵

4. Teachers of the rural primary schools and private primary schools make the students gain the skill of “being punctual” more than the teachers of primary schools which most have middle class and working class students by being on time in the classroom. This result supports the Jackson’s idea that “teachers teach their students being punctual by being on time in the classroom.”³⁵⁶
5. Students of the primary schools which most have middle class students and private primary schools get the message of “I am respectful” and “I am respected in the school” more than the students of rural primary schools and primary schools which most have working class. This result supports the idea of Anyon that “ teachers usually make explanation about the homeworks in affluent primary schools” and doesn’t support the situation about “explaining the homework” in the working class primary schools. In the Anyon’s research, teachers rarely make explanations about the homework but in this research teachers always make explanations about the homework in the classroom.³⁵⁷

³⁵⁴ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

³⁵⁵ June M MARTIN , (1982). “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values: Case Study Of A Middle School Writing Project” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**, New York City, NY, March 21,1982.

³⁵⁶ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.16.

³⁵⁷ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

6. Teachers in all primary schools forming the research's sample, behave gentle to the students who don't understand the subject and implicitly don't discriminate among the students according to their fathers' status. Students implicitly get the message of being behaved fair and teachers don't discriminate among the students. This result is different from Anyon's research. In Anyon's research, teachers behave different according to their students' status³⁵⁸ but in this research teachers don't discriminate between status.
7. Students in the private primary schools get the message of "I am authority in the classroom" more than the students of primary schools which most have middle class and working class students and rural primary schools. Therefore, in the private primary schools implicitly the message of "I am authority in the classroom" is emphasized more than other primary schools. The skills of "being obedient" and "obeying the orders" are implicitly expected to be gained by students of private primary schools and the others students which form the research's sample. This result supports the Jackson that "teachers teach being obedient and obeying the rules by using his/her power in the classroom".³⁵⁹
8. Teachers of primary schools which most have middle class and working class students and rural primary schools pay more attention in the forms of addressing to their students in their communication and implicitly give the message of "you are respectful" to their students. This result is different from Anyon's result. In Anyon's research, teachers always use the words "please, thank you and you are welcome" in the affluent and elit schools but in this research in the private primary schools which are taken paralel to the affluent and elit schools in Anyon's research, teachers sometimes use the words "please, thank you and you are welcome".³⁶⁰

³⁵⁸ Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67-92.

³⁵⁹ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

³⁶⁰ Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67-92.

9. Teachers of primary schools which most have middle class and working class students and rural primary schools make their students gain the skill of “being tidy” more than teachers of private primary schools by keeping their desks tidy in the classroom and give the message of “you are respectful” and “you should be tidy and clean” more. This result is different from Anyon’s result. In Anyon’s result, teachers give the message of “you should be tidy and clean” more by keeping their desks tidy in the classroom in the private primary schools which are taken paralel to the affluent and elit schools in Anyon’s research³⁶¹ but in this research, it is found that teachers in the private primary schools give implicitly the message of “you should be tidy and clean” less.
10. Students in all primary schools forming the research’s sample are effected by their teachers’ dressing and take a model of their teachers’ dressing style. This result supports the Glickman’s idea implied in his research “Unraveling the Hidden Curriculum” that “ teachers’ effects on students about being a model are in the scope of hidden curriculum”.³⁶²
11. Students in all primary schools forming the research’s sample get the message of “ I am respectful” from the regular club activities. This result supports the idea by Cornbleth that “one of the cultural parts that form the hidden curriculum is school groups(clubs)”.³⁶³
12. Students in all primary schools forming the research’s sample get positive messages from “ the celebration of Temperance Union Week”. This also shows that school’s formal curriculum expected to be gained reinforces the students’ acquisition by hidden curriculum. This result supports the

³⁶¹ Jean ANYON (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67–92.

³⁶² Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” [http://eric.ed.gov/ERICDocs/ data/ ericdocs2sql/content storage 01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf),(Erişim Tarihi:13.12.2008).

³⁶³ Catherine CORNBLETH (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

Atherton's idea that "the messages of the formal curriculum reinforce the messages of hidden curriculum".³⁶⁴

13. Students in all primary schools forming the research's sample perceive that their teachers most speak about the education and lessons in the teachers room thus, students in all primary schools implicitly perceive their teachers as good role models. This result supports the Cornbleth's idea that "Hidden curriculum is not only in the classroom. The roles of students and teachers in the school are also the parts of the hidden curriculum"³⁶⁵, and Glickman's "teachers are role models for their students".³⁶⁶
14. Students in all primary schools forming the research's sample get positive messages from the life of Hz. Muhammed in religious lessons. This shows that school's formal curriculum expected to be gained reinforces the students' acquisition by hidden curriculum. This result supports the Atherton's idea that "the messages of the formal curriculum reinforce the messages of hidden curriculum".³⁶⁷
15. Students in all primary schools forming the research's sample get the message of "all the students are respectful for me" from their teachers. Therefore, according to the results of this study, students are not discriminated according to their parents' status in the Turkish Education System and all the students are given equality of opportunity. This result is different from Anyon's result. According to Anyon's research, teachers behave negative in the working class schools on the contrary, teachers behave well in the affluent and elit schools.³⁶⁸

³⁶⁴James ATHERTON, (2008). " Hidden Curriculum" <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³⁶⁵ Catherine CORNBLETH (2008). "School Curriculum: Hidden Curriculum", Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

³⁶⁶ Carl D.GLICKMAN,(1976). "Unraveling The Hidden Curriculum" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

³⁶⁷ James ATHERTON, (2008). " Hidden Curriculum" <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³⁶⁸ Jean ANYON (1980). "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work", **Journal Of Education**, Vol.162, No.1,s.67-92.

16. While the half of the students in the primary schools which most have middle class is in the opinion that “if students respect the teachers and friends, listen to teacher quietly, complete the school authority’s tasks, they get higher grades” ; the half of the students is not in the opinion of this. Students in the rural primary schools and the primary schools which most have working class students and private primary schools are in the opinion that “if students respect the teachers and friends, listen to teacher quietly, complete the school authority’s tasks, they get higher grades”. Therefore, there is a hidden curriculum formed by teachers about unwritten expectations to be successful in the classroom that provide extra grades and success in students’ academical school life in the rural primary schools and the primary schools which most have working class students and private primary schools. This result supports the idea of Jackson that “teachers have expectations about the behaviours to be gained and there is system of praise, punishment, power and crowds in the schools”.³⁶⁹
17. Students in all primary schools forming the research’s sample implicitly get the message of “ I am authority” and “ teachers’ authority must exist to maintain discipline in the classroom” much more. This supports the idea bu Jackson, “teacher has the power” and “they give shape to classroom events”.³⁷⁰
18. Students in all primary schools forming the research’s sample are standing in a respectful manner as expected during the Turkish National Anthem. Therefore, school’s formal curriculum expected to be gained reinforce the students’ acquisition by hidden curriculum. This result supports the Atherton’s idea that “the messages of the formal curriculum reinforce the messages of hidden curriculum”.³⁷¹
19. Teachers in all primary schools forming the research’s sample provide the students the expected acquisition by reinforcing the message of “Turkish

³⁶⁹ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

³⁷⁰ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.10.

³⁷¹ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

National Anthem is important” which is aimed to be given by formal curriculum with the hidden curriculum. This result supports the idea of Glickman that “ how the teachers and students take part in the education process is a part of hidden curriculum”³⁷² and the idea of Skelton that “how the teacher teaches is more important than what the teacher teaches”.³⁷³

20. Teachers in all primary schools forming the research’s sample create a positive perception to the “Turkish National Anthem” by supporting the discernment “Turkish National Anthem is important” with their behaviours. This result supports the idea by Makedon that “to reveal the curriculum in the clasroom, one should study what the teacher says than what the teacher does.”³⁷⁴
21. Students in all primary schools forming the research’s sample have positive opinioun about “ why swearing in ceremony every morning is important”. Therefore, the formal curriculum reinforces the hidden curriculum about “swearing in the ceremony”. This result supports the idea by Osborne that “it is possible to reveal the hidden curriculum in the school activities and the behaviours students have gained”³⁷⁵ and the idea by Atherton “the messages of the formal curriculum reinforce the messages of hidden curriculum”.³⁷⁶
22. In all primary schools forming the research’s sample, “respecting Atatürk’s death” which is expected to be gained by formal curriculum is reflected the students’ behaviours and thus, hidden curriculum reinforces the formal curriculum. This result supports the idea by Osborne “it is possible to reveal the hidden curriculum in the school activities and the behaviours students

³⁷² Carl D.GLICKMAN,(1976). ”Unraveling The Hidden Curriculum” [http://eric.ed.gov/ERICDocs/ data/ ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf).(Erişim Tarihi:13.12.2008).

³⁷³ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2,s.177–193.

³⁷⁴ Alexander MAKEDON, (1992). “Humans In The World: Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**, Chicago, IL, November 14,1992.

³⁷⁵ Kenneth, W. OSBORNE ,(1984). “Political Education or Political Socialization: The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,s.63–83.

³⁷⁶ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

have gained”³⁷⁷ and the idea by Atherton³⁷⁸ “the messages of the formal curriculum reinforce the messages of hidden curriculum”.

23. Atatürk pictures hung on the school walls implicitly create a positive perception on the students. Students of the rural primary schools and the primary schools which most have middle class and working class students gain more sensibility to Atatürk than the students of private primary schools. This result reinforces the idea of Titman that “school grounds are part of the hidden curriculum and convey messages to the students in addition to formal curriculum.”³⁷⁹
24. Students in all primary schools forming the research’s sample implicitly gain the skill of respecting and being proud of the Turkish notables. This result supports the idea by Titman that “school grounds are part of the hidden curriculum and convey messages to the students in addition to formal curriculum”.³⁸⁰
25. Rewards hung on the school walls implicitly teach the students “being proud of successful students and encouraging for success” . Therefore, hidden curriculum is effective not only in the classroom but also in the school. This result supports the idea by Titman that “school grounds are part of the hidden curriculum”³⁸¹ and the idea by Atherton that “the messages that schools send to the students effect the education process. But, these messages are not just limited to teacher-student relationship. In addition to this, physical arrangements in the classrooms and schools are also in the scope of hidden curriculum”.³⁸²

³⁷⁷ Kenneth, W. OSBORNE ,(1984). “Political Education or Political Socialization: The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,s.63–83.

³⁷⁸ James ATHERTON, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³⁷⁹ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

³⁸⁰ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

³⁸¹ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

³⁸² James ATHERTON (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

26. In all primary schools forming the research's sample, successful students' pictures hung on the school walls implicitly convey the message of "encouraging for success" to the students. Besides this, students implicitly get the message of "competing with each other" in addition to the "being successful". This result supports the idea of Atherton "the messages of the formal curriculum contradict the messages of hidden curriculum".³⁸³
27. In this research it is found that, teachers of the rural primary schools and the primary schools which most have working class students give higher grades to the students who do their religious duties than the teachers in the primary schools which most have middle class students and private primary schools. Then, hidden curriculum is more effective in the assessment and evaluation process on the students of the rural primary schools and the primary schools which most have working class students than the students of the primary schools which most have middle class students and private primary schools. In the rural primary schools and the primary schools which most have working class students, Kennedy's idea that "values, beliefs and faith should be reinforced with the activities of the teachers in addition to the formal curriculum"³⁸⁴ is supported.
28. Teachers in all primary schools forming the research's sample make a speech about being honest and decent before starting the lesson and out of the lesson, hence the teachers implicitly convey the message of "one should learn the rules of moral and society to be a good serving person in the public". This result supports the idea of Jackson that "hidden curriculum is the underlying method of delivering moral and social messages to students".³⁸⁵

³⁸³ James ATHERTON, (2008). "Hidden Curriculum" <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

³⁸⁴ Anne-Marie KENNEDY (1998), "Teaching Values Developing: A Curriculum Framework For Adventist Schools" Prepared For The 22nd International Faith Learning Seminar, Seminar Schloss Bogenhofen Austria, August 1998.

³⁸⁵ Paul S.DICKIN; Sandra J. LIMOGÉ,(1992). "The Changing Composition Of Families: Implications For Parent/Caregivers, Educators" *Masters Theses (042)* http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8b/2d.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2008).

29. In all primary schools forming the research's sample, reward is being used more than punishment. This result supports the idea by Jackson that "schools are reward oriented and teachers are instructed to focus on good aspects of students' and to overlook the poor".³⁸⁶
30. Teachers all primary schools forming the research's sample are angry with the students most when they don't obey the teachers' directions and listen to the teachers. In the formal curriculum, the aim is students' cognitive, affective and psychomotor development whereas in the hidden curriculum the aim is the protection and maintaining the features of society. This result supports Jackson's idea that "students recognize the power relations in the crowds and being obedient and punishment relations from the reward and punishment system".³⁸⁷
31. Teachers in all primary schools forming the research's sample provide implicitly their students get the acquisition of "equality" by behaving equally to all of them. Dreeben's idea that " school culture form transient social relationships, submerge much of their personal identity and accept the legitimacy of categorical treatment"³⁸⁸ is partly supported in the primary schools which most have working class students and in private primary schools; is not supported in the primary schools which most have middle class students and rural primary schools.
32. Teachers all primary schools forming the research's sample admonish to the students with the aim of maintaining the rules of society and socialization. This result supports the idea of Durkheim that "moral education should be given by the teacher".³⁸⁹
33. Students in all primary schools forming the research's sample gain the skills of "to love their country, nationality, flag, standing during the Turkish National Anthem" from their teachers. This result supports the Durkheim's

³⁸⁶ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.25.

³⁸⁷ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.17.

³⁸⁸ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). "Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum", **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,s.1-21.

³⁸⁹ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara-2005,s.18-19.

idea that “teachers should form the scope of moral education with the implicit(hidden) values and beliefs adopted by the society”.³⁹⁰

34. Students in all primary schools forming the research’s sample compete with their friends to be successful in the classroom. Hence, students in all primary schools forming the research’s sample get the message of “competing with each other” instead of “cooperating with each other” which is expected to be gained. This result supports Dreeben’s idea that “students learn to be independent and compete with one another in the classrooms”.³⁹¹
35. Students in all primary schools forming the research’s sample learn to be decent, honest, hardworking first from their parents before their teachers. This result supports the idea of Durkheim that “moral education should be given by the teacher”.³⁹²
36. In the rural primary schools and the primary schools which most have middle class and working class students, the system of “rewarding the successful students” and “punishing the lazy students” is not worked properly. So, except the private primary schools the system of “rewarding the successful students” is not used properly. Jackson’s idea is supported just in private primary schools. According to Jackson “ being similar and working in crowds in the same line is compromising with the school life and this provide students reward or punishment”.³⁹³
37. Teachers in all primary schools forming the research’s sample do not discriminated between affluent and working class students. Thus, students are treated fair according to their status. Teachers do not make discrimination among status and act democratic to their students. This result is different from the Neo Marksists’ idea that “students in upper middle class got some messages about internalizing the drive to achieve, while those in woking class

³⁹⁰ Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara–2005,s.18–19.

³⁹¹ Susan FLORIO-RUANE (1989). “Social Organization Of Classes And Schools”

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf

(Erişim Tarihi:14.12.2008).

³⁹² Mahmut TEZCAN (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara–2005,s.18–19.

³⁹³ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.17.

schools rehearsed the behaviours appropriate for low-skill, low autonomy work”.³⁹⁴

38. Teachers in all primary schools forming the research’s sample do not give priority to the affluent students in the drama, project and debate activities. Thus, students are treated fair according to their status. This result contradicts the idea of Neo Marxist writers Bowles and Gintis that “ social reproduction serves the demands of more powerful institutions and dominant social groups”.³⁹⁵
39. In the rural primary schools and the primary schools which most have working class students, teachers apply harsh discipline to the children from lower socio cultural level while the teachers do not apply in the same manner to the children from higher socio cultural level. In the primary schools which most have middle class students and private primary schools, teachers apply harsh discipline to the children from lower socio cultural level and apply in the same manner to the children from higher socio cultural level. Therefore, in the rural primary schools and the primary schools which most have working class students, students from lower socio cultural level are mistreated while in the primary schools which most have middle class students and private primary schools, students are treated fair. So, students can be treated different according to their status. The result found in the rural primary schools and the primary schools which most have working class students supports the Apple and King’s idea that “ the strong sense of control which can be called as teachers serve the needs and interests of powerful groups suppressing the less powerful groups” .³⁹⁶
40. Teachers in the rural primary schools and the primary schools which most have working class students and private primary schools evaluate their

³⁹⁴ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London–2001,s.1–21.

³⁹⁵ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London–2001,s.1–21.

³⁹⁶ Sandra ACKER, Marina GAIR, Eric MARGOLIS, Michael SOLDATENKO (2001).**A.g.e**, s.1–20.

students with tests while teachers in the primary schools which most have middle class students evaluate their students with written exams. Tests and written exams make students passive. In addition to that students are treated different according to their status. Apple stated that “Tests and written exams are the most common ways of assessing and evaluating and they serve an expected ideology by making the students passive”³⁹⁷. This result supports the Apple’s ideas about assessing and evaluating students in all primary schools.

41. Teachers in all primary schools forming the research’s sample carry out their lessons by “asking questions to the students after narrating the subject”. In addition to that, it is found out that, the choice “narrating the subject by himself/herself” is chosen after the choice of “asking questions to the students after narrating the subject” in the primary schools which most have working class students contrary to the results in the primary schools which most have middle class students, rural primary schools and private primary schools. Teachers in the primary schools which most have working class students mostly carry out teacher centered lessons and rarely use the techniques as “group works, debate and case study” which bring the skills of independence, autonomy and creativity. It is found that the choice of “using the case study technique ” is chosen after the choice of “asking questions to the students after narrating the subject” in the private schools which most have affluent students. Thus, students are treated different according to their status. This result supports the Keddie’s idea that “working class students are offered a simple, common sense treatment of subject matter and are encouraged to adhere to presented facts. Middle class students, on the other hand, receive a more complex and abstract treatment of knowledge and are encouraged to question prevailing viewpoints”.³⁹⁸
42. Students are trained more inquisitorial in private primary schools and partly in the primary schools which most have middle class students and compared to the rural primary schools and students are trained more inquisitorial in rural

³⁹⁷ Michael APPLE, (2006). **Eğitim ve İktidar (Education and Power)** , çev. Ergin Bulut, Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul, s.74–85.

³⁹⁸ Alan SKELTON ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**, Vol.5, No.2,s.177–193.

primary schools and in the primary schools which most have middle class students compared to the primary schools which most have working class students. Therefore, students have the skill of inquiry and interpretation in private primary schools and partly in the primary schools which most have middle class students more than the students in rural primary schools and in the primary schools which most have working class students. All the students in the research sample the students' learning and researching ways partly support the Keddie's idea that "working class students are offered a simple, common sense treatment of subject matter and are encouraged to adhere to presented facts. Middle class students, on the other hand, receive a more complex and abstract treatment of knowledge and are encouraged to question prevailing viewpoints".³⁹⁹

43. Students develop adaptive techniques (stratagems) and creative styles of studying to be successful from teachers' behaviours. While students mostly study by summarizing the subject in rural primary schools and in the primary schools which most have middle class students and in private primary schools, students study the parts that their teachers emphasize during the lessons to be successful in the exams in the primary schools which have working class students during education process and their study techniques vary according to the teachers' hidden behaviours. This result supports the Synder's idea that "students create adaptive techniques (stratagems) to be successful. These techniques are the result of the essence of the too much information suitable to them in the formal curriculum. Students are not taught these rules and techniques, they create their hidden curriculum by themselves with their own experience and predictions".⁴⁰⁰
44. While students receive recognition for their good behaviours, success and abilities regularly in rural primary schools and in the primary schools which most have middle class and working class students, students in private primary schools are uninformed. So, it is possible to mention the presence of

³⁹⁹ Alan SKELTON ,(1997). "Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights", *Journal of Curriculum Studies*, Vol.5, No.2,s.177–193.

⁴⁰⁰ Benson SYNDER, (1971), *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A.Knopf, s.3–28.

hidden curriculum in rural primary schools and in the primary schools which most have middle class and working class students and is partly possible in private primary schools. In all the schools in the research's sample, the situation supports one of the point in Wren's checklist of school environment's hidden curriculum that "students regularly receive recognition for outstanding conduct, grades and other achievements".⁴⁰¹

45. There are corners which have written school rules, enter and exit ways of school and school safety according to the students in all primary schools forming the research's sample. Therefore, Wren's idea that "school policies regarding discipline, safety, opening convocations are the parts of the hidden curriculum"⁴⁰² reinforces the situation in all primary schools forming the research's sample.
46. While students most receive information for reading books to be read in the primary schools which most have middle class and working class students and in private primary schools, students most receive information for school rules in rural primary schools. Namely, students in rural primary schools are implicitly expected to gain the skill of "to act compliant". Therefore, Wren's idea that "school policies regarding discipline, safety, opening convocations, handbooks are the parts of the hidden curriculum"⁴⁰³ reinforces the situation in rural primary schools.
47. Students compare their schools' corridors, gardens and classroom arrangements with their homes in all primary schools forming the research's sample. So, students implicitly perceive their schools as their homes. This result supports Jackson that "in their efforts to make their classrooms more homelike, elementary school teachers often spend considerable time fussing with the room's decorations".⁴⁰⁴

⁴⁰¹ David J. WREN ,(1999). "School Culture: Exploring The Hidden Curriculum", **Adolescence**, Fall, Vol:34.s.593-596.

⁴⁰² David J. WREN, (1999). " School Culture: Exploring The Hidden Curriculum ", **Adolescence**, Fall, Vol:34.s.593-596.

⁴⁰³ David J. WREN ,(1999). "School Culture: Exploring The Hidden Curriculum", **Adolescence**, Fall ,Vol:34.,s.593-596.

⁴⁰⁴ Philip JACKSON (1968) **Life In Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, s.6.

48. Students are affected with school garden and school object arrangements, the tidiness of school desks and corridors, wall colors, teachers' dressing styles and implicitly get the message of "I am respectful" in all primary schools forming the research's sample. This result supports Titman's research that "school grounds are the parts of school's hidden curriculum and convey positive or negative messages to the students and students are affected positively or negatively".⁴⁰⁵
49. Students are affected with what the teacher does more than what the teacher says in all primary schools forming the research's sample. For example, if the teacher smoke although s/he warns the students about the harmful effects of smoking, students get the message of "smoking is not harmful". This result supports Titman's research that "there must be parallelism between speech and behaviours of teachers to convey the desired messages".⁴⁰⁶
50. Students want to see their teachers as "clean and tidy" in the primary schools which most have middle class and working class students and in rural primary schools and as "fair" in private primary schools. According to this, the result in Parson and Beauchamp's research is supported in the primary schools which most have middle class and working class students and in rural primary schools that "students are like clients and teacher should be clean, tidy, technical, speak correctly, and avoid making mistakes to be preferred".⁴⁰⁷
51. Students in all primary schools forming the research's sample show resistance behaviours to their teachers and formal curriculum. While students most "do not listen to teacher during the lesson if they are bored" in the primary schools which most have middle class and working class students, students most "interrupt the lesson during lesson if they are bored" in rural

⁴⁰⁵ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

⁴⁰⁶ Wendy TITMAN (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning, Surrey**, England.

⁴⁰⁷ Jim PARSONS; Larry BEAUCHAMP,(1985) " The Hidden Curriculum Of Student Teacher Evaluation"

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/ed/b1.pdf

(Erişim Tarihi:15.12.2008)

primary schools and in private primary schools. This result supports the Curry's research that "students' resistance behaviours are neglecting the teacher, not listening to the teacher, neglecting the homeworks, interrupting the lesson, not participating the lesson any more".⁴⁰⁸

⁴⁰⁸ Marry Jane CURRY (2001). " The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class" ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,New York:Routledge,s. 175-192.

4.3.Öneriler

1. Öğretmenler, öğrencilerde demokratik davranabilme becerilerini geliştirebilmek amacıyla, sınıf içi ve sınıf dışı eğitimsel etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin fikirlerini almalı, öğrencilerine özerklik becerisi kazandırmak için de sınıf içerisinde öğrenciler arasında görev paylaşımı yapmalıdırlar.
2. Öğretmenler okulda ve sınıfta davranışlarıyla ve kılık kıyafetleriyle bir bütün olarak “ rol model” olduklarının farkında olmaları gereklidir. Bu yüzden de, öğretmenler okulda kılık ve kıyafetlerine dikkat etmeliler, öğrencilere örnek olacak davranışlarda bulunmalılar, söylemlerinin davranışlarını destekleyip desteklemediğine dikkat etmelilerdir.
3. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin dini inançlarından ve davranışlarından etkilenmeyerek öğrencileri tarafsız bir biçimde değerlendirmelilerdir ve sınıf içinde statü farkı yapmaksızın öğrencilere eşit muamelelerde bulunmalılardır.
4. Öğretmenler “İstiklal Marşının önemli olduğu ve İstiklal Marşına saygı duyulması” algılarını öğrencilerine kazandırmak için İstiklal Marşı törenlerine katılmaya özen göstermeliler, İstiklal Marşı söylerlerken hal ve hareketlerine dikkat etmelilerdir.
5. Okul duvarlarına, Atatürk’e, Türk Büyüklerine ve Türk Kahramanlarına karşı olumlu algı geliştirmek, Atatürk ve Türk Büyükleri hakkında bilgi sahibi yapmak ya da bilgi sahibi olmaya teşvik etmek, milli duyguların pekişmesini sağlamak için resmi programda kazandırılması amaçlanan kazanımların, okul duvarlarına asılacak olan Atatürk, Türk Büyükleri ve Türk Kahramanları resimleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Bunun yanında okul duvarlarına öğrencilere “başarılı olan arkadaşlarına karşı özenme ve onlarla gurur duyma” duygularını kazandırmak için “başarılı öğrenci tablosu” asılmalıdır.

6. Öğretmenler, öğrencilerin birbirleriyle rekabet ettikleri etkinlikler yapmak ve değerlendirme ortamları yaratmak yerine öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yaptığı etkinlikler yapmalı ve değerlendirme ortamları yaratmalıdırlar.
7. Öğretmenler, kendi otoritelerini güçlendiren “düz anlatım” yoluyla dersi işlemek yerine “bağımsızlık, özerklik, yaratıcılık” özellikleri kazandıran ”küme çalışması, tartışma ve örnek olay” gibi tekniklere başvurmalıdırlar. Standartlaştırılmış testler, öğrencileri tek tip, belirli bir ideoloji doğrultusunda yetiştirdiği ve öğrencileri pasifleştirdiği için, öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde proje ödevleri ve performans görevleri gibi alternatif yollara da başvurmalıdırlar.
8. Öğrencilerin “kuruma aidiyet duygusu” kazanmaları için okul bahçesinin düzenlenmesi, okulda kullanılan eşyaların sağlam ve kullanışlı olması, öğrencilerin oturdukları sıraların öğrencilere uygun olması, dershanelerin, okul koridorlarının, bahçedeki ağaçların, sınıfların badana ve boyalarının olması, sıraların üstlerinin örtüyle kaplı olması, öğretmenlerin kıyafetlerinin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun olması konusunda özenli davranılmalıdır.
9. Öğretmenler, öğrencileri “dersi dinlememek”, “ verilen görevleri yapmamak”, “ara sıra dersi bölmek” davranışlarını gösterdiklerinde, resmi programın ve kullanılan yöntemlerin öğrencilerin beklentilerine uygun olmamasından kaynaklanabileceğini göz önünde bulundurmalılar, “dersi dinlememek”, “ verilen görevleri yapmamak”, “ara sıra dersi bölmek” davranışlarını kişisel olarak değil, öğrencilerin resmi programa karşı gösterdikleri direnç örnekleri olarak algılamalıdır. Öğretmenler, bu gibi direnç örneklerinin oluşmaması için, resmi programın öğrenci beklentilerine, seviyelerine ve amaçlarına uygunluğunu kontrol etmeliler ve gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar.
10. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarındaki öğretim üyeleri, öğrencilerde örtük olarak liderlik, yöneticilik ve yaratıcılık gibi özellikleri geliştiren aktif öğrenme yollarına dayalı faaliyetler düzenlemelilerdir.
11. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını tespit etmeye yarayan gözlem formları ile desteklenerek yapılmalıdır, böylece bu araştırmayı tamamlayıcı sonuçlar tespit edilecektir.

KAYNAKÇA

ABERNOT, Yvan; KONIDARI, Victoria, (2008). “The Way Classroom Functions: Another Hidden Curriculum To Be Explored”, **International Journal of Social Sciences**, Winter, 3;1,1-7.

ACKER, Sandra; GAIR, Marina; MARGOLIS, Eric; SOLDATENKO, Michael, (2001). “Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum”, **The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis) ,Routledge Newyork and London-2001,1-21.

AHOLA, Sakari,(2000). “Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?”, **Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference**, Helsinki August 30 -September 2, 2000.

AKGÜN, Özcan Erkan; BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; ÇAKMAK, Ebru Kılıç; DEMİREL, Funda; KARADENİZ, Şirin, (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara-2008.

ALEXANDER, William M., (1972) “ Curriculum Planning As It Should Be” , **The School Of The Future Now** Edited by: J. Galen SAYLOR , Prepared by ASCD Council on Contionuous Education , Washington D.C. s.99-127.

ALLEN, Ricky Lee, (1999). “The Hidden Curriculum Of Whiteness:White Teachers ,White Territory and White Community”, **Paper Presented At The Meeting Of The American Research Association**, Montreal, Qubec, April 19-23 ,Canada-1999.

ANDERSON,Terry,(2002). “Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning”, **Current Perspectives in Applied Information Technologies**, Volume I: Distance Learning. Greenwich,CT: Information Age Publishing,May,1-23.

ANYON,Jean, (1980). “Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work”, **Journal Of Education** ,Vol.162 ,No.1,67-92.

APPLE, Michael, (2006). Eğitim ve İktidar (Education and Power) , çev.Ergin Bulut ,Kalkedon Yayınları, Taşdelen-İstanbul.

ATHERTON,James,(2002). “Learning,Authority,Freedom and Security:A Case Study Of Managing A Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/Article.pdf> (Erişim Tarihi:01.11.2008).

ATHERTON, James, (2008). “ Hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (Erişim Tarihi:22.12.2008).

ATHEW,Bill ; COOPER, Tom ; BLEICHER,Robert E., (1995). “Social Context In Mathematics Classrooms:Social Critical And Sociolinguistic Perspectives”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association** ,CA,April 18-22,San Francisco- 1995.

ARIKAN,Arda, (2004). “Gizli Programı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak” **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-2004.**

AUERBACH, Elsa Roberts; BURGESS,Denise, (1985). “The Hidden Curriculum Of Survival ESL”,**Tesol Quarterly**, Vol.19,No.3,September,475-495.

BAĞLI, Meliha Türkan ; ESEN,Yasemin, (2002). “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2002,cilt.35,sayı.1-2,s.143-154.

BALCI , Ali, (2006). “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, teknik ve İlkeleri”, Ankara Pegem Yayıncılık,85.

BEAUCHAMP,Larry; PARSONS,Jim,(1985). “ The Hidden Curriculum Of Student Teacher Evaluation”

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/ed/b1.pdf (Erişim Tarihi:15.12.2008).

BERGENHENEGOUWEN,G. ,(1987). “ Hidden Curriculum In University” , **Higher Education** ,Journal Higher Education Publisher Springer Netherlands, 16:535-543.

BICKMORE, Kathy,(1993). “Learning Inclusion /Inclusion In Learning:Citizenship Education For A Plural Society” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association** ,Atlanta ,GA, April 12-16,1993.

BIGELOW, Bill , (1999). “Probing The Invisible Life Of Schools” , **Making Justice Our Project : Teachers Working Toward Critical Whole Language Practice** (Edited by Carole Edelsky),National Council Of Teachers Of English,Urbana,IL, pp.242-258.

BUOYE,Alexander J., (2004). “Capitalizing On The Extra Curriculum:Participation ,Peer Influence And Academic Achievement” , **A Dissertation Submitted to the Graduate School of the University of Notre Dame in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy**, Graduate Program in Sociology Notre Dame, Indiana, April,2004.

COLADARCI,Theodore; MARION,Scott.F., (1993). “Gender Differences in Science Course Taking Patterns Among College Undergraduates” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**ins, April,1993.

COURSEN,David ,(1995). **Conflicting Moralities In Education**, ACSA School Management Digest ,Series 1,Number.1,ERIC/CEM Research Analysis Series,Number.28.

CORNBLETH, Catherine, (2008). “School Curriculum: Hidden Curriculum”, Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi: 10.12.2008).

CURRY, Marry Jane, (2001). “ The Hidden Curriculum Of A Community College ESL Writing Class” ,**The Hidden Curriculum In Higher Education**,(Edited by Eric Margolis),New York:Routledge,pp. 175-192.

ÇINAR,İkram, (2003). “Eğitimde Atatürkçülük ve Örtük Program” Eğitim Dergisi, Sayı.3, Temmuz-2003, <http://www.egitim.gen.tr/savi3.htm>, (Erişim Tarihi:09.11.2008).

DAVIDSON ,Ann Locke ,(1992). “Border Curricula and The Construction Of Identity:Implications For Multicultural Theorists”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Association** ,San Francisco,CA ,April 20-24 ,1992.

DEMİREL,Özcan, (2007). **Eğitimde Program Geliştirme** , Pegem Yayıncılık,Ankara-2007.

DICKIN,Paul S. ; LIMOGE,Sandra J.,(1992). “The Changing Composition Of Families:Implications For Parent/Caregivers,Educators” **Masters Theses (042)** http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/8b/2d.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2008).

DOĞANAY,Ahmet ;SARI,Mediha, (2004). “Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği) , **20-24 Mayıs 2004 tarihinde Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Uluslararası Arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda Bildiri Olarak Sunulmuştur.**

EHMAN, Lee H.; GILLESPIE, Judith A., (1974). "Political Life In The Hidden Curriculum: Does It Make Difference?" **Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Council For The Social Studies**, Chicago, Illinois, November 26-29, 1974.

ELLIOT, John, (1983). "Paradigms Of Educational Research and Theories Of Schooling" **Paper Presented At The Sociology Of Education Conference** Birmingham, England, January, 1983.

ERTÜRK, Selahattin, (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara-1972.

FERGUSON, Elizabeth, (2004). "Hidden Curriculum Paper" [www. nelliemuller. com/ Hidden Curriculum.doc](http://www.nelliemuller.com/HiddenCurriculum.doc) (Erişim Tarihi: 15.10.2008).

FIELDING, Roger, (1981). "The Hidden Curriculum In The Classroom" **Teaching Political Science**, 8:3, April, p.319-331.

FIRLIK, Russel, (1997). "Smaller Places For Special People" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/af/ff.pdf (Erişim Tarihi: 03.12.2008).

FISHER, R. Michael, (2000). "Unveiling the Hidden Curriculum in Conflict Resolution and Peace Education: Future Directions Toward a Critical Conflict Education and 'Conflict' Pedagogy", **Technical Paper No.10**, In Search Of Fearlessness Research Institute, The University of British Columbia, 2000.

FLORIO-RUANE, Susan, (1989). "Social Organization Of Classes And Schools" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf (Erişim Tarihi: 14.12.2008).

FREIDUS,Helen, (1990). "The Call Of Sirens? The Influence Of Gender In The Decision To Choose Teaching As A Career Change" **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Association 1990**, Boston,MA,April 17-20,1990.

GAIKWAD,Preme ,(2004). "Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible" <https://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v7n2/GAIKWAD.pdf> (Erişim Tarihi:27.10.2008).

GLICKMAN,Carl D. ,(1976). "Unraveling The Hidden Curriculum" http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf,(Erişim Tarihi:13.12.2008).

GRAUER, Stuart, (1985). "The Hidden Curriculum" , **Beyond The Hidden Curriculum :Creating The Conditions For Learning**, Del Mar , California, Spring-1985,s.8-10.

GÜMÜŞOĞLU,Firdevs,(2006) "Ders Kitaplarındaki Cinsiyetçiliğin Seksen Yıllık Serüveni"http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/ders_kitaplari_rindaki_cinsiyetcilik.pdf (Erişim Tarihi: 10.11.2008).

HEMMINGS, Annette, (2000). "The "Hidden" Corridor Curriculum", **High School Journal**, **00 18 1498**, December/January, Vol. 83 ,Issue 2,1-11.

HORN, Jr. Raymond, (2003). "Developing A Critical Awareness Of The Hidden Curriculum Through Media Literacy" , **The Clearing House** , July/August 2003 ; 76,(6) ; Academic Research Library pg.298.

HORTON,Lowell,(1972). “The Hidden Curriculum Of Competency Based Teacher Education”

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3b/55/0b.pdf (Erişim Tarihi:16.12.2008).

HÜRRİYET GAZETESİ , (30 Ocak 2009). “İspanya’da Vatandaşlık Dersine Girmek Zorunlu” başlıklı haber.

IARSKAIA-SMIRNOVA,Elena,(2001). “Teaching Gender and Disability:The Hidden Curriculum In A Boarding School”, **Presentation for the ESA Sociology of Education Stream**, 28th August – 1st September, Helsinki, Finland,2001.

İNAL,Kemal,(2005). “Çocuklarda Derin Program:Gizli Program”,

<http://www.savaskarsitlari.org/arsiv.asp?ArsivTipID=1&ArsivAnaID=25611>

(Erişim Tarihi:23.11.2008).

JACKSON, Philip, (1968). **Life In Classrooms**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

JERALD, Craig D. ,(2006). “School Culture:The Hidden Curriculum” , **Issue Brief** ,The Center for Comprehensive School Reform and Improvement ,December,p.1-8.

KAPTAN, Saim, (1998). “**Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**”,Ankara: Tek ışık Web Ofset Tesisleri,59.

KARASAR ,Niyazi, (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım,Ankara,2007.

KENNEDY,Anne-Marie, (1998). “Teaching Values Development A Curriculum Framework For Adventist Schools”, **22nd International Faith and Learning Seminar (Seminar Scloss Bogenhofen Austria)** , August,1998.

KONCA,Fikret, (2008). “Posner’ın Program Tanımlamaları”,

<http://www.gnckampus.com/news.php?readmore=3593>

(Erişim

Tarihi:13.11.2008).

LANGHOUT,Regina D. ; MITCHELL;Cecily A. , (2008). “Engaging Contexts: Drawing the Link between Student and Teacher Experiences of the Hidden Curriculum” , **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Published online 10 July 2008 in Wiley InterScience,18:593-614.

LARSON,Jane O. , (1995). “Fatima’s Rules and Other Elements of An Unintended Chemistry Curriculum”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,San Francisco,CA.,April-1995.

LYNCH, Kathleen, (1989), **The Hidden Curriculum**. Peprduction In Education, A Reappraisal. London: The Falmer Pres.

MAKEDON,Alexander, (1992). “Humans In The World:Introduction To The Educational Theory Of Racial Perspectivism” , **Paper Presented At The Annual Conference Of The Midwest Philosophy Of Education Society**,Chicago,IL,November 14,1992.

MARTIN,June M. , (1982). “Curriculum As A Transmitter Of Socioeconomic and Political Values:Case Study Of A Middle School Writing Project” ,**Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,New York City,NY,March 21,1982.

MARSH,C.J. , (1997). “What Do We Expect Pupils To Learn? The Hidden Curriculum”, **Perspectives:Key Concepts For Understanding Curriculum** ,The Falmer Press,1997,33-39.

MILLER,Pamela F.;COADY,William T. ,(1986). “Vocational Ethics,Toward The Development Of An Enabling Work Ethic”,
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/12/9d.pdf (Erişim Tarihi:15.11.2008).

NEWKIRK , Thomas, (1979) “How Compotent Are The Writing Competency Tests” , **Paper Presented At The Alabama Symposium On English and American Literature , University , AL, October, 18-20,1979.**

OSBORNE,Kenneth,W. ,(1984). “Political Education or Political Socialization:The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984,p.p.63-83.

ÖZGÜR,Birikim, (2006). “Gizli Program Tartışmaları Iřıĝında Tarih Eĝitimi İçin Somut Bir Model İncelemesi” **Kıbrıs Yazıları**,Sayı:3,Yaz/Güz,107-113.

PORTELLI,John P. ,(1987). “Prospectives and Imperatives On Defining Curriculum”,**Journal Of Curriculum and Supervision** ,Summer,Vol.2,No.4,p.354-367.

POWER,Ann Marie; POWER,F.Clark; RONEY,Kathleen, (2008). “Orienting To The Public Good:Developing A Moral self In The Middle Grades”, **RMLE Online**, Volume 31,No.6,1-13.

ROMANOWSKI,Michael H. ,(1997). “Teachers’ Lives and Beliefs: Influences That Shape The U.S. History Curriculum” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,Chicago,IL ,April 24-28,1997.

SADOVNIK,Alan R., (2001). “Basil Bernstein:1924-2000”, **Prospects: The Quarterly Review Of Comparative Education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)**, Vol. XXXI, No. 4, December 2001, p. 687-703.

SARI, Mediha, (2007). **Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma**,Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana- 2007.

SCHWARTZ,Audrey James ,(1887). “Socialization to School : A Study OF Low-Income and Minority Children In An Early Childhood Setting”
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/50/d6.pdf (Erişim Tarihi:15.12.2008).

SKELTON,Alan ,(1997). “Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective In The Light Of Postmodern Insights” , **Journal of Curriculum Studies**,Vol.5 ,No.2,177-193.

SONMEZ,Veyssel, (2008). “Opposite Curriculum” **Eurasian Journal Of Educational Research**30,99-115 .

SÖZER, M.Akif, (2008). “Postmodernizm ve Eğitim”
<http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/sozer/post.htm> ,(Erişim Tarihi:31.01.2009).

SULLIVAN, Rick, (1995). “The Competency Based Approach To Training”
JHPIEGO Strategy Paper , September ,
<http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/cbt/cbt.htm> (Erişim Tarihi: 17.02.2009).

SYNDER, Benson, (1971), **The Hidden Curriculum**. New York:Alfred A.Knopf.

TEZCAN, Mahmut, (2003). “Gizli Program Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1,1,Ankara- 2003,53-59.

TEZCAN, Mahmut, (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayınları, Ankara-2005.

THORNBERG, Robert, (2008). “It’s Not Fair! – Voicing Pupils’ Criticism Of School Rules”, **Children & Society** ,Vol. 22, pp. 418–428.

TIETZ, Wendy M., (2007). “Women and Men Accounting Textbooks: Exploring The Hidden Curriculum”, **Issues In Accounting Education**, August 2007, 22,3 ; Academic Research Library pg.459-480.

TITMAN, Wendy, (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of The School Grounds, **World Wide Fun-UK, Panda House, Weyside Park, Godalmaning , Surrey, England.**

TOWNSEND, Barbara K. ,(1995). “Is There A Hidden Curriculum In Higher Education Doctoral Programs?” **Paper Presented At The Annual Meeting Of The Association For The Study Of Higher Education** ,20th, Orlando, FL, November 2-5, 1995.

ULUSOY, Kadir, (2007). **Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana, Türkiye, 264.

VANG, Cristopher T., (2006). “Minority Parents Should Know More About School Culture and It’s Impact on Their Children’s Education, **Multicultural Education**, s.20-26.

WEAVER, Connie ,(1991), “The Hidden Agenda Of Intensive , Systematic and Extensive Phonics”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The International Reading Assonciation** ,36th , Las Vegas , NV, May 6-10, 1991.

WILLIS, Paul, (1977). **Learning to Labor**, Lexington: D.C. Heath.

WREN, David J. ,(1999). “School Culture:Exploring The Hidden Curriculum”,**Adolescence**, Fall ,Vol:34,593-596.

YERO, Judith Lloyd, (2002). “Explicit,Implicit and Null Curricula”
<http://www.teachersmind.com/eisner.htm> (Erişim Tarihi:30.12.2008).

YÜKSEL, Sedat (2002), Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”, **Uludağ Üniversitesi Dergisi, Cilt:XV, Sayı:1.**

YÜKSEL,Sedat,(2003). ”Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,Cilt:XVII,Sayı:1,Bursa-2003,235-248.

YÜKSEL,Sedat, (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım,Ankara-2004.

YÜKSEL,Sedat, (2006). “The Role Of Hidden Curricula On The Resistance Behaviour Of Undergraduate Students In Psychological Counselling and Guidance At A Turkish University”, **Asia Pasific Education Review**,Vol.7,No.1,94-107.

Ek-1: Araştırma Uygulama İzin Belgesi

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

8200

15-03-2010

T.C İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 05/03/2010 tarih ve 578-1029 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi EİÇİN AKBULUT bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilçe ve merkez ilköğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Mehmet BULUT
Millî Eğitim Müdürü

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

8201

15-03-2010

MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.İnönü Üniversitesinin 05/03/2010 tarih ve 578-1029 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C.İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elçin AKBULUT bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okulu öğretmenlerine Anket Uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Elçin AKBULUT ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnamayı önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki ilçe ve merkez ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.


Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayılı)


M. BULUT
09.03.2010

Mehmet BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	Elçin AKBULUT
Kurumu / Üniversitesi:	İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Araştırma yapılacak İler:	Malatya
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi:	İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu:	1-İlköğretim Okullarında ÖRTÜK Program Faaliyetlerinin Saptanması
Üniversite / Kurum onayı:	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi:	Var
Veri toplama araçları:	5.Sınıf öğrencilerine
Görüş istenecek Birim/Birimler:	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 12/03/2010 tarih ve 8074 sayılı yazısı gereğince 12/03/2009 tarihinde toplanan komisyonumuzca;</p> <p>Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elçin AKBULUT (kimlik foto ve mazeret) ilköğretim okullarında Anket uygulaması isteğine dair yazısı ve ekindeki dosya, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5. maddesindeki esaslara göre incelenmiş olup, başvuru dosyasının belirlenen esaslara göre uygun olduğu değerlendirilmiştir.</p> <p>Komisyonumuzun görüşü, söz konusu anket uygulaması yapılabilesi için gerekli izin verilmesinin uygun olacağı yönündedir.</p>	
Komisyon kararı:	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif Üyenin Adı ve Soyadı :	Gereğince :

12.03.2010
Komisyon Başkanı
Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü

KOMİSYON

Üye
Ayşe KAPUDERE
Ticaret Lisesi Müdürlüğü Rehber Öğretmeni

Üye
Ahmed ATLI
Şehit Kemal Özalper Endüstri Meslek
Lisesi Rehber Öğretmeni

EK-2: Anket Formu

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları okuyarak her soru için yalnızca bir seçenek işaretleyiniz.

ANKET SORULARI

Lütfen her soru için sadece bir tanesini işaretleyiniz.

1.Sınıfta yapılan aktiviteler belirlenirken, öğretmen sizin fikirlerinizi soruyor mu?

- a) Her zaman sorar. c) Ara sıra sorar.
b) Hiç sormaz.

2.Öğretmen sınıfta sizinle **görev paylaşımı** yapar mı?

- a) Her zaman yapar. c) Ara sıra yapar.
b) Hiç yapmaz.

3.Öğretmen sınıfta **görev paylaşımı** yaparken sizlere sorar mı (kim ne olmak istiyor ya da kim ne yapmak istiyor şeklinde) ?

- a) Her zaman sorar. c) Ara sıra sorar.
b) Hiç sormaz.

4. Öğretmen sınıfta **zil çaldığında** hemen gelir mi?

- a) Zil çalar çalmaz gelir.
b) Zil çaldıktan biraz sonra gelir.
c) Zil çalar ve 10-15 dakika geçtikten sonra gelir.
d) Öğretmen sınıfta hiç zamanında gelmez, bazen nöbetçi öğrenciyi göndererek bizi ödevlendirir.
e) Kendisi bize ödev verir ve öğretmenler odasına gider oturur.

5.Öğretmen ödevi verdiği zaman ödevle ilgili bilgilere nerelerden ulaşabileceğimiz konusunda **ayrıntılı** açıklama yapar mı?

- a) Her zaman yapar. c) Ara sıra yapar.
b) Hiç yapmaz.

6.Öğretmen konuyu anlattıktan sonra **“anladınız mı”** ve ya **“anlamadınız mı”** diye sorar mı?

- a) Her zaman sorar. c) Ara sıra sorar.
b) Hiç sormaz.

7.**Konuyu anlamadığınız zaman** öğretmeninize size nasıl davranır?

- a) Gözleriyle sert sert bakar.
b) Kızır ve bağırır
c) Çılgına döner.
d) İyi dinleseydiniz der ve anlatmaz.
e) Alay eder.(aptal kafalı, geri zekâlı, anlamadın mı? gibi).
f) Çok normal karşılar, gülümser ve tekrar konuyu anlatır.

8.Sınıfta **anlamadığınız bir soru** sorduğunuzda nasıl tepki verir?

- a) Oğlum/kızım kaç kere anlatacağım.
b) Anlasaydınız anlattım ben.
c) Çok önemli bir konu değil tekrardan döneceğiz sonra.
d) Tamam, son kez bir daha anlatıyorum.
e) Bu sefer iyi dinleyin, bir daha anlatmayacağım.

9.Öğretmen sınıfta **“lütfen, haydi yapar mısınız, rica ederim, teşekkür ederim”** gibi kelimeler kullanır mı?

- a) Her zaman kullanır. c) Ara sıra kullanır.
b) Hiç duymadım, kullanmaz.

10.Öğretmen masası **düzenli** midir?

- a) Her zaman düzenlidir. c) Ara sıra düzenlidir.
b) Her zaman düzensizdir.

11.Öğretmenin kılık **kıyafet** yönetmeliğine uygun kıyafetle gelmesi, öğrenci açısından neden önemlidir?

- a) Öğretmenin bize önem verdiğini gösterir.
b) Öğretmen bize iyi örnek olur.
c) Öğretmen bizi onun gibi giyinmek için özendirir.
d) Öğretmenin okula nasıl geldiği, derse dikkat çekmek açısından önemlidir.
e) Öğretmenin okula nasıl geldiği beni ilgilendirmez.

12.Öğretmenin **kulüp çalışmalarını** düzenli bir şekilde yapması sizin üzerinizde nasıl bir etki oluşturur?

- a) Öğrenciyi verdiği önemi gösterir.
b) Dersi kaynatmak için kulüp çalışması yapar.
c) Ders ücreti almak için kulüp çalışması yapar.
d) Sosyal aktivitelere önem verildiğini gösterir.
e) Grup çalışmasına önem verildiğini gösterir.
f) Sosyal dayanışmanın önemli olduğunu gösterir.

13. Yeşilay haftasının kutlanması size **ne gibi bir mesaj** veriyor?

- Yeşilay haftasının önemi hakkında bilgi sahibi oluyoruz.
- İçki ve sigaranın sağlığımıza olan zararlarını öğreniyoruz.
- Derslerden kaytıyoruz.
- Bu haftayla ilgili filmler, belgeseller seyrettiğimiz için eğleniyoruz.
- Hiçbir etkisi olmuyor.

14. **Öğretmenler odasında** öğretmenler ne yapar?

- Gazete, dergi ve kitap okurlar.
- Çay içerler.
- Dedikodu yaparlar.
- Yemek yerler.
- Eğitim öğretimle, derslerle ilgili konuşurlar.

15. Din dersi öğretmenin **Hz. Muhammed'in hayatını** anlatması sizi nasıl etkiler?

- Peygamberimiz gibi davranmayı öğreniyorum.
- Peygamberimizi sevmeyi öğreniyorum.
- Peygamberimizin hayatı ile ilgili bilgi sahibi oluyorum.
- Bende hiçbir etki yapmıyor.
- Gereksiz bilgi olarak görüyorum.

16. Öğretmen sınıfta size **nasıl** davranır?

- Herkese eşit davranır.
- Kızlara daha iyi davranır.
- Erkeklerle daha iyi davranır.
- Zengin olanlara daha iyi davranır.
- Fakir olanlara daha iyi davranır.
- Fakir olanlarla ilgilenmez.

17. Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenine, arkadaşlarına saygılı davranması, sessizce dersi dinlemesi, idarenin verdiği görevleri yerine getirmesi, hak **ettiğinden fazla not almasını** sağlar mı?

- Evet.
- Hayır.

18. **İstiklal Marşında** öğretmenin yanınızda olsa hangisi olmaz?

- Karışıklık ve gürültü olmaz.
- Herkes sırasında düzgünce durur.
- Herkes düzgün bir şekilde İstiklal marşını söyler.
- Fark etmez.

19. **İstiklal Marşı** söylenirken davranışınız aşağıdakilerden hangisine uygundur?

- İstiklal marşı söyleneceği gün erkenden gider yerimde dururum, yetişemezsem olduğum yerde sessizce dinlerim.
- Özgürlüğümüzün marşı olduğu için göğsüm kabarak söylerim.
- Vatan, bayrak ve millet sevgisini ifade ettiği için, düzgün bir duruş göstererek söylerim.

- İstiklal marşı söylenirken bitse de bir an önce derse ve ya eve gitsek derim.
- İstiklal marşı törenine katılmayı istemem.

20. Öğretmenin dersi olmasa bile **İstiklal Marşı törenlerine** gelir mi?

- Evet.
- Hayır.

21. Öğretmenin İstiklal Marşı söylenirken nasıl davranır?

- Kendisine çeki düzen verir, ceketini ilikler, eteğinin, kazağını düzeltir, esas duruşta dikkatli bir şekilde durur.
- İstiklal marşı söylenirken yaramazlık yapanları, tören bittikten sonra cezalandırır.
- Başını yukarı doğru iterek İstiklal marşını söyler.
- Sessizce durur İstiklal Marşını söylemez.
- İstiklal marşı töreninden nefret eder, erkenden bizi bırakıp gider.

22. Her gün sabah **andımızın** söylenmesi sizin için neden önemlidir?

- Andımızı söylerken ben gurur duyuyorum.
- Andımızı söylerken Türk olduğumu hatırlıyorum.
- Andımızı söylerken Atatürk'e söz veriyorum.
- Andımızı söylerken, büyüklerimi saymak, küçüklerimi saymak için söz veriyorum.
- Andımızı okumak ülkemizi ileri gitmesi için bana bir yol gösteriyor.
- Andımızı müdür ve öğretmen kızmasını diye okuyorum.

23. **10 Kasım'da Atatürk'le ilgili bir şiir**

okuduğunuzda ya da arkadaşlarınız şiir okuduğunda nasıl hissedersiniz?

- Atatürk'ün öldüğüne çok üzülürüm.
- Atatürk'e karşı olan sevgim daha da artar.
- Atatürk gibi bir lidere sahip olduğum için onur duyarım.
- Keşke Atatürk ölmeseydi derdim.
- Hiç duygulanmam. Her insan gibi Atatürk de ölümlüdür derim.
- Atatürk'ün ölümünün fazla abartıldığını hissedirim.

24. Sınıfta **Atatürk resimlerinin** bulunması size nasıl bir mesaj verir?

- Resimlere bakarak Atatürk hakkında bilgi sahibi olurum.
- Böyle bir önderin kurduğu ülkede yaşadığım için onur duyarım.
- Benim için bir şey ifade etmez.
- Atatürk hakkında daha çok bilgi edinme isteği duyarım.
- Resimlere bakarak gururlanırım ve Türk olduğum için onur duyarım.

25.Sınıfta **Türk büyüklerinin** resimlerinin asılı olması size ne gibi bir mesaj verir?

- Resimlere bakarak bu Türk Büyükleri hakkında bilgi sahibi olurum.
- Bu Türk Büyükleri Türk olduğu için gururlanırım.
- Bu Türk Büyükleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterim.
- Bu Türk Büyüklerini görek ben de onlar gibi olmak için çabalarım.
- Resimlere hiç dikkat etmem.
- Resimleri görsem bile benim için bir şey ifade etmez.

26.Okul duvarlarına asılan **spor, sanat, edebiyat gibi sosyal alanlarda kazanılan madalyalar, plaketter, ödüller** sizde nasıl bir etki yapar?

- Bu gibi ödüllere bakarak onur duyuyorum.
- Bu gibi ödüllere bakarım ve onları örnek alırım, onlar gibi olmak isterim.
- Ödüller bende bir his uyandırmaz.
- Ödüllerin okul duvarlarını süslemek için asıldığını düşünürüm.

27.Okul Duvarlarında **başarılı öğrenci tablosunun** asılı olması sizde ne gibi bir etki uyandırır?

- Başarılı olan arkadaşlarıma bakarak gururlanırım.
- Başarılı olan arkadaşlarıma bakarak hırslanırım ve ben de onlar gibi olmak isterim.
- Başarı tablosunun önünden her geçtiğimde bende çalışma hissi doğar.
- Başarı tablosu bende bir his uyandırmaz.
- Başarı tablosunun okul duvarlarını süslemek ve gösteriş yapmak için asıldığını düşünürüm.

28. Okulunuzda dinsel **görevlerini** yerine getiren öğrencilere öğretmenler fazla not verirler mi?

- Evet.
- Hayır.

29.Öğretmeniniz size **dürüst ve ahlaklı olmanız** için ders dışında veya derse başlamadan önce konuşma yapar mı?

- Evet.
- Hayır.

30.Öğretmeniniz sizlere uslu bir çocuk veya söz dinleyen bir çocuk olmanız için **ödül veya ceza** verir mi?

- Evet, uslu durduğumuzda veya söz dinlediğimizde bizi ödüllendirir.
- Uslu durmadığımızda veya söz dinlediğimizde bizi cezalandırır.
- Öğretmenimiz bazen cezalandırır bazen de ödüllendirir.

31.Öğretmeninizin **sözünü tutmazsanız, ona itaat etmezseniz**, öğretmeniniz size nasıl davranır?

- Bize küser.
- Bize kızar.
- Bizi döver.
- Bize kötü söz söyler.
- Bizi sınıftan dışarı çıkarır.
- Bizi tahtaya kaldırır.

32.Öğretmeniniz bütün öğrencileri **eşit** olarak mı sever?

- Çalışkan öğrencileri daha çok sever.
- Uslu, sessiz, öğretmenin sözünü dinleyen öğrencileri daha çok sever.
- Yaramaz ve tembelleri, söz dinlemeyenleri hiç sevmez.
- Öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkesi sever.

33. Öğretmeniniz annenizin ve babanızın sözünü dinlemeniz, örflerinize, adetlerinize, geleneklerinize bağlı kalmanız için size **öğüt** verir mi?

- Her zaman verir.
- Bazen verir.
- Öğüt vermez.

34.Vatanınızı, milletinizi ve bayrağınızı sevmeyi, İstiklal marşı söylenirken ayağa kalkmayı **en çok kimden** öğrendiniz?

- Annemden ve babamdan.
- Öğretmenlerimden.
- Okul müdürlerinden.
- Arkadaşlarımdan.

35.Başarılı olmak için sınıf içerisindeki veya dershanedeki **arkadaşlarınızla rekabet eder** misiniz?

- Her zaman rekabet ederim.
- Bazen rekabet ederim.
- Rekabet etmem.

36.Ahlaklı olmayı, dürüst olmayı, çalışkan olmayı size **en çok kim** öğretir?

- Öğretmenim.
- Annem- babam.
- Akrabalarım.
- Okul arkadaşlarıım.

37. Öğretmenleriniz, sınıfta **çalışkan** öğrencileri ödüllendirir, **tembel** öğrencileri cezalandırır mı?

- Evet.
- Hayır.
- Kararsızım.

38. Öğretmenleriniz **zengin, yüksek gelirli, yüksek statüye sahip olan** (doktor, mühendis, öğretmen, fabrikatör, hâkim, savcı, avukat) çocuklarına, fakir ailelerin çocuklarından daha fazla ilgi gösterir mi?

- Evet.
- Hayır.
- Kararsızım.

39.Öğretmeniniz sınıf içerisindeki drama, tartışma, proje geliştirme gibi öğretim etkinliklerinde **zengin çocuklara** öncelik verir mi?

- Evet.
- Hayır.
- Kararsızım.

40. Öğretmenler sınıfta **düşük gelirli, eğitim seviyeleri düşük olan anne ve babaların çocuklarına** sert disiplin kuralları uygularken, aynı sert disiplin kurallarını yüksek gelirli, **eğitim seviyeleri yüksek olan (doktor, subay, hâkim, mühendis, işadami, milletvekili)** çocuklarına da uygulayabilir mi?

a) Evet. b) Hayır. c) Kararsızım.

41. Öğretmen sizi aşağıdaki ölçme araçlarından **en çok** hangisini kullanarak sınav yapar?

a) Yazılı yoklama. b) Test. c) Portfolyo etkinlikleri.
d) Performans görevleri. e) Proje ödevleri.

42. Sınıfta öğretmen **nasıl** ders işler?

a) Dersi tamamen kendi anlatır.
b) Önce dersi kendi anlatır, daha sonra öğrencilere soru sorar.
c) Öğrencilere soru sorar, onlar da cevap verirler.
d) Öğretmen sınıfa örnek bir olay getirir. Bu örnek olayı öğrencilere tartışır.
e) Öğretmen önce gösterir sonra da öğrencilere yaptırır.
f) Öğretmen küme çalışması yaptırır.

43. **Nasıl** öğreniyorsunuz?

a) Öğretmenin istediği bilgileri ezberleyerek.
b) Kitaplardan ve internetten bu bilgileri yazarak.
c) Bilgileri sorgulayarak ve anlamlandırarak.
d) Bilgileri özetleyerek ve bu bilgileri yazarak.

44. Gerek öğretim süreci içerisinde gerekse de sınavlarda **başarılı olabilmek için** aşağıdaki yollardan hangisini takip edersiniz?

a) Bütün öğretilenleri ezberlerim.
b) Öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara çalışırım.
c) Kendim için önemli gördüğüm bilgileri seçer ve bu bilgilere çalışırım.
d) Bütün konuların özetini çıkartır ve bu özete çalışırım.

45. Okulunuzda iyi davranışlarınız, **başarılarınız, yetenekleriniz** size düzenli bir şekilde yazılı veya sözlü olarak, okul idaresi ve öğretmenler tarafından bildirilir mi?

a) Evet. b) Hayır. c) Bilmiyorum.

46. Okulunuzda uygulana disiplin kuralları, okula giriş çıkış düzenleri, güvenlik konularında **yazılı talimatların** bulunduğu bir köşe var mıdır?

a) Evet. b) Hayır. c) Kararsızım.

47. Öğretmenleriniz size nasıl bir öğrenci olmanız gerektiği konusunda, okuyabileceğiniz kitaplar konusunda, uyacağınız kurallar konusunda davranış, **kitap ve kurallar listesi** sunar mı?

a) Beğendiği ve beğenmediği davranışlar konusunda bilgilendirir.
b) Okuyacağımız kitapların listesini verir.
c) Televizyonda seyredeceğimiz programların listesini verir.

d) Okulun kuralları hakkında biz, bilgilendirir.
e) Yemek yeme, sağlık, oturup kalkma arkadaşlarımıza nasıl davranmam gerektiği konusunda bizi bilgilendirir.

48. **Okulunuzun koridorları, bahçe düzeni ve dershane düzenleri** en çok aşağıdaki yapılanlardan hangisine benzemektedir?

a) Bir hapisane ya da ceza evine.
b) Bir fabrikaya.
c) Bir hastaneye.
d) Yaşadığımız eve.
e) Çocuk ıslah evlerine.
f) Askeri kışlaya.

49. **Okulunuzun bahçeleri, okulda kullanılan eşyalar, oturduğumuz sıralar, dershaneler, okul koridorları, bahçedeki ağaçlar, sınıfınızın badana ve boyası, sıraların üzerinin örtü ile kaplı olması, öğretmenlerinizin kıyafetleri** sizin davranışlarınızı etkiliyor mu?

a) Evet. b) Hayır. c) Kararsızım.

50. Öğretmeniniz **sizden sigara içmemenizi isterken, kendisi öğrencilerin görebileceği şekilde sigara içerse**, sigara içme davranışını kazanmanızda etkili olur mu? a) Etkili olmaz.

b) Etkili olur.
c) Kısmen etkili olur.
d) Sigara içme davranışımızı pekiştirir.
e) Sigara içme özentimizi artırır.
f) Sigaranın yararlı bir şey olduğunu bize anlatır.

51. Sizce **öğretmen** nasıl olmalıdır?

a) Temiz ve düzenli olmalı.
b) Düzgün konuşmalı.
c) Şekilci ve kuralcı olmamalı.
d) Disiplin olmalı.
e) İyi ders anlatabilmeli.
f) Adil yani adaletli olmalıdır.

52. Öğretmeninizin işlediği **konu size sıkıcı gelirse** ne yaparsanız?

a) Dersi dinlemem.
b) Öğretmenimin verdiği görevleri yapmam.
c) Ara sıra dersi bölerim.
d) Dersten çıkmaya çalışırım.
e) Ders boyunca surat asarım.