

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BAŞARI DÜZEYLERİ FARKLI İLKÖĞRETİM
7. SINIF ORTAMLARININ ÖRTÜK PROGRAMIN
SINIF İKLİMİ BOYUTU AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sait ADIAY

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

HAZİRAN-2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

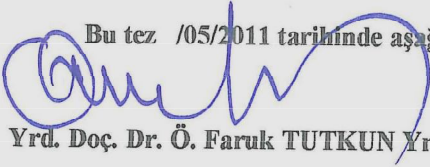
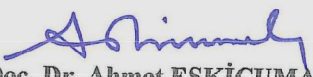
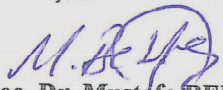
BAŞARI DÜZEYLERİ FARKLI İLKÖĞRETİM
7. SINIF ORTAMLARININ ÖRTÜK PROGRAMIN
SINIF İKLİMİ BOYUTU AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sait ADIAY

Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi

Bu tez /05/2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

		
Yrd. Doç. Dr. Ö. Faruk TUTKUN	Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Jüri Başkanı	Jüri Üyesi	Jüri Üyesi
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
<input type="checkbox"/> Red	<input type="checkbox"/> Red	<input type="checkbox"/> Red
<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Sait ADIAY

17.06.2011

ÖNSÖZ

Bu araştırma, örtük program ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Başarı düzeyleri farklı okulların sınıf iklimleri incelenmektedir. Araştırma konusunu şekillendirmede ve sonuçlanmasında katkı ve yardımlarını esirgemeyen, yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini paylaşan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI'ya, çalışmama değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar bana sonsuz destek veren, hayatımın her anında benden maddi, manevi desteğini eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkürler.

TÜBİTAK - Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na, Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı'yla vermiş olduğu destekten dolayı teşekkür ederim.

Sait ADIAY

17.06.2011

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vi
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: ÖRTÜK PROGRAM	5
1.1.Örtük Program Kavramı.....	5
1.2. Örtük Programın Anlamları.....	6
1.3. Örtük Programın İşlevleri.....	8
1.4. Örtük Programın Özellikleri.....	12
1.5. Örtük Programın Kapsamı.....	12
1.6. Örtük Programın Boyutları.....	14
1.6.1. Okul İklimi.....	16
1.6.1.1. Okulun Kuralları	16
1.6.1.2.Okulun İdari, Sembolik, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Özellikleri.....	17
1.6.1.3. Okulun Beklentileri	19
1.6.1.4. Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu	21
1.6.1.5. Sınıfların Oluşturulması.....	22
1.6.1.6. Zaman ve Ders Dışı Etkinlikler.....	23
1.6.2. Sınıf İklimi	23
1.6.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni ve Sınıfta Bulunan Araç–Gereçler	24
1.6.2.2. Sınıfın Kuralları	25
1.6.2.3. Öğretmenin Beklenti, Görüş ve Düşünceleri.....	27
1.6.2.4. İletişimin Gerçekleştiği Atmosfer	30
1.6.2.5. Öğrenci Özellikleriyle İlgili Öğretmen Önyargıları.....	33
1.6.2.6. İşleyişi Öğrenme	34
1.7. İlgili Araştırmalar.....	38
1.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
1.7.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	42

BÖLÜM 2: YÖNTEM	45
2.1. Araştırmanın Modeli	45
2.2. Çalışma Grubu	45
2.3. Veri Toplama Aracı.....	47
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	48
2.5. Verilerin ve Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği	50
BÖLÜM 3: BULGULAR ve YORUMLAR.....	51
3.1. İletişimin Gerçekleştiği Atmosfere İlişkin Gözlem ve Görüşler	51
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	91
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ	112

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Yapılan Okulların 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı 7. Sınıflar SBS Ortalamalarına Göre İl Okul Başarı Sıralaması.....	46
Tablo 2: Gözlem Yapılan Okulların Özellikleri	47
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	47
Tablo 4: Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	52
Tablo 5: Aralarındaki İletişimin Gerçekleştiği Atmosferle İlgili Öğrenci Görüşleri	60
Tablo 6: Soru Sorarken Kendilerini Rahat Hissedip Hissetmedikleri ve Bu Durumun Nedenleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	69
Tablo 7: Farklı Düşündüklerinde Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	74
Tablo 8: Öğretmen ve Öğrenciler Farklı Düşündüklerinde O1 Okulunda Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları	77
Tablo 9: Öğretmen ve Öğrenciler Farklı Düşündüklerinde O2 Okulunda Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları	79
Tablo 10: Öğretmen ve Öğrenciler Farklı Düşündüklerinde O3 Okulunda Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları	81
Tablo 11: Öğrenciler Birbirlerinden Farklı Düşündüklerinde Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri.....	82
Tablo 12: O1 Okulundaki Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüklerinde Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları	86
Tablo 13: O2 Okulundaki Öğrenciler Birbirlerinden Farklı Düşündüklerinde Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları	88
Tablo 14: O3 Okulundaki Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüklerinde Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları	89

Tezin Başlığı: “Başarı Düzeyleri Farklı İlköğretim 7. Sınıf Ortamlarının Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu Açısından İncelenmesi”	
Tezin Yazarı: Sait ADIAY	Danışman: Yrd. Doç .Dr.Ahmet ESKİCUMALI
Kabul Tarihi: 17/06/2011	Sayfa Sayısı: VI(ön kısım) + 101(tez)+ 12(ekler)
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Bilim Dalı: Eğitim Programları ve Öğretimi	
<p>Bu çalışmanın amaçlarından biri, sınıf yaşantısı sürecinde ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemektir. Çalışmanın diğer amacı ise İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamaktır. Araştırmada öncelikle örtük programın okul ve sınıf iklimi boyutlarına yönelik kavramsal çerçeve geliştirilmiştir. Kavramsal çerçeve, hem görüşme sorularının oluşturulmasında hem de gözlem ve görüşmeyle elde edilen verilerin kodlanmasında kullanılmıştır.</p> <p>Nitel araştırma özelliği gösteren çalışma, bir durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Araştırma, başarı düzeyleri farklı üç ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okulların yedinci sınıflarından birer şube seçilmiştir. Seçilen şubeler kendi içlerinde birer durum olarak kabul edilmiş ve bunlardan karşılaştırılabilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Sınıf iklimiyle ilgili örtük program unsurlarını belirleyebilmek için öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler ve İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması esnasında sınıflarda gözlemler yapılmıştır. Görüşme ve gözlemlerle toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.</p> <p>Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen bulgularda bazıları şunlardır: Başarıda fark yaratan sınıf iklimidir. Öğretmenler sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunmaktadır. Öğrenciler kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenciler kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerine göre daha değersiz bulmakta, öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçmektedirler.</p>	
Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Sınıf İklimi, Okul Başarısı	

Title of Thesis: “Exploring The Hidden Curricula of The Seventh Years of Elementary Schools Whose Level of Success' Are Different From The Point of Classroom Environment”	
Author: Sait ADIAY	Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Date: 17/06/2011	Nu. Of pages: VI(pre text)+101(main body)+12(appendices)
Department: Education Science	Subfield: Curriculum and Istruational Programme
<p>One of this study’s aims is to define the elements of hidden curriculum that appear during the classroom experience process. The other aim of this study is to determine the elements of hidden curriculum while practicing teaching elementary math program. First of all, in the study, conceptual framework was developed regarding the aspects of school and classroom climate of hidden curriculum. Conceptual framework was used both in creating interview questions and in coding the data acquired by interview and observation.</p> <p>This study, showing qualitative research characteristics was done as a case study. This survey was fulfilled in three schools having different success levels. A class was chosen from 7th grades in each school. Each chosen classes was accepted as a case and disorganized data was tried to be obtained. Some interviews were done about classroom climate to determine hidden curriculum elements and observations were made during the practice of the elementary math program. In the analysis of acquired data descriptive and content analysis methods were used.</p> <p>Some facts obtained about classroom climate are these: classroom climate is the thing that makes the difference in success. Teachers exists in class as an authority and source of power. Students have learnt that in the case of not obeying the rules some unwritten sanctions can be imposed to them by the teacher. Students find their knowledge and thoughts less valuable compared to their teachers’and change their minds seeing that.</p>	
Key Words: Hidden Curriculum, Classroom Climate, School Success	

GİRİŞ

Çağdaş eğitim sistemlerinde, örtük programın eğitimin kalitesini belirlemesinden dolayı giderek önemi artmaktadır. Devlet okullarımızın tamamında aynı eğitim programı uygulanmasına rağmen aynı derecede başarı elde edilememektedir. Bunun nedenlerinden biri örtük programın eğitimin niteliğini belirleyen en önemli etken olmasıdır.

Örtük program, okullarda uygulanan resmi programlarda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında öğrenme-öğretme sürecinde bilinçli ya da farkında olmadan yapılan uygulamalar ve bunların sonucunda öğrencilerin kazandıkları özelliklerdir. Örtük program, öğrencilerin günlük okul deneyimlerinden edindikleri sosyal ve toplumsal öğrenmeleri içerir (Yüksel, 2004). Örneğin öğrenciler yönetici ya da öğretmenlere karşı çıkmazlarsa başarılı olabileceklerini, karşı çıkarlarsa cezalandırılacaklarını, başarılı olmak için okulun ve sınıfın kurallarına ve öğretmenlerin beklentilerine uymanın sınavlarda yüksek puan almaktan daha önemli olduğunu, öğretmenlerin davranışlarından sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin anlamlar çıkarmayı öğrenebilirler.

Örtük program, okuldan okula ve öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmektedir. Eğer başarılı olmak istiyorlarsa öğrenciler, okulun ve öğretmenlerin örtük programlarını öğrenmek ve bunlara uygun davranmak durumundadırlar. Örtük programa uygun davranmayan öğrenciler sonu sözel, psikolojik ve fiziksel şiddete kadar varan cezalara maruz kalabilmektedirler (Yüksel, 2005).

Ülkemizde bugüne kadar genellikle resmi programların uygulanması sonucunda edinilen öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapılmış, örtük programla ilgili araştırmaların sayısı oldukça sınırlı kalmıştır. Oysa okul ve sınıftaki sosyal ve toplumsal etkileşimler öğrencilerin, resmi programlarda belirtilmeyen öğrenmelere sahip olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin kimi zaman resmi programlarla çelişen öğrenmeler edinmeleri ise eğitim bilimcileri örtük program hakkında daha fazla düşünmeye ve örtük programı belirlemeye yönelik araştırmalar yapmaya yöneltmektedir. Okul ve sınıf ortamında oluşan örtük program öğelerinin belirlenmesi,

resmi programların uygulama sürecinde hangi etkilerle ne tür değişimlere uğradıklarını ortaya koymak bakımından önemlidir. Belirtilenlerden hareketle araştırmanın problemi, örtük programın okul başarısına etkilerini saptamak şeklinde belirlenmiştir. Örtük programın hangi uygulamalar ya da düzenlemeler sonucunda oluştuğunu ortaya koymak da araştırma problemi kapsamında yer almaktadır.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, öğrencilerin matematik derslerinde sınıf yaşantısı sürecinde örtük program kapsamında hangi öğrenmeleri edindiklerini ve bunlara hangi uygulamalar ya da etkileşimler sonucunda sahip olduklarını ortaya koymaktır.

Bu araştırma, örtük programın öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak açısından da oldukça dikkat çekicidir. Sınıf yaşantısı sürecinde öğrencileri bazı durumlarda resmi programlardan daha fazla etkileyebilen bir başka programın varlığı eğitimle ilgilenen herkesi düşünmeye yönlendirebilir.

2. Araştırmanın Yöntemi

Örtük programın okul başarısını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılabilecek bilgilerin genellenebileceği bir evren ve bunu temsil eden bir örneklem bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırma bir çalışma grubuyla yürütülmüştür.

Düzce ilinde bulunan 115 ilköğretim okulundan başarı düzeyleri farklı üç okul seçilmiştir. Araştırmanın farklı başarı düzeyindeki ilköğretim okullarının yedinci sınıflarından seçilecek birer şubeyle yapılması İlköğretim Matematik 7. Sınıf Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında gözlem yapılan sınıflarda ortaya çıkan örtük programın "sınıf iklimi" boyutunun "iletişimin gerçekleştiği atmosfer" kategorisi ile ilgili öğelerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması planlanmıştır. Her okuldan 25'er kişilik şubeler seçilmiştir. Araştırmaya üç öğretmen ve 75 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın amacıyla ilgili veri toplamak için sırasıyla gözlem, görüşme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Birden fazla yöntemin kullanılmasının nedeni, veri çeşitlenmesini sağlamak ve bir yöntemin sınırlılığını diğer bir yöntemi kullanarak aşmaktır.

Belirlenen şubelerin Matematik dersleri, doğal ortam olan sınıfta 9 hafta boyunca gözlemlenmiştir.

Kullanılan yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlenmesinin sağlanabilmesi amacıyla, “görüşme” yapılmıştır. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan öğretmenler” ve “görüşme yapılan öğrenciler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

3. Problem Cümlesi

“Araştırmanın yapıldığı başarı düzeyleri farklı okullarda, İlköğretim Matematik 7. Sınıf Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında gözlem yapılan sınıflarda ortaya çıkan örtük programın “sınıf iklimi” boyutunun “iletişimin gerçekleştiği atmosfer” kategorisi ile ilgili öğeleri nelerdir?”

Alt Problemler

- 1) Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim nasıl bir atmosferde gerçekleşmektedir?
- 2) Öğrenciler arasındaki iletişim nasıl bir atmosferde gerçekleşmektedir?
- 3) Öğrenciler birbirlerinden farklı düşündüklerinde veya öğretmenin beklediğinden farklı yanıtlar verdiklerinde, öğretmen ve öğrenci tepkileri nelerdir?

4. Varsayımlar

- 1) Öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
- 2) Her üç okulda yapılan toplam 27 ders saati gözlem, sınıfta oluşan örtük program unsurlarını belirlemek için yeterlidir.

5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1) 2009–2010 eğitim–öğretim yılıyla,
- 2) 2009–2010 eğitim–öğretim yılı İlköğretim Matematik 7. Sınıf Öğretim Programı’yla,

3) Örtük programın “sınıf iklimi” boyutunun “iletişimin gerçekleştiği atmosfer” kategorisiyle,

4) Farklı başarı düzeyindeki üç ilköğretim okuluyla sınırlandırılmıştır.

6. Tanımlar

Örtük program: Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar, beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları, eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar ve öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler (Yüksel, 2004).

Örtük program öğeleri: Öğrencilerin sahip oldukları; ancak öğretim programlarında belirtilmeyen öğrenmeler ve bunlara neden olan okul ve sınıf içi uygulama ve düzenlemeler.

Okul iklimi: Öğrencilerin öğretim programlarında belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerine neden olan okul içi her türlü fiziksel, idari, iletişimsel ve öğretimsel düzenleme ve uygulama.

Sınıf iklimi: Öğrencilerin öğretim programlarında belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerine neden olan sınıf içi her türlü fiziksel, idari, iletişimsel ve öğretimsel düzenleme ve uygulama.

BÖLÜM 1: ÖRTÜK PROGRAM

1.1. Örtük Program Kavramı

Örtük program kavramının ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Ancak, Gordon (1982), Porteli (1993), Wren (1999) gibi örtük program konusunda çalışma yapan pek çok yazar kavramın ilk defa Jackson tarafından 1968’de kullanıldığına dikkat çekmektedirler (Akt. Yüksel, 2004).

Jackson’un (1968) örtük programa ilişkin eseri (Life in Classroom), öğrencilerin sınıf içindeki yaşantılarını gözlemlediği nitel araştırmasını konu almaktadır. Araştırması sonucunda, sınıf atmosferine hakim olan ve daha ziyade öğrencilerin toplumsal yaşama adapte olmalarına yardımcı olacak şekilde gerçekleşen ve resmi olmayan bir sürecin varlığını tespit ettiğinden bahsetmektedir (Akt. Yüksel, 2004).

Örtük program da tıpkı öğretim programı gibi literatürde genel geçer tek bir tanımla ifade edilememektedir. Portelli (1993), örtük programa ilişkin olarak yapılan tanımları, dört ayrı kategoride incelemektedir. Bu kategoriler sırasıyla şu şekilde ifade edilmektedir: (1) Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar, (2) Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları, (3) Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar, (4) Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler. Tanıma ilişkin her bir kategori ve bu kategorinin esas aldığı noktalar aşağıda ifade edilmiştir (Akt. Yüksel, 2004:9).

Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar kategorisinde örtük program, öğrencilere doğrudan duyurulmayan ancak öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlardır. Bu sınıfa yönelik örtük program tanımında vurgu daha ziyade eğitim müessesesinin norm ve değerlerinin aktarılması, düzene uyum sağlama konusundadır. Jackson’un (1968’den aktaran Yüksel, 2004:9) ifade ettiği örtük program kavramı, içerik olarak bu kategoriyle örtüşmektedir. Çünkü Jackson sosyal bir kurum olan okulda, formal olmayan bir takım kuralları benimseyebildikleri takdirde öğrencilerin okulun düzenine uyum sağlayıp, kalabalık içinde yer bulabildiklerini ifade etmektedir.

Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları kategorisinde, örtük programın beklenmeyen hatta amaçlanmayan öğrenme sonuçlarını vurgular. Her okulun resmi ve örtük programı vardır. Okullardaki örtük program, kendisini, toplumca kabul görmeyen, istenmeyen öğrenme sonuçlarıyla gösterir. Başkalarının haklarına saygı göstermeme, farklı etnik gruplara karşı önyargılı olma, uyuşturucu ve madde bağımlılığı istenmeyen öğrenme ürünlerine örnek olabilir

Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar kategorisinde örtük programın tanımına ilişkin vurgu, resmi programda belirtilmemiş, etkin olan toplumsal ve siyasal görüş ve değerlerin okullarda öğretmen ve yöneticiler kanalıyla üstü kapalı bir şekilde verilmesi konusundadır.

Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler kategorisinde vurgulanan şudur: Öğrenciler okulun gerçek şartlarıyla resmi program arasındaki uyumsuzlukları tespit etmekte ve okulun şartlarına uygun faaliyetleri yerine getirmektedirler. Okuldan okula değişen bu faaliyetler de o okulun kültürünü yaratmaktadır.

1.2. Örtük Programın Anlamları

Anderson'a (2001) göre eğitimciler, örtük program kavramını üç farklı anlamda kullanmışlardır:

- 1-) Eğitimin sürdürüldüğü ortamın öğrenciler üzerinde resmi programlarda belirtilmeyen etkileri,
- 2-) Okulda başarılı olmak için uyulması gereken “açıkça belirtilmemiş” kurallar,
- 3-) Sosyal ayrıcalıkları koruma çabasına yönelik bir tür aşılama ya da resmi programla birlikte yürütülen bazı gizli bilgi ya da uygulamalar.

Örtük programın üç farklı anlamı, çeşitli yazarların görüşleriyle birlikte tartışılmaya çalışılacaktır. Yukarıda belirtilen anlamlardan ilki ele alındığında örtük programın, eğitim-öğretim uygulamalarının sürdürüldüğü çevrenin, öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edinmelerine vurgu yaptığı söylenebilir. Tezcan'ın (2003), örtük programın, öğrencilerin günlük rutinler çerçevesinde öğrendikleri/özümledikleri anlam, inanç ve doğruları ifade ettiği şeklindeki görüşünün

de bu anlamla ilişkili olduğu belirtilebilir. Okul ve sınıf yaşantıları aracılığıyla programlarda belirtilmeyen; ancak toplumun çoğunluğu tarafından kabul görmüş değer, norm, kural vb. öğrencilere aktarılır. Böylelikle sosyalleştirme ve sosyal kontrol sağlanır.

Dreeben'e göre okul, öğrencilere toplumsal yaşamın temellerini öğretir. Okuldaki yaşam, toplumdaki yaşamla paraleldir. Okullardaki yapısal düzenlemelerle toplumdan farklılaşmamış öğrenciler yetişir (Akt. Yüksel, 2002a). Belirtilen görüşlerden yola çıkarak, örtük programın toplumdaki güç ilişkilerini ve toplum tarafından kabul görmüş değer, norm ve davranış biçimlerini öğrencilere kazandırmakta kullanılan tüm etkileşimler ve bunların sonucunda öğrencilerin edindikleri öğrenmeler anlamına geldiği söylenebilir. Ele alınan ilk anlamın, örtük programın işlevleri bölümünde tartışılacak olan İşlevselci görüşe temel oluşturduğu belirtilebilir. Bu görüşe sonraki bölümde yer verilecektir.

Anderson'a (2001) göre örtük programın bir diğer anlamı, okulda başarılı olmak için uyulması gereken "açıkça belirtilmemiş" kurallardır. Okulda başarılı olmak için gerekli olan; ancak açıkça belirtilmeyen değerler, stratejiler, inançlar ve davranış biçimleri bulunmaktadır. Bunları fark eden ve içselleştiren öğrenciler akademik başarıyı da elde ederler. Örtük programla akademik başarı ve başarısızlık arasında ilişkili bulunmaktadır. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerle nasıl iletişim kurulacağını öğrenen öğrenciler entelektüel düzeyleri düşük olsa ya da akademik olarak yeterli puanı alamazlar bile başarılı olabilmektedirler (Yüksel, 2004). Yapılan araştırmalar da öğrencilerin okul ve sınıfta başarılı olmak için gerekli olan; ancak açıkça belirtilmemiş davranış biçimlerini öğrendiklerini ortaya koymuştur. Örneğin, öğretim elemanlarını uzman olarak görme ve onlarla tartışmama, derslerde bilimsel bir dil kullanma, konu hakkında çok fikri olmasa da ikna edici konuşmalar yapma, sınav sonuçlarına itiraz etmeme araştırmalarla ortaya konan öğrenmeler ve davranış biçimleri arasındadır (Yüksel, 2002b).

Örtük programın bir diğer anlamı da sosyal ayrıcalıkları koruma çabasına yönelik bir tür aşılama ya da resmi programla birlikte yürütülen bazı gizli bilgi ya da uygulamalardır (Anderson, 2001). Örtük programı bu anlamda ele alan yazarlara göre ülkenin siyasi, ekonomik ve sosyal hayatta baskın olan yapı ve görüşleri okul hayatını etkilemekte,

okulun ve sınıfın örtük programını şekillendirmektedir. Siyasi, sosyal ve ekonomik hayatta baskın olan grupların inanç, görüş, değer ve normlarını öğrencilere aktaran okul, bu düzenin sürmesini sağlamaktadır (Yüksel, 2002a).

1.3. Örtük Programın İşlevleri

Örtük programın işlevleri konusunda ortaya konan görüşler “İşlevselci” ve “NeoMarksist” olmak üzere iki farklı bakış açısı altında toplanabilir (Yüksel, 2004).

Tan’a (1991) göre işlevselci görüşün ortak paydası, toplumun dengeye yönelen bir sistem olduğudur ve bu görüşün temelinde Durkheim’in düşünceleri bulunur (Akt. Aksöz, 2001). Durkheim’in düşüncelerinin altında toplumsal düzenin nasıl korunup geliştirileceği sorunu yatmaktadır. Durkheim’a göre bir toplum ancak üyeleri arasında önemli derecede bir benzerlik varsa varlığını sürdürebilir. Ona göre her toplum, varlığını sürdürebilmek için üyeleri arasında düşünce, değer ve normların belli ölçülerde benzerliğine gerek duyar. Yani, toplumun varlığını sürdürebilmesi için tüm üyelerin ortak değerleri paylaşması gerekir. Eğitim, kolektif yaşamın gereklerini başlangıçtan itibaren çocuğa kazandırarak bu benzerliği sürdürür ve pekiştirir. Durkheim’e göre toplumsal kurumlar, toplumsal dayanışmanın hedeflerini yerine getirmek için çalışırlar. Din de eğitim de farklı bireyleri toplumsal olarak birleştiren, ahlaki değerleri güçlendiren kurumlardır. İşlevselci görüşe göre eğitim, siyasal otoritenin yurttaşları üzerinde kalıcı, istendik davranış değişikliği yaratmasında bir araçtır. Eğitim, sınıflar üstü bir kurumdur ve ortak değerleri genç nesillere aktararak toplumsal bütünlüğü sağlar. Durkheim’e göre eğitim, bir kuşağın, sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi için kendisinden sonra gelen kuşağa yaptığı etkilerdir (Aksöz, 2001).

İşlevselci görüşün savunucularından Herbart’a göre eğitimin amacı, çocuğu, mevcut toplumsal düzen içinde yaşama hazırlamaktır. Toplumsal düzen ise toplumun temelini oluşturan değer ve normlar üzerinde genel bir görüş birliğinin sağlanmasıyla ve bunların yeni nesillere aktarılmasıyla sağlanır. İşlevselci görüş, okulların toplumdan soyutlanmış, farklı birer kurum olmadıklarını ve toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinden farklı hareket edemeyeceklerini belirterek örtük programın yapısal özelliklerini basit bir şekilde açıklamaktadır. İşlevselcilere göre okullar, öğrencilerin toplumda var olan sisteme uymaları için toplum tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri, görüş, değer

ve normları öğrencilere kazandırmaktadırlar. Kazandırma sürecinde kullanılan araçlardan biri de örtük programdır (Aksöz, 2001).

İşlevselci görüşe göre örtük program aracılığıyla eğitim kurumu içinde toplumsal denetim sağlanır. Örneğin okul içinde öğrencilere, toplumsal eşitsizliklerin doğal olduğu öğretilir. Örtük program, farklı yetenekteki, sosyoekonomik düzeydeki ve ırklardaki öğrencileri sosyal düzendeki farklı pozisyonlara hazırlar. Otoriteye itaat etmeyi sağlamak, örtük programın bir başka işlevidir. Bireyler otoriteye itaat etmek ve uymak için yetiştirilirler. Böylece toplumsal denetim ile kültürel yeniden üretim sağlanır. Toplumsal denetim ile mevcut toplumsal düzenin yeniden kurulması ve üretilmesi amaçlanır. Bundan da amaçlanan, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasıdır. Örtük program, değerlerin aşılması, siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri yerine getirir. Örtük program ile gerçekleştirilen bu işlevler genellikle toplumsal denetim olarak nitelendirilir. Böylece örtük program, okul içinde öğrencilerin eğitilmelerinde bir toplumsal denetim işlevi görerek var olan düzenin devamında önemli bir rol oynar (Tezcan, 2003).

Yüksel'e (2002a) göre, örtük programın en önemli işlevinin öğrencilerin duyuşsal özelliklere ulaşması ve topluma uyum sağlamasında oynadığı rol olduğunu belirtmiştir. Yazara göre örtük program, öğrencilerin siyasi, ekonomik ve sosyal kurumların istek ve beklentilerine uygun duygu, düşünce, değer ve tutum geliştirmelerinde büyük etkiye sahiptir. Böylece öğrenciler, örtük program aracılığıyla kendilerine kazandırılan duygu, düşünce, değer ve tutumlar sayesinde ülkedeki etkin kurumların taleplerini benimserler. Örtük programın, toplumdaki bazı düşünce ve değerleri değiştirmede de önemli bir rolü bulunmaktadır. Özellikle toplumsal değerleri ve düşünceleri resmi program yoluyla değiştirmek oldukça zordur. Eisner bunu belli etmeden, örtük ve gizli bir şekilde yapmanın bir kurnazlık şekli olduğunu, bu yüzden örtük programın gizli şekilde siyasi, ekonomik ve sosyal kurumların istek ve beklentilerine hizmet ettiğini vurgulamıştır (1992'den akt. Yüksel, 2002a). Özellikle devletin politika ve ideolojisine uygun olmayan düşüncelerin yok edilmesinde örtük programın önemli bir işlevi vardır (Yüksel, 2004).

İşlevselci görüş açısıyla ilgili yukarıda belirtilenlere dayanarak örtük programın işlevleri şu şekilde toplanabilir. Örtük program;

- Toplumda kabul görmüş görüş, inanç, norm ve değerlerin yeni nesillere benimsetilmesini sağlar. Böylece bireyi toplumla bütünleştirmek, toplumu birleştirmek ve ahlaki değerleri güçlendirmek gibi işlevleri yerine getirir.
- Toplumun üyeleri arasında ortak değerler, inanış ve düşünüş biçimleri oluşturulmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin toplumda var olan mevcut sisteme uyma, otoriteye itaat etme, uyumlu olma gibi özellikleri kazanmalarını sağlar.
- Siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsallaşmayla ilgili bilgi, beceri, görüş, inanç, değer ve normların kazanılmasını sağlar. Bu anlamda örtük program; siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal kurumların beklentilerine uygun insan yetiştirmede devreye girer.
- Toplumsal denetimi ve kontrolü sağlar.
- Toplumsal değer ve düşünceleri değiştirmede ya da istenmeyen düşünce ve değerleri ortadan kaldırmada rol oynar.

Marksizm'den etkilenen NeoMarksist görüş, okulların devlete ve kapitalizme hizmet ettiğini ve sosyal sınıf, ırk ve cinsiyetteki eşitsizlikleri yeniden üretmede ve meşrulaştırmada bir araç olduğunu ileri sürmüştür (Eskicumalı, 2003).

NeoMarksist görüşe göre, okullaşma ile kapitalist sistemin korunması arasında ilişki vardır. Eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik, politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket edemez. Dolayısıyla eğitim kurumları mevcut sistemi ve ilişkileri korur ve yeniden üretir. Eğitim, toplumdaki hakim sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirecek “devletin ideolojik bir organı”dır. Örtük program aracılığıyla okullar, kapitalizmin korunması için gerekli olan sosyal ilişkileri yeniden üretmektedirler. Eğitim sistemi aracılığıyla öğrenciler, gelecekteki sınıfsallaştırılmış iş rollerine hazırlanmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler için bunlar sınıfın organizasyonuna, iletişimin içeriğine ve değerlendirme sistemine yerleştirilmiş dakiklik, uyum, temizlik ve itaat gibi mesajlardır.

Bu mesajlar, okulun bulunduğu sosyal çevreye göre değişir. Üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler başarılı olmayı içselleştirmeye ve yüksek statülü işlere yönelik mesajlar alırken alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara ise düşük statülü işlere yönelik mesajlar verilir (Eskicumalı, 2003).

Eğitim kurumları ile ekonomik yapıdaki eşitsizlikler arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okullar, toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirirler. İşçi sınıfından gelen çocuklar okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrenirler. Bu görüşe göre, okulla işyeri arasında doğrudan bir ilişki bulunur. İşyerindeki toplumsal ilişki biçimleri, öğrencilerin toplumsal rollerinin neler olacağını belirlemektedir. Eğitim sürecinde, öğrencilere işyerlerinde gösterilmesi gereken değer, yetenek ve toplumsal ilişkiler öğretilmektedir. Örneğin, okullarda gelecekte işçi olacak çocuklara düzen, dakiklik, otoriteye itaat etme ve saygı gösterme öğretilirken, yönetici olacaklara ise esnek düşünme, uzlaşma, değişim ve yeniliğe açık olma gibi beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. Kazandırma işi de okul yaşantısının günlük rutinleri, bir başka deyişle örtük program aracılığıyla yapılır (Eskicumalı, 2003).

Neomarksist görüşün, örtük programa daha geniş bir çerçeveden baktığı söylenebilir. Bu görüş, eğitimi, hakim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir araç olarak düşünmektedir. Toplumdaki egemen sınıf ve güçler, eğitimi örtük program aracılığıyla etkilerler. Etkileme sürecinde toplumsal eşitsizlikler meşrulaştırılır ve yeniden üretilir. Bir başka deyişle okullar, örtük programları aracılığıyla öğrencilerden, toplumsal hayatı oluşturan statü, cinsiyet, ırk vb. unsurlarda farklılıklar bulunduğunu ve bunların doğal olduğunu kabul etmelerini beklemektedirler. NeoMarksist görüşe göre okullar, sosyal ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktararak bunların sürmesini ve yeniden üretilmesini sağlarlar. Bu değer, inanç ve normlar resmi program içinde açıkça verilmez, örtük program aracılığıyla aktarılır (Eskicumalı, 2003; Yüksel, 2005).

NeoMarksist görüşü açıyla ilgili yukarıda belirtilenlere dayanarak örtük programın işlevleri şu şekilde toplanabilir. Örtük program;

- Toplumdaki egemen güçlerin benimsediği, görüş, düşünce, inanç, yaşam biçimi, değer ve normları meşrulaştırır ve bunları sonraki nesillere aktararak yeniden üretir.

- Bireyler arasında toplumsal ve ekonomik açıdan farklılıklar bulunduğunun ve bunun da normal olduğunun kabul edilmesini sağlar. Bir başka deyişle, sınıfsal farklılıkların ve toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesine ve yeniden üretilmesine neden olur.
- Baskın politik ve ekonomik güçleri koruyacak sosyal ilişkileri üretir.
- Öğrencilerin gelecekteki iş rollerine uygun bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanmalarını sağlar.

1.4. Örtük Programın Özellikleri

Buraya kadar yapılan açıklama ve tartışmalardan yola çıkarak örtük programın aşağıda belirtilen özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Yüksel, 2002a, 2002b, 2004, 2005):

- Yazılı değildir.
- Açıkça söylenmez. Üstü kapalı mesajları içerir.
- Öğeleri açık ve belirgin değildir. Resmi programlarda belirtilmeyen ders içi ve ders dışı her türlü uygulamayı kapsar.
- Bilinçli olarak ya da farkında olmadan yapılan uygulamalar sonucu oluşur.
- Çoğu zaman öğrencileri resmi programlardan daha fazla etkiler.
- Resmi programlarda amaçlanmamış olumlu ya da olumsuz öğrenmeleri içerir.
- Öğrencilerin davranış ya da başarı açılarından sınıflandırılmasında önemli bir yeri vardır. Akademik başarıyla yakından ilişkilidir.
- Okuldan okula ya da öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilir.
- Eğitim – öğretim etkinliklerinin kalitesi üzerine etkiye sahiptir.

1.5. Örtük Programın Kapsamı

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6. Örtük Programın Boyutları

Örtük program çok geniş bir kavramdır ve resmi programlarda belirtilen amaç ve etkinlikler dışındaki bütün uygulamaları kapsamaktadır. Örtük programın kapsamı, resmi programa göre çok daha geniştir. Bu çalışmada kullanılan kavramsal çerçeveyi geliştirebilmek için örtük programla ilgili alanyazın ve araştırmalardan yararlanılmıştır. Yüksel (2004), örtük programın boyutlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Okulun idari ve sembolik araç ve düzenlemeleri

- a. Okulun kuralları
- b. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
- c. Sınıfların oluşturulması
- d. Zaman
- e. Ders dışı faaliyetler

2. Okul-çevre arasındaki etkileşimler

- a. Toplumsal norm ve değerler
- b. İdeoloji
- c. Ders kitapları

3. Sınıf iklimi

- a. Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
- b. Öğretmenlerin önyargıları
- c. Sınıf kuralları
- d. Öğretmen davranışları
- e. Öğrenci özellikleri
- f. Sınav ve öğrenci başarısı

Yüksel (2002b), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin örtük programını belirlemeye yönelik çalışmasını “öğrenme–öğretme faaliyetlerinin örtük programı” ve “ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin örtük programı” faktörleri altında temellendirmiştir. Ahola (2000), Finlandiya Turku Üniversitesi'nin örtük programını belirlemek için yaptığı çalışmada “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme” ve “oyunu öğrenme” faktörlerini kullanmıştır. Araştırmacı, “oyunu öğrenme” faktörüyle, öğrencilerin okulda başarılı olmak için hangi kurallara uymak, hangi stratejileri geliştirmek ve nasıl davranmak gerektiğiyle ilgili öğrenmelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, örtük programın anlamlarından biri de başarılı olmak için öğrenilmesi ve uygulanması gereken “açıkça belirtilmemiş” kural, değer, strateji ve davranış biçimleridir. Oyunu öğrenme faktörünün, öğrencilerin başarılı olmak için öğrendikleri “açıkça belirtilmemiş” kural, davranış biçimi ve stratejileri ortaya koymak için oldukça önemli olduğu söylenebilir. “Oyunu öğrenme”ye, “işleyişi öğrenme” adıyla çalışmada kullanılan kavramsal çerçevede de bir alt kategori olarak yer verilmiştir.

Görüldüğü gibi, örtük programın boyutlarıyla ilgili farklı kategoriler ya da faktörler geliştirilmekte ve araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu çalışmadaki kategoriler, bunların altında yer alan alt kategori ve kavramlar geliştirilirken büyük ölçüde Yüksel'in (2004) sınıflamasından yararlanılmıştır. Yüksel'in “okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri” kategorisine “okul iklimi” adı verilmiştir. Böyle bir adlandırma yapılmasındaki amaç, öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerinde okul ikliminin etkisini ön plana çıkarmaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, okul yaşantısı sürecinde yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimlerin ve bunların gerçekleştiği ortamın öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerinde etkisi bulunmaktadır.

Yüksel'in yukarıdaki sınıflamasında yer alan “okul–çevre arasındaki etkileşimler” kategorisi, ders kitapları dışarıda bırakılarak “okul iklimi” boyutu altında ele alınmıştır. İki kategorinin birleştirilmesindeki neden, okulun öğrencilere kazandırmak istediği norm, değer ve ideolojinin okul iklimi altında değerlendirilebileceği düşüncesidir. Çünkü okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin gerek okul gerekse sınıftaki etkileşimlerinde öğrencilere bir takım ideolojik, toplumsal ya da ekonomik mesajlar

verilebilmektedir. Ders kitaplarının çalışma dışında tutulmasının nedeni ise her ders kitabıyla iletilen örtük mesajların, başlı başına birer araştırma konusu olmasıdır.

1.6.1. Okul İklimi

Okul iklimi, kavramsal çerçevenin temel kategorilerinden birincisidir. Kategoride; okulun, fiziksel, idari ve sembolik özellikleriyle öğrencilere hangi mesajları ilettiği, öğrencilerden uymaları beklenen yazılı olmayan kuralların neler olduğu, okul yaşantısı sürecinde yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca okulun yetiştirmek istediği öğrencilerde bulunmasını istediği özellikler, iyi ve başarılı öğrenciyi nasıl tanımladığı ve öğrencilerin bunlarla ilgili edindikleri öğrenmeler de okul iklimi kategorisi altında ele alınmıştır.

1.6.1.1. Okulun Kuralları

Okulun kuralları alt kategorisinde “kurallar”, “ödün verilen/verilmeyen kurallar” ve “ödül/yaptırım” kavramları yer almaktadır. Aşağıda bu kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

a) Kurallar: Her okulun yazılı ve yazılı olmayan kuralları vardır ve öğrencilerden kurallara uymaları beklenir. Yazılı olmayan kurallar örtük program kapsamına girmektedir (Yüksel, 2004). Tezcan da (2003), okul içi yazılı olmayan kuralların örtük programın öğelerinden biri olduğunu belirtmiştir. Kuralların bir kısmı yönetici ve öğretmenler tarafından öğrencilere çeşitli zamanlarda duyurulurken bir kısmı da öğrenciler tarafından yaşantılar ve gözlemler sonucunda öğrenilir. Kuralların öğrenilmesi ve bunlara uyulması, okulda başarılı olmak için oldukça önemlidir. Jackson’a (1968) göre, başarılı olmayı bekliyorlarsa öğrenciler, sadece okulun resmi kurallarına değil, sosyalleşme süreciyle daimi kılınan informal kurallara, normlara ve tutumlara da uymayı öğrenmelidirler. Yazılı olmayan kuralların, okulun örtük programı hakkında önemli bilgiler verdiği belirtilebilir. Örneğin öğrencilerden, yönetici ve öğretmenlerin söylediklerine uymaları ve itaat etmeleri bekleniyorsa, okulun örtük programında hiyerarşi, itaat ve uyumun yer aldığı söylenebilir. Paykoç ve Gündoğdu’nun (2002) da yaptıkları araştırmayla, okulda hiyerarşinin önemli görüldüğünü ve öğrencilerden buna uygun davranmalarının beklendiğini, dolayısıyla

araştırma yapılan okulun yazılı olmayan kurallarının hiyerarşik yapıyı korumaya yönelik olduğunu ortaya koydukları söylenebilir.

b) Ödün verilen/verilmeyen kurallar: Öğrenciler, okul yaşantısı sürecinde kuralların hangilerinin uygulanmasında ödün verilmediğini, hangilerinin uygulanmasında esneklikler olduğunu fark ederler (Yüksel, 2004). Okulun uygulanmasından ödün vermediği kuralların, örtük programın önemli bir unsuru olduğu söylenebilir. Çünkü ödün verilmeyen kuralların, okulun önem verdiği normları, değerleri ve ilişki biçimlerini ortaya koyduğu söylenebilir.

c) Ödül/yaptırım: Daha önceki bölümde, öğrencilerin örtük program kapsamında öğrenmeler edinmelerinde etkili olan öğelerden ikisinin övgü ve güç olduğu belirtilmişti (Jackson, 1968). Kurallara uyanlara verilen ödüller ve uymayanlara getirilen yaptırımlar da örtük program kapsamında ele alınabilir. Ancak, örtük program kapsamında ele alınan ödül ya da yaptırımların yazılı olmaması gerekir. Övgü ve güç öğelerinin nasıl kullanıldığı, okulda gerçekleşen informal ilişki biçimlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Örneğin resmi programlarda yer almamasına rağmen bedensel ceza, hakaret, küfür ve azarlamanın okullarımızda uygulandığı bilinmektedir (Gözütok ve diğ., 2006). Kurallara uymayan öğrencilere fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayan okulların örtük programlarının baskıcı, otoriter, şiddet yanlısı öğeler içerdiği söylenebilir.

1.6.1.2. Okulun İdari, Sembolik, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Özellikleri

Bu alt kategoride “atmosfer”, “törenler”, “okulun sembolik özellikleri”, “okulun yayınları”, “kültürel, sosyal, sportif ve bilimler etkinlikler” ve “araştırma–geliştirme etkinlikleri ve olanakları” kavramları yer almaktadır. Bu kavramlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

a) Atmosfer: Okul atmosferinin niteliği, değerleri ve okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü örtük program kapsamında yer almaktadır (Tezcan, 2003). Eğer okuldaki etkileşim otoriter bir atmosferde gerçekleşiyorsa öğrenciler, örtük program aracılığıyla otoritenin, hiyerarşinin ve kendisinden üste itaat etmenin önemsendiği mesajlarını alabilirler. İnsanların birbirlerine emretmedikleri, birbirlerinin düşüncelerini dinledikleri ve saygı gösterdikleri bir atmosferden ise öğrencilerin

alacakları mesajlar çok farklı olabilir. Ayrıca, okulda öğrenciler arasındaki iletişimin de nasıl bir atmosferde gerçekleştiği örtük program hakkında ipuçları vermektedir.

İletişim şiddete, baskıya dayanıyorsa, iletişim kurarken argo ya da küfür kullanılıyorsa ve bu davranışlar öğretmenler ve yöneticiler tarafından engellenmiyorsa, öğrenciler kendilerini kabul ettirebilmek için böyle davranmanın gerekli olduğunu öğrenebilirler.

Okulun atmosferiyle ilgili bir başka boyut ise, okulda rekabetçi bir havanın mı yoksa işbirliğine, yardımlaşmaya dayalı bir havanın mı olduğudur. Rekabetin teşvik edildiği okul ortamında öğrenciler, başarılı olmak için her şey yapılabilir gibi öğrenmeler edinebilir, öğretmenlerin gözüne girebilmek için her yolu deneyebilirler. Oysa işbirliği ve yardımlaşmaya dayalı okul ortamında öğrenciler bireysel başarıdan çok grubun başarısının önemli olduğu, grubun başarılı olabilmesi için herkesin işbirliği yapması gerektiği gibi öğrenmelere ulaşabilirler.

b) Törenler: Okulun düzenlediği törenler de örtük programın kapsamı içinde ele alınmaktadır (Yüksel, 2004). Okulun hangi törenleri düzenlediği, resmi bayramlarla ilgili törenlerde nasıl bir organizasyon yaptığı, törenlere katılımı taviz verip vermediği de öğrencilerin örtük program aracılığıyla öğrenmeler edinmelerini sağlamaktadır.

c) Okulun sembolik özellikleri: Okulun kendine özgü formasının, renklerinin, ambleminin ve maskotunun olması ve bunlarla verilen mesajlar da örtük program kapsamında değerlendirmektedir (Wren, 1999). Örneğin okulun formasında ya da ambleminde kullanılan renklerle (beyazın saflığı, kırmızının cesareti, mavinin geniş görüşlülüğü temsil etmesi gibi) öğrencilere bazı mesajlar verilebilmektedir.

d) Okulun yayınları: Okulu tanıtıcı bülten, broşür ya da okulda çıkan gazete ve dergi gibi yayınların olup olmaması da örtük programın kapsamı içinde ele alınmaktadır (Wren, 1999). Okulu tanıtan, öven, beklentilerini açıklayan yayınlarla öğrencilere çeşitli mesajlar verilebilir. Ayrıca yönetici, öğretmen ve öğrenci yazılarından oluşan, okuldaki gelişmeleri ve oluşturulan ürünleri tanıtan gazete ya da dergilerin bulunması da öğrencilerin okulda iletişime ve ürün oluşturmaya önem verildiği yönünde mesajlar almalarına olanak sağlayabilir.

e) Kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler: Okulun kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler düzenlemesi ve okul dışındaki bu tip etkinliklere katılması da örtük program hakkında bilgi veren önemli öğelerden biridir (Yüksel, 2004). Klüp, dernek etkinliklerinin gerçekleştirildiği, sportif yarışmaların düzenlendiği, sosyal toplantıların ve etkinliklerin organize edildiği, kültürel ve bilimsel etkinliklerin yapıldığı bir okulda öğrencilerin, böyle etkinliklerin önemli olduğu ve okulun kendilerinden bunlara katılmalarını beklediği mesajlarını almaları olasıdır.

f) Araştırma geliştirme etkinlikleri ve olanakları: Okulun bir kütüphaneye sahip olup olmaması, burada yeterli ve güncel kaynakların bulunup bulunmaması, kaynakların düzenli olarak yenilenip yenilenmemesi, okulun öğretmen ve öğrencilere internet aracılığıyla araştırma yapma olanağı sağlayıp sağlamaması okulda araştırmaya verilen önemin bir göstergesi olabilir. Bunların sağlandığı bir ortamda öğrenciler, örtük program aracılığıyla araştırmanın önemli olduğu mesajını alabilirler. Belirtilen olanakların sağlanmadığı bir okul ortamında ise öğrenciler araştırmanın ve araştırma süreciyle geliştirilecek bazı becerilerin önemli görülmediği şeklinde öğrenmelere ulaşabilirler.

Ayrıca, okulun öğrencilere ve öğretmenlere yönelik geliştirdiği ve uyguladığı projelerin neler olduğu da örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Örneğin okulun bir araştırma–geliştirme kadrosu varsa, okulda çeşitli projeler üretilip yaşama geçiriliyorsa okulun gelişmeye ve değişmeye önem verdiği söylenebilir.

1.6.1.3. Okulun Beklentileri

Okulun beklentileri alt kategorisinde “yetiştirilmek istenen öğrenci tipi”, “iyi ve kötü öğrenci algısı” ve “başarılı ve başarısız öğrenci algısı” kavramları yer almaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

a) Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi: Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi, okulun örtük programı hakkında önemli bilgiler vermektedir. Wren (1999), okulun kendine özgü vizyon ve misyon ifadelerinin olmasının örtük program kapsamına giren unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu vizyon ve misyon ifadelerinin incelenmesi, okulun yetiştirdiği öğrencilerde bulunmasını istediği özellikler hakkında önemli ipuçları verebilir.

Okulun kazandırmak istediği değer ve normlar da örtük programın unsurları arasında yer almaktadır. Yüksel (2004), öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamak için toplumun değer ve normlarının öğrencilere kazandırılması gerektiğini, bunun da genellikle örtük program aracılığıyla yapıldığını belirtmiştir. Örneğin büyüklere saygı gösterme, itiraz etmeme, sessizce sırasını bekleme, otoriteye itaat etme gibi değer ve normların okullarda örtük program aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmektedir (Yüksel, 2005).

İktidarı elinde bulunduranlar kendi ideolojilerini yeni nesillere benimsetmek ve kendininkinden farklı görüşleri ortadan kaldırmak için eğitimi kullanırlar. Yüksel (2004), ideolojinin bazı boyutlarının resmi programlarda yer aldığını; ancak toplumun bazı kesimlerinin hoşuna gitmeyen fikir ve uygulamaların doğru ve meşru olduğunun örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırıldığını belirtmiştir. Apple (2004) ise okullarda kapitalizme ait görüşlerin ve bunun ortaya çıkardığı eşitsizliklerin gerekli ve doğal olduğuna yönelik mesajların verildiğini belirtmiştir. Bu anlamda, okulun öğrencilere kazandırmaya çalıştığı ideoloji, örtük program hakkında önemli ipuçları verebilir.

Toplumsal ve ekonomik beklentiler de örtük programın önemli unsurlarındandır. Toplumsal ve ekonomik beklentilerin bir kısmı resmi programlarda yer alsa da bazıları yer almamaktadır. Örtük programın işlevleri bölümünde ele alınan İşlevselci yazarlar, eğitimin toplumsal ve ekonomik hedefleri olduğunu, toplumdaki ilişkilerin ve ekonomik yapının yeni nesillere aktarılması için eğitimin iyi bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşı çıkan NeoMarksist yazarlar ise toplumda baskın olan grupların ekonomik ve toplumsal ilişkilerini yeni nesillere aktarmaya çalıştıklarını, ekonomik ve toplumsal açılardan var olan eşitsizlikleri yeniden ürettiklerini ve bunları meşrulaştırmaya çalıştıklarını, bunu da örtük program aracılığıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu açılardan ele alındığında, okulun toplumsal ve ekonomik beklentilerinin örtük program hakkında önemli bilgiler verebileceği söylenebilir.

b) İyi ve kötü öğrenci algısı: Okulun beklentileriyle ilgili olduğu düşünülen bir başka öge de okulun iyi ve kötü öğrenciyi nasıl algıladığıdır. Genelde okulun beklentilerine uyan öğrenciler “iyi”, uymayanlar ise “kötü” olarak nitelendirilmektedir. Okulun iyi ve kötü öğrenciyi nasıl tanımladığıyla okulun gerçek beklentilerinin ne olduğu arasında da

yakından bir ilişki olduğu söylenebilir. Örneğin okul, haklarını savunan, eleştirel, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek yönünde beklentileri olduğunu belirtirken, gerçekte öğrencilerden öğretmenlerin ve yöneticilerin dediklerine itiraz etmemelerini, onlara itaat etmelerini bekleyebilir ve böyle davranan öğrencileri de iyi olarak nitelendirebilir. Böyle bir durum, okulun beklentileriyle gerçekte iyi öğrenciyi nasıl tanımladığı arasındaki çelişkileri ortaya koyabilir.

c) Başarılı ve başarısız öğrenci algısı: Daha önce de belirtildiği gibi, örtük program akademik başarıyla yakından ilgilidir (Tezcan, 2003). Okulun beklentilerine uygun davranmayan öğrenciler çoğu zaman başarısız olmakta, hatta bazen okul yaşamından uzaklaşabilmektedirler (Yüksel, 2004). Bu bağlamda ele alındığında okulun, başarılı ve başarısız öğrencileri nasıl tanımladığı da örtük program hakkında önemli ipuçları verebilir. Ayrıca, bu tanımlama, yine okulun beklentileriyle okulda başarılı olmak için yapılması gerekenler arasında bir tutarlılık olup olmadığının anlaşılmasına yardım edebilir.

1.6.1.4. Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu

Bu alt kategoride “sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alan ve bunların dekorasyonu”, “diğer alanlar” ve “okulun koridorları” kavramları bulunmaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

a) Sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alan ve bunların dekorasyonu: Okulda sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alanlar ve bunların nasıl donatıldığı da örtük programın öğeleri arasında yer almaktadır. Sınıfların alan ve donanımlarının yetersiz, yönetici ve öğretmen odalarının alan ve donanımlarının daha iyi olduğu bir okulda otoritenin önemli görüldüğü ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterince önem verilmediği yönünde bir mesaj çıkarılabilir (Yüksel, 2004).

b) Diğer alanlar: Okulda sınıflar, yönetici ve öğretmen odaları dışında hangi alanların bulunduğu da örtük programın unsurları arasında düşünülmektedir. Örneğin spor alanlarına, atölyelere, sanat dersliklerine yer ayrılmaması ya da buraların donanımlarının çok yetersiz olması okulda spor, sanat ve uygulama etkinliklerine yeterince önem verilmediğinin bir göstergesi olabilir (Yüksel, 2004).

c) Okulun koridorları: Okulun fiziksel özellikleriyle ilgili bir başka önemli unsur ise okulun koridorlarıdır. Okulun koridorlarındaki panolara nelerin asıldığı, buralarda ne tür duyurular yapıldığı, duvarlarda asılı olan afiş, resim vb. de örtük program hakkında bilgi vermektedir (Yüksel, 2004). Örneğin Castello (2001, Akt. Yüksel, 2004) yaptığı araştırmada, Hukuk Fakültesi'nin koridorlarında hukuk mesleğini öven mesajların yer aldığını; ancak Sosyal Hizmetler Fakültesi'nde bu tür mesajların bulunmadığını, dolayısıyla Hukuk Fakültesi öğrencilerinin hukuk mesleğini daha fazla önemsemelerinde bu örtük mesajların etkili olduğunu belirlemiştir.

1.6.1.5. Sınıfların Oluşturulması

Sınıfların oluşturulması alt kategorisinde “öğrencilerin sınıflara dağıtılması”, “öğretmenlerin sınıflara dağıtılması” ve “sınıfların mevcudu” kavramları bulunmaktadır. Bu kavramlara aşağıda yer verilmiştir.

a) Öğrencilerin sınıflara dağıtılması: Sınıflar oluşturulurken öğrencilerin sınıflara nasıl dağıtıldığı örtük programın öğeleri arasında yer almaktadır. Resmi olarak öğrencilerin sınıflara şans yoluyla dağıtılmaları gerekirken bazı okullar öğrencileri sosyoekonomik durumlarına ya da başarılarına göre sınıflara dağıtılabilmektedir (Yüksel, 2004). Böyle uygulamalar yapan okulların toplumdaki eşitsizlikleri yeniden ürettikleri, öğrencilere sosyoekonomik düzey ya da başarıya göre sınıflandırılmanın normal bir şey olduğu yönünde mesajlar verdikleri düşünülebilir.

b) Öğretmenlerin sınıflara dağıtılması: Öğretmenlerin sınıflara nasıl dağıtıldığı da örtük program hakkında önemli bilgiler vermektedir (Yüksel, 2004). Sosyoekonomik düzeyi yüksek ya da başarılı öğrencilerin bulunduğu sınıflara deneyimli ya da daha iyi olduğu düşünülen öğretmenler veriliyorsa, okulda toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği söylenebilir. Böyle bir uygulama sonucunda öğrenciler, “Eğer sosyoekonomik düzeyin yüksekse ya da başarılıysan daha iyi sınıflarda okuyabilir, daha iyi öğretmenlerden ders alabilirsin” şeklindeki öğrenmelere ulaşabilirler.

c) Sınıfların mevcudu: Sınıfların kaç kişiye oluştuğu da örtük program kapsamı içinde düşünülmektedir (Yüksel, 2004). Sınıf mevcudunun 25–30 kişiyi geçtiği durumlarda eğitim–öğretim hizmetlerinin kalitesinin ve öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme olanaklarının azaldığı bilinmektedir. Yine sınıflara ayrılan alanın,

öğrenci mevcudu için uygun olmadığı durumlarda öğrenme–öğretme sürecinin çeşitli olumsuzluklardan etkilenmesi söz konusu olabilir. Örneğin kalabalık sınıflarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sunuş ağırlıklı olması, öğrencilerin işbirliği içinde çalışma, tartışma, araştırma gibi becerilerinin gelişmesini engelleyebilir.

1.6.1.6. Zaman ve Ders Dışı Etkinlikler

Bu alt kategoride yer alan “zaman” ve “ders dışı etkinlikler” kavramlarıyla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

a) Zaman: Okuldaki derslere ve ders dışı etkinliklere ayrılan zaman örtük programın önemli bir ögesidir. Örneğin bazı okullarda görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi derslere ya çok az zaman ayrılmakta ya da bu dersler hiç yapılmayıp bunların yerine matematik ve fen gibi dersler fazladan işlenmektedir (Yüksel, 2004). Böyle bir uygulama sonucunda da öğrenciler görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi derslerin önemli olmadığı sonucuna varabilmektedirler. Hangi derse ne kadar zaman ayrıldığına belirlenmesi, okulun önemli gördüğü dersler ve bu derslerle kazandırılması beklenen özellikler hakkında önemli ipuçları verebilir.

b) Ders dışı etkinlikler: Okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak eğitsel kol faaliyetleri, resmi programlarda yer alan bir unsur olduğundan dolayı örtük program kapsamına girmemektedir (Yüksel, 2004).

Okulda, ders dışı etkinliklere zaman ayrılmıyorsa ya da çok az zaman ayrılıyorsa, öğrenciler bu etkinliklerin önemli olmadığı sonucuna varabilirler. Ayrıca, ders dışı etkinliklerin düzenlenmediği okullarda, öğrencilerde bunlar aracılığıyla geliştirilebilecek bilgi, beceri ve değerlerin de önemli görülmediği söylenebilir.

1.6.2. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, kavramsal çerçevenin ikinci temel kategorisidir. Kategoride, sınıfın fiziksel düzenlemesiyle öğrencilere iletilen mesajlar, sınıf yaşantısı sürecinde öğrencilerden uymaları beklenen yazılı olmayan kurallar, öğretmenin övgü ve güç unsurlarını nasıl kullandığı ele alınmıştır.

Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerde bulunmasını istedikleri yazılı olmayan özellikler, sınıf yaşantısı sürecindeki yazılı olmayan beklentileri, iyi ve başarılı öğrenciyi nasıl tanımladıkları da sınıf iklimi kategorisinde incelenmiştir. Öğretmenlerin değer, düşünce, görüş ve inançlarını konulara yansıtıp yansıtmadıkları, önemli ya da önemsiz buldukları konular işlerken nasıl davrandıkları da burada ele alınmıştır. Sınıf ortamında yapılan uygulamaların gerek resmi programlarla gerekse öğretmenlerin beklentileriyle tutarlılıkları da sınıf iklimi kategorisi altında tartışılmıştır. Ayrıca, sınıf yaşantısı sürecinde iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiği ve bu atmosferde belirleyici olan öğelerin neler olduğu da incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında ön yargılarının bulunup bulunmadığı, varsa bunların sınıf yaşantısındaki uygulamalara yansıyor yansımadığı ve öğrencilerin, sınıfta neleri yaparlarsa iyi ve başarılı olarak algılanacaklarıyla ilgili öğrenmeleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

1.6.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni ve Sınıfta Bulunan Araç – Gereçler

Bu alt kategoride “öğretmen masasının ve sıraların yerleşimi” ve “diğer araç–gereçler” kavramları ele alınmıştır. Bunlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

a) Öğretmen masasının ve sıraların yerleşimi: Sınıfta öğretmen masasının ve sıraların hangi düzen içerisinde yerleştirildiği örtük program hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır (Yüksel, 2004). Yüksel’e (2004) göre, öğretmen masasının yüksekte, sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği sınıflarda, örtük program aracılığıyla öğretmenin otorite olduğu, işbirliği içinde çalışmanın ve aktif olmanın beklenmediği yönünde mesajlar verilmektedir. Öğretmen masasının ve sıraların yerleşimiyle ilgili yaptığı araştırmada Castello (2001), Hukuk okulunda sınıfların tartışmaya uygun düzenlenmediğini, Sosyal Hizmetler okulunda ise sınıfların tartışmaya uygun şekilde düzenlendiğini belirlemiştir (Akt. Yüksel, 2004). Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak Hukuk okulundaki öğrencilerden sınıfta tartışmalarının beklenmediği, Sosyal Hizmetler okulundakilerden ise beklendiği sonucuna varılabilir. Yukarıda yer verilen görüş ve araştırma sonuçlarının, sınıfın fiziksel düzenlemesinin örtük program hakkında önemli ipuçları ortaya koyduğu belirtilebilir. Resmi programlarda derslerin uygulamalı olarak işlenmesi, öğrencilerin aktif olmaları ve işbirliği içinde çalışmalarını belirtirken bazı durumlarda sınıfın örtük programı bunlara izin vermemekte ve öğrencilerin farklı öğrenmeler edinmelerine neden olmaktadır.

b) Diğer araç-gereçler: Sınıfta bulunan diğer araç-gereçlerle öğrencilere hangi mesajların verildiği de örtük program kapsamında ele- alınabilir. Örneğin kitaplığın bulunduğu ve bunun işlevsel olarak kullanıldığı bir sınıfta öğrenciler, okumanın önemli olduğu mesajını alabilirler. Yine sınıftaki panolara asılan yazı, resim, slogan, afiş vb. de öğrencilere çeşitli mesajlar iletmek için kullanılabilir. Sınıfta hangi araç-gereçlerin bulunduğu ve bunlarla öğrencilere hangi mesajların iletildiği örtük programı belirlemek açısından önemli kabul edilebilir.

1.6.2.2. Sınıfın Kuralları

Sınıfın kuralları alt kategorisinde “kurallar”, “ödün verilen/verilmeyen kurallar” ve “ödül/yaptırım” kavramları yer almaktadır. Aşağıda bu kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

a) Kurallar: Örtük program kapsamına giren sınıf kuralları da yazılı olmayandır. Tıpkı okulun olduğu gibi sınıfın da yazılı olan ve olmayan kuralları bulunmaktadır. Hatta kuralların öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Örneğin bir öğretmen parmak kaldırmadan konuşmaya çok kızarken diğeri kızmayabilir. Öğrenciler bu kuralları da yaşantı ve gözlemler sonucu hangi öğretmenin nasıl bir örtük programa sahip olduğunu öğrenirler.

Ballantine, öğretmenlerin sınıfta en çok tepki verdikleri durumların, öğrencilerin başarısızlıklarına değil, bekledikleri kurallara uymadıkları durumlarda ortaya çıktığını belirtmiştir (1985'ten akt. Yüksel, 2004). Hargraves de öğretmenlerin öğrencileri üç gruba ayırdıklarını ifade etmiştir. Birinci gruptakiler öğretmenin isteklerine ve kurallara uyan “iyi” öğrenciler, ikinci gruptakiler bu isteklere karşı çıkan ve kurallara uymayan “kötü” öğrenciler, üçüncü gruptakiler ise uyumlu ya da aykırı davrandığı anlaşılmayan öğrencilerdir. Öğretmenler, ilk iki grupta yer alan öğrencilerin isimlerini kısa zamanda öğrenirken üçüncü grupta yer alan öğrencilerin isimlerini daha uzun zamanda öğrenmektedirler (Akt. Livesey, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin beklentilerine uygun hareket eden öğrenciler entelektüel düzeyleri düşük olsa ya da sınıfı geçmek için yeterli notları alamazlar bile başarılı olabilmektedirler (Tezcan, 2003).

Kuralların uygulanmasındaki eşitlik ve adalet sistemi de öğrencilerin örtük program aracılığıyla çeşitli öğrenmeler edinmelerine neden olabilir. Sınıftaki bazı öğrenciler

kurallara uymadı diye cezalandırılıyorken bazıları cezalandırılmıyorsa ya da bazıları kurallara uyduğu için ödüllendirilirken bazıları ödüllendirilmiyorsa öğrencilerin eşitlik, adalet gibi değerleri öğrenmeleri beklenemez.

b) Ödün verilen/verilmeyen kurallar: Sınıf yaşantısı sürecinde öğretmenin hangi kuralların uygulanmasından ödün verdiği ve hangilerinden ödün vermediği de örtük programla ilgili önemli ipuçları sağlayabilir. Çünkü bunlar, öğretmenin sınıfta gerçekte hangi kuralları önemseydiğini, hangilerini önemsemediğini ortaya koymak açısından önemlidir. Öğretmenin hangi kuralların uygulanmasından ödün verebildiğini öğrenen öğrenciler, buna uygun davranıp sınıf yaşantısı sürecinde istenmeyen bazı davranışları gösterebilirler. Örneğin öğretmen, söz almadan konuşmayı bir kural olarak beklediğini belirtmesine rağmen, sınıfta bu davranışa müsaade ediyorsa ya da bu davranış karşısında tepki göstermiyorsa, öğrenciler başkalarının haklarına saygı duymamayı ve kendilerine söz verilmese bile konuşmayı öğrenebilirler.

c) Ödül/yaptırım: Öğretmenin, kurallara uyan öğrencilere verdiği yazılı olmayan ödüllerin ve uymayanlara uyguladığı yazılı olmayan yaptırımların neler olduğu da örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Kurallara uyulması durumunda verilecek ödüller, uyulmaması durumunda uygulanacak yaptırımlar yönetmeliklerde ve okulun yazılı belgelerinde belirtilmektedir; ancak sınıflarda öğrencilere bunlardan farklı ödül ya da yaptırımların uygulandığı bilinmektedir. Örneğin öğrencilere fiziksel, psikolojik ve sözel şiddetin uygulandığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Gözütok ve diğ., 2006). Bunlar, ne resmi programlarda ne yönetmeliklerde ne de okulların yazılı belgelerinde belirtilen uygulamalar değildir. Bu uygulamalar, öğrencilerin örtük program aracılığıyla öğrenmeler edinmelerinde etkili olan övgü ve güç kavramlarını tekrar gündeme getirmektedir (Jackson, 1968). Öğrenciler kurallara uymazlarsa, öğretmenin gücünü ve otoritesini kullanarak kendilerini cezalandırabileceğini, kendilerine fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayabileceğini öğrenebilirler. Öğretmenlerin ödül ve yaptırımları nasıl ve hangi durumlarda kullandıklarının, sınıfta oluşan örtük programı belirlemek bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1.6.2.3. Öğretmenin Beklenti, Görüş ve Düşünceleri

Bu alt kategoride “yetiştirilmek istenen insan tipi”, “öğretmenin yazılı olmayan beklentileri”, “iyi ve kötü öğrenci algısı”, “başarılı ve başarısız öğrenci algısı”, “öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini konulara yansıtması” ve “öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık” kavramları bulunmaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

a) Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi: Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerde bulunmasını istedikleri; ancak resmi programlarda ya da okulun yazılı belgelerinde belirtilemeyen özellikler de örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Sınıftaki örtük programın oluşmasında etkili olan temel öğelerden biri öğretmendir. Öğretmenlerin, resmi programlarda belirtilenlere yönelik öğrenciler yetiştirmeleri beklenirken programlarda belirtilenlerden farklı öğrenmelere sahip öğrenciler yetiştiği bilinmektedir. Örneğin resmi programlarda bütün öğrencilerin Atatürkçü düşünce sistemini benimsemiş ve onu koruyacak bilince ulaşmış bir şekilde yetişmelerinin beklendiği belirtilmektedir. Diğer yandan, toplumda Atatürk ve Atatürkçü düşünce sistemi karşıtı insanların bulunması, sınıflarda öğrencilere resmi programlarda belirtilenlerden farklı şeyler aktarıldığını göstermektedir.

Öğrencilerin, resmi programlarda belirtilenler dışında öğrenmeler edinmelerinde öğretmenlerin ideolojik, toplumsal, ekonomik, kişisel nitelikler vb. bakımından öğrencilerde bulunmasını istedikleri özelliklerin çok önemli olduğu ifade edilebilir. Bu uygulamalar bazen resmi programlarla tutarlılık gösterebilirken bazı durumlarda göstermemektedir. Bazı durumlarda da öğretmen, resmi programlarda belirtilen özellikleri kazandırmaya çalışırken sahip olduğu düşünce sistemiyle öğrenci davranışlarını etkilemekte ve onların programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerine neden olabilmektedir. Resmi programlarda belirtilen demokrasiyle ilgili özellikleri öğrencilere kazandırmaya çalışan öğretmenlerin söylemleriyle davranışları tutarsızlık gösterebilmektedir. Öğretmen sınıfta insanların kendilerini etkileyecek yasaların çıkarılmasında etkili olması gerektiğini, bunun için de demokrasinin iyi bir sistem olduğunu anlatıyor; ancak sınıftaki kararları tek başına alıyorsa, örtük program devreye girmektedir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2004). Örtük program analiz edildiğinde de her ne kadar demokrasinin gerekli olduğunu anlatmasına rağmen

öğretmenin, yetiştirdiği öğrencilerde otoriteye itaat etme ve saygı duyma özelliklerini bulunmasını istediğinden söz edilebilir.

b) Öğretmenin yazılı olmayan beklentileri: Her öğretmen bazı beklentilere sahiptir ve bu beklentilerini öğrenme–öğretme sürecinde açık ya da örtük biçimde belirtir. Genelde bu beklentiler öğretmene karşı çıkmama, öğretmenin dediklerini yapma, söylediklerini doğru kabul etme ve sorgulamama, saygılı davranma, sıra bekleme gibi şeyleri içermektedir (Yüksel, 2005).

Anderson'un (2001), belirttiği gibi, örtük programın bir anlamının da resmi eğitim çalışmalarını başarıyla tamamlamak için gerekli olan açıkça belirtilmemiş kurallar olduğu göz önüne alınırsa, öğrencilerin başarılı olmaları ya da iyi öğrenci olarak nitelendirilmelerinin beklentilere uygun davranmaktan geçtiği söylenebilir. Ahola, üniversitedeki derslerde öğrencilerden, öğretim üyelerinin söylediklerini doğru olarak kabul etmelerinin, onlarla tartışmalarının ve derslerde bilimsel bir dil kullanmalarının beklendiğini belirleyerek öğretmenlerin sınıf yaşantısı sürecinde bazı beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin beklentilerini fark eden ve buna uygun davranan öğrenciler, akademik olarak yeterli olmasalar bile başarılı olabilmektedirler (2000'den akt. Yüksel, 2004). Öğretmenin, resmi programlarda ya da okulun yazılı belgelerinde yer almayan beklentilerinin örtük program hakkında önemli bulgular ortaya koyduğu söylenebilir.

c) İyi ve kötü öğrenci algısı: Öğretmenlerin iyi ve kötü öğrencileri nasıl algıladıkları da örtük program hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Daha önceki bölümde Hargraves'in görüşlerine yer verilmiş, öğretmenlerin, öğrencileri üç gruba ayırdıkları belirtilmişti. Öğretmenler tarafından iyi olarak nitelenenler onun istek ve beklentilerine uyan, kötü olarak nitelenenlerse bunlara karşı çıkan ve uymayan öğrencilerdir (Akt. Livesey, 2005). Öğretmenlerin iyi ve kötü öğrencileri tanımlarken kullandıkları ifadelerin, onların sınıf yaşantısı sürecinde gerçek beklentilerini ortaya koymak bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Örneğin öğretmen, haklarını arayan ve düşüncelerini savunan öğrenciler yetiştirmeyi beklediğini belirtmesine rağmen, sınıfta öğrencilerden kendilerine karşı çıkmamalarını, dediklerini doğru olarak kabul etmelerini bekliyorsa ve böyle davranan öğrencileri de iyi olarak nitelendiriyorsa, öğretmenin iyi öğrenci algısının, söylediği beklentileriyle çeliştiği ifade edilebilir.

Holt'un (1971) da belirttiği gibi, öğrenciler sınıfta arkadaşlarının yanında küçük düşmemek, dolayısıyla öğretmenin otoritesini kendileri üzerinde kullanmasını engellemek için onun istek ve beklentilerine uygun davranabilirler. Bir başka deyişle, öğretmenin iyi ve kötü öğrencileri nasıl tanımladığını öğrenen öğrenciler, onun gözünde iyi olabilmek ve herhangi bir yaptırımla karşılaşmamak ya da ödüllendirilmek için bu tanımlamada yer alan özelliklere uygun davranma yolunu seçebilirler. Bu anlamda ele alındığında, öğretmenin iyi ve kötü öğrencileri nasıl tanımladığının sınıfta oluşan örtük program öğelerini belirlemek açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

d) Başarılı ve başarısız öğrenci algısı: Öğretmenlerin başarılı ve başarısız öğrencileri nasıl algıladıkları da örtük program hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Öğretmenin başarılı öğrenciye yüklediği özellikleri fark eden öğrenciler, onun tarafından başarılı olarak tanımlanmak için bu özelliklere uygun davranmaya başlayabilir ve resmi programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinebilirler. Örneğin öğretmenin, başarılı öğrencilere yüklediği sorulara doğru yanıt verme özelliğini fark eden öğrenciler, doğru yanıtı bildiklerini gösterebilmek için diğerlerinin haklarını çiğnemeyi, kurallara uymamayı ve diğerleriyle rekabet etmeyi öğrenebilirler.

e) Öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini konulara yansıtması: Öğretmenlerin inanç, düşünce ve değerleri de örtük programın oluşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Her öğretmen belli bir görüş, düşünce ve inanç sistemine sahiptir. Öğretmenler konuları olduğu gibi değil, kendi görüş, düşünce ve inançlarını katarak sunarlar. Bir başka deyişle, farkında olarak ya da farkında olmadan öğrencilere kendi değer, düşünce, inanç sistemleriyle ilgili mesajlar verirler. Öğretmenin görüşleriyle resmi program çeliştiği zaman öğretmenin görüşlerinden oluşan örtük program devreye girer ve örtük program öğrenciler üzerinde resmi programdan daha etkilidir (Yüksel, 2004). Böylelikle öğrenciler, resmi programlarda belirtilenleri değil, öğretmenlerin kendilerine ilettikleri değerleri öğrenmiş olurlar. Konuları işlerken verilen ve resmi programlarda belirtilmeyen mesajlar, öğrencilerin beklenenlerden farklı öğrenmeler edinmelerinde etkili olabilir.

Öğretmenler, resmi programlarda belirtilen bazı konular üzerinde daha fazla durup bunları daha coşkulu biçimde ele alırken bazı konuları geçiştirmekte, bunları monoton bir şekilde anlatmaktadırlar. Öğrenciler, bu davranışlarından öğretmenin neyi önemli,

neyi önemsiz bulduğunu ve sınava çalışırken hangi konular üzerinde daha çok durmaları gerektiğini öğrenebilirler. Örneğin “devletçilik” ilkesini benimsemeyen ve önemli bulmayan öğretmen, bu konu üzerinde gerektiği kadar durmazsa, öğrenciler de bu ilkenin önemli olmadığı şeklinde öğrenmelere ulaşabilirler (Yüksel, 2004). Öğretmenlerin üzerinde az ya da çok durduğu konuların ve bunları işlerken neler yaptıklarının sınıfta oluşan örtük program öğelerini ortaya koymak açısından önemli olduğu söylenebilir.

f) Öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık: Öğretmenlerin düzenledikleri etkinlikler, kullandıkları yöntem ve teknikler, sordukları sorular gibi sınıf içi uygulamalarıyla beklentileri arasındaki tutarlılık da sınıfta oluşan örtük program öğeleri hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Örneğin öğretmen, öğrencilerden eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini beklediğini belirtmesine rağmen, sınıfta sadece anlatım yöntemini kullanıyorsa, beklentilerle uygulamalar arasındaki bir tutarsızlıktan söz edilebilir. Böyle bir uygulama sonucunda da öğrenciler aslında kendilerinden beklenenlerin eleştirel ya da yaratıcı düşünme değil, öğretmenin anlattıklarını dinleme olduğu mesajını alabilirler.

Öğretmen, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını, birbirlerine saygılı ve hoşgörülü davranmalarını beklediğini belirtip etkinlikleri grup çalışmaları şeklinde düzenlemiyorsa, beklentilerinin uygulamaya yansımadağı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek istediğini belirtmesine rağmen, dersleri işlerken ya da sınavlarda sorduğu sorular genellikle ezber dayalı oluyorsa, öğrencilere derslerde anlatılanları ezberlemelerinin ve sınavlarda bunları yazmalarının beklediği mesajının iletildiği belirtilebilir.

1.6.2.4. İletişimin Gerçekleştiği Atmosfer

Bu alt kategoride “öğretmenler öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi”, “öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi” ve “farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler” kavramları bulunmaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

a) Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi:

Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiği de örtük programın öğeleri arasındadır (Yüksel, 2004). Öğrencilerin, öğretmenle iletişim kurmada, düşüncelerini açıklamada ya da soru sormada kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri, öğretmenle öğrenciler arasında oluşan iletişimin sözel, psikolojik ya da fiziksel şiddet içerip içermediği sınıf ikliminin örtük programını oluşturan öğelerdendir. Daha önce belirtildiği gibi, öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde otoriter davrandıkları, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları, “Otur ve dinle!” mesajı verdikleri, hatta sözel ve fiziksel cezalandırmalara başvurabildikleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Gözütok ve diğ., 2006). Böyle davranışların ve beklentilerin olduğu ortamlarda ise öğrencilerin resmi programlarda belirtilen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini, demokrasi, saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerleri kazanmalarından çok, pasif olma, itaat etme, sorgulamama, sözel, psikolojik ya da fiziksel şiddet kullanma gibi öğrenmeler edinmeleri kaçınılmazdır. Edinilen öğrenmelerin ise sınıfta, resmi programlarda belirtilen amaçların değil, öğrencilerin farklı özellikler edinmelerini sağlayan bir örtük programın yürürlükte olduğunu gösterdiği söylenebilir.

b) Öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi: Öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiği de örtük program hakkında önemli ipuçları ortaya koyabilir. Öğretim programları aracılığıyla öğrencilere saygı, hoşgörü, demokrasi gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak sınıf ortamında öğrenciler birbirlerini dinlemiyorlarsa, birbirlerinin duygu ve düşüncelerine saygı duymuyorlarsa, birbirlerine hoşgörüyle yaklaşmıyorlarsa belirtilen değerlerden farklı öğrenmelere sahip oldukları söylenebilir. Gerek bu öğrenmelerin gerekse bunların edinilmesini sağlayan ortamın da örtük program hakkında önemli ipuçları verebileceği belirtilebilir. Örneğin iletişim, rekabet dolu bir atmosferde gerçekleşiyorsa öğrenciler ön plana çıkmak için başkalarının haklarını çiğneme ve onların haklarına saygısızlık yapma gibi öğrenmeler edinebilirler.

c) Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler: Sınıf ortamında ortaya çıkan farklı düşüncelere karşı gösterilen tepkiler de örtük programla ilgili önemli ipuçları ortaya koyabilir. Türkiye’de uygulanan eğitim ve öğretim programlarının temel amaçlarından

biri, demokratik değerlerle donanmış bireyler yetiştirmektir. Gözütok ve diğerleri de (2006), demokrasinin, onu yerleştirecek, koruyacak ve güçlendirecek bireylerin varlığı oranında güvencede olduğunu belirtmiştir. Yazar, demokrasi eğitimiyle öğrencilerin hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyan bireyler haline getirilmeye çalışıldığını ve demokrasinin ancak demokratik ortamlarda öğretilbileceğini belirtmiştir. Doğanay ve diğerleri de (2004) demokrasinin, onu anlayan, ona inanan, davranışlarını onun temel ilkelerine göre düzenleyen insanlara gereksinim duyduğunu, bu insanların yetiştirilmesi sorumluluğunun eğitime düştüğünü belirtmişlerdir. Yazarlara göre okul, demokratik kültürün gelişimine birçok açıdan etkide bulunabilir. Resmi programların içeriği, sınıfta öğrenci özerkliğine ve katılımına önem veren yöntemlerin uygulanması, öğretmenin sahip olduğu değerler bunlardan bazılarıdır; ancak en etkili olanlarından biri de örtük programdır.

Öğrenciler demokratik tutum ve davranışları kazanmada, öğretmenin sınıf içindeki sözlerinden çok, onun sınıfta ne derece demokratik, hoşgörölü, eşit davrandığından etkilenirler (Doğanay ve diğ., 2004). Resmi programlarda demokrasiyle ilgili özellikler belirtilmesine rağmen öğretmen, öğrenciler kendisinden farklı düşündüklerinde tepki gösteriyorsa, kızılıyorsa, onların görüşlerini kabul etmiyorsa ya da kendi görüşünü baskıcı bir tutumla kabul ettirmeye çalışıyorsa örtük program aracılığıyla öğrencilere iletilen mesajlar, resmi programlarda belirtilenlerden çok farklıdır. Bu nedenle, sınıfta öğrenciler, öğretmenden farklı düşündüklerinde öğretmenin ve öğrencilerin gösterdikleri tepkilerin neler olduğu örtük programı belirlemede çok önemli kabul edilebilir. Öğretmen, farklı düşünceler karşısında baskıcı bir tutum sergiliyorsa, sınıf ortamında antidemokratik bir örtük programın varlığından söz edilebilir. Böyle bir sınıf ortamında da resmi programlarda ne yazarsa yazsın, ürün antidemokratik insanlar olarak kendini gösterir.

Benzer şekilde öğrencilerin de birbirlerinden farklı düşündüklerinde sergiledikleri davranışlar örtük program hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Öğrenciler birbirlerinin görüşlerine saygı duymuyorlarsa ya da kendi görüşlerini diğerlerine zorla kabul ettirmeye çalışıyorlarsa, resmi programlarda belirtilen demokrasi, saygı, hoşgörü vb. değerlerden başka öğrenmelere sahip oldukları belirtilebilir.

1.6.2.5. Öğrenci Özellikleri İlgili Öğretmen Önyargıları

Bu alt kategoride “cinsiyet, ad, sosyoekonomik düzey vb.ne yönelik önyargılar” ve “sınıfa ya da sınıftaki öğrencilerden bazılarına yönelik önyargılar” kavramları yer almaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

a) Cinsiyet, ad, sosyoekonomik düzey vb.ne yönelik önyargılar:

Öğretmenlerin, öğrencilerin isimleri, cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri vb.ne yönelik önyargıları olabilmekte ve bunlar öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Yüksel, 2004). Örneğin, kız öğrencilerin daha başarılı ve çalışkan olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıflarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin sınıflarında ise erkek öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Meighan, 1996).

Anyon (1983) ve Oakes (1982), yaptıkları araştırmalarla öğretmen davranışlarının öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaştığını da belirlemişlerdir (Akt. Yüksel, 2004). Bu görüşlerin ve araştırma sonuçlarının, öğrencilerin cinsiyet, ad, sosyoekonomik düzeyleri vb. hakkındaki öğretmen önyargılarının sınıfın örtük programının oluşmasında etkili olan unsurlardan biri olduğunu gösterdiği söylenebilir. Örneğin öğretmen, belirli adlara sahip öğrencilerin yaramaz olduğunu düşünüyorsa, sınıfta bu adlara sahip öğrencilere karşı davranışları farklılaşabilir. Yine öğretmen, sınıftaki erkek ya da kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünüyorsa, sınıf yaşantısı sürecinde erkek ya da kız öğrencilere karşı davranışları farklılık gösterebilir.

b) Sınıfa ya da sınıftaki öğrencilerden bazılarına yönelik önyargılar: Öğretmenin sınıfın geneline ya da sınıftaki bazı öğrencilere karşı önyargıları da örtük program hakkında önemli ipuçları ortaya koymaktadır. Yüksel (2004), önyargıların oluşmasında öğretmenlerin de birbirlerini etkilediğini belirtmiştir. Herhangi bir öğrencinin ya da sınıfın yaramaz ya da başarısız olduğunu o sınıfa giren diğer arkadaşlarına söyleyen bir öğretmen, arkadaşlarında o sınıfa ya da öğrenciye karşı önyargılar oluşmasına neden olabilmektedir. Girdiği sınıftaki öğrencilerin yaramaz ya da başarısız olduğunu düşünen öğretmenlerin ders işleminde ya da davranışlarında farklılıklar oluşabilmektedir. Örneğin sınıftaki bazı öğrencilerin başarısız olduğunu düşünen öğretmen, bu öğrencilere daha az söz hakkı veriyorsa, örtük program aracılığıyla başarısız olduğu

düşünülen öğrencilerin çok fazla konuşmalarının istenmediği mesajının iletildiği söylenebilir.

Öğretmen, yaptırımlarını ağırlıklı olarak başarısız ya da yaramaz olduğunu düşündüğü öğrencilere kullanıyorsa, örtük program aracılığıyla başarılı ya da uslu olmanın öğretmenin bazı yaptırımlarından uzak kalmayı sağlayacağı şeklinde mesajların iletildiği belirtilebilir. Sınıftaki bazı öğrencilere karşı önyargılarının öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını etkilediği araştırmalarla belirlenmiştir. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin ön sırada oturtulması bu davranışlardan biridir. Öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrenciler bundan olumlu, düşük beklenti geliştirdikleri ise olumsuz etkilenmektedirler (Öztürk ve diğ., 2003).

1.6.2.6. İşleyişi Öğrenme

İşleyişi öğrenme alt kategorisinde “öğretmenle konuşma biçimi”, “öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar”, “öğrencilerin kabul edilmek için sergiledikleri davranışlar”, “sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarma”, “sınavlarda kendi görüşlerini ya da öğretmenin söylediklerini yazmayı tercih etme” ve “sonuçlara itiraz” kavramları bulunmaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

a) Öğretmenle konuşma biçimi: Öğrencilerin, öğretmenle iletişim kurarken kullandıkları konuşma biçimi örtük program hakkında önemli ipuçları vermektedir. Örneğin, üniversite düzeyinde o,örtük programı araştıran Ahola (2000), öğrencilerin derslerde kendilerinden bilimsel bir dil kullanmalarının beklendiğini ve konu hakkında çok fikri olmasa da ikna edici konuşmanın önemli olduğunu öğrendiklerini belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulguların, kendileriyle iletişim kurulurken öğretmenlerin bazı beklentilerinin olduğunu, öğrencilerin bunlara uygun davrandıklarını gösterdiği söylenebilir.

b) Öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar: Öğrencilerin sınıfta öğretmenin gözüne girebilmek için sergiledikleri davranışların da örtük program hakkında önemli bilgiler verdiği söylenebilir. Çünkü bu davranışlar, öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen hangi öğrenmeleri edindiklerini göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, sınıfta örtük programın oluşmasına etki

eden ögelerden ikisi övgü ve güçtür (Jackson 1968). Öğrenciler sınıfta övgü ve güç öğelerini elinde tutan öğretmenin övgüsünü kazanmaya, gücünü kullanarak kendilerini cezalandırmasından kaçınmaya çalışırlar. Gordon (2002) da öğrencilerin, öğretmenlerin ödül ve cezayı eşit ve sürekli bir biçimde vermediklerini gördüklerinden, onun gözüne girerek kendilerini koruyacaklarını öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler bunu başarabilmek için de pek çok davranış sergileyebilirler. Örneğin Holt (1971), bilir gibi gözükmenin öğrencilerin sınıfta kullandıkları stratejilerden biri olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğrenciler bir dersin içeriğini öğrenmektense, öğretmenin sorularını en az sıkıntıyla nasıl çevireceklerini öğrenirler.

Yine Holt (1971), derece, yıldız gibi dışsal ödüllerin, öğrencilerin sınavlardan başarısız olma ve hayatındaki yetişkinlerden kabul görmeme korkularını pekiştirdiğini belirtmiştir. Bununla baş etmeye çalışan öğrenciler derslerin gerçek içeriğini öğrenmekten çok, sıkıntı ve utançtan nasıl kaçınacaklarını öğrenirler. Bu görüşten yola çıkarak, öğretmenin gözüne girerek sınıf ortamında sıkıntı ve utanç verici durumlara düşmemek için öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edindikleri söylenebilir. Gordon'a (2002) göre bunlardan biri suçu başkalarına atmaktır. Yazara göre öğrenciler, arkadaşlarını kötü gösterebildikleri ölçüde kendilerinin iyi görünebileceğini öğrenebilirler. Öğretmenlerin verdikleri ödüllerin öğrencileri yarışmaya ve birbirlerini şikayet etmeye ittiğini belirten Gordon (2002), öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan bazılarının boyun eğme gibi yapma, onun dediklerini sessizce kabullenme ve yerine getirme, sürekli birinci olup arkadaşlarını geçmeye çalışma ve yağcılık yapma olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin gözüne girmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar örtük programla ilgili yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin üniversite düzeyindeki öğrencilerin otoriteye uymak, öğretim elemanlarını uzman olarak görmek, onlarla tartışmamak, derslerde bilimsel bir dil kullanmak şeklindeki davranışlarının (Ahola, 2000), öğretmenlerin gözüne girebilmek ve sıkıntılı durumlarla karşılaşmamak için edinilen öğrenmeleri gösterdiği söylenebilir. Belirtilen görüş ve örnekler, öğrencilerin sınıfta öğretmenin gözüne girebilmek, bir başka deyişle onun övgüsünü kazanıp güç öğesini kendi üzerlerinde kullanmasını engellemek için bazı davranışlar sergilemeyi öğrendiklerini göstermektedir.

c) Öğrencilerin kabul edilmek için sergiledikleri davranışlar:

Öğrencilerin, örtük program kapsamında öğrenmeler edinmelerinde etkili olan bir diğer öge kalabalıktır. Toplumsal yaşamın küçük bir örneği olan sınıfta öğrenciler, öğretmenin ve diğerlerinin istek ve beklentilerine uymayı, kendi istek ve beklentilerini ertelemeyi ya da bunlardan vazgeçmeyi öğrenirler (Jackson, 1968). Bu açıdan ele alındığında örtük programın, açıkça belirtilmeyen; ancak sınıf yaşantısında kabul edilmek için gerekli olan bazı öğrenmeler edinilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, insan ihtiyaçları kapsamında da ele alınabilir. Maslow, insanın temel ihtiyaçlarından ikisinin “emniyet, güven ve düzen” ile “ait olma ve sevgi” olduğunu ifade etmiştir (Cüceloğlu, 1998). Her insan, bulunduğu ortamda kendini emniyette ve güvende hissetmek, diğer insanlar tarafından kabul görmek ve sevilme ister. Bu nedenle de insanlar içinde bulunulan çevrenin şartlarına ve beklentilerine uyma, kendi istek, görüş ve beklentilerinden vazgeçme eğilimine girebilirler. Kağıtçıbaşı (1988), kişilerin uymama davranışının doğurabileceği sonuçlardan çekindikleri ya da diğer insanlarla ilişkilerini olumlu yönde geliştirebilmek için uyma davranışını gösterebileceklerini belirtmiştir.

Bu görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin, diğerleri tarafından kabul edilebilmek için resmi programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edinmelerinde örtük programın önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Örneğin sınıfta ön plana çıkmama, diğerleri tarafından kabul edilmek için sergilenen davranışlardan biri olabilir. Gordon (2002), öğretmene yaranarak ön plana çıkan öğrencilerin diğerleri tarafından dışlandığını ve bunlarla alay edildiğini belirtmiştir. Belirtilen görüş, öğrencilerin sınıf yaşantısı sürecinde edindikleri öğrenmeleri göstermektedir.

d) Sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarma: Öğrencilerin sınıf yaşantısı sürecinde gözlemler yapması ve öğretmenin nerelerden sorular sorabileceğine ilişkin ipuçları yakalaması da örtük program öğeleri arasında yer almaktadır (Yüksel, 2004). Meighan (1996) öğrencileri; ipuçlarının farkında, ipuçlarını arayan ve ipuçlarına ilgisiz olarak üçe ayırmaktadır. İpuçlarının farkında olan öğrenciler, sınıftaki davranışlarından, ses tonundan vb. öğretmenin nereleri önemli gördüğünü ve nerelerden soru sorabileceğini anlarlar. İpucu arayan öğrenciler ise öğretmeni gözlemleyerek ipuçları toplamaya çalışırlar. Öğrencilerin, öğretmenin davranışlardan sınavlarda çıkabilecek

yerlere ilişkin anlam çıkarabildikleri örtük programlarla ilgili yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin Ahola (2000) üniversitedeki öğrencilerin sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin ipuçları aramayı öğrendiklerini belirlemiştir.

e) Sınavlarda kendi görüşlerini ya da öğretmenin söylediklerini yazmayı tercih etme: İşleyişi öğrenme alt kategorisi kapsamında ele alınan bir diğer kavram, öğrencilerin sınavlarda öğretmenlerin görüş ve beklentilerine uygun hareket etmeleriyle ilişkilidir. Öğretmenler, öğrencilerden yaratıcı ve orijinal olmalarını beklediklerini söylemelerine rağmen, sınavlarda kendi anlattıklarını yazmalarını istemektedirler. Öğrenciler de bir süre sonra, sınavlarda kendi görüşlerini değil, öğretmenin anlattıklarını yazarlarsa başarılı olabileceklerini öğrenmekte ve buna uygun davranmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler her ne kadar yoruma, uygulamaya, analize ya da senteze yönelik sorular soracaklarını söylese de genellikle bilgiye dayalı sorular sormaktadırlar. Bu nedenle de öğrenciler öğretilenleri ezberlemeye ve sınavlarda bunları aynen yazmaya başlamaktadırlar (Yüksel, 2004). Araştırma sonuçları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Örneğin yaptığı araştırmada Yüksel (2002b), öğrencilerin sınavlarda ezbere yönelik sorular sorulduğunu, yorum ve akıl yürütmeye dayalı soruların pek sorulmadığını öğrendiklerini belirlemiştir. Fielding ise (1981, akt. Yüksel, 2004) öğrencilerin, resmi programda belirtilen bilgilerin aksine, öğretmenlerin örtük programda sunduğu bilgileri daha üstün gördüklerini, onların bilgi ve deneyimleri yanında kendi bilgi ve deneyimlerini düşük statü bulduklarını ortaya koymuştur.

Belirtilen görüş ve araştırma bulgularına dayanarak, öğrencilerin sınavlarda kendi görüşlerini yazıp yazmama konusundaki tercihlerinin ve bunun nedenlerinin örtük program hakkında çok önemli bilgiler ortaya koyabileceği söylenebilir. Örneğin öğrenciler kendi bilgilerini değersiz buluyorlarsa ve sınavlarda bunları yazmayı tercih etmiyorlarsa, onların böyle bir öğrenmeye sahip olabilmeleri için sınıfta kendilerine bu yönde mesajların aktarılmış olması gerekir. Yine öğrenciler, öğretmenin yaratıcı, eleştirel vb. düşünmelerini beklediğini belirtmesine rağmen, sınavları okurken kendi görüş ve düşüncelerinin yazılmasına daha çok puan verdiğini öğrenirlerse, sınavlarda onun görüşlerini yazma eğilimine girebilirler.

f) Sonuçlara itiraz: Öğrencilerin sonuçlara itiraz edip etmemeleri ve bunların nedenleri de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir (Yüksel, 2004). Örtük program

kapsamında yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınav sonuçları hakkında kendi aralarında konuştuklarını; ancak şikayetlerini öğretmenlere iletmediklerini ve sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini ortaya koymuştur (Yüksel, 2002b). Bu durum, resmi programda belirtilen özelliklerle çelişmektedir. Çünkü resmi programlarda öğrencilerden haklarını bilmeleri ve bunları kullanmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Oysa araştırma sonuçları, öğrencilere örtük program aracılığıyla bu haklarını kullanmamaları gerektiğinin öğretildiğini ortaya koymaktadır. Örneğın sınıfta demokrasiden bahseden bir öğretmen, öğrencilerin sınavlara itiraz etme haklarını engelliyorsa, örtük programda demokrasinin bulunmadığı belirtilebilir. Öğrenciler, eğer sınav sonuçlarına itiraz ederlerse öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceklerini öğrenmişlerse, bu sınıfın örtük programında baskı ve otoritenin yer aldığı söylenebilir.

1.7. İlgili Araştırmalar

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

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

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

1.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örtük program konusunda yapılan ilk araştırma Jackson (1968) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı resmi programın haricinde sınıfta örtük olarak işleyen programı tespit etmektir. Bunun için Amerika Chicago Laboratuvar Okulu'nda ilköğretimin ilk kademesinde iki yıl süreyle gözlem yapmıştır. Önceleri sadece iki ayrı dördüncü sınıfta gözlem yapmış sonra örneklemini genişleterek birinci ve ikinci sınıflarda da gözlem yapmaya başlamıştır. Elde ettiği nitel veriler sınıf içerisindeki atmosferi betimlemektedir. Araştırma süresince sınıf öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmuş onlarla düzenli olarak görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda kalabalık, güç ve övgünün, örtük programın temelini oluşturan üç esas unsur olduğunu tespit etmiştir. Sınıflarda cereyan eden örtük programın, öğrencinin kalabalık içinde yaşamayı öğrenme, kendini kontrol etme, ödev ve sorumluluklarının bilincinde olma, arkadaşlarıyla birlikte çalışabilme gibi uyum temelli davranış ve becerilerin değerlendirilmesine odaklandığını vurgulamıştır.

Jean Anyon (1983, 19-38) yaptığı nitel araştırmayla, örtük aktarmaların farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin değer kazanımındaki etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin algılarındaki farklılığı ortaya çıkartmıştır. Araştırma Amerika'da öğrenim gören 9-10 yaşlarındaki 100 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. İşçi sınıfından 25'i kız 25'i erkek 50 öğrenci ve üst-orta sınıftan 25'i kız 25'i erkek 50 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmecilere sorulan sorular şunlardır: 'Büyüdüğün zaman evlenecek misin?', 'Büyüdüğün zaman çalışmak istiyor musun?', 'Eğer çalışmak istiyorsan nasıl bir işte çalışmak istersin?', takip eden soru eğer öğrenci kız ise 'Kocan çalışmanı ister mi?' erkek ise 'Karının çalışmasını ister misin?'. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular kısaca şöyle özetlenebilir; İşçi sınıfında yer alan kızların tamamına yakını eşlerinin çalışmalarına izin vermeyeceğini düşünmüş ancak büyüdükleri zaman eşlerine rağmen çalışmak istediklerini de dile getirmişlerdir. Erkeklerin tamamına yakını eşlerini çalıştırmayacaklarını ifade etmişlerdir. Üst-orta sınıfta yer alan kız öğrencilerin tamamı büyüdüklerinde çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. İşçi sınıfında yer alan kız öğrencilerden farklı olarak üst-orta sınıftaki kız öğrencilerin sadece yarısı eşlerinin kendilerini çalıştırmak istemeyeceğini ifade etmiştir. Üst-orta sınıf erkek öğrencilerinin

ise tamamına yakını eşlerinin çalışmakta özgür olduklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak, araştırmada sosyal sınıfla cinsiyet rolü algısının niteliği arasında ilişki kurulmuştur. Ekonomik düzey yükseldikçe kadına verilen değerin yükselmekte olduğu tespit edilmiştir. Çünkü işçi sınıfı kadına sadece evin içinde bir hayat tanımlamış, üst-orta sınıf daha modern bir çizgide düşünüp kadının sosyal hayata katılımını da kabul etmiştir. Araştırmanın ikinci bir bulgusu da sosyo-ekonomik düzeye göre meslek tercihlerinin değişmesidir. İşçi sınıfında yer alan öğrencilerin daha ziyade itfaiyecilik, teknisyenlik, hemşirelik, gibi meslekleri tercih ederken üst-orta sınıf öğrencileri doktorluk, profesörlük, avukatlık, bankacılık gibi meslekleri tercih etmişlerdir.

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

Örtük programa ilişkin bir diğer nicel araştırma Sakari Ahola (2000, 1-16) tarafından Finlandiya’da Turku Üniversitesi’nde yapılmıştır. Araştırmanın yükseköğretimde örtük programa ilişkin olarak Finlandiya’da yapılan ilk net deneysel araştırma olduğu ifade edilmektedir. Araştırma tıp, eğitim bilimleri, sosyoloji olmak üzere üç ayrı bölümden 280 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı ankettir. Ahola örtük programı açıklayamaya yönelik dört boyut belirlemiştir. Bunlar, ‘Kuralları öğrenme’, ‘Öğrenmeyi öğrenme’, ‘Uzmanlığı öğrenme’, ‘Mesleği öğrenme’dir. Uygulanan anketin

temel sorusu da ‘Üniversitede ne öğrendiniz’ olmuştur. Bu soruya ilişkin 31 maddeye yer verilmiştir. Anketteki sorular öğrencilerin üniversite öğrencisi olmayı, başarılı olmayı ve üniversite atmosferiyle başa çıkıp varlıklarını sürdürmeyi nasıl öğrenebildikleri ve üniversitenin hangi değerlerin kazanıldığı ile ilgilidir. Araştırmanın sonucunda, resmi programın bilimsel davranma, öğretmenin söylediklerini doğru kabul edip değer verme, derslere planlı ve kontrollü bir şekilde hazırlanma gibi esaslarına uyulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında sosyoloji bölümü öğrencileri üniversitede erkek egemenliğinin hakim olduğunu belirmiş, arkadaşlarla ve öğretmenlerle iyi iletişim kurmaya önem vermenin tıp ve eğitim bilimleri öğrencilerine verilmediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırma üniversitenin dualist yapısını ortaya çıkartmıştır. Farklı bir ifadeyle üniversitede hem örtük programın hem de resmi programın birlikte ve iç içe yaşadığı ikili bir sistem tespit edilmiştir. Bu sistemde örtük programın öğrencinin pasif bir şekilde istedik ve istenmedik değerler kazanmasına aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Carrie Yang Castello’nun (2001, 40-58) Amerika’da California Üniversitesi’nde yapmış olduğu araştırma yükseköğretimde örtük programın varlığı ve fonksiyonuna yöneliktir. Araştırmanın temel amacı California Üniversitesi’ne bağlı iki farklı fakülte olan Hukuk ve Sosyal Hizmetler fakültelerinin örtük programları arasındaki farkı ortaya koymaktır. Nitel bir araştırmadır ve gözlem tekniğine dayanmaktadır.

Araştırmacı her bir fakültede dört yüz saati aşan gözlemler yapmış, bu süreçte fakültelerdeki iç ve dış düzenlemeleri fotoğraflarla da tespit etmiştir. Gözlemlerinde üç temel temayı esas almıştır. Bunlar; (1) Fakültelerin fiziksel çevre ve imkânlarını tanımlamak, (2) Fakültelerdeki farklı düzenlemelerin ortaya çıkardığı farklı sosyalleşme mesajlarını tanımlamak, (3) Okulun ırk, sınıf, cinsiyet ve diğer hiyerarşileri nasıl yeniden ürettiğini tanımlamaktır. Araştırmanın temel bulguları şunlardır: Hukuk fakültesi gösterişli mimarisi ve döşemesiyle dikkat çekmektedir. Burada öğrencilere disiplin, hiyerarşi, güç ve otoriteye saygı öğretilmektedir. Koridorlar, konferans salonları ve sınıfların düzeni de bu değerlere ilişkin mesajları aktarır niteliktedir. Lüks ve ayrıcalıklı olma, refah ve prestij empoze edilmektedir. Her türlü etkinlik ve organizasyonda öğretim üyesi ve öğrenci arasındaki mesafe korunmakta otoriteye ve hiyerarşiye saygı duygusu pekiştirilmektedir. Öğretim ortamı amfi sistemiyle tartışmaya

elverişli olmayacak şekilde düzenlenmiştir. Sosyal Hizmetler Fakültesi ise gerek özensiz mimari ve döşemesiyle gerekse öğretim üyesi öğrenciler arası sıcak ilişkileriyle mütevazı bir atmosferi yansıtmaktadır. Burada Hukuk fakültesinin aksine resmiyet ve hiyerarşi yoktur. Sınıf ve toplantı odaları tartışmalara elverişli olacak şekilde düzenlenmiştir. Toplumsal sorumluluk ve tevazu baskın olarak empoze edilen değerlerdir. Araştırmanın tartışma kısmında ifade edilen şudur; örtük program üniversitelerin harçları, tuğlaları, döşemeleri arasına sıkışarak farklı sosyal statülerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

1.7.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

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

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

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

Ulusoy’un (2007, 7-12), araştırmasında ‘Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi’ni konu almıştır. Araştırma ortaöğretim 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerinin geleneksel ve demokratik değer ile ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik nicel bir araştırmadır. Ankete katılan okular ve öğrenciler rastgele (random) yöntemle belirlenmiştir. Her bölgeden en az bir okul tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2005-2006 eğitim-öğretim yılında anket çalışmasına katılan; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB CP Lisesi. Bingöl Anadolu Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Liselerinin 1, 2 ve 3. sınıfında bulunan 824 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerini almak üzere demokratik değer ölçeği hazırlanmıştır. 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan

geleneksel ve demokratik değerlere yönelik tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Geliştirilen ölçek yoluyla elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca Cumhuriyet döneminde kabul edilen öğretim programları incelenerek hangi değer ifadelerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Değerlerin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, okullar ve sınıfları karşılaştırırken tek yönlü varyans (Anova), cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmada t-testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: Okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin önemli ölçüde aktarılabildiği söylenebilir. Tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerlerin kazanılmasını amaçlayan hedeflerin olduğu görülmüştür.

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

BÖLÜM 2: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmanın nitel ya da nicel olup olmasını belirleyen en önemli etmen araştırmanın doğasıdır. Araştırmanın doğası ise kullanılacak yöntemi belirler. Örtük programla ilgili çalışmaların doğası gereği büyük ölçüde nitel olması gerekir (Yüksel, 2004).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırma sonucunda ulaşılabilecek bilgilerin genellenebileceği bir evren ve bunu temsil eden bir örneklem bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırma bir çalışma grubuyla yürütülmüştür.

Yapılacak çalışma için belirlenen okullardan izin alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından MEB'e gönderilen izin dilekçesine olumlu yanıt alınmıştır.

Düzce ilinde bulunan 115 ilköğretim okulundan başarı düzeyleri farklı üç okul seçilmiştir. Araştırmanın farklı başarı düzeyindeki ilköğretim okullarının yedinci sınıflarından seçilecek birer şubeye yapılması İlköğretim Matematik 7. Sınıf Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında gözlem yapılan sınıflarda ortaya çıkan örtük programın "sınıf iklimi" boyutunun "iletişimin gerçekleştiği atmosfer" kategorisi ile ilgili öğelerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması planlanmıştır. Her okuldan 25'er kişilik şubeler seçilmiştir. Araştırmaya üç öğretmen ve 75 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okullar başarı sırasına göre "O1", "O2" ve "O3" şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okuldaki yedinci sınıf şubeleri "S1", "S2" ve "S3" şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler "Öğretmen 1", "Öğretmen 2", "Öğretmen 3", öğrenciler sırasıyla "Öğrenci 1", "Öğrenci 2", "Öğrenci 3",... şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Yapılan Okulların 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı 7. Sınıflar SBS Ortalamalarına Göre İl Okul Başarı Sıralaması

Okul	İl Sırası	SBS Ortalaması
O1	8	318,113
O2	74	275,873
O3	114	234,768

O1 Okulu: Okulun idarecileri ile tanışılmış, araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okul idarecilerinin ortak kararı ve desteği ile gözlemler yürütülmüştür. Okul idarecileri gözlemlerin gerçekleştirilmesi amaçlı gözlemlerin gerçekleştirileceği saatlerin ve sınıfların belirlenmesinde yardımcı olmuşlardır. Okulda ikili öğretim verilmektedir, ikinci kademe öğrencileri sabahçı olarak eğitim öğretimlerini sürdürmektedir. Gözlem yapılan sınıfın mevcudu 25 kişidir. Gözlemler süresince aynı sınıfın gözlemlenmesine dikkat edilmiştir. Başarı düzeyi en yüksek olan okuldur. Araştırmaya katılan öğretmen okul idaresinin tavsiyesi ve öğretmenin gönüllülüğü esas alınarak belirlenmiştir. Gözlemler süresince öğretmenin konu hakkında bilgi sahibi olduğu ve derslerinde elinden geldiğince gayret gösterdiği görülmüştür.

O2 Okulu: Başarı düzeyi, orta olan okuldur. Şehir merkezinde bulunmasına rağmen bulunduğu mahalle itibarıyla sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğu söylenemez. Okul idarecileri tanışılmış ve okulda bulunan iki matematik öğretmeninden biri idarecilerin tavsiyeleri doğrultusunda belirlenmiştir. Öğretmenin seçilmesinde yüksek lisans yapmış olması da göz önünde bulundurulmuştur. Gözlem yapılan öğrenci sayısının diğer okullarla aynı olmasına ve gözlemler süresince aynı sınıfın gözlemlenmesine dikkat edilmiştir. Gözlemler süresince öğretmenin konu hakkında bilgi sahibi olduğu ve derslerinde elinden geldiğince gayret gösterdiği görülmüştür.

O3 Okulu: Başarı düzeyi, düşük olan okuldur. Okul taşınmalı eğitim vermektedir. Okul idaresi ve gözlem yapılan öğretmen araştırma süresince çalışmaya destek vermiştir. Gözlem yapılan öğrenci sayısının diğer okullarla aynı olmasına ve gözlemler süresince aynı sınıfın gözlemlenmesine dikkat edilmiştir.

Tablo 2’de gözlem yapılan okulların özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Gözlem Yapılan Okulların Özellikleri:

Okul	Bilgisayar Laboratuvarı	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	Resim Odası	Kütüphane	Çok Amaçlı Salon	Spor Salonu	Müzik Odası
O1	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok
O2	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
O3	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler:

Öğretmen	Cinsiyet	Görev Süresi	Eğitim Durumu
O1	K	10	Lisans
O2	K	4	Yüksek Lisans
O3	E	5	Lisans

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacıyla ilgili veri toplamak için sırasıyla gözlem, görüşme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Birden fazla yöntemin kullanılmasının nedeni, veri çeşitlenmesini sağlamak ve bir yöntemin sınırlılığını diğer bir yöntemi kullanarak aşmaktır.

Belirlenen şubelerin Matematik dersleri, doğal ortam olan sınıfta 9 hafta boyunca gözlemlenmiştir.

Gözlemler yapıldıktan sonra veri çeşitlenmesini sağlamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Gözlem tekniğiyle yalnızca görünebilen davranışları anlamak olanaklıdır. Söz konusu davranışların nedenleri hakkında bilgi sağlamak güçtür. Bu nedenle, kişinin

davranışlarının nedenleri, herhangi bir konudaki duygu ve düşünceleri öğrenilmek isteniyorsa, kişiye gidilerek ondan bilgi alınması gerekir (Türnüklü, 2000).

Görüşme süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Örtük programın boyutlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen veriler kategoriler, alt kategoriler ve kavramlar altında toplanarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeveye ilgili olarak tez danışmanının da görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler sonucunda kavramsal çerçeveye son şekli verilmiştir. Kavramsal çerçeve gözlemlerle elde edilen verilerin analiz edilmesi için de kullanılmıştır. Kavramsal çerçeveye bağlı olarak görüşme soruları yazılmış ve bunlar için de uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan ve düzeltmeler yapıldıktan sonra, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmacı, araştırma örneklemindeki kişilere bu formu uygulamadan önce pilot görüşmeler yaparak hem formu hem de görüşme sürecini gözden geçirmiştir. Görüşme formu öğretmenlere ve öğrencilere aynı sözcüklerle ve üslupla samimi bir atmosfer oluşturularak uygulanmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacıyla ilgili verileri analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu iki analiz yönteminin birlikte kullanılmasının nedeni, örtük programla ilgili kavramsal çerçevede yer alan bazı kavramların betimsel analizi, bazılarının ise içerik analizini gerektirmesidir. Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategoriler ve kavramlar altında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Daha önce de belirtildiği gibi her nitel çalışma özgün bir veri analizi planı gerektirmektedir. Bu çalışmada da nitel veri analiziyle ilgili çeşitli kaynaklar gözden geçirilerek bir veri analizi planı oluşturulmuştur. Planın aşamaları ve her aşamada neler yapıldığı aşağıda sunulmuştur:

1. Kavramsal çerçevenin geliştirilmesi: Betimsel analizin kullanıldığı araştırmalarda veri analizinin ilk aşaması, analiz için bir çerçevenin oluşturulmasıdır. Bu çerçeve, araştırma soruları ya da araştırmanın kavramsal çerçevesinden oluşturulabilir. İçerik analizi kullanılan çalışmalarda da elde edilen veriler önceden geliştirilmiş kategoriler ve kavramlar altında kodlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

İlgili alanyazın ve araştırmalar incelenerek örtük programın sınıf iklimi boyutunun iletişimin gerçekleştiği atmosfer kategorisine yönelik bir kavramsal çerçeve geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra, bu kavramsal çerçeve yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen kavramsal çerçeve gerek görüşme sorularının gerekse gözlem ve görüşmeyle elde edilen verilerin düzenlenmesinde ve kodlanmasında kullanılmıştır.

2. Verilerin kavramsal çerçeveye kodlanması: Gözlem ve görüşmeyle elde edilen veriler, örtük programla ilgili kavramsal çerçevede yer alan iletişimin gerçekleştiği atmosfer kategorisi, alt kategori ve kavramlara kodlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2004), içerik analizinin yapıldığı çalışmalarda kodlamanın ne kadar ayrıntılı olması gerektiğinin araştırmanın niteliğine bağılı olduğunu, kodlama yapılırken sözcük, cümle ya da paragrafın birim olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da bazen cümle gibi tek düzeyde, bazen de sözcük ve cümle gibi iki düzeyde kodlama yapılmıştır. Bunun nedeni, bazen sözcüklerin anlamı ifade etmede yeterli olması, bazı durumlarda ise bu anlamın ancak cümlelerle verilebilmesidir.

3. Verilerin sunulması: Nitel araştırmalarda verileri görselleştirmek ve sayısallaştırmak önemlidir ve bunu yapmak için de frekans–yüzde tabloları, akış şemaları vb.nden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu araştırmada da veriler sunulurken tablolar sıklıkla kullanılmıştır.

4. Verilerin yorumlanması: Örtük programın sınıf iklimi boyutunun iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili elde edilen bulgular gerek çeşitli yazarların görüşleri gerekse örtük programla ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları kullanılarak yorumlanmıştır.

2.5. Verilerin ve Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel çalışmalarda aynı araştırma sorusuyla ilgili veri toplamak için farklı yöntemlerin kullanılması hem geçerliği hem de güvenilirliği artırıcı bir unsurdur. Buna “veri çeşitlemesi” adı da verilmektedir. Böylece, bir teknikle elde edilen verilerin doğruluğu bir diğeri ile test edilmiş olur. Ayrıca, birden çok yöntemin kullanıldığı veri toplama sürecinde, bir teknik, diğerrinin eksikliklerini kapatıcı bir rol oynar (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada veri toplamak için gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme süreci, geçerliği etkileyen önemli bir faktördür. Görüşmenin kalitesi, kişinin sunmuş olduğu yanıtların doğruluğunu ve güvenilirliğini etkilemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde resmi bir dil kullanımından özellikle kaçınılmış, sorular samimi bir atmosfer oluşturularak sorulmaya çalışılmıştır.

Görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, görüşmecinin soru soruş biçimi, elde edilen verilerin içeriğini ve niteliğini etkiler. Görüşme yapılan her kişiye aynı sorular, aynı sözcüklerle ve aynı üslupla sorulmadığı takdirde, farklı kişiler soruları farklı anlayıp kendilerine özgü yanıtlayabilirler (Kvale, 1996, akt. Türnüklü, 2000). Araştırmada yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşmede sorulan soruları amacından farklı anlamlandırmamaları için görüşme yapılan bütün kişilere sorular aynı sözcüklerle ve aynı üslupla sorulmuştur.

BÖLÜM 3: BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın amacı “İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında gözlem yapılan sınıflarda ortaya çıkan örtük program öğeleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler, sınıf ortamında gözlemler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, “sınıf iklimi” boyutu altında yer alan “iletişimin gerçekleştiği atmosfer” kategorisi çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur.

3.1. İletişimin Gerçekleştiği Atmosfere İlişkin Gözlem ve Görüşler

a) Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi: Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiğini, öğrencilerin derste hangi öğrenmelere sahip olduklarını belirleyebilmek için öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmış, ayrıca bununla ilgili gözlemler yapılmıştır. Öğretmen görüşleri alıntılarla, öğrencilerin görüşleri tabloyla sunulmuş, gözlem bulguları betimsel bir yaklaşımla aktarılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen 1: Demokratik, hoşgörülü. Yani pek sert bir ortamın olduğunu sanmıyorum. Paylaşıyoruz.

Öğretmen 2: Öğretmenin biraz tatlı sert olması gerektiğini düşünüyorum. Hem her şeyimizi paylaşabileceğimiz, her konuda bize yardım eden, iyiyi kötüyü ayırt edebilen, demokratik, haklarımıza saygılı bir öğretmenim var; ama şunu yapmadığım zaman da öğretmenim asla taviz vermez, kırılır ve kızar denmesi çok doğru bana göre.

Öğretmen 3: Samimi ama ciddi. Ben de bunu elimden geldiği kadar yapmaya çalışıyorum; ama çocuklar gerçekten çok güzeller. Aramızda çok güzel bir bağ var; ama kaşımı kaldırdığımda da bütün sınıfı susturabiliyorum.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde O1 okulunun öğretmenin, öğrencilerle olan iletişiminin sert olmayan, demokratik, hoşgörülü ve paylaşımcı bir atmosferde gerçekleştiğini belirttiği görülmektedir. O2 okulunun öğretmenin ise öğrencilere karşı tatlı sert davranılması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. O3 okulunun öğretmenin de O2 okulunun öğretmenin görüşüne benzer şekilde iletişimin samimi ama ciddiyet içerisinde olması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmenin, öğrencilerle olan iletişimin paylaşımcı, yardımlaşmacı, demokratik, haklara saygı duyulan bir atmosferde olması gerektiğini; ancak kurallara uyulmadığı ya da beklentilerin karşılanmadığı durumlarda öğrencilerin, öğretmenin taviz vermeyeceğini ve kızabileceğini öğrenmelerini beklediği söylenebilir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri Tablo 1’de

sunulmuştur. Öğrencilerin belirttikleri ifadeler, tabloda “olumlu ifadeler” ve “olumsuz ifadeler” boyutları altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

	O1		O2		O3	
	f	%	f	%	f	%
Olumlu ifadeler						
İyi davranıyor	15	60	21	84	19	76
Yumuşak	11	44	7	28	5	20
Demokratik	7	28	13	52	8	32
Dinleyen	6	24	3	12	3	12
Anlayışlı	3	12	3	12	4	16
Bizi seviyor	3	12			5	20
Saygı duyuyor	2	8				
Çabalıyor	2	8			7	28
Sabırlı			6	24	10	40
Yardımseser			3	12		
Cana yakın			2	8		
Espirili			2	8		
İyi kalpli			2	8	9	36
Olumsuz ifadeler						
Kızabiliyor	12	48	14	56	18	72

Tablo 4' ün devamı

	O1		O2		O3	
	f	%	f	%	f	%
Uyarıyor	2	8	2	8	6	24
Sert	1	4			3	12
Sinirli	1	4			2	8
Bağırabiliyor	1	4	2	8	5	20
Ceza verebiliyor	1	4			3	12

Tablo 4'te yer alan görüşler incelendiğinde her üç şubedeki öğrencilerin, öğretmenin kendilerine karşı olan davranışlarına yönelik olumlu ifadeleri daha fazla kullandıkları görülmektedir. O1 okulunda belirtilen olumlu ifadeler dikkate alındığında öğrencilerin, öğretmenin kendilerine iyi, yumuşak, demokratik, anlayışlı davrandığını ve kendilerini dinlediğini düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin belirttikleri bu görüşlerin, öğretmenin ifade ettikleriyle de tutarlılık gösterdiği de ifade edilebilir. Çünkü öğretmen de öğrencilerle olan iletişiminin demokratik ve sert olmayan bir atmosferde gerçekleştiğini belirtmişti. O2 okulunda belirtilen olumlu ifadeler incelendiğindeyse öğrencilerin, öğretmenin kendilerine iyi, demokratik, yumuşak ve sabırlı davrandığını ve kendilerini dinlediğini düşündükleri söylenebilir. O3 okulunda belirtilen olumlu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenin kendilerine iyi, demokratik ve sabırlı davrandığını ve kendilerini sevdiğini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4'teki olumsuz ifadeler dikkate alındığında ise O1 okulunun öğretmenin zaman zaman sert ve sinirli olabildiği, bunun sonucu olarak da öğrencileri uyarıp onlara kızabildiği, bağırabildiği ya da onları cezalandırabildiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde O2 okulundaki öğrenciler de öğretmenin gerektiğinde kendilerini uyarabildiğini, kendilerine kızabildiğini ya da bağırabildiğini belirtmişlerdir. O3 okulundaki öğrenciler de öğretmenin gerektiğinde sert ve sinirli olabildiği, kendilerini uyarabildiğini, kendilerine kızabildiğini ya da bağırabildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifade

ettikleri hem olumlu hem de olumsuz ifadeler, öğretmenin belirttiği görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Öğretmen, bu iletişimin tatlı sert bir ortamda gerçekleşmesi gerektiğini belirtirken öğrenciler de öğretmenin genelde iyi, demokratik ve yumuşak davrandığını, ancak öğretmenin kendilerine kızabildiğini, kendilerini uyarabildiğini ya da bağırabildiğini ifade etmişlerdir.

Her üç şubedeki öğrencilerin, öğretmenle iletişimlerinin genelde olumlu bir atmosferde gerçekleştiğini; ancak kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmenin uyarabileceğini, kızabileceğini ya da bağırabileceğini öğrendikleri söylenebilir. Bu öğrenmeler, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim her ne kadar olumlu öğeler içerse de öğretmenin bu iletişim sürecinde bir otorite olarak yer aldığını ve kurallara uyulmadığı durumlarda otoritesini kullanabileceğini göstermektedir.

Sınıf yaşamı, öğrencilerin öğretmenle aralarındaki güç farkını öğrenmelerine neden olur. Öğretmenle öğrenciler arasındaki ilişki genelde otoriter bir yapıya sahiptir. Sınıftaki yaşantılar aracılığıyla, öğretmenin güce sahip olduğunu öğrenen öğrenciler, gerektiğinde bu gücün kendi üzerlerinde kullanılabileceğini de fark ederler. (Kaya, 2007). Bu görüşlerin araştırmada elde edilen bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü bu araştırmada öğrencilerin, kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenin otorite ve gücünü kullanabileceklerini öğrendikleri belirtilebilir.

Burada ilgi çeken bir durum, öğrencilerin kurallara ya da öğretmenin beklentilerine uyulmadığı durumlarda kendilerine kızılmasını “normal” olarak karşıladıklarının ve bunun kendi iyilikleri için olduğunu düşündüklerinin belirlenmesidir. Aşağıda yer verilen görüşler, öğrencilerin, kendilerine kızılmasının normal ve kendi iyilikleri için olduğu şeklinde öğrenmeler edinmiş olduklarını gösterebilir:

Öğrenci 5: İyi davranıyor, kızdığında haklı olduğunu düşünüyorum. Demokratik davranıyor. Hepimizi aynı seviyor.

Öğrenci 7: Bizi seviyor, bize saygı duyuyor. Düşüncelerimizi hoşgörülle karşılıyor. Elinden geldiği kadar çabalyor. Ödevlerini yapmayanlara kızıyor; ama onlara bunun kötü bir şey olduğunu anlatmak için kızıyor.

Öğrenci 27: Çok iyi davranıyor. Kötü olaylarda kızıyor ki bu normal. Bizi uyarıyor. Demokratik ve eşit davranıyor. Bizi dinliyor.

Öğrenci 59: Bize iyi davrandığını düşünüyorum. Kızdığı zamanlar da oluyor; ama bizim iyiliğimiz için kızıyor.

Öğrenci 72: Oldukça iyi, çok sabırlı, bize yardım ediyor. Kızdığı zamanlar oluyor; ama bizim iyiliğimizi düşündüğü için.

Yukarıdaki görüşler, öğrencilerin, öğretmene pek çok olumlu özellik yüklediklerini; ancak öğretmenin kızmasının normal ve kendi iyilikleri için olduğunu öğrendikleri göstermektedir. Öğrencilerin edindikleri bu öğrenmelerin örtük program hakkında önemli bilgiler verdiği de belirtilebilir. Çünkü öğretim programlarında öğrencilerin, kendilerine kızılmasını normal olarak karşılanmaları ve bunun kendi iyilikleri için olduğunu düşünmelerini gerektiren bir ifade bulunmamaktadır.

Öğretmenin sınıfta yasallaştırılmış otorite ve gücünün dışında başka güç kaynakları da bulunmaktadır ve bunlardan biri uzman gücüdür (Johnson, 1970). Öğrencilerin bu şekilde düşünmelerinde öğretmenleri, daha tecrübeli, bilgili görmeleri ve onların söylediklerinin doğru olacağını kabul etmeleri etkili olabilir.

Gözlem yapılan derslerde öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili bulgular şu şekildedir: Her üç şubede de öğretmen soruları soran ve etkinlik yönergelerini veren, öğrenciler de soruları yanıtlayan ve yönergeleri yerine getiren rollerindedir. Neredeyse tüm sorular öğretmen tarafından sorulmaktadır. O1 okulundaki öğrenciler doğru yanıt söyleyerek öğretmenin gözüne girebilmek için birbirleriyle yarışmaktadırlar. O2 okulundaki öğrenciler ise soruları yanıtlayabilmek için sürekli parmak kaldırmaktadırlar. O3 okulunda öğretmenin sorularını yanıtlayabilmek için derse katılan öğrenci sayısı diğer okullardakine göre azdır. Öğretmenler çok sayıda soru sorarak dersi işlemektedirler. Bu, öğrencilerin işlenen konular hakkında sorular üretmelerini engellemektedir. Bu ise öğretim programlarında yer alan sorgulama ve eleştirel düşünme gibi becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasına engel olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak da öğrencilere, öğretmenin sınıfta sorular soran ve etkinlik yönergeleri veren kişi olduğu, kendilerinden de bunları cevaplamalarının ve yönergeleri yerine getirmelerinin beklendiği mesajlarının iletildiği belirtilebilir.

Gözlemler sürecinde her üç şubede de öğrenciler bir şey söylediklerinde ya da sorulara cevap verdiklerinde bunların doğru ya da yanlış olduğuna öğretmenlerin karar verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sordukları sınırlı sayıdaki soruya da öğretmenlerin açıklama yaparak ya da doğruyu söyleyerek karşılık verdikleri saptanmıştır. Bu

bulgular, söylenenlerin ya da verilen cevapların doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında öğretmenlerin karar verici kişi olarak hareket ettiklerini göstermektedir. Öğrencilere, söylenen şeylerin doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda karar verici kişinin öğretmen olduğu şeklinde mesajlar iletilmektedir. Johnson'un (1970) daha önce yer verilen, öğretmenin sınıfta uzman olma gücü hakkındaki görüşüyle araştırmada elde edilen bulgular ilişkilendirilebilir. Çünkü elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıfta birer bilgi otoritesi gibi davrandıklarını göstermektedir. Ortaya konan bulgular, gerek öğretim programlarının hazırlanmasında temel alınan yapılandırmacı anlayışla gerekse bu programlarda yer alan becerilerle tutarlılık göstermemektedir. Çünkü yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme sosyal bir süreçtir, kişisel arası etkileşimi gerektirir. Öğrencilerin ürettikleri düşünceleri tartışmaları ve bunları değerlendirmeleri, uyarıcılara anlam yüklemelerine ve kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Söylenenlerin ya da verilen yanıtların doğru ya da yanlışlığına sadece öğretmenin karar vermesi, yapılandırmacı anlayış hakkında belirtilen bu görüşlerle uyuşmamaktadır. Yine bu davranış biçiminin, öğretim programlarında belirtilen tartışma, eleştirel düşünme, iletişim, empati ve karar verme gibi becerilerin öğrenciler tarafından gösterilmesini engellediği de ifade edilebilir.

O1 ve O2 okulundaki öğrenciler söz hakkı verildiğinde ayağa kalkmadan, O3 okulundakiler ise ayağa kalkarak konuşmaktadırlar. Hatta bazı öğrenciler okuma yaparken bile ayağa kalkmaktadırlar. Her öğretmenin sınıftaki beklentileri aynı değildir. Bir öğretmenin beklediğini, aynı sınıfa giren bir diğer öğretmenin beklemeyebilir. Önemli olan, hangi öğretmenin neyi önemseydiğini bilmektir. O1 ve O2 okulları öğretmenlerinin, öğrencilerden konuşurken ayağa kalkma beklentisinin olmadığı söylenebilir. O1 ve O2 okulları öğretmenlerinin ayağa kalkarak konuşmayı, bir saygı davranışı olarak görmediği, O3 okulunun öğretmenin ise bunu bir saygı unsuru olarak beklediği söylenebilir.

O1 okulunun öğretmenin sert davranmadığı ve genelde yumuşak bir tarz sergilediği diğer bir bulgudur. Yine öğrenciler soruları cevaplarken rahat davranmakta ve öğretmenden çekinmemektedirler. Ayrıca bu bulgu, öğretmenin kendilerine yumuşak davrandığını belirten öğrenci görüşleriyle de tutarlılık göstermektedir. Öğrenciler, izin almadan yerlerinden kalkıp öğretmenin yanına gidebilmektedirler. Yine öğrenciler,

öğretmen konuşurken parmak kaldırabilmekte ya da onun sözünü kesebilmektedirler. Öğretmen genelde bu davranışlar karşısında olumsuz tepkiler vermemekte, hatta söylediği şey doğruysa, sözünü kesen öğrencinin konuşmasına devam etmesine izin vermektedir. Öğrencilerin, öğretmenin sözünü kesebileceklerini ve eğer söyledikleri şey doğruysa öğretmenin konuşmalarına izin, hatta kendilerine sözel ödüller verebileceğini öğrendikleri söylenebilir.

O2 okulunun öğretmeni, öğrencilere genelde yumuşak davranmakta; ama bir öğrenci ödevini yapmadığında öğretmenin ses tonu ve yüz ifadesi değişmekte, yönergeleri biraz sertleşmektedir. Pek çok kurala uyulmaması karşısında genelde olumsuz tepki vermeyen öğretmenin, bu durum karşısında tepki vermesi ilginç bir bulgu olarak kabul edilebilir. Bu tepkileri dikkate alındığında öğretmenin, ödevlerini yapmanın kendisi için önemli olduğu, yapılmadığı durumlarda da öğrencilere karşı davranış biçimlerinin değişebileceği mesajını verdiği söylenebilir.

O3 okulunun öğretmeni, öğrencilere yumuşak davranmakta, ılıman ve neşeli bir ses tonuyla konuşmaktadır. Ders ortamının neşeli geçmekte, öğretmen ve öğrenciler espriler yapabilmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin korkmadan ve çekinmeden öğretmenle iletişim kurdukları ve düşüncelerini rahatlıkla söyleyebildikleri de belirlenmiştir. Bu bulgularla öğrencilerin belirttikleri görüşlerin tutarlılık gösterdiği belirtilebilir. Çünkü öğrenciler de öğretmenin kendilerine iyi, yumuşak, esprili, cana yakın davrandığını ve kendilerini dinlediğini belirtmişlerdi. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin, öğretmenin kendilerine yumuşak davrandığını, onunla korkmadan ya da çekinmeden iletişime girebileceklerini, düşüncelerini rahatlıkla söyleyebileceklerini ve ders sürecinde kendilerinin ya da öğretmenin espriler yapabileceğini öğrendikleri belirtilebilir. Başar (2001), öğretmenin neşeli, mutlu, doyumlu ve kendine güvenli halinin güdü, tersinin ise olumsuz etkiler oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu görüşten ve yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak, öğretmenin bu davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

O3 okulundaki öğrenciler, öğretmeni sessizce dinlemekte, onun sözünü kesmemektedirler. O konuşurken parmak kaldırma davranışı yok denecek kadar az sergilenmektedir. Öğrencilerin bu davranışları çok az göstermelerinin nedeni, sınıfta bir otorite olarak bulunan öğretmenin beklentilerine uygun davranmayla açıklanabilir.

Öğretmenin iyi ve başarılı öğrenci algısında kurallara uyma davranışının yer aldığını fark eden öğrenciler, o konuşurken kurallara uyarak iyi ve başarılı öğrenci izlenimi oluşturmaya çalışıyor olabilirler.

O2 okulunda öğretmenin “izin veren kişi” konumunda olduğu iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili bir başka bulgudur. Örneğin öğretmen “Daha sonra konuşmanız için izin vereceğim.” şeklinde cümleler kullanarak kendisinin, öğrencilerin konuşmaları ya da bir şey yapmaları için izin verecek kişi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguların ise sınıfta öğretmenin bir otorite ve güç kaynağı olarak bulunduğunu belirten Jonhson’un (1970) görüşlerini doğruladığı söylenebilir. Jackson (1968) ise öğrencilerin, örtük program kapsamında öğrenmeleri gereken şeylerden birinin sabır olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğrenciler, sınıfta sıralarını beklemeyi ve gücü elinde tutan öğretmenin neyi ne zaman yapacakları hakkındaki yönergelerine uymayı öğrenmelidirler. Bu görüşler dikkate alındığında, öğrencilere konuşmalarının ya da bir şey yapmalarının öğretmenin iznine bağlı olduğu, bunun için de sabırla beklemeleri gerektiği mesajlarının iletildiği söylenebilir.

O2 okulunda öğretmenin, öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği ve onlardan farklı düşünceler üretmelerini istediği iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili elde edilen bir diğer bulgudur. Gözlem yapılan derslerde öğretmenin, soruların cevaplarına “Doğru.” ya da “Yanlış.” diye yanıt vermediği, bu sayede de pek çok öğrencinin düşüncesini söylediği bir ortam oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenin, bir soru sorduktan sonra herkesin düşünmesi için beklediği, herkesin parmağını havada görmek istediği, göremeyince herkesin düşünmesi yönünde yönergeler verdiği, bunun üzerine de kalkan parmakların sayısının arttığı belirlenmiştir. Yine öğretmenin, farklı düşünceleri ortaya çıkarmak için “Başka, başka...” diyerek öğrenciler düşünmeye yönlendirdiği, onlara akıllarına gelen her şeyi söyleyebileceklerini belirttiği, doğru ya da yanlış kaygısı gütmeden konuşmalarını istediği de saptanmıştır. Ayrıca öğretmenin, verilen yanıtları eleştirmediği, bu nedenle öğrencilerin düşüncelerini çok rahat bir biçimde söyledikleri gözlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğrencilere, kendilerinden düşünmeleri ve farklı görüşler üretmelerinin beklendiği, sorulan sorularla ilgili olarak akıllarına gelen her şeyi söyleyebilecekleri ve söylediklerinin eleştirilmeyeceği mesajlarının verildiği

söylenbilir. Verilen bu mesajların da gerek öğretim programlarının hazırlanmasında temel alınan yapılandırmacı anlayışa gerekse bu programlarda yer alan yaratıcı düşünme, sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme, farklı perspektiften bakma gibi becerilerle tutarlılık gösterdiği belirtilebilir.

O2 okulunda öğretmenin öğrencilere sıklıkla teşekkür ettiğinin belirlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde de öğretmenin düşüncelerini söyleyen ve kurallara uyan öğrencilere teşekkür ettiği belirlenmiştir. Teşekkür ettiği durumlar incelendiğinde, bunların öğretmenin beklentileriyle ve iyi öğrenci tanımlamasıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu durum ise kurallara ve beklentilere uymanın sınıf ortamında yüceltildiğinin ve yeniden üretildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Çünkü sınıfta bir güç unsuru olarak bulunan öğretmen toplumun çoğunluğu tarafından kabul görmüş değer ve normları sınıfta överek bunları öğrencilere aktarmaya çalışır. Bu süreçte, bu değer ve normların yeniden üretimi gerçekleştirilir (Yüksel, 2002a).

b) Öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi: Sınıf ikliminin bir diğer ögesi olan öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiğiyle ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri alıntılarla, öğrenci görüşleri tablolaştırılarak sunulmuş, gözlem bulguları betimsel bir yaklaşımla aktarılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen 1: İşbirlikli bir hava var. İyi çocuklar arasında rekabet olsa bile bunu belli etmiyorlar, arkadaşlarını da takdir ediyorlar. Mesela ... çok çok iyi bir öğrencidir; ama “Bu sene en başarılımız ...” dedi. Ben “Neden?” dedim. O da “Ben bir kere şöyle almıştım.” dedi. Bir kereyle olmaz. Sen bir kere seksen, seksen beş almıştın; ama derslerine sürekli çalışan, kurallar uyan, araştırmacısın. İşbirlikçiler. Yanındakine yardımcı, birisi bir şeyi eksik yapmışsa öbürü tamamlar. Grup çalışmalarında zayıf olanlara destek veriliyor. Yani iyi bir ortam var.

Öğretmen 2: Rekabet ister istemez var; ama bunu sağlayan aileler. Çok hırslı aileleri olan çocuklar var. İster istemez notlarını karşılaştırıyorlar; ama bunun tam aksine kendiyile bile yarışta olmayan, nasıl olsa öğreniyorum ben, nasıl olsa öğretmenimi dinliyorum, “O kadar önemli değil kaç aldığım değil mi öğretmenim?” diyen çocuklarım da var. Ama hep söylediğim, “Kendinizle yarışın, kendinizi aşmaya çalışın. Başkaları kıstas olmasın sizin için...” Ama bunun tam tersini öğütlediğim çocuklar da var. Çünkü hiç başarma hırısı yok. Rekabet eden çocuklar azınlıkta. Bunlar sınıfta benim konuşmalarımın normale dönüp evde ailelerinin konuşmalarıyla hırslanan ve bunları arkadaşlarına yansıtan çocuklar.

Öğretmen 3: Yardımseverlik had safhada. Alçak gönüllük var. İşbirliği var, bir bakıma da bunu yapmak zorundalar. Çünkü grup çalışması, yoksa ürün çıkmayacak. Paylaşma, dayanışmaya alıştılar

O1 okulunun öğretmeni, öğrenciler arasındaki iletişimin işbirliği ve yardımlaşma havasında gerçekleştiğini, iyi öğrenciler arasında rekabet bulunduğunu; ama bu öğrencilerin arkadaşlarını da takdir ettiklerini belirtmektedir. Öğretmen sınıfta çok başarılı öğrenciler bulunduğunu belirtmekle beraber, bu öğrencilere ders çalışma, kurallara uyma ve araştırmacı olma özelliklerini yüklemektedir. Sonuç olarak, öğretmenin görüşünden sınıfta işbirliği ve yardımlaşma havasıyla birlikte, özellikle iyi öğrenciler arasında rekabet olduğu sonucuna varılabilir.

O3 okulunun öğretmeni ise öğrenciler arasındaki iletişimin genelde yardımlaşmaya, işbirliğine ve paylaşımaya dayanan bir atmosferde gerçekleştiğini, grup çalışmalarının da bunu biraz zorunlu hale getirdiğini düşünmektedir. O2 okulunun öğretmenin, sınıfta rekabet içerisinde olan birkaç çocuk olduğunu ve bunun ailelerden kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen, öğrencilere birbirleriyle değil, kendileriyle yarışmalarını öğütlediğini belirtmekte, bunun sonucu olarak da bazı öğrencilerde “Nasıl olsa öğreniyorum, kaç aldığım önemli değil.” görüşünün oluştuğunu da ifade etmektedir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur. Öğrencilerin belirttikleri görüşler tablo oluşturulurken “olumlu ifadeler” ve “olumsuz ifadeler” boyutları altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 5. Aralarındaki İletişimin Gerçekleştiği Atmosferle İlgili Öğrenci Görüşleri

Olumlu ifadeler	O1		O2		O3	
	f	%	f	%	f	%
Dayanışma	8	32	11	44	13	52
İşbirliği	1	4	8	32	10	40
Yardımlaşma	1	4	13	52	15	60
Rekabet yok			4	16	5	20
Olumsuz ifadeler						
Öğrenciler arası rekabet	18	72	8	32	3	12
Yarışma havası	6	24				
Gruplar arası rekabet	4	16				
Bildiğini göstermek için parmak kaldırmadan söyleme	2	8			2	8
Birkaç kişi rekabet yapıyor			7	28	2	8

Tablo 5 incelendiğinde, O1 okulunda öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer hakkında olumsuz ifadelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo 5'te belirtilen bulgulara dayanarak, bu şubedeki öğrenciler ve gruplar arasında rekabet ve yarışma havasının, dayanışma, işbirliği ve yardımlaşmaya göre daha fazla olduğu söylenebilir. Hatta bu rekabet ve yarışma havasının, öğrencileri bildiklerini göstermek için söz almadan konuşma gibi davranışlar sergilemeye ittiği de belirtilebilir.

Öğrenciler arasında oluşan atmosferle ilgili olarak öğretmenin belirttiği görüşlerle, öğrencilerin ifade ettikleri arasında çelişki bulunmaktadır. Öğretmen genelde işbirliği ve yardımlaşmanın olduğunu, iyi öğrenciler arasında rekabet yaşandığını belirtmesine rağmen, öğrenciler sınıfta hem bireysel hem de gruplar arasında rekabet ve yarışma havası yaşandığını belirtmişler, dayanışma, yardımlaşma ve işbirliğinden daha az söz etmişlerdir. Aşağıda yer verilen görüşler, öğrenciler arasında oluşan atmosfer hakkında önemli bulgular ortaya koymaktadır.

Öğrenci 2: Zaman zaman yarışma oluyor. Öğretmen en çok soruyu kim bilirse ödül veriyor. Önce ben bitireyim, önce ben söyleyeyim gibi rekabet ortamı var. Öğrenciler arasında yarış oluyor.

Öğrenci 4: Bazen rekabet oluyor. Öğrenciler önce ben bitireyim, önce ben söyleyeyim şeklinde davranıyorlar. Grup çalışmalarında, grubun yaptığı işi önce tamamlaması için üyeler birbirlerine yardım ediyorlar

Öğrenci 9: Gruplar arası rekabet oluyor. Gruplar biz kazanacağız diye yarışıyorlar. Bireysel çalışmalarda “Ben bitirdim, sen bitiremedin.” gibi sözler oluyor.

Öğrenci 12: Grup çalışmalarında birlikte çalışılıyor. Bireysel çalışmalarda önce ben söyleyeyim gibi şeyler oluyor. öğretmen birine söz verdiği halde diğeri ağzından kaçırabiliyor.

Öğrenci 15: Sınıfta önce ben bitirdim gibi hava var. Sınavlarda yarışmıyorlar. Küçük şeylerde yarışıyorlar. Ortak sınavlarda çalışmayanlara kızıyorlar. Sınıfımızın ortalamasını düşüreceksin diye.

Öğrenci 20: Gruplar arasında rekabet oluyor. Bazı kişiler arasında önce ben bitireyim, önce ben söyleyeyim oluyor. Bunlar çoğunlukta.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, gerek öğrenciler gerekse gruplar arasında rekabet ve yarışma havası olduğu, bu atmosferin oluşmasının bir nedeninin de öğretmenin uygulamaları olduğu söylenebilir. Örneğin öğretmenin en çok soruyu bilen öğrencilere ödüller vermesi, öğrenciler arasında rekabet ve yarışma havasının oluşmasına etki ediyor olabilir. Yine yukarıdaki görüşlere dayanarak bu rekabetin sadece öğrenciler ya da gruplar arasında değil, başka sınıflarla da yaşandığı belirtilebilir. Çünkü öğrenciler

okul genelinde yapılan ortak sınavlara çalışmayan öğrencilere sınıf ortalamasını düşüreceği nedeniyle kızıldığını belirtmişlerdir. Bu durum, rekabetin sınırlarının sınıfı aştığını gösterebilir. Yukarıdaki görüşlerden elde edilen çok önemli bir diğer bulgu da grup içinde gerçekleşen dayanışma ve yardımlaşmanın aslında grubun başarılı olması, bir diğer deyişle gruplar arası rekabetten kaynaklandığının belirtilmesidir. Bu durum, grup içi dayanışmanın da aslında rekabet amaçlı olduğunu ortaya koyabilir.

Elde edilen bulgular, sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların oluşturduğu sınıflarda öğrencilerin birbirlerine anlayışlı davrandıkları ve işbirliği yaptıklarını belirleyen araştırmadan (Oakes, 1982, akt. Yüksel, 2004) farklılık göstermektedir. Çünkü araştırmada üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin oluşturduğu O1 okulundaki öğrenciler arasında bir rekabetin yaşandığı belirlenmiştir.

Öğretmenin, iyi öğrenci tanımlamasındaki “çalışkan”, başarılı öğrenci tanımlamasındaki “konuyu hemen anlayan” ve “yeni örneklerle konuyu geliştiren” özellikleri ve yazılı olmayan “doğru cevabın söylenmesi” beklentisi dikkate alındığında, öğrencilerin onun gözünde iyi ve başarılı öğrenci izlenimi oluşturabilmek için birbirleriyle rekabet etmeyi öğrendikleri söylenebilir. Aşağıda belirtilen öğrenci görüşleri de bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğrenci 14: Öğretmenin bir konuyu anladığımızı görmesini istiyoruz. Ben de istiyorum. Bu nedenle ben söyleyeyim, ben yapayım gibi şeyler oluyor.

Öğrenci 3: Bazen öğrenciler parmak kaldırmadan, bildiğini göstermek için doğru cevabı söylüyorlar.

Gözlem bulguları da öğrencilerin belirttikleri görüşleri ve yukarıda yapılan yorumları destekler niteliktedir. Yapılan gözlemler sonucunda bu O1 okulunun öğrencileri arasında çok yoğun bir rekabetin yaşandığı, daha çok konuşabilmek ve doğru cevabı önce söyleyebilmek için öğrencilerin birbirleriyle yarıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yarıştıkları ortam, bir öğrencinin başarısını diğerinin başarısızlığını gerektirir (Kaya, 2007). Öğrencilerin yarışma havası içerisinde öğrenmeleri ise onları bazı istenmeyen davranışlar sergilemeye itebilir.

Oluşan rekabet ve yarışma ortamında öğrencilerin öğretim programlarında belirtilmeyen pek çok davranışı sergiledikleri saptanmıştır. Örneğin; öğrenciler birine söz hakkı verilse bile cevabı söyleme ya da söz hakkı verilen kişi konuşurken sabredemeyip

sözünü kesme davranışını sıklıkla sergilemektedirler. Bu davranışlar karşısında öğretmen genelde olumsuz tepkiler vermemekte, hatta söylenen şeyler doğruysa sözel ödüller kullanmaktadır. Bu davranışları karşısında genelde olumsuz tepki verilmediğini ya da sözel ödüller kazandıklarını gören öğrencilerin, başkasının haklarını çiğneyerek ya da onlara saygısızlık yaparak ön plana çıkmayı öğrendikleri söylenebilir.

Belirtilen rekabet ortamında öğrencilerin sergiledikleri bir diğer davranış, soruya topluca yanıt vermektir. Gözlem yapılan derslerde öğrencilerin, öğretmenin soru sorduktan sonra herhangi birine söz hakkı vermesini beklemeden cevabını topluca söyleme davranışını çok fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Bu davranışı sergileyen öğrencilerin, hem birine söz hakkı verilmesini, bir başka deyişle başkasının doğru cevabı söyleyerek ön plana çıkmasını engellemeyi hem de kendilerinin de sorunun cevabını bildiklerini göstermeyi öğrendikleri söylenebilir. Öğretmenin ise bu duruma neredeyse hiç tepki göstermediği, doğru cevap verildiği anda başka sorulara geçtiği saptanmıştır. Buradan yola çıkarak, öğretmen için doğru cevabın söylenmesinin önemli olduğu, bunun nasıl söylendiğinin çok da önemli olmadığı belirtilebilir. Öğretmen davranışının ise öğrencilerin programlarda belirtilen iletişim ve saygıyla ilgili özelliklerden farklı öğrenmeler edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin rekabet ortamından kaynaklanan bir diğer davranışı, cevabı bildiklerini gösterebilmek için biri konuşurken parmak kaldırmak ve “hocam, hocam” diyerek söz istemeye devam etmektir. Pek çok durumda, bir öğrenci soruyla ilgili görüşlerini açıklamaya çalışırken diğer öğrencilerin söz istemeye devam ettiği gözlenmiştir. Bir başka deyişle öğrenciler, söz hakkı verilen arkadaşlarının söylediklerinden çok öğretmenin kendilerine söz hakkı vermesiyle ilgilenmektedirler. Pek çok durumda öğrencilerin, konuşan arkadaşlarına değil, öğretmene bakmaya ve söz istemeye devam ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin konuşan arkadaşlarının söyledikleriyle değil, öğretmenin kendilerine söz vermesiyle ilgilendiklerini göstermektedir. Öğretmenin ise konuşan kişi beklediği cevabı vermezse, sözü bu davranışları sergileyen öğrencilerden birine verdiği sıklıkla belirlenmiştir. Öğretmenin böyle davranmasının, öğrencilerin, arkadaşlarını dinlememe, söz hakkı alabilmek için başkalarına saygısızlık yapma gibi öğrenmeler edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin,

birisi konuşurken parmak kaldırarak ya da “hocam, hocam” diyerek konuşan kişi ve öğretmen üzerinde baskı yapmayı öğrendikleri de belirtilebilir.

Yine gözlemler sonucunda öğrencilerin, birbirlerinin yanlışlarını kolladıkları, biri duraksadığı ya da yanlış bir şey söylemeye başladığı zaman hemen söze atlama ya da parmak kaldırıp “hocam, hocam” deme davranışlarını sıklıkla gösterdikleri belirlenmiştir. Böyle davranarak öğrenciler, cevap veren kişiye psikolojik baskı yapmakta, onun düşünmesi için bir şans daha verilmesini engellemekte ve doğru cevabı kendileri söyleyerek öğretmenin gözüne girmeye çalışmaktadırlar. Elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin, soruya yanlış cevap veren ya da cevap vermede duraksayan öğrencilere psikolojik baskı yapmayı, onlara bir şans daha verilmesini engellemeyi ve doğru cevabı kendileri söyleyerek öğretmenin gözüne girebilmek için başkalarının haklarına saygısızlık yapmayı öğrendikleri belirtilebilir. Öğretmen de soruya yanlış cevap veren ya da cevap vermekte duraksayan öğrenciye bir şans daha vermemekte, sözü, yukarıda belirtilen davranışları sergileyen öğrencilerden birine vermektedir. Öğrencilerin bu öğrenmeleri edinmelerinde öğretmenin davranışlarının da etkisi olduğu söylenebilir.

Başar (2001), sınıfın ilişki düzeninin yarışmacı değil, işbirlikçi olması ve öğrencilerin birbirleriyle değil, eğitsel engellerle yarışmaları gerektiğini belirtmiştir. Oysa gözlemler sürecinde elde edilen önemli bulgulardan biri de rekabet halindeki öğrencilerin “hızlı olanın kazanacağını” öğrenmiş olmalarıdır. Pek çok durumda öğrencilerin, öğretmen bir soru sorar sormaz ya da henüz sorusunu tamamlamadan, kendilerine söz hakkı verilmesini beklemeyip doğru cevabı söyledikleri belirlenmiştir. Öğretmenin ise bu davranış karşısında, cevap doğruysa söyleneni kabul ettiği, hatta sözel ödül verdiği, yanlışsa başka öğrencilere söz verdiği saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmene bildiğini gösterebilmek, bunun için de sorulara ilk cevap veren olabilmek için hızlı olanın kazanacağı yönünde öğrenmeler edinmiş olmalarında öğretmenin uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde, O2 okulunda öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer hakkında olumlu ifadelerin ön plana çıktığı ve dayanışma, yardımlaşma ve işbirliğinin bu olumlu ifadeler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Tablo 5’te yer alan olumsuz ifadeler dikkate alındığıdaysa, öğrenciler arasında rekabet olduğunun; ancak

bunun bazı öğrenciler arasında yaşandığının belirtildiği söylenebilir. Öğrencilerin belirttikleri gerek olumlu gerekse olumsuz ifadeler, öğretmen görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak, bu şubedeki öğrenciler arasındaki iletişimin daha çok dayanışmacı, yardımlaşmacı ve işbirliğine dayalı bir atmosferde gerçekleştiği, bazı öğrenciler arasında rekabet yaşandığı; ancak bunun sınıfın geneline yansımadağı belirtilebilir. Aşağıda yer verilen öğrenci görüşleri bu durumla ilgili bazı bilgiler ortaya koymaktadır:

Öğrenci 27: Dayanışmacı, işbirlikli bir havada gerçekleşiyor. Öğretmen hep kendinizle yarışın, başkalarıyla yarışmayın diyor.

Öğrenci 37: Daha çok yardımlaşma ve işbirliğine dayalı bir atmosfer var. Ben çok yardımsever bir sınıf olduğumuzu düşünüyorum. Tartıştığımızda hemen barışıyoruz. Bir işe hepimiz birlikte koyuluyoruz.

Öğrenci 38: Bazı arkadaşlarımız “Ben senden daha iyiyim, ben senden daha iyi okuyorum.” gibi rekabete giriyorlar ama bazıları da sürekli yardımlaşıyor.

Öğrenci 48: Bazen rekabet oluyor, mesela bireysel çalıştığımızda. Gruplarla çalıştığımızda öyle bir şey olmuyor. Öğretmen kendinizle yarışın diyor.

Öğrenci 32: Rekabet de var, dayanışma da var. Yanımda oturan arkadaşım çok yardımsever, herkese eşyalarını veriyor.

Yukarıda belirtilen Öğrenci 48 ve Öğrenci 32'nin görüşleri, öğrenciler arasında rekabet oluşmasının bir nedeninin öğretmen uygulamalarından kaynaklandığını gösterebilir. Çünkü öğrenciler, öğretmenin gözüne girmeyi sağlayıcı ödüller kazanmak amacıyla rekabet içine giriyor olabilirler. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler, her ne kadar öğretmen “Birbirinizle değil, kendinizle yarışın.” mesajı verse de ödüllere ulaşp onun gözüne girebilmek için rekabet etmek gerektiğini öğrenmiş olabilirler.

Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerinde öğretmenin de etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenin, söz verdiği öğrencileri sonuna kadar dinlediği, konuşan kişi duraksasa da söz hakkını başkasına vermediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin söz hakkı verilen kişinin haklarına saygısızlık yapmamayı, onlar üzerinde psikolojik bir baskı kurmamayı öğrendikleri söylenebilir. Öğrencilerin bu öğrenmeleri edinmelerinde de öğretmenin davranışlarının etkili olduğu belirtilebilir.

Tablo 5 incelendiğinde, O3 okulunda öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer hakkında olumlu ifadelerin ön plana çıktığı öğrenciler arasında çok fazla

rekabet yaşanmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin hepsi sorulara cevap vermek için genelde sessizce parmak kaldırmaktadırlar. Sorulara cevap verme isteği, onları bir yarışma havası içine sokmamakta ya da başkalarının haklarını çiğnemeye götürmemektedir. Bu ortamın oluşmasında öğretmenin uygulamalarının da etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen parmak kaldıran ya da kaldırmayan pek çok öğrenciye söz hakkı vermeye çalışmaktadır. Öğrenciler birbirlerini dinlemekte ve birisine söz hakkı verildiğinde diğerleri onun sözünü kesmemektedir. Öğretmen “Bu son kişi.” dediğinde ve kendilerine söz verilmediğinde öğrenciler “ya”, “of” diyebilmekte; ama konuşan kişiye saygısızlık yapmamakta, onu sessizce dinlemektedirler. Bu durum ise konuşan kişinin, düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilmesini sağlamaktadır. En çok uyulmayan kurallar bölümünde bu şubedeki öğrencilerin birine söz hakkı verildiği halde cevabı söyleme davranışını hiç sergilemediklerinin ortaya konması da gözlem bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrenci 57: Bizim gruplarımız var. Bu çalışmalar dayanışma ve işbirliği ile yapılır. Grupta hiç rekabet yaşamıyoruz. Bazen gruplar arası yarışmalar yapıyoruz.

Öğrenci 64: Çok işbirliği oluyor. Hepimiz yardım ederiz. Bazı arkadaşlarımızda önce ben bitireyim, önce ben yapayım oluyor; ama çoğunlukta yok.

Öğrenci 53: Sınıfta birkaç kişi çok rekabet içinde, hırslı. Diğerleri yardım ediyor, sevecen davranıyor. Ama sınıf genelinde yardımlaşma ve işbirliği daha fazla.

Lemlech (1988, akt. Başar, 2001), işbirliği yoluyla birbirlerini benimseyen öğrencilerin kendilerine verdikleri değer artacağını ve bu durumun öğrencilerin davranışlarına yansıtacağını belirtmiştir. Yukarıdaki görüşler incelendiğinde de öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının yardımlaşma ve dayanışma gibi davranışlar göstermelerini sağladığı söylenebilir.

İletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili bir diğer bulgu, öğrencilerin sorulara topluca cevap vermediklerinin belirlenmesidir. Gözlem yapılan derslerde öğrencilerin sadece iki kere ve öğretmen “Topluca yanıt verebilirsiniz.” dediğinde topluca yanıt verme davranışını sergiledikleri belirlenmiştir. Bu davranışı sergilememeleri öğrencilerin rekabet içinde olmadıklarını gösterebilir. Çünkü bu davranışı sergilemeyen öğrenciler, başkalarına söz hakkı verilmesini engellememekte, kendilerinin de cevabı bildiğini göstererek ön plana çıkmaya çalışmamaktadırlar. Bu davranışın sergilenmemesinde öğretmenin de etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen soruya topluca cevap

verilmesini istememekte, ancak kendisinin izin verdiği durumlarda öğrenciler bu davranışı sergileyebilmektedirler.

Öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili bir diğer bulgu, öğrencilerin birbirleriyle dayanışma içinde olduklarıdır. Kaya (2007), işbirliği havasının olduğu sınıflarda dayanışmanın da olacağını belirtmiştir. Gözlem yapılan derslerde karşılaşılan bir olay, bu yönde bir çıkarıma gidilmesine neden olmuştur. Öğretmen, öğrencilerden grupça yapmaları gereken bir araştırmayı sunmalarını istemiştir. Gruplar, sunumlarını yaparken hazırlık yapmayan arkadaşlarına da bir görev vererek onların hazırlık yapmadıklarını öğretmene belli etmemeye çalışmışlardır. Ancak, öğretmen bu durumu fark etmiş ve gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra, “Aranızda çok iyi hazırlananlar da hiçbir şey yapmayanlar da olmuş. Bunları fark ettim ve tespit ettim.” demiştir. Bu olayda öğrencilerin, hazırlık yapmayan arkadaşlarını şikayet etmek yerine, sunum esnasında onlara da bir görev vererek durumu fark ettirmemeye çalışmaları öğrenciler arasında bir dayanışma olduğunu gösterebilir. Ayrıca bu durum, öğrenciler arasında rekabetin çok fazla yaşanmadığı şeklindeki görüşü de destekleyebilir. Çünkü gruptaki hazırlık yapan öğrenciler, kendilerinin hazırlık yaptıklarını belirterek ön plana çıkıp öğretmenin gözüne girmeye çalışmamışlardır. Bu bulguyla, öğrencilerin belirttikleri görüşler arasında tutarlılık olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler de iletişimlerinin genelde dayanışmacı bir atmosferde gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili daha fazla veri toplayabilmek için öğrencilere sınıfta soru ya da anlamadığı bir şeyi sorarken kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri ve eğer hissetmiyorlarsa bu durumun nedenleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin de bu konudaki görüşleri alınmıştır.

Öğretmen 1: Hayır. Bazı çocuklar var ki ... gibi, ... gibi, anlamasa da sormaz. Bazı çocukların anlamadığı gözünden, oturuşundan ya da kaldırdığında belli olur. “Bunu anlamayan var mı?” diye bir sorarım, anlamış gibi durur o. Ama tekrar sorarım “Sen anladın mı?” diye. “Hadi gel bakalım, buna benzer şunu da sen yap.” derim. Yani hepsi anlamadıklarını söylemezler. Bunun nedeni çocuktan kaynaklanıyor. ... çok kapanık bir çocuk, ağzından cımbızla zor laf alınır. İki sene önce bunun bazı dediklerine de gülerlermiş. Ben her zaman derim, sakın gülmeyin, cesaretini kırmayın diye.

Öğretmen 2: İstisnalar var; ama genelde rahatlar. Böyle çekinen, o güvensizliği yarattığım birkaç çocuk var. Onu da bireysel konuşarak halletmeye çalışıyorum; ama güvensizlik yaşayan çocuklarda bunu kırmak zor oluyor. Belki ben, belki

ailesi bunu yarattı. Ama genelde rahat davranıyorlar. Soru sormaya teşvik etmeye çalışıyorum ama ulaşamadığım birkaç öğrenci var.

Öğretmen 3: Bazı çocuklar arkadaşlarında çekindikleri için teneffüste ya da öğle tatilinde gelip sorarlar.. Sınıfta biri soru sorarken diğerleri dalga geçemezler. Çünkü benim en kızdığım bir fiziksel özellikleriyle dalga geçilmesi, bir de anlamayan bir çocuk soru sorduğunda dalga geçilmesi. O soru sorduğunda ya da anlatırken sabırla dinlemelerini isterim.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde O1 okulunun öğretmenin, sınıfta biri anlamadığı yeri sorduğunda dalga geçilmesine çok kızdığını ve öğrencilerin de bunu yapamayacağını belirttiği anlaşılmaktadır. Yine öğretmenin, “Bunu anlamayan var mı?” diye sorduğunda öğrencilerin anlamış gibi durduklarını; ama kendisinin hangi öğrencinin anlamadığını gözünden, duruşundan ya da tahtaya kaldırdığında anladığını belirttiği de görülmektedir. Bu görüşlere dayanarak, sınıfta anlamadığı yerleri sormaya çekinen çocuklar bulunduğu, bu durumun nedeninin diğerlerinden değil, çocukların kişisel özelliklerinden kaynaklandığı ve bir öğrenci bir şey sorarken diğerlerinin dalga geçmediği ya da geçemeyeceğinin belirtildiği söylenebilir.

O2 okulunun öğretmenin ise bazı istisnalar dışında sınıfın genelinin soru ya da anlamadığı bir yeri sorarken kendini rahat hissettiğini, bazı öğrencilerin rahat hissetmemelerinin nedenin kendisinden ya da ailelerden kaynaklanabileceğini belirttiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin, gerek çeşitli öyküler anlatarak gerekse soru soranlara teşekkür ederek öğrencileri soru sormaya teşvik ettiği; ancak yine de ulaşamadığı bazı öğrenciler olduğu yukarıda belirtilen görüşte yer almaktadır.

O3 okulunun öğretmenin sınıftaki bazı çocukların anlamadığı yerleri sorarken kendilerini rahat hissetmediğini; ancak bu durumun öğrencilerin içe kapanıklığından kaynaklandığını düşündüğü görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin Bu konuyla ilgili öğrenci görüşlerine aşağıdaki Tablo 6’da yer verilmiştir. Tablo oluşturulurken önce öğrencilerin soru ya da anlamadıkları yerleri sorarken kendilerini rahat hissedip hissetmedikleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiş, daha sonra bu durumun nedenleri “olumlu ifadeler” ve “olumsuz ifadeler” boyutları altında gruplandırılmıştır.

Tablo 6. Soru Sorarken Kendilerini Rahat Hissedip Hissetmedikleri ve Bu Durumun Nedenleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Soru sorarken kendini rahat hissedip hissetmeme	O1		O2		O3	
	f	%	f	%	f	%
Rahat hissediyor	15	60	12	48	11	44
Rahat hissetmiyor	10	40	13	52	14	56
Olumlu ifadeler						
Öğretmen “Anlamadığımızı sorun.” diyor	3	12	3	12	4	16
Öğretmen kızılmıyor/tepki göstermiyor	2	8	1	4	2	8
Soru sorunca öğretmen mutlu oluyor			1	4		
Olumsuz ifadeler						
Sınıftaki öğrenciler gülüyor/tepki veriyor	10	40	14	56	15	60
Öğretmen kızıyor	3	12			4	16
Öğretmen kızar diye korkuyor	2	8	1	4	2	8
Utaniyor	2	8	1	4	3	12

Tablo 6 incelendiğinde O1 okulundaki öğrencilerin yarısından fazlasının soru sorarken kendisini rahat hissettiği, yarısına yakınınsa hissetmediği anlaşılmaktadır. Tablo 6'daki olumlu ifadeler boyutu altında yer alanlar incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenin anlaşılmayan yerleri sormaları yönünde yönergeler verdiği ve soru sorulduğunda kızmadığı ya da tepki göstermediğini belirttikleri görülmektedir. O2 okulundaki öğrencilerin yarısından fazlasının soru sorarken kendisini rahat hissetmediği, yarısına yakınınsa rahat hissettiği görülmektedir. Tablo 6'daki “olumlu ifadeler” boyutunda yer alan görüşler incelendiğinde öğretmenin soru sormaya teşvik ettiği, soru sorulunca tepki vermediği hatta mutlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenin, öğrencileri soru sormaları için teşvik etmeye çalıştığı şeklindeki görüşüyle tutarlılık

göstermektedir. O3 okulundaki öğrencilerin yarısından fazlasının soru sorarken kendisini rahat hissetmediği, yarısına yakınınsa rahat hissettiği anlaşılmaktadır. Tablo 6'daki olumlu ifadeler boyutu altında yer alanlar incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenin anlaşılmayan yerleri sormaları yönünde yönergeler verdiği ve soru sorulduğunda kızmadığı ya da tepki göstermediğini anlaşılmaktadır..

Her üç okulda da soru sorarken kendini rahat hissetmeyenlerin azımsanmayacak bir sayıda olduğu söylenebilir. O1 okulundaki öğrencilerin belirttikleri görüşler dikkate alındığıysa bunun nedeninin büyük oranda, soru soran kişiye sınıftaki diğer öğrencilerin gülmeleri ya da tepki vermeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenin kızması ya da kızar diye düşünülmesi ve soru sorarken utanma diğer nedenler olarak sıralanmaktadır.

Öğrenci 4: Sınıftaki bazı öğrenciler biri bir şey sorduğunda güldükleri için kendimi tedirgin hissediyorum; ama yine de soruyorum.

Öğrenci 6: Tam hissetmiyorum. Kolay bir şeyse ve arkadaşlarım şimdi gülerse diye biraz çekiniyorum.

Öğrenci 8: Öğretmen kızar diye rahat hissetmiyorum; ama öğretmen kızmıyor. Arkadaşlarım aşırı tepkiler veriyor. "Oha! Nasıl anlamadın?" gibi.

Öğrenci 14: Rahat hissediyorum. Bazı arkadaşlarım hissetmiyor. Öğretmenin kızacağını düşünebilirler ama öğretmen hiç kızmıyor, anlatıyor. Bir şey sorarsam dediklerim arkadaşlarıma komik gelebilir ve gülebilirler diye düşünüyor olabilirler.

Öğrenci 15: Rahat hissetmiyorum. Öğretmen "Sorun." diyor. Bir arkadaşım soruyor, öğretmen bazen "Anlamadın işte!" diyerek kızabiliyor. Herkes ona bakıyor ve "Nasıl anlamazsın?" diyorlar. Kızgın bakıyorlar.

Öğrenci 25: Rahat hissediyorum. Bazı arkadaşlarıma karşı "Bu konuyu da anlamadın, uff..." diyorlar. Bana hiç olmadı.

Öğrenci 13: Rahat hissediyorum. Okul da benim evim gibi. Sınıftaki öğrenciler, başarısız olduğunu düşündükleri öğrenciler anlamadıkları yerleri sorduğunda "Bunu da mı anlamadın?" gibi tepkiler verebiliyorlar. Önyargılı davranabiliyorlar. O başarısız, hep başarısız kalacak diye düşünüyorlar.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, O1 okulunda özellikle bazı öğrenciler soru sorduklarında diğer öğrencilerin gülme, kızma, aşağılama gibi tepkiler verdikleri ve bazı öğrencilere karşı önyargılı davrandıkları anlaşılmaktadır. Bu duruma dayanarak sınıftaki bazı öğrencilerin, diğer öğrenciler bir şey sorduğunda onlara gülme, kızma ve aşağılama gibi olumsuz tepkiler vermeyi öğrendikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretmenin gözüne girmek için diğerlerini kötüleyerek ön plana çıkma güdüsüyle ve öğrenciler arasındaki rekabetle açıklanabilir. Öğrencilerin, sınıftaki bazı öğrencilerin bazı şeyleri

anlamamalarından yararlanarak öğretmene kendilerinin anlatılanları bir kerede anladıkları mesajını vermeye, bir başka deyişle onun gözünde başarılı öğrenci sıfatını elde etmeye çalıştıkları söylenebilir.

Bir öğrenci bir şey sorarken gülme, kızma ve aşağılama gibi bu olumsuz davranışlar, öğretmenin belirttikleriyle de çelişmektedir. Çünkü öğretmen, bir öğrenci bir şey sorduğu zaman diğerlerinin gülemeyeceğini ya da dalga geçemeyeceklerini belirtirken öğrenciler ise sınıf atmosferinde bunun tam aksi bir durumun yaşandığını ifade etmektedirler. Bu durum ise öğrencilerin, öğretmenin belirttiğinden çok farklı öğrenmelere sahip olduklarını gösterebilir. Gözlemler sürecinde de bu öğrenmelerle ilişkin olaylarla karşılaştırılmıştır. Örneğin öğretmen, soruyu yanıtlamayan Öğrenci 8'e kızıp açıklama yaparken diğer öğrenciler gülmüşlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin, diğerlerinin bazı şeyleri anlamaları ya da bilmemeleriyle dalga geçmeyi, bu durumlara tepki vermeyi öğrendiklerini doğruladığı belirtilebilir.

Gözlemler sürecinde bu durumla ilgili olarak karşılaşılan çok ilginç bir bulgu da öğrencilerin, anlamadıklarını gösterecek soruları neredeyse hiç sormamalarıdır. Öğrencilerin sordukları soruların neredeyse tamamı ya etkinliğin nasıl yapılacağı ya da etkinlik kağıdının nasıl doldurulacağıyla ilgilidir. İşlenen konularda anlaşılmayan yerlere ilişkin neredeyse hiç soru sorulmamaktadır. Öğrencilerin, anlamadıkları yerleri ortaya koyacak sorular sormamalarının nedeni birbirleri üzerinde kurdukları baskıdan kaynaklanıyor olabilir. Anlamadıkları yerleri sorarlarsa diğer öğrencilerin tepki verebileceğini öğrenen öğrenciler bu soruları sormuyor olabilirler. Bu durumun bir diğer nedeni de öğretmenin gözünde başarısız olarak nitelenme kaygısıyla ilişkili olabilir. Çünkü öğretmen, anlatılanları bir kerede anlayanları başarılı öğrenci olarak görmektedir. Soru sormanın, anlatılanları bir kerede anlamadıklarını ortaya koyacağını, dolayısıyla öğretmenin gözünde başarısız olarak nitelenebileceklerini düşünen öğrenciler soru sormaktan kaçınıyor olabilirler. Öğretmenin görüşü de bu yorumu destekler niteliktedir. Çünkü öğretmen de sınıfta anlamadığı yerleri sormayan çocuklar bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 6'da O2 okulundaki öğrencilerin yarısından fazlasının soru sorarken kendini rahat hissetmediği belirlenmişti. Bu durumun nedenleri incelendiğinde en çok diğerlerinin

gülmesi ya da tepki vermesinin belirtildiği görülmektedir. Aşağıda yer verilen öğrenci görüşleri bu durumla ilgili önemli bilgiler vermektedir.

Öğrenci 31: Topluluk önünde konuştuğum için biraz heyecanlanıyorum. Ama bu sınıf artık ailemiz gibi oldu. Birbirimizi çok iyi tanıyoruz. O yüzden rahat soruyorum. Biri çok kolay bir şey sorarsa, garip sesler çıkarıyorlar (hı, hı gibi).

Öğrenci 35: Evet. Çünkü sormazsam o şeyi öğrenemeyeceğim ve sınavda o soruyu yapamayacağım. Ama bazen çekiniyorum. Çünkü bir şey soracağım mesela, arkadaşlarım "Daha onu mu bilmiyorsun?" diyorlar.

Öğrenci 38: Çok da rahat hissetmiyorum. Bazı arkadaşlarımız, bazı şeyleri bilmeyenlere gülebiliyorlar, "Aa! Bunu da mı bilmiyorsun?" diyorlar.

Öğrenci 49: Bazen utanıyorum arkadaşlarım güler diye. Bazen gülüyorlar. O yüzden sormuyorum. Sormadığım zaman da öğretmen kızıyor.

Yukarıdaki görüşlerin, sınıftaki bir öğrenci soru ya da anlamadığı bir şeyi sorduğunda diğerlerinin gülme, dalga geçme ya da aşağılama gibi tepkiler verebildiklerini ortaya koyduğu söylenebilir. Yine yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğrencilerin kendi içlerinde bir psikolojik çatışma yaşadığı belirtilebilir. Bu çatışmanın, bir yandan anlamadığı yeri sormazsa öğrenemeyeceği ve sormadığı için öğretmenin kızabileceği, diğer yandan da eğer sorarsa arkadaşlarının gülebileceği, dalga geçebileceği ya da aşağılayabileceği düşünceleriyle oluştuğu ifade edilebilir. Bu çatışma sonucunda da bazı öğrencilerin soru sormaktan vazgeçtiği yukarıdaki görüşlerde de görülmektedir.

Tablo 6'da O3 okulundaki öğrencilerin yarısından fazlasının soru sorarken kendini rahat hissetmediği belirlenmişti. Bu durumun nedenleri incelendiğinde en çok diğerlerinin gülmesi, öğretmen kızır diye korkması, utanmasının belirtildiği görülmektedir. Bu, O2 okulundaki belirtilen nedenlerdendir. Aşağıda yer verilen öğrenci görüşleri bu durumla ilgili önemli bilgiler vermektedir.

Öğrenci 54: Bazen etmiyorum. Soru sorduğumda arkadaşlarım gülebiliyor. "Bunu anlamadın mı?" diyebiliyorlar.

Öğrenci 63: Biraz hissetmiyorum, biraz da korkuyorum. Anlamadığım yeri sorarken arkadaşlarımın dalga geçebileceğini düşünüyorum.

Öğrenci 70: Bazen hissediyorum, bazen hissetmiyorum. Dalga geçiyorlar. "Ha ha, anlamadın." diyor, gülüyorlar.

Bir öğrenci anlamadığı yeri sorduğunda bu tür tepkiler verilmesinin nedeni, diğer okullarda olduğu gibi öğretmenin başarılı ya da başarısız öğrenci algısıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü bu şubede öğretmen tarafından "başarılı" ya da "başarısız"

olarak nitelendirilmenin çalışma, dersi dinleme, çalıştığını ve dinlediğini parmak kaldırarak gösterme, konuyla ilgili farklı çalışmalar yapma özellikleriyle ilişkilendirildiği belirlenmişti. Öğrencilerin, soru ya da anlamadığı yerleri soranlara bu tür tepkiler vermelerinin altında, öğretmene vermek istedikleri “Ben dersi dinliyorum, derslerime çalışıyorum ve bu nedenle anlatılanların hepsini anlıyorum.” gibi bir düşünce yatabilir. Bu anlamda öğrencilerin, diğerlerinin bazı şeyleri anlamamalarını kullanarak kendilerini yüceltmeyi ve öğretmenin gözüne girmeye çalışmayı öğrendikleri söylenebilir.

Gözlem yapılan derslerde öğrencilerin belirttikleri türden tepkilerle karşılaşmamıştır. Çünkü bu şubedeki öğrenciler de anlamadıkları yerleri gösterecek soruları neredeyse hiç sormamaktadırlar. Bunun nedeni, öğrencilerin belirttikleri görüşlerle açıklanabilir. Soru sorarlarsa, diğerlerinin kendilerine tepki verebileceğini öğrenen öğrenciler, anlamadıkları yerlere ilişkin sorular sormaktan çekiniyor olabilirler. Bir diğer neden ise dersi dinlediklerini ve anladıklarını göstermeye çalışan öğrencilerin, anlamadıklarını gösterebilecek sorular sormamalarıyla ilgili olabilir.

c) Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler: Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle kurdukları iletişim sürecinde farklı düşünceler ortaya çıktığında neler yaşandığıyla ilgili veri toplayabilmek için öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere, öğrenciler kendilerinden farklı düşündüklerinde, öğrencilere ise öğretmenden farklı düşündüğünde neler yaşandığı sorulmuştur. Ayrıca gözlem yapılan dersler analiz edilmiş, böyle durumlarda neler yaşandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen 1: Soruyu anlamadığımı düşünürüm, bir daha sorarım “Ben şunu demek istemiştım.” diye. Eğer kendi yorumlarımı gerektiren bir soruysa dinlerim. Diğerlerine de sorarım “Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?” diye benimki ile onunki arasındaki farkı bulmalarını isterim.

Öğretmen 2: Yönlendirme sorularımız oluyor. O cevabı verene kadar oraya yönlendiriyoruz; ama o anda “Benim istediğim yanıt bu değildi.” Dersiniz parmaklar iniyor. Düşüncelerini söylesinler, doğru ya da yanlış olabilir. Zaten sorduğumuzda “Hadi, beyin fırtınası yapalım.” diyoruz. Biraz daha düşün bakalım diyerek yönlendirmeye çalışıyorum.

Öğretmen 3: “Yanlış.”, “Ne alakası var!” gibi tepkiler vermekten kaçınıyorum. Çocuğun yanlış da olsa bir fikrinin olması önemli. “İçinizden ne geliyorsa söyleyin.” dediğimde bütün parmaklar kalkıyor.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde O1 okulunun öğretmeninin, kesin yanıt gerektiren sorularda farklı yanıtlar gelirse, öğrencilerin soruyu anlamadıklarını düşündüğü ve tekrar ettiğini belirttiği görülmektedir. Yine yukarıdaki görüşten öğretmenin, eğer yorum gerektiren bir soruysa ve öğrenci öğretmenden farklı bir yorum yapmışsa, sınıftaki diğer öğrencilere sorduğu, onlardan kendisinin ve arkadaşlarının yaptığı yorumlar arasındaki farkı bulmalarını istediğini ifade ettiği de anlaşılmaktadır.

O2 ve O3 okulu öğretmenlerinin, öğrencileri yanlış bile olsa düşüncelerini söylemeye cesaretlendirdiği, yanlış yanıtlara olumsuz tepkiler vermekten kaçındığı ve yanlış cevap verildiğinde çeşitli soru ve tepkilerle öğrencileri doğru yanıtı bulmaya yönlendirdiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Bu görüşlerle öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili elde edilen bulgular arasında tutarlılık olduğu söylenebilir. Çünkü o bölümde de öğretmenin, öğrencileri düşünmeye ve farklı görüşler söylemeye teşvik ettiği ve öğrencilerin söylediklerini eleştirmede, bunlara “Doğru.” ya da “Yanlış.” şeklinde yaklaşmadığı belirlenmişti. Öğretmenden farklı düşündüklerinde hem öğretmenin hem de öğrencilerin davranışlarının ne olduğuyla ilgili öğrenci görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7. Farklı Düşündüklerinde Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğretmen davranışları	O1		O2		O3	
	f	%	f	%	f	%
Doğrusunu söylüyor/açıklama yapıyor	21	84	17	68	19	76
Diğer öğrencilere soruyor	4	16	3	12	2	8
Öğrencinin dedikleri doğruysa kabul ediyor	3	12	6	24	3	12
Sınıfta yanıt bulamazsa araştırma ödevi veriyor	1	4	2	8	1	4
Değişik ve ilginç bir fikirse olumlu tepki veriyor	1	4				
Sınıfta kaynak kitaplara bakıyoruz	1	4				
Öğrenci davranışları						
Öğretmenin dediğini/düşüncesini kabul ediyor	20	80	22	88	21	84
Öğretmenin dediği daha mantıklı gelirse kabul ediyor	4	16			2	8
Düşüncesine çok inanıyorsa öğretmenin dediğini kabul etmiyor	1	4	2	8	2	8
Düşüncesinin doğru olduğuna inanıyorsa arkasında duruyor			1	4		

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen ve öğrenciler farklı düşündüklerinde her üç okulun da öğretmen davranışı olarak en çok doğrusunu söyleme/açıklama yapmanın belirtildiği görülmektedir. Öğrencilerin dediği doğruysa kabul etme, farklıysa diğer öğrencilere sorma da tabloda yer alan görüşlerdendir; ancak bunlar doğrusunu söyleme / açıklama yapmaya göre çok daha az sıklıkta söylenmiştir.

Elde edilen bulgularla O1 okulunun öğretmenin belirttiği arasında tutarsızlık olduğu söylenebilir. Çünkü O1 okulunun öğretmeni, kendi yorumlarını gerektiren bir soruda, öğrencilerin söylediklerini diğer öğrencilere de sorduğunu belirtmişti. Oysaki öğrenciler böyle bir durumda öğretmenin en çok doğrusunu söyleme/açıklama yapma davranışını sergilediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıfta birer bilgi otoritesi olarak davrandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıftaki otorite kaynaklarından biri de uzmanlıktır (Johnson, 1970). Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıfta uzman otoritelerini kullandıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu durumun, yeni öğretim programları hazırlanırken temel alınan yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla tutarlılık göstermediği belirtilebilir. Öğrencilerin yanıtlarına karşılık doğrusunu söyleme ya da açıklama yapma, bilgiye yüklenen bireysel anlamların göz ardı edilmesi anlamına gelebilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin sınıfta bir bilgi otoritesi olarak bulunmaları ve öğrencilerin düşüncelerinin öğretmenlere bağımlı olması anlamlarına da gelebilir. Yukarıdaki tabloda yer alan öğrenci davranışlarının da yapılan yorumu desteklediği söylenebilir. Öğretmeden farklı düşündüğünde ne yaptığıyla ilgili soruya yanıt veren öğrencilerin çoğunluğu öğretmenin görüşünü kabul ettiğini belirtmiştir. Aşağıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde bu duruma ilişkin daha fazla bulguya ulaşılabilmektedir.

Öğrenci 25: Öğretmeden farklı düşündüğümde, öğretmene neden öyle olduğunu sorarım. Anlayınca da tamam derim. Öğretmen daha bilgilidir.

Öğrenci 7: Öğretmeden farklı düşündüğümde, onun dediğine daha çok saygı duyuyorum. Çünkü öğretmen daha bilgili.

Öğrenci 4: Öğretmeden farklı düşündüğümde, öğretmen daha büyük olduğu için onun düşüncesini kabulleniyorum.

Öğrenci 3: Farklı düşündüğümde bunun doğruluğunu öğretmene soruyorum. Öğretmenin dediğini kabul ediyorum. Öğretmen daha bilgili diye bunu yapıyorum.

Öğrenci 32: Öğretmenden farklı düşündüğümde, öğretmen daha büyük olduğundan ya da daha iyi bildiğinden “Siz haklısınız.” diyorum.

Öğrenci 48: Öğretmenden farklı düşündüğümde parmak, kaldırarak düşüncemi söylüyorum. Öğretmen yanlış olup olmadığını söylüyor.

Öğrenci 46: Öğretmenden farklı düşündüğümde, öğretmene fikrimi söylüyorum. Yanlışsa, örnekler vererek tekrar açıklıyor. Doğruya, "Çok güzel." diyor.

Öğrenci 41: Öğretmenden farklı düşündüğümde, eğer öğretmen cevabı biliyorsa doğru ya da yanlış diyor. Bilmiyorsa, “Bunu araştıralım.” diyor.

Öğrenci 55: Öğretmenden farklı düşündüğümde, öğretmen neden öyle olduğunu anlatıyor. "Benim dediğimi düşüneceksiniz illaki..." demiyor. Ama öğretmen daha bilgili ve deneyimli.

Öğrenci 58: Öğretmenden farklı düşündüğümde, bize daha iyi bir şekilde anlatmaya çalışıyor. Çünkü öğretmenin anlattığı daha doğrudur. O yüzden bize daha iyi bir şekilde anlatmaya çalışıyor.

Öğrenci 66: Öğretmenden farklı düşündüğümde, genellikle öğretmenin fikirlerini kabul ediyorum. Çünkü o öğretmen olduğu için daha iyi biliyor.

Öğrenci 57: Öğretmenden farklı düşündüğümde, görüşümü söylüyorum. Öğretmen başkalarına da soruyor doğru olup olmadığını. Sonra neden doğru ya da yanlış olduğunu söylüyor.

Gerek yukarıda belirtilen görüşlere gerekse Tablo 7’de belirtilen bulgulara dayanarak öğrencilerin, öğretmenden farklı düşündüklerinde onun daha büyük, bilgili ve deneyimli olduğunu düşünerek kendi bilgi ve düşüncelerinden vazgeçmeyi, bir başka deyişle kendi bilgi ve düşüncelerini onunkilere göre daha değersiz bulmayı öğrendikleri söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden biri, yukarıda belirtildiği gibi, öğretmenlerin sınıfta karar veren kişi olarak hareket etmeleriyle, bir başka deyişle uzman otoritelerini kullanmalarıyla ilgili olabilir. Neyin doğru, neyin yanlış olduğuna genelde öğretmenin karar verdiğini öğrenen öğrenciler, onun bilgi ve düşünceleri karşısında kendilerinininkilerin yanlış ve değersiz olduğunu öğrenmiş olabilirler. Diğer nedenlerinin neler olabileceği gözlem bulgularına yer verildikten sonra tartışılacaktır. Sınıf yaşantısı sürecinde öğretmen ve öğrenciler farklı düşündüklerinde neler yaşandığına ilişkin gözlem bulgularına aşağıdaki Tablo 8 ve 9’da yer verilmiştir:

Tablo 8. Öğretmen ve Öğrenciler Farklı Düşündüklerinde O1 Okulunda Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları

Ders	Durum	Öğrenci tepkisi
2	Öğrenci 19, etkinlik kağıdındaki soruya verdiği yanıtı okurken öğretmen onun soruyu anlamadığını düşündü ve soruyu tekrar okudu.	Öğrenci 19, çalışma kağıdına yazdıklarını bir şey demeden sildi.
13	Öğrenci 23, bir soruya öğretmenin beklediğinden farklı bir yanıt verdi. Öğretmen açıklama yaptı, tekrar sordu.	Öğrenci 23, düşüncesinden vazgeçti.
15	Öğretmen, Öğrenci 7'den etkinlik kağıtlarını dağıtmasını istedi. Öğrenci 7, bu kağıtları görünce "Hocam, bu kağıtları vermişsiniz." dedi. Öğretmen de "Hayır, vermemiştim." dedi.	Öğrenci 7, bir şey demedi ve kağıtları dağıttı.

Tablo 8'de belirtilen durumlar incelendiğinde, O1 okulundaki öğrencilerin kendisinden farklı düşündüklerinde ya da beklediği yanıtları vermediklerinde, öğretmenin soruyu tekrar sorma, açıklama yapma ve dediğinin doğru olduğunu söyleme davranışlarını daha çok gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerden farklı düşündüklerinde öğrencilerin sergiledikleri davranışların ise düşüncesinden vazgeçme, öğretmenin dediğini kabul etme ya da yapma ve bir şey demeyip susma olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguların, öğrencilerin belirttikleri görüşlerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmen ve Öğrenciler Farklı Düşündüklerinde O2 Okulunda Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları

Ders	Durum	Öğrenci tepkisi
1	Öğrenci 34, beklenmeyen bir yanıt verdi. Öğretmen hiç eleştirmeden “Çok güzel.” dedi ve devam ettirdi. Öğretmen “Başka bir şey eklemek ister misin?” diye sordu yumuşak bir ses tonuyla	Öğrenci 34, bu sefer beklenene daha uygun yanıtlar vermeye başladı.
3	Öğrenci 27'nin verdiği yanıtta katılmayan öğretmen soru sordu.	Öğrenci 27, görüşünde ısrar etti. Öğretmen “Peki, sen öyle düşünüyorsun.” dedi.
4	Öğrenci 39, yanıt verdikten sonra öğretmen, bu yanıtı soruyla alakalı bulmadı. Açıklama yaptı ve soruyu tekrar sordu.	Öğrenci 39, yanıtını değiştirdi.

Tablo 9’da belirtilen durumlar incelendiğinde, öğrenciler kendisinden farklı düşündüklerinde ya da beklediği cevapları vermediklerinde O2 okulunun öğretmenin, farklı bir soru sorma, beden diliyle bu cevabı beklemediğini belli etme ya da açıklama yapma davranışlarını daha çok gösterdiği söylenebilir. Bu bulguların, öğrencilerin belirttikleri görüşlerden biraz farklılaştığı belirtilebilir. Çünkü öğrenciler, farklı düşündüklerinde öğretmenin genellikle doğrusunu söyleme/açıklama yapma davranışını gösterdiğini belirtirken gözlem bulguları, öğretmenin bu davranışın yanında beden diliyle bu cevabı beklemediğini belli etme ve farklı bir soru sorma davranışını da sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden farklı düşündüklerinde öğrencilerin

sergiledikleri davranışların ise düşüncesinden vazgeçme ya da bir şey demeyip susma olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğretmen ve Öğrenciler Farklı Düşündüklerinde O3 Okulunda Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları

Ders	Durum	Öğrenci tepkisi
3	Öğrenci 51, öğretmenin beklediğinden farklı bir yanıt verdiğinde öğretmen soruyu tekrar hatırlattı.	Öğrenci 51, yanıtını değiştirdi.
7	Öğretmen, Öğrenci 60'nın verdiği yanıtı katılmadı ve açıklama yaptı.	Öğrenci 60, yanıtını değiştirdi.
9	Öğrenci 73, öğretmenin beklediğinden farklı bir yanıt verince öğretmen durumu tekrar açıkladı.	Öğrenci 73, fikrinde ısrar etti. Öğretmen, "Peki, sen öyle düşündün." dedi.

Tablo 10'da belirtilen durumlar incelendiğinde Öğrencilerin, düşüncelerinde ısrar etme davranışını daha az sergiledikleri ve öğrenciler görüşlerinde ısrar ederlerse öğretmenin bunları kabul ettiği Tablo 10'dan elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulguların, öğrencilerin belirttikleri görüşlerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü öğrenciler de öğretmenden farklı düşündüklerinde öğretmenin dediğini/düşüncesini kabul etme davranışını daha çok sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçme, bir şey dememe, susup öğretmenin dediğini yapma davranışlarının bir diğer nedeni uyma davranışıyla açıklanabilir. Kağıtçıbaşı'na (1988) göre uyma davranışının itaat, özdeşleşme ve benimseme olmak üzere üç türü vardır. Kişiler, uymama davranışının sonuçlarından çekindikleri için uyma davranışını gösterirler. Bu tür uyma davranışına itaat denir. İtaat davranışının temelinde uyulanın, uyanın üstündeki gücü vardır. İtaat davranışının kişiye sağladığı yarar, diğerleri tarafından kabul edilmek, ödüllendirilmek ya da cezalandırılmamaktır.

Tablo 10'te yer verilen 15. derste Öğrenci 7'nin sergilediği davranış itaat kavramıyla açıklanabilir. Burada Öğrenci 7'nin öğretmenin tepkisi çekmemek ya da cezalandırılmamak için kendi düşüncesinden vazgeçip öğretmenin dediğine uyduğu belirtilebilir. Cüceloğlu (1998) da sosyal faktörün kuvvetinin, bir başka deyişle etkileşime girilen kişinin mevkisinin yüksek oluşunun kişiler üzerindeki etkiyi arttırdığını belirtmiştir. Bu örnekte, öğretmeni kendisinden üst bir mevkide gören Öğrenci 7'nin itaat davranışı sergilediği ifade edilebilir.

Kağıtçıbaşı'na (1988) göre uyma davranışı özdeşleşme sonucu da ortaya çıkabilir. Burada birey, birisinin ya da grubun düşüncesine, ona benzeyebilmek için uyar. Özdeşleşme sonucu uyma davranışının temelinde uyulanın cazibesi, değeri vardır. Uyulanın, uyanın gözündeki değeri devam ettikçe uyma davranışı devam eder. Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da verilen örnekler incelendiğinde, kendi düşüncesinden vazgeçme davranışının bir nedeninin de özdeşleşme olabileceği söylenebilir. Öğretmeni önemli ve değerli bulan öğrenciler, kendi düşüncelerinden vazgeçerek onun gibi düşünme, bir başka deyişle kendileriyle onun arasında özdeşlik kurma eğiliminde olabilirler.

Benimseme, uyma davranışının bir başka türüdür. Bu tür uyma davranışında kişi, bir kural ya da görüşe onun gerçekten doğru olduğunu düşündüğü için inanır. Benimseme davranışı, kişinin doğruyu anlama ve doğru hareket ettiğine inanma gereksinimlerinin tatmin edilmesini sağlar (Kağıtçıbaşı, 1988). Öğrencilerin kendi bilgi ve düşüncelerinden vazgeçerek öğretmenin söylediklerini kabul etmelerinin bir nedeni de onun söylediklerini doğru olarak benimsemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Cüceloğlu (1998), eğer konuşan kişi uzman olarak algılanırsa sözlü iletişimin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Alıntı yapılan görüşler incelendiğinde de öğrencilerin, öğretmenin daha bilgili ve deneyimli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bu düşüncesi, öğretmenin söylediklerini doğru olarak kabul etmelerini, bir başka deyişle benimsemelerini ve kendi düşüncelerinden vazgeçmelerini sağlıyor olabilir.

Öğrencilerin kendi düşüncelerinden vazgeçip öğretmenin dediklerini kabul etmelerinin nedenlerinden biri de öğretmenlerin davranışlarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü daha önce, öğretmenlerin sınıfta hangi düşüncenin doğru, hangisinin yanlış olduğuna karar veren kişiler olarak davrandıkları belirtilmişti. Kağıtçıbaşı (1988) da sosyal etkileşime girilen kişinin, algılanan mevkisi ne kadar yüksek olursa bireylerde getirdiği

uyuma davranışının o kadar fazla olacağını belirtmiştir. Öğretmeni kendilerinden daha bilgili, deneyimli ve üstte gören öğrencilerin, onun verdiği kararların ya da söylediklerinin doğru olduğunu düşünerek kendi düşüncelerini değersiz bulmayı ve bunlardan vazgeçmeyi öğrenmiş olabilirler.

Bu araştırmada elde edilen bulguların, Fielding'in (1981, akt. Yüksel, 2004) araştırmasında elde ettiği bulgularla tutarlılık gösterdiği de söylenebilir. Fielding, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kendi bilgi ve deneyimlerini öğretmenlerinkilere göre düşük statülü gördüklerini belirlemiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular ise ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin de kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmeninkilere göre değersiz ya da düşük düzeyli bulmayı öğrendiklerini göstermektedir.

Buraya kadarki bölümde öğretmen ve öğrenciler farklı düşündüklerinde yaşananlar ortaya konmaya ve yorumlanmaya çalışıldı. Bundan sonraki bölümde ise öğrenciler farklı düşündüklerinde öğretmen ve öğrencilerin hangi davranışları sergiledikleri ortaya konmaya ve yorumlanmaya çalışılacaktır. Bununla ilgili olarak öğretmen görüşleri alıntılarla, öğrenci görüşleri ise tablolaştırılarak sunulmuş, ayrıca alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretmen 1: Farklı düşündüklerinde kabul ediyorum diyen olmuyor; ama “Aaa!” diyen oluyor. Hep gözümün önüne bir çocuk geliyor. “Nasıl olur?” gibilerden tepki veriyor.

Öğretmen 2: Bir öğrencinin konuşması bittikten sonra, diğerine söz verdiğimde “Ben, arkadaşımın görüşüne katılıyorum.” ya da “Üzgünüm; ama ben katılmıyorum.” gibi cümlelerle başlıyorlar. Sınıf içi münazaralar ya da grup çalışmalarında sunumlar yapıyorlar. Burada düşüncelerini saygıyla dile getiriyorlar. İki çocuk farklı düşündüğünde “İlk ortak noktalarınızı bulun bakalım.”, “Kimler katılıyor, kimler katılmıyor?” gibi yönlendirmeler yapıyorum.

Öğretmen 3: Farklı düşündüklerinde uğultu çıkarma, kendi düşüncesini söyleme gibi davranışlar oluyor.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, O1 okulunun öğretmenin, farklı düşündüklerinde öğrencilerin, diğerlerinin düşüncelerini kabul etme davranışını göstermediklerini ve bazı öğrencilerin, diğerlerinin düşüncelerine tepki verdiklerini belirttiği görülmektedir. O2 okulunun öğretmenin ise farklı düşündüklerinde öğrenciler birbirlerinin düşüncelerinde katıldıkları ya da katılmadıkları yerleri belirttiklerini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin, farklı düşünen öğrencileri, düşüncelerindeki ortaklıkları bulma konusunda yönlendirdiği ve sınıfın geri kalanını da bu tartışma sürecine katmaya çalıştığı

anlaşılmaktadır. O3 okulunu öğretmenin, farklı düşündüklerinde öğrencilerin uğultu çıkarma ve kendi düşüncesini söyleme davranışını belirttiği söylenebilir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşlerine aşağıdaki Tablo 11’de yer verilmiştir:

Tablo 11. Öğrenciler Birbirlerinden Farklı Düşündüklerinde Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrenci davranışları	O1		O2		O3	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen sorma	10	40	9	36	12	48
Tartışma, atışma	10	40	2	8	3	12
Kavga	9	36			7	28
Sınıfta kutuplaşma	1	4			2	8
Katılmadığı yerleri söyleme			8	32		
Karşısındakinin düşüncesine saygı gösterme			3	12		
Fikirleri değerlendirip mantıklı olanı seçme			3	12		
Öğretmen davranışları						
Öğretmenin doğruyu açıklaması	19	34	21	84	20	80
Öğretmenin sınıfa sorması	4	16	4	16	5	20
Öğretmenin “Araştırın.” demesi.	3	12	2	8	2	8

Tablo 11 incelendiği zaman, O1 okulundaki öğrencilerin farklı düşündüklerinde genelde aralarında tartışma, atışma ya da kavga çıktığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bir diğer öğrenci davranışının ise öğretmene sormak olarak belirtildiği görülmektedir. O2 okulunda ise farklı düşündükleri zaman öğrencilerin en çok öğretmene sorma ve diğerinin düşüncesinde katılmadığı yerleri söyleme davranışlarını sergilediklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Karşısındakinin düşüncesine saygı gösterme ve fikirleri değerlendirip mantıklı olanı seçme de gösterildiği belirtilen öğrenci davranışları arasındadır. Farklı düşünülduğünde tartışma ve atışma olduğu bu şubede çok az

belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, farklı düşündükleri zaman bu şubedeki öğrencilerin, diyalog ve uzlaşma yollarını daha fazla kullandıkları ve diğer okullardaki öğrencilere göre birbirlerinin düşüncelerine daha çok saygı gösterdikleri belirtilebilir. O3 okulunda ise öğrencilerin farklı düşündüklerinde en çok öğretmene sorma ve genelde kavga davranışlarını sergilediklerini belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 11’de dikkat çekici bir başka bulgu da her üç okuldaki öğrencilerin, farklı düşündüklerinde öğretmene sorma davranışını sıklıkla gösterdiklerini belirtmeleridir. Bu bulgunun, daha önceki bölümde, öğretmenin öğrenciler tarafından bilgi otoritesi ve karar verici kişi olarak görüldüğü, onun söyledikleri karşısında öğrencilerin kendi düşüncelerinden vazgeçmeyi öğrendikleri şeklindeki yorumları desteklediği söylenebilir. Farklı düşündükleri zaman, hangisinin doğru olduğu konusunda öğretmenin görüşüne başvurulması, öğrencilerin kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmeninkilerden daha değersiz gördükleri şeklindeki yorumu da desteklemektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin, öğretmeni bir bilgi otoritesi ve karar verici kişi olarak gördüklerini ve farklı düşündüklerinde ondan hangi düşüncenin doğru olduğuna karar vermesini beklemeyi öğrendiklerini gösterebilir. Gordon (2002) da öğretmenin sınıftaki birinci tür otoritesinin uzmanlığa, bilgiye ve deneyime dayandığını, özellikle küçük çocukların yetişkinleri bu anlamda otorite gördüklerini belirtmiştir.

Tablo 11’de yer alan bulgular dikkate alındığında, farklı düşündüklerinde O1 okulundaki öğrencilerin, kendi düşüncelerinin doğruluğunu ispat etmek ya da kabul ettirmek için diğerleriyle tartışma, atışma ya da kavga etmeyi de öğrendikleri söylenebilir. Aşağıda yer verilen öğrenci görüşleri bu durum hakkında önemli bilgiler ortaya koymaktadır.

Öğrenci 5: İki öğrenci farklı düşündüğünde sınıfta kutuplaşmalar oluyor. Herkes kimin haklı olduğu konusunda parmak kaldırmadan konuşmaya başlıyor. Çok fazla ses çıkıyor. Öğretmen buna kızıyor. Hangi görüşün doğru olduğuna ya öğretmen karar veriyor ya da sınıfa soruyor.

Öğretmen susun diyor susmuyorlar; ama öğretmen sesini yükseltince susuyorlar. Hangi görüşün doğru olduğuna öğretmen karar veriyor.

Öğrenci 20: İki öğrenci farklı düşündüğünde küçük kavgalar çıkıyor. Öğretmen onları uyarıyor ve hangisinin doğru olduğunu söylüyor.

Öğrenci 24: İki öğrenci farklı düşündüğünde ikisi de fikrini söylüyor, doğru olanı öğretmen seçiyor. Bazen tartışma çıkıyor.

Öğrenci 25: İki öğrenci farklı düşündüğünde, atışma çıkabiliyor. Öğretmen doğruyu açıklıyor.

Gerek yukarıda yer verilen görüşlere gerekse Tablo 11’de yer alan bulgulara dayanarak, diğerlerinden farklı düşündüklerinde öğrencilerin; görüşlerinde direttikleri, bunun sonucu olarak bireysel ya da sınıfça tartışmalar ya da kavgalar yaşanabildiği, gürültü düzeyinin yükseldiği, öğretmenin araya girerek kimin haklı olduğunu açıkladığı söylenebilir. Yine yukarıdaki görüşlerden, farklı düşündüklerinde öğrencilerin öğretmene sordukları, onun da bazen diğer öğrencilerin de düşüncelerini alarak kimin haklı olduğunu açıkladığı, bir anlamda karar verici kişi olarak hareket ettiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin, birbirleriyle farklı düşündükleri zaman görüşlerinde diretmeyi, haklılığını ispat etmek ya da görüşünü karşısındakine kabul ettirmek için tartışma, atışma ya da kavga etmeyi, bu yolla halledemezlerse de bilgi otoritesi ve karar verici olarak gördükleri öğretmene sormayı öğrendikleri söylenebilir.

O2 okulunun öğrencilerinin, farklı düşündüklerinde yaşananları örnekleyen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 27: İki öğrenci farklı bir şey düşündüğünde görüşlerimizi söylüyoruz. Öğretmen “Yaklaştın.” diyor, öbürüne de “Sen de yaklaştın.” diyor. Öğretmen herkesin fikrini alıyor ve en doğru olanı söylüyor.

Öğrenci 31: İki öğrenci farklı bir şey düşündüğünde, o öğrenciler çok rekabetçi öğrenciler değillerse ya da ön plana çıkmayı önemsemiyorlarsa fazla bir şey yaşanmıyor. "Bence bu doğru." diyor biri, diğeri de "Bence bu doğru." diyor. Ama rekabetçi, hırslı öğrencilerse oturduktan sonra bile diğer öğrenciye "Hayır, benimki doğru, sen yanlış söylüyorsun." diyebiliyor. Öğretmen ikisinin de fikrini soruyor, doğruyu söyleyen öğrencinin dediğini savunuyor. İkisi de doğru değilse, doğruyu kendisi anlatıyor.

Öğrenci 33: İki öğrenci farklı bir şey düşündüğünde ona katılmadığımı nedenleriyle söylüyorum. Sonra en mantıklısında uzlaşıyoruz. Ama birkaç öğrenci benim dediğim olsun, benim dediğim doğru gibi şeyler yapabiliyorlar. Öğretmen en doğrusunu seçiyor ve yanlış olan kişiye anlatmaya çalışıyor.

Öğrenci 41: İki öğrenci farklı bir şey düşündüğünde: biri görüşünü söylüyor ve oturuyor. Katılmayan parmak kaldırıyor ve "Ben şu arkadaşımıza katılmıyorum, nedeni böyle böyle..." diyor. Öğretmen doğrusunu söylüyor. "Şu arkadaşınız doğruyu söylüyor, şu arkadaşınız bu konuda doğru, şu konuda yanlış." diyor.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, farklı düşündükleri zaman öğrencilerin birbirleriyle diyalog kurdukları, birbirlerinin düşüncelerini dinledikleri ve bunlara saygı duydukları, katılmadıkları yerleri nedenleriyle söyleyerek birbirlerini ikna etmeye çalıştıkları ve mantıklı olan düşüncede uzlaştıkları anlaşılmaktadır. Ön plana çıkmak isteyen birkaç

öğrencinin düşüncelerinin doğru olduğu konusunda direnç gösterdikleri ve uzlaşmaya pek yanaşmadıkları da yukarıda belirtilen görüşler arasında yer almaktadır. Bu durum, öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Çünkü o bölümde sınıfın genelinde bir rekabet ortamının bulunmadığı, birkaç öğrencinin rekabet ortamı oluşturmaya çalıştıkları belirlenmişti. Bu öğrencilerdeki rekabet duygusunun, diğerlerinden farklı düşündüklerinde görüşlerinde direktme yoluna gitmelerine neden olduğu söylenebilir. Bunun dışındaki görüşler dikkate alındığında ise sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun farklı düşünceleri dinlemeyi, bunlara saygı duymayı, katılmadığı yerleri uygun bir üslupla söylemeyi ve mantıklı olan düşüncede uzlaşmayı öğrendikleri söylenebilir. Bu anlamda bu şubedeki öğrencilerin çoğunluğunun öğretim programlarında yer alan iletişim ve empati yetisi ile duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü değerlerini diğer şubedeki öğrencilere göre daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

O3 okulunun öğrencilerinin, farklı düşündüklerinde yaşananları örnekleyen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 62: İki öğrenci farklı düşündüğünde öğrenciler tartışmaya başlıyor. Öğretmen araya girip doğruyu açıklıyor.

Öğrenci 59: İki öğrenci farklı düşündüğünde kavga çıkıyor. Öğretmen onları susturamıyor. "Benim dediğim doğru, senin dediğin yanlış." gibi kavga çıkıyor.

Öğrenci 70: İki öğrenci farklı düşündüğünde kavga oluyor bazen ya da öğretmene soruyorlar hangisinin doğru olduğunu.

Öğrenci 75: İki öğrenci farklı düşündüğünde kavga oluyor, gürültü patırtı oluyor. Herkes kendi görüşünde diretiyor. Öğretmen araya giriyor. İkisinin de dediği doğruysa, öğretmen ikisinin de doğru olduğunu söylüyor. "Böyle de yapabilirsiniz, böyle de." diyor. Ama birinin dediği yanlışsa, öğretmen sınıfa soruyor. Öğrenciler görüşlerini söylüyor. Son kararı öğretmen veriyor.

Sınıf yaşantısı sürecinde öğrenciler birbirlerinden farklı düşündüklerinde neler yaşandığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için gözlem yapılan dersler analiz edilmiştir. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, sınıflardaki iletişim genelde öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşmekte, öğrenciler birbirleriyle fazla iletişim kurmamaktadırlar. Bu nedenle, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'te yer verilen durumların bazıları, öğrencilerin sorulara yanlış yanıt veren öğrencilere verdikleri tepkileri de içermektedir.

Tablo 12. O1 Okulundaki Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüklerinde Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları

Ders	Durum	Öğretmenin tepkisi
4	Öğrenci 20 yanıt verince, Öğrenci 3 farklı görüşünü öğretmene söyledi.	Öğretmen ikisinin de olabileceğini belirtti.
8	Öğrenci 16, öğretmenin sorduğu soruya yanlış cevap verince sınıftan “Hayır hocam.” diye sesler yükseldi.	Öğretmen, bir şey demedi ve sözü başkasına verdi.
10	Öğrenci 2, beklenenden farklı yanıt verince “Yo, yo!” diye sesler çıktı sınıftan.	Öğretmen, bir şey demedi ve sözü başkasına verdi.
	Öğrenci 14, yanlış yanıt vermeye başlayınca diğer öğrenciler “Hayır, hayır!”, “Hocam, hocam.” demeye başladılar.	Öğretmen, Öğrenci 14’ün tamamlamasına fırsat vermeden sözü Öğrenci 15’e verdi.
12	Çalışma kitabındaki bir soruyla ilgili olarak öğrenciler iki farklı yanıt verdiler. Yüksek sesle söyleyerek bu yanıtlarını tekrarladılar	Öğretmen hangisinin doğru olduğunu söyledi.

Tablo 12’de yer verilen durumlar incelendiğinde, 4. derste Öğrenci 20 ve Öğrenci 3 arasında yaşanan olayda öğrencilerin, birbirlerinden farklı düşündüklerinde öğretmene sorma davranışını sergiledikleri görülmektedir. Öğretmen ise her iki düşüncenin de doğru olabileceğini belirtmiştir. 12. derste yaşanan olayda ise sınıfın bir kısmı bir düşünceyi, diğeri bir düşünceyi savunmuş, bunlardan hangisinin doğru olduğunu öğretmen söylemiştir. Bu iki örnekten, öğrencilerin görüşlerinde ısrar etmeyi öğrendikleri ve bu görüşlerin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında öğretmenin karar verici kişi rolü oynadığı sonucuna varılabilir. Bu bulguların ise yukarıda yer verilen görüşme bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 12’de yer alan diğer durumlar incelendiğinde, bir öğrenci farklı ya da beklenmeyen bir yanıt verdiğinde diğer öğrencilerin mırıldanma, uğultu ya da tuhaf sesler çıkarma, yanıt hakkındaki düşüncelerini söz almadan söyleme ya da “Hocam, hocam”, “Hayır!” gibi şeyler deme davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Bu davranışların altında öğretmene, söylenenlerin yanlış olduğunu ve doğru yanıtı

kendilerinin bildiklerini belli etme çabasının yattığı söylenebilir. Öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosferle ilgili bölümde de rekabet halindeki öğrencilerin, birbirlerinin yanlışlarını kolladıkları, biri duraksadığı ya da yanlış bir şey söylemeye başladığı zaman hemen söze atlama ya da parmak kaldırıp “hocam, hocam” deme davranışlarını sıklıkla gösterdikleri belirlenmişti. Elde edilen bulguların da bu belirlemeyi doğruladığı belirtilebilir. Birbirlerinden farklı düşündüklerinde öğrencilerin tartışma, atışma, kavga etme ve öğretmene sormanın yanında, farklı yöntemler kullanarak söylenenlerin yanlış olduğunu ve kendilerinin doğruyu bildiğini öğretmene belli etmeye çalışmayı da öğrendikleri söylenebilir.

Öğrencilerin yarıştıkları bir ortam, bir öğrencinin başarısını diğerinin başarısızlığını gerektirir (Kaya, 2007). Yukarıda yer verilen davranışlar incelendiğinde de birisi yanlış yanıt vermeye başladığında bunu öğretmene belli eden ve kendilerinin doğruyu bildiklerini gösteren öğrencilerin, arkadaşlarının başarısız olmalarını kullanarak kendilerinin başarılı olmaya çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 12’de yer alan öğretmen davranışları incelendiğinde ise öğretmenin sınıfta karar verici kişi olarak hareket ettiğinin bir kez daha doğrulandığı belirtilebilir. Çünkü yukarıda belirtilen pek çok olayda hangi görüşün doğru olduğuna öğretmenin karar verdiği görülmektedir. Ayrıca, yukarıdaki olayların birçoğunda öğretmenin, öğrenciler beklenenden farklı şeyler söyleyince bunlar hakkında açıklama yapmadığı, tartışma ortamı oluşturmadığı ve sözü hemen başka bir öğrenciye verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgunun da gerek öğretmenin beklentileri gerekse öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer bölümlerindeki bulgularla tutarlılık gösterdiği belirtilebilir. Çünkü her iki bölümde de öğretmenin, konuşan kişi beklediği yanıtı vermezse, sözü hemen başka bir öğrenciye vererek doğru yanıtı aldığı belirlenmişti. Öğretmenin böyle davranmasının, öğrencilerin yukarıda belirtilen davranışları sergilemelerinde etkili olduğu söylenebilir. Beklediği yanıt verilmediğinde öğretmenin söz hakkını hemen başkasına verdiğini öğrenen öğrenciler, arkadaşlarından biri beklenmeyen ya da yanlış bir şey söylediğinde öğretmenin dikkatini bunun yanlışlığına çekecek ve kendilerinin doğruyu bildiklerini gösterecek davranışlar sergilemeyi öğrenmiş olabilirler.

Tablo 13’te birbirlerinden farklı düşündüklerinde O2 okulunda yaşananlarla ilgili gözlem bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 13. O2 Okulundaki Öğrenciler Birbirlerinden Farklı Düşündüklerinde Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları

Ders	Durum	Öğretmenin tepkisi
1	Öğrenci 31, farklı bir görüş belirtince diğerleri bir şey demedi.	Öğretmen diğer öğrencilerin görüşlerini almaya devam etti.
4	Öğrenci 28, diğer arkadaşlarından farklı bir görüş belirtince kimse bir şey demedi.	Öğretmen diğer öğrencilerin görüşlerini almaya devam etti.
8	Öğrenci 27, diğer arkadaşlarından farklı bir görüş belirtince Öğrenci 41 “Alakası yok.” dedi yavaşça.	Öğretmen duymadı.

Tablo 13’teki ikinci ve dördüncü derslerde yaşanan durumlar incelendiğinde, öğrencilerin kendilerinden farklı düşünen arkadaşlarının görüşlerine tepki vermedikleri görülmektedir. Öğrencilerin sergiledikleri davranışların hem öğretmenin hem de öğrencilerin belirttikleri görüşlerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü sergilenen davranışların temelinde farklı düşüncelere saygı ve katılmadığı yeri belirtmenin yer aldığı belirtilebilir. Ancak, Tablo 13’te yer verilen diğer durumlar incelendiğinde öğrencilerin farklı öğrenmeler edindikleri de söylenebilir. Bu durumlarda öğrencilerin, arkadaşlarının söyledikleri şeylerin yanlış olduğunu belirtmek için değişik sesler çıkarma, söylenme, ters ters bakma, “Hayır, hocam.” deme ve söz almadan düşüncesini söyleme davranışlarını da sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin, birbirlerinden farklı düşündüklerinde düşüncelere saygı duyma, katılmadığı yerleri söyleme gibi davranışların yanında öğretmenin dikkatini söylenen şeylerin yanlışlığına çekecek ve kendilerinin doğruyu bildiğini gösterecek davranışlar sergilemeyi öğrendiklerini de göstermektedir. Bu davranışların nedeni de öğretmenin gözüne girme ve onun övgüsünü kazanma çabasıyla ilişkisi olabilir.

Tablo 13’te yer verilen öğretmen davranışları incelendiğinde, bunların bazılarının öğretmenin görüşleriyle ve beklentileriyle tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Örneğin farklı görüşler almaya devam ederek ya da sınıfa sorarak diğer öğrencileri sürece

katmaya çalışma öğretmenin belirttiği görüşlerde de yer almaktadır. Ayrıca, arkadaşlarının düşüncesine saygı duymaları gerektiğini belirtmesinin de öğretmenin yetiştirdiği öğrencilerde bulunmasını istediğini belirttiği “herkesin duygu ve düşüncelerine saygı duyma” özelliğiyle ilişkilendirilebilir. Ancak, yukarıda yer verilen olayların bazılarında öğretmenin neyin doğru olduğunu belirten davranışlar sergilediği de görülmektedir. Bu bulgunun ise öğrencilerin belirttikleri görüşlerle tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 14’te birbirlerinden farklı düşündüklerinde O3 okulunda yaşananlarla ilgili gözlem bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 14. O3 Okulundaki Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüklerinde Yaşananlarla İlgili Gözlem Bulguları

Ders	Durum	Öğretmenin tepkisi
2	Öğrenci 53, görüşünü açıklarken Öğrenci 64 söze atladı ve bunun doğru olmadığını söyledi.	Öğretmen, öğrenci 64’e yanıt vermedi.
3	Öğrenci 53’ün yazdıkları diğerlerinden farklı olunca sınıftaki birkaç kişiden uğultu yükseldi	Öğretmen, bir şey demedi ve sözü başkasına verdi.
11	Öğrenci 68, diğer arkadaşlarından farklı bir görüş belirtince kimse bir şey demedi.	Öğretmen diğer öğrencilerin görüşlerini almaya devam etti.

Tablo 14’teki, öğrencilerin sergiledikleri davranışların hem öğretmenin hem de öğrencilerin belirttikleri görüşlerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü sergilenen davranışların temelinde farklı düşüncelere saygı ve katılmadığı yeri belirtmenin yer aldığı belirtilebilir. Ancak, Tablo 13’te yer verilen diğer durumlar incelendiğinde öğrencilerin farklı öğrenmeler edindikleri de söylenebilir. Bu durumlarda öğrencilerin, arkadaşlarının söyledikleri şeylerin yanlış olduğunu belirtmek için uğultu çıkarma, söz almadan düşüncesini söyleme davranışlarını da sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin, birbirlerinden farklı düşündüklerinde düşüncelere saygı duyma, katılmadığı yerleri söyleme gibi davranışların yanında öğretmenin dikkatini söylenen şeylerin yanlışlığına çekecek ve kendilerinin doğruyu bildiğini gösterecek davranışlar

sergilemeyi öğrendiklerini de göstermektedir. Bu davranışların nedeni de öğretmenin gözüne girme ve onun övgüsünü kazanma çabasıyla ilişkisi olabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Her üç okuldaki öğrenciler, matematik öğretmenlerinin kendilerine genelde iyi, yumuşak ve demokratik davrandığını, ancak beklentilerin karşılanmadığı durumlarda kendilerini uyarabileceğini, kendilerine kızabileceğini, bağırabileceğini ve ceza verebileceğini öğrenmişlerdir.

Öğrenciler kurallara uyulmadığı ya da beklentilerin karşılanmadığı durumlarda kendilerine kızılmasının normal ve kendi iyilikleri için olduğunu öğrenmişlerdir.

Soruların tamamına yakını öğretmenler tarafından sorulmaktadır. Öğretmenlerin çok soru sorarak ders işlemeleri, öğrencilerin işlenen konular hakkında sorular üretmelerini engellemektedir. Bu durum ise öğrencilerin resmi programlarda yer alan sorgulama ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmalarına engel olmaktadır.

Sınıfta neyin doğru, neyin yanlış olduğuna öğretmenler karar vermektedirler. Öğretmenler sınıfta birer bilgi otoritesi gibi davranmakta, söylenen şeylerin doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda karar vermede baskın olmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin resmi programlarda yer alan tartışma, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerileri göstermelerine engel olmaktadır.

O1 okulundaki öğrenciler arasındaki rekabet havası baskındır. Bu şubede gerek öğrenciler gerekse gruplar arasında yoğun bir rekabet yaşanmaktadır. Bildiklerini göstermek ve öğretmenin gözüne girmeyi amaçlamaktan kaynaklanan bu rekabet ortamı, öğrencilerin öğretim programlarında belirtilmeyen davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır.

O1 okulundaki öğrenciler sorulara topluca yanıt vererek başkasının doğru yanıtı söylemesini engellemeyi ve kendilerinin de doğru yanıtı bildiğini göstermeyi öğrenmişlerdir.

O1 okulundaki öğrenciler birbirlerinin yanlışlarını kollamayı, bir öğrenci duraksadığı ya da yanlış bir şey söylemeye başladığı zaman hemen söze atlamayı ve parmak kaldırıp söz istemeyi öğrenmişlerdir. Bu davranışlarıyla öğrenciler, yanıt veren kişiye psikolojik

baskı yapmakta, onun düşünmesi için bir şans daha verilmesini engellemekte ve doğru yanıtı kendileri söyleyerek öğretmenin gözüne girmeye çalışmaktadırlar.

O1 okulundaki öğrenciler rekabet ortamında “hızlı olanın kazanacağını” öğrenmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen bir soru sorar sormaz ya da henüz sorusunu tamamlamadan, kendilerine söz hakkı verilmesini beklemeyip doğru yanıtı söylemektedirler.

O3 okulundaki bazı öğrenciler arasında rekabet yaşanmasına rağmen sınıfın genelinde yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği daha ön plana çıkmaktadır. Bazı öğrenciler arasında rekabet oluşmasında öğretmenin uygulamalarında etkilidir. İlk bitirenlere artı vermesi gibi uygulamalar öğrenciler arasında rekabet oluşmasına neden olmaktadır.

O3 okulundaki öğrencilerin genelinde rekabet ortamı oluşmamasında da öğretmenin uygulamaları etkilidir. Öğretmen birine söz hakkı verdiğinde onu sonuna kadar dinlemekte ve diğerlerinin onun sözünü kesmesini engellemektedir.

Her üç okuldaki öğrenciler anlamadıklarını gösterecek sorular sormamaktadırlar. O1 ve O3 okulundaki öğrencilerin yarısından fazlası, O2 okulundaki öğrencilerin yarısı sınıfta soru sorarken kendilerini rahat hissetmemektedirler. Bu durumun temel nedeni diğer öğrencilerin soru soran kişiye gülmesi ve tepki vermesidir. Öğrenciler sınıfta gülünç duruma düşmemek için anlamadıkları yerlerle ilgili soru sormamaktadırlar.

Her üç okuldaki öğrenciler, öğretmenden farklı düşündüklerinde onun daha büyük, bilgili ve deneyimli olduğunu düşünerek kendi bilgi ve düşüncelerinden vazgeçmeyi, bir başka deyişle kendi bilgi ve düşüncelerini onunkilere göre daha değersiz bulmayı öğrenmişlerdir. Öğrencilerin bu öğrenmeleri edinmelerinde öğretmenlerin, farklı düşünceler ortaya çıktığında çoğunlukla doğrusunu söyleme, açıklama yapma ya da bu yanıtı beklemediğini belli etme davranışlarını sergilemeleri de etkilidir.

Birbirlerinden farklı düşündüklerinde O2 okulundaki öğrenciler, diyalog ve uzlaşma yollarını daha fazla kullanmakta ve diğer şubedeki öğrencilere göre birbirlerinin düşüncelerine daha çok saygı göstermektedirler.

Öğrenciler farklı düşündüklerinde öğretmenlerin en çok sergiledikleri davranış, doğruyu açıklamaktır. Bu davranış, öğretmenlerin sınıfta birer bilgi otoritesi ve karar verici kişi olarak hareket ettiklerini göstermektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin, ödülleri kullanma biçimlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemelerindeki etkisine dikkat çekilmelidir. Öğretmenlerin ödülleri, öğrencilerin kurallara uymama davranışlarını pekiştirecek biçimde kullanmamaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin “iyi” ya da “başarılı” olarak nitelendirilmenin temel ölçütünün otoriteye itaat etmek yönünde öğrenmeler edinmelerini değil, resmi programlarda belirtilen beceri ve değerleri göstermelerine bağlı olduğunu öğrenmelerine yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayacak ve dinleme, tartışma, eleştirme, iletişim gibi becerilerle düşüncelere saygı ve hoşgörü gibi değerleri geliştirecek yöntem ve teknikler daha fazla kullanılmalıdır.

Öğrencilerin sınıfta öğretmeni bir otorite ve güç kaynağı olarak değil, öğrenmelerine rehberlik eden bir lider gibi algılamalarını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenlerin sınıftaki rolleri gözden geçirilmelidir. Soruların tamamının öğretmenler tarafından üretilmesinin, öğrencilerin bazı üst düzey düşünme becerilerini göstermelerini engellediği konusunda öğretmenlere bilgi verilmelidir. Herkesin soru üretebildiği bir sınıf ortamı konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Sınıf ortamında öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini engelleyen öğretmen davranışlarına dikkat çekilmelidir. Öğretmenin sınıfta karar verici kişi olarak hareket etmemesi ve karar verme sürecine öğrencilerin de katılabilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.

Sınıf ortamında öğrenciler arasında rekabet oluşmasını sağlayacak uygulamalar yapılmamalıdır. Rekabetin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin rekabetten çok, işbirliği ve dayanışmaya yönelik olmasını sağlayacak sınıf içi uygulamalara yer verilmelidir.

Anlamadıkları yerleri sorma konusunda öğrencilerin birbirleri üzerinde oluşturdukları etkileri en aza indirmek için öğrenciler bu konuda bilgilendirilmelidir. Ayrıca öğrenciler sınıf ortamında soru sormaya teşvik edilmelidir.

Öğrencilere kendi bilgi ve düşüncelerinin de önemli olduğunu hissettirecek uygulamalar yapılabilir. Örneğin öğretmenler, öğrenciler farklı düşünceler ortaya koyduklarında doğrusunu söyleme ya da açıklama yapma davranışını daha az sergileyebilirler.

Sınıfta ortaya çıkan örtük program unsurlarının aynı sınıfın dersine giren öğretmenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için araştırma, aynı sınıfın derse giren farklı öğretmenler üzerinde yapılabilir.

Çalışma sadece tek bir ders temel alınarak değil, birden çok ders temel alınarak yapılabilir. Böylelikle farklı öğretim programlarının uygulanması sırasında aynı sınıfta oluşan örtük program unsurları belirlenebilir ve karşılaştırılabilir.

Müfettiş, yönetici, öğretmen ve uzmanlar örtük program ve unsurları hakkında bilgilendirilebilirler. Böylelikle öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerinde etkili olan etmenler hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bu bilgileri kullanarak da okullarında ve sınıflarında öğrencilerin örtük program kapsamında istenmeyen öğrenmeler edinmelerine neden olan düzenleme ve davranış biçimlerini değiştirebilirler.

Program geliştirme uzmanları, okullarda resmi programları destekleyen ve öğrencilerin olumlu öğrenmeler edinmelerini sağlayan bir örtük programın nasıl oluşturulabileceği konusunda çalışmalar yapabilirler.

Üniversitelerdeki öğretmen adayları örtük program ve bunun öğrenciler üzerindeki etkileri konularında bilgilendirilebilirler. Böylelikle öğretmen adayları, öğrencilerin farklı öğrenmeler edinmelerine neden olan uygulamalar ve etkileşimler hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Sonuç olarak, öğretim programlarını destekleyecek bir örtük programın oluşturulması yönetici ve öğretmenlere bağlıdır. Yönetici ve öğretmenler hangi uygulamalarının, öğrencilerin programlarda belirtilmeyen hangi öğrenmeleri edinmelerine neden olduğu

konusunda gözlemler yaparak okul ve sınıfta oluşan örtük programı, öğretim programlarını destekleyici bir hale getirebilirler.

Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgularla örtük programın, öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerinde son derece etkili olduğu bir kez daha ortaya konmuştur. Öğrencilerin edindikleri öğrenmeler arasından özellikle duyuşsal alanla ilgili olanlar dikkat çekicidir. Öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerden çok farklı ve istenmeyen duyuşsal özelliklere sahip olabilmektedirler.

Öğrencilerin istenmeyen duyuşsal özellikleri edinmelerinde öğretmenlerin farkında olarak ya da olmadan yaptıkları uygulamalar etkilidir. Bir başka deyişle, öğrenciler bu özellikleri kendiliğinden kazanmamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıfta oluşturdukları atmosfer, öğrencilerle kurdukları iletişim biçimi öğrencilerin çeşitli öğrenmeler edinmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerle olan iletişimlerinde güç unsuruyla karşılaşan öğrenciler, bunu kendi aralarındaki iletişime de aktarmaktadırlar. Sınıf ortamında kabul görebilmek için güçlü olmak gerektiğini öğrenen öğrenciler, kabul edilmek için fiziksel, sözel ve psikolojik şiddete başvurabilmektedirler.

Öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları da öğrencilerin istenmeyen öğrenmeler edinmelerinde oldukça etkilidir. Bunların başında sınıfta olumsuz bir rekabet ortamı oluşturmak gelmektedir. Rekabet ortamında ön plana çıkmak ve öğretmenin gözüne girmek isteyen öğrenciler amaçlanan duyuşsal özelliklerden çok farklı öğrenmeler edinmektedirler. Öğretmenlerin doğru yanıtı duyma beklentileri ve buna bağlı olarak kurallara uymama davranışını pekiştiren tepkiler vermeleri öğrencilerin istenmeyen öğrenmeler edinmelerine neden olmaktadır.

Sonuç olarak, öğretim programlarını destekleyecek bir örtük programın uygulanması öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler hangi uygulamalarının, öğrencilerin programlarda belirtilmeyen hangi öğrenmeleri edinmelerine neden olduğu konusunda gözlemler yaparak sınıfta oluşan örtük programı, öğretim programlarını destekleyici bir hale getirebilirler.

KAYNAKLAR

AHOLA, Sakari (2000), **Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?** Paper Presented at the İnnovations in Higher Education 2000 Conference, 30 Ağustos–2 Eylül 2000, Helsinki.

http://www.soc.utu.fi/RUSE/PDF_tiedostot/HCarticle.pdf, 22.08.2010

AKSÖZ, Zeki (2001), **Yeniden Üretim Kuramı Açısından Dershanelerdeki Farklılaşmalar**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ANYON, Jean (1983), “Social Class and the Hidden Curriculum of Work (in Edts. Henry Giroux and David Purpel”, **The Hidden Curriculum and Moral Education**, Berkeley, California: McCurthan Publishing Corporation.

<http://cuip.uchicago.edu/~cac/nlu/fnd504/anyon.htm>, 17.08.2010

ANDERSON, Terry (2001), “The Hidden Curriculum in Distance Education: An Updated View”, **Change**, 33 (6). 28 – 35.

http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/763/1/the_hidden_curriculum.pdf, 17.08.2010

APPLE, Michael W. (2004), **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**, Çev., Fatma Gök, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

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

BAŞAR, Hüseyin (2001), **Sınıf Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

CASTELLO, Carrie Yang (2001), “Schooled by the Classroom, The (Re) Production of Social Stratification in Professional School Settings”, **The Hidden Curriculum in Higher Education**, ed. Eric Margolis, New York: Routledge:43-59.

CÜCELOĞLU, Doğan (1998), **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- DOĞANAY, A., A. Çuhadar, M. Sarı (2004), “Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi”, **Ulusal Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, 20–21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- ESKİCUMALI, Ahmet (2003), “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923–1946”. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, 19 (2), 16-29.
- GORDON, Thomas (2002), **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, Çev., Emel Aksay, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- GÖZÜTOK, F. D., K. O. Er, C. Karacaoğlu (2006), “Okulda Dayak”, **Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu**
http://www.egitimsen.org.tr/down/siddetsempozyum_227-236.pdf, 15.03.2010
- HOLT, John (1971), *How Children Fail*, New York: Dell Publishing Co.,Inc.
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>, 13.08.2010
- JACKSON, Philip W. (1968), **Life in Classroom**, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
<http://www.google.com/boks>, 15.08.2010
- JOHNSON, David W. (1970), **The Social Psychology of Education**, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
<http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/ER.CL-Success-Story-Pub-Version-09.pdf>, 15.08.2011
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1988), **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- KAYA, Zeki (2007), “Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma”, Editör: KAYA, Zeki, **Sınıf Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- LİVESEY, Chris (2005), **The Hidden Curriculum**,

<http://www.sociology.org.uk/ceducate.htm>, 24.09.2010

MEİGHAN, Roland (1996), **A Sociology of Education**. London: Cassell Educational Ltd.

http://www.infosources.org/what_is/Sociology_of_education.html, 11.09.2010

PAYKOÇ, Fersun ve Kerim Gündoğdu (2002), “İlkoğretimde Örtük Program ve Önemi”, **XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 23–26 Ekim 2002, KKTC.

SAMBELL, Kay ve Liz McDowell (1998), “The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assesment of Student Learning” **Assesment and Evaluation in Higher Education**, 23 (4), 391 – 402.

<http://radar.brookes.ac.uk/radar/items/8eda5cc4-c966-3fa3-112eb60c52da767b/1/odonovan2001student.pdf>, 20.08.2010

TEMİZ, Nida (2007), “The Evaluation of the ‘Sitcom Sihirli Annem’ in terms of ‘Curriculum Evaluation’”, **Eurasian Journal of Educational Research**.

TEZCAN, Mahmut (2003), “Gizli Müfredat, Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1 (1), 53 – 58.

TÜRNÜKLÜ, Abbas (2000), “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi**, 6 (24), 543 - 559.

ULUSOY, Kadir (2007), **Lise Tarih Programlarında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

WREN, David J. (1999), “School Culture: Exploring The Hidden Curriculum”.

Adolescence, 34 (135), 593 – 596.

<http://aokk.jamk.fi/learning/educso/tekstit/Exploringhiddencurriculumartikkeli.pdf>, 20.08.2010

- YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK (2004), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- YÜKSEL, Sedat (2002a), “Örtük Program”, **Eğitim ve Bilim**. 27 (126), 31 – 37.
- YÜKSEL, Sedat (2002b), “Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (15)** 1, 361- 370.
- YÜKSEL, Sedat (2004), **Örtük Program, Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Nobel Yayınları, Ankara.
- YÜKSEL, Sedat (2005), “Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. (5)** 2, 307 – 338.

EKLER

EK 1. İzin Yazıları

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

28 Ocak 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.81.00.04.021/ 993
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/01/2010 Tarih ve B.30.2.SAÜ.0.41.72.00.771.01-34 Sayılı Yazısı

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sait ADIAY'ın, ilgi (b) yazı eki "Örtük Programın Okul Başarısına Etkisi" konulu çalışmada kullanılacak veri toplama aracı, "İlimiz İlköğretim Okulu, İlköğretim Okulu ve İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilere" uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Yönerge' de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (5 sayfadan oluşan) "Örtük Programın Okul Başarısına Etkisi" konulu çalışmanın, "İlimiz İlköğretim Okulu, İlköğretim Okulu ve İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilere" yönelik uygulanması, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Sait ADIAY tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27/01/2010
Mikdat ALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLININ AYNIYDIR
Vildan YÜZDAG
Enstitü Sekreteri

T.C
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

02 Şubat 2010

Sayı :B.08.4.MEM.4-81-00-04.021 / 1080
Konu :Araştırma İzni

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)
Esentepe Kampüsü 54187 SAKARYA

İlgi :a) Mart 2007 Tarih ve 2594 Sayılı MEB Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

b) 06/01/2010 Tarih ve B.30.2.SAÜ.0.41.72.00.771.01-34 Sayılı Yazımız.

c) 28/01/2010 Tarih ve 021/993 Sayılı Makam Onayı.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Sait ADIAY'ın ilgi (b) yazı eki "Örtük Programın Okul Başarısına Etkisi" konulu araştırma talebinin, ilimiz ██████████ İlköğretim Okulu, ██████████ İlköğretim Okulu ve ██████████ İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulanmasının uygun görüldüğüne dair ilgi (c) makam onayı, onaylı anket formu, araştırma önerisi ekte gönderilmiştir.

Adı geçene tebliğini, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte müdürlüğümüze teslim edilmesinin sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1-Makam Onayı (1 Sayfa).
- 2- Anket Araştırma Önerisi (5 Sayfa).

ASLININ AYNI DİR

Vildan YÜZDAĞ
Enstitü Sekreteri

Valilik Binası Merkez/Düzce P.K. :81010
E-Posta:duzcemem@meb.gov.tr
Telefon : (0380) 524-13-80 Fax : (0380) 524-13-83

EK 2 . Görüşme Soruları

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerde Sorulan Sorular

a) Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer:

o Öğrencilerle iletişiminizin nasıl bir atmosferde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

_ Demokratik, hoşgörülü, otoriter, işbirlikçi vb.

b) Öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer:

o Sınıfınızda öğrenciler arasındaki atmosferi nasıl tanımlayabilirsiniz?

_ Yarışmacı / rekabetçi, işbirlikçi, hoşgörülü, demokratik vb.

c) Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler:

o Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ya da yaptıkları açıklamalar sizin beklediğiniz yanıtlarla ya da düşüncelerle uyumsuzsa ne yapıyorsunuz?

o Öğrenciler birbirlerinden farklı düşündüklerinde nasıl davranmaktadırlar?

o Öğrencilerin tamamının düşüncelerini açıklamada, soru sormada, anlamadığı yerleri sormada vb. rahat olduklarını düşünüyor musunuz?

_ Düşünüyorsanız, bunun nedenleri olarak neleri belirtebilirsiniz?

_ Düşünmüyorsanız, bunun nedenleri olarak neleri belirtebilirsiniz?

Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerde Sorulan Sorular

a) Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer:

o Öğretmeninizin size nasıl davrandığını düşünüyorsunuz?

_ Otoriter, işbirlikçi, eşitlikçi, demokratik vb.

o Öğretmeninizin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz?

_ Düşünmüyorsanız, bunun nedenleri nelerdir?

o Sınıfta kendinizi çok mutlu hissettiğiniz anlar hangileri oluyor? Örnekler verebilir misiniz?

o Sınıfta kendinizi mutsuz hissettiğiniz anlar hangileri oluyor? Örnekler verebilir misiniz?

b) Öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleştiği atmosfer:

o Sınıftaki öğrenciler arasındaki iletişim nasıl bir ortamda gerçekleşiyor?

_ Rekabetçi / yarışmacı, işbirlikçi vb.

o Sınıfta düşüncelerinizi açıklarken, soru ya da anlamadığınız yerleri sorarken kendinizi rahat hissediyor musunuz?

_ Rahat hissetmiyorsanız, neden?

c) Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler:

o Bir konuda öğretmeninizle farklı düşündüğünüz zaman neler yapıyorsunuz?

_ Neden?

_ Öğretmeniniz bu durum karşısında neler yapıyor?

o Öğrenciler bir konuda birbirlerinden farklı düşündüklerinde neler yaşanıyor?

EK 3. Araştırmacının Aynı Görüşme Metinini ve Aynı Dersi Farklı Zamanlarda İki Defa Çözümlemesi (Güvenirlilik Çalışması)

GÖRÜŞÜLEN: Öğrenci 31

ÇÖZÜMLEYEN: Sait ADIAY

BİRİNCİ ÇÖZÜMLEME

SORU ve YANITLAR	ÇÖZÜMLEME
SORU: Öğretmeninizin size nasıl davrandığını düşünüyorsunuz?	Çok iyi
YANIT: Çok iyi davranıyor. Biz onu üzmediğimiz zaman arkadaş gibi davranıyor. Sert değil. Cana yakın.	Arkadaş gibi Yumuşak Cana yakın
SORU: Öğretmeninizin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz?	Düşünüyorum
YANIT: Düşünüyorum. Hepimize eşit davranmaya çalışıyor.	
SORU: Sınıfta kendinizi çok mutlu hissettiğiniz anlar hangileri oluyor? Örnekler verebilir misiniz?	Öğretmen övünce Derste konuşunca
YANIT: Öğretmen benim hakkımda güzel şeyler söylediğinde. Bir konu hakkında tartışırken o konu hakkında konuşunca. Derse çok iyi katıldığımı düşündüğüm zaman. Çok eğlenceli şeyler yaptığımda.	Derse katıldığımı düşününce Eğlenceli etkinlikler yapınca
SORU: Sınıfta kendinizi mutsuz hissettiğiniz anlar hangileri oluyor? Örnekler verebilir misiniz?	Sınavlardan kötü not alınca Öğretmen eleştirdiğinde
YANIT: Sınavdan kötü aldığım da ya da öğretmen beni eleştirdiğinde.	
SORU: Sınıftaki öğrenciler arasındaki iletişim nasıl bir ortamda gerçekleşiyor?	Öğrenciler arasında rekabet Üste çıkmaya çalışma
YANIT: Genelde rekabetçi oluyor. Birisi o sınavdan iyi, diğeri kötü aldıysa, kendini daha üste çıkarıyor. Öğretmen kendimizle yarışmamızı söylüyor; ama genelde birbirimizle yarışıyoruz.	
SORU: Sınıfta düşüncelerinizi açıklarken, soru ya da anlamadığımız yerleri sorarken kendinizi rahat hissediyor musunuz? Rahat hissetmiyorsanız, neden?	Rahat hissediyor Kolay şeyler sorulursa diğer öğrenciler tepki veriyor
YANIT: Topluluk önünde konuştuğum için biraz heyecanlanıyorum. Ama bu sınıf artık ailemiz gibi oldu. Birbirimizi çok iyi tanıyoruz. O yüzden rahat soruyorum. Çok kolay bir şey sorarsa biri, garip garip kızıyor	Öğretmen, anlaşılmayan yerlerin sorulmamasına kızıyor

sesler çıkarıyorlar (hı, hı gibi). Anlamadığımız yerleri sormadığımız zaman öğretmen kızıyor.	
SORU: Bir konuda öğretmeninizle farklı düşündüğünüz zaman neler yapıyorsunuz? Neden? Öğretmeniniz bu durum karşısında neler yapıyor?	Düşüncesini söylüyor Düşüncesinin doğru olduğuna inanıyorsa arkasında duruyor
YANIT: Öğretmenden farklı düşündüğümde ben söz alıp farklı düşüncem olduğunu söylüyorum. Düşüncemin çok doğru olduğunu düşünüyorsam arkasında duruyorum. Öğretmen bizim düşüncelerimize saygı duyuyor. Bizi dinliyor. Ama bize doğru olanı öğretiyor. O düşünce doğru değilse, neden doğru olmadığını ve doğrusunu söylüyor.	Öğretmen dinliyor Doğru değilse açıklama yapıyor, doğrusunu söylüyor.
SORU: Öğrenciler bir konuda birbirlerinden farklı düşündüklerinde neler yaşıyor?	Rekabetçi öğrenciler arasında tartışma yaşıyor
YANIT: İki öğrenci farklı bir şey düşündüğünde o öğrenciler çok rekabetçi öğrenciler değilse ya da ön plana çıkmayı önemsemiyorlarsa fazla bir şey yaşanmıyor. Bence “Bu doğru diyor biri, diğeri “Bence bu doğru.” diyor. Ama rekabetçi, hırslı öğrencilerse oturduktan sonra bile diğeri öğrenciye "Hayır, benimki doğru, sen yanlış söylüyorsun." diyebiliyor. İki öğrenci farklı düşündüğünde öğretmen ikisinin de fikrini soruyor, doğruyu söyleyen öğrencinin dediğini savunuyor. İkisi de doğru değilse, doğruyu kendisi anlatıyor.	Rekabetçi olmayan öğrenciler düşüncelerini söylüyorlar birbirlerine Öğretmen hangisinin doğru olduğunu söylüyor ya da doğruyu kendisi açıklıyor.

GÖRÜŞÜLEN: Öğrenci 31

ÇÖZÜMLEYEN: Sait ADIAY

İKİNCİ ÇÖZÜMLEME

SORU ve YANITLAR	ÇÖZÜMLEME
SORU: Öğretmeninizin size nasıl davrandığını düşünüyorsunuz?	Çok iyi davranıyor
YANIT: Çok iyi davranıyor. Biz onu üzmediğimiz zaman arkadaş gibi davranıyor. Sert değil. Cana yakın.	Arkadaş gibi Yumuşak Cana yakın
SORU: Öğretmeninizin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz?	Evet
YANIT: Düşünüyorum. Hepimize eşit davranmaya çalışıyor.	
SORU: Sınıfta kendinizi çok mutlu hissettiğiniz anlar hangileri oluyor? Örnekler verebilir misiniz?	Öğretmen onun hakkında güzel şeyler söyleyince
YANIT: Öğretmen benim hakkımda güzel şeyler söylediğinde. Bir konu hakkında tartışırken o konu hakkında konuşunca. Derse çok iyi katıldığımı düşündüğüm zaman. Çok eğlenceli şeyler yaptığımda.	Derste konuşunca Derse katıldığımı düşünce Eğlenceli etkinlikler yapınca
SORU: Sınıfta kendinizi mutsuz hissettiğiniz anlar hangileri oluyor? Örnekler verebilir misiniz?	Sınavdan kötü alınca Öğretmen eleştirdiğinde
YANIT: Sınavdan kötü aldığımda ya da öğretmen beni eleştirdiğinde.	
SORU: Sınıftaki öğrenciler arasındaki iletişim nasıl bir ortamda gerçekleşiyor?	Rekabet var Üste çıkmaya çalışıyorlar
YANIT: Genelde rekabetçi oluyor. Birisi o sınavdan iyi, diğeri kötü aldıysa, kendini daha üste çıkarıyor. Öğretmen kendimizle yarışmamızı söylüyor; ama genelde birbirimizle yarışıyoruz.	
SORU: Sınıfta düşüncelerinizi açıklarken, soru ya da anlamadığımız yerleri sorarken kendinizi rahat hissediyor musunuz? Rahat hissetmiyorsanız, neden?	Rahat hissediyor Kolay sorular sorulursa diğer öğrenciler tepki veriyor
YANIT: Topluluk önünde konuştuğum için biraz heyecanlanıyorum. Ama bu sınıf artık ailemiz gibi oldu. Birbirimizi çok iyi tanıyoruz. O yüzden rahat soruyorum. Çok kolay bir şey sorarsa biri, garip garip sesler çıkarıyorlar (hı, hı gibi). Anlamadığımız yerleri sormadığımız zaman öğretmen kızıyor.	Anlaşılmayan yerlerin sorulmamasına öğretmen kızıyor
SORU: Bir konuda öğretmeninizle farklı düşündüğünüz zaman neler	Öğretmen dinliyor

<p>yapıyorsunuz? Neden? Öğretmeniniz bu durum karşısında neler yapıyor?</p>	<p>Öğretmen düşüncelere saygı duyuyor</p>
<p>YANIT: Öğretmenden farklı düşündüğümde ben söz alıp farklı düşüncem olduğunu söylüyorum. Düşüncemin çok doğru olduğunu düşünüyorsam arkasında duruyorum. Öğretmen bizim düşüncelerimize saygı duyuyor. Bizi dinliyor. Ama bize doğru olanı öğretiyor. O düşünce doğru değilse, neden doğru olmadığını ve doğrusunu söylüyor.</p>	<p>Söylenenler doğru değilse öğretmen bunun nedenini ve doğrusunu söylüyor</p>
<p>SORU: Öğrenciler bir konuda birbirlerinden farklı düşündüklerinde neler yaşıyor?</p>	<p>Rekabetçi olmayan öğrenciler görüşlerini söylüyorlar</p>
<p>YANIT: İki öğrenci farklı bir şey düşündüğünde o öğrenciler çok rekabetçi öğrenciler değilse ya da ön plana çıkmayı önemsemiyorlarsa fazla bir şey yaşanmıyor. Bence “Bu doğru diyor biri, diğeri “Bence bu doğru.” diyor. Ama rekabetçi, hırslı öğrencilerse oturduktan sonra bile diğeri öğrenciye "Hayır, benimki doğru, sen yanlış söylüyorsun." diyebiliyor. İki öğrenci farklı düşündüğünde öğretmen ikisinin de fikrini soruyor, doğruyu söyleyen öğrencinin dediğini savunuyor. İkisi de doğru değilse, doğruyu kendisi anlatıyor.</p>	<p>Rekabetçi öğrenciler arasında tartışma oluyor Öğretmen ikisini de dinliyor, doğruyu söylüyor.</p>

ÇÖZÜMLEME YAPILAN DERS: O2 Okulu – 4. DERS

ÇÖZÜMLEYEN: Sait ADIAY

BİRİNCİ ÇÖZÜMLEME

Boyutlar	Çözümleme
İletişimin gerçekleştiği atmosfer (Öğretmen ve öğrenciler arasında)	<p>Öğrenciler çok rahat davranıyorlar.</p> <p>Öğretmen ılıman bir ses tonuyla konuşuyor.</p> <p>Öğrenciler konuşurken hiç çekinmiyor.</p> <p>Öğretmen farklı düşünceleri olup olmadığını soruyor.</p> <p>Öğrenciler konuştuktan sonra öğretmen teşekkür ediyor genelde.</p> <p>Öğretmen soruları soran, öğrenciler de yanıtlayan konumunda.</p> <p>Öğretmen sınıfta izin veren kişi konumunda bulunuyor. (“Daha sonra konuşmanız için izin vereceğim” dedi.)”)</p>
(Öğrenciler arasında)	<p>Öğrenciler birbirleriyle yarışmıyorlar. Birbirlerini dinliyorlar. Huzurlu bir ortam var.</p> <p>Sessizce dinliyorlar. Biri konuşurken birkaç kişi hariç diğerleri parmak kaldırmıyor</p> <p>Birine söz verildiğinde diğerleri parmaklarını indiriyorlar. Konuşan kişi sözünü bitirmeye yaklaşınca parmak kaldıranlar oluyor.</p> <p>Biri konuşurken diğerleri kesinlikle söze atlamıyorlar.</p>
Öğrencilerin öğretmene hitap şekli ve üslubu	<p>Ayağa kalkarak konuşuyorlar. Söze öğretmenim diyerek başlıyorlar ya da bir sıfat kullanmadan söyleyeceklerini söylüyorlar.</p> <p>“... (ad) öğretmenim.” diyerek başlayanlar da oluyor.</p>
İletişimde rahatlık (tepkiler de)	<p>Öğrenci 34 “mahrum” kelimesini yanlış kullanınca sınıfta fısıldanmalar oldu.</p> <p>Birkaç öğrenci güldü.</p> <p>Öğretmene hiç soru sorulmadı.</p>
Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler (öğretmen farklı düşündüğünde)	<p>Öğrencinin görüşüne saygı duyma (Öğrenci 28, öğretmenden farklı bir görüş belirtti. Öğretmen bu görüşü tekrar etti ve Öğrenci 28’e “Sen böyle düşünüyorsun.” dedi. Başkasına söz vererek devam etti.)</p> <p>Düşüncesinde ısrar etme (Öğrenci 27’nin verdiği yanıtı katılmadı öğretmen ve ona soru sordu. Öğrenci 27 görüşünde ısrar etti. Öğretmen, “Peki, sen öyle düşünüyorsun.” dedi.)</p> <p>Düşüncesinden vazgeçme (Öğrenci 39, yanıt verdikten sonra öğretmen bu yanıtı soruyla çok alakalı bulmadı. Açıklama yaptı ve soruyu tekrar sordu. Öğrenci 39, yanıtını değiştirdi.)</p>

Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler (İki öğrenci farklı düşündüğünde)	Tepki vermeme (Öğrenci 28, diğer arkadaşlarından farklı görüş belirtince kimse bir şey demedi. Seslerini bile çıkarmadılar.)
Söz hakkı verilen öğrenciler	Öğretmen sadece parmak kaldıranlara değil, kaldırmayanlara da söz veriyor. Son bölümdeki etkinliklerde sırayla söz verdi. Bu nedenle kimse parmak kaldırmadı. Öğrenci 33, Öğrenci 50, Öğrenci 49, Öğrenci 32, Öğrenci 44, Öğrenci 47, Öğrenci 30, Öğrenci 33, Öğrenci 31, Öğrenci 28, Öğrenci 45, Öğrenci 38, Öğrenci 41, Öğrenci 47, Öğrenci 39, Öğrenci 43, Öğrenci 34, Öğrenci 46, Öğrenci 36, Öğrenci 49, Öğrenci 27, Öğrenci 42, Öğrenci 48, Öğrenci 32, Öğrenci 33, Öğrenci 35, Öğrenci 29, Öğrenci 47, Öğrenci 31, Öğrenci 33, Öğrenci 28, Öğrenci 30, Öğrenci 29, Öğrenci 35, Öğrenci 38, Öğrenci 26, Öğrenci 50, Öğrenci 40, Öğrenci 43, Öğrenci 27, Öğrenci 32, Öğrenci 34, Öğrenci 46, Öğrenci 48, Öğrenci 37, Öğrenci 42, Öğrenci 44, Öğrenci 41, Öğrenci 39, Öğrenci 45.

ÇÖZÜMLEME YAPILAN DERS: O2 Okulu – 4. DERS

ÇÖZÜMLEYEN: Sait ADIAY

İKİNCİ ÇÖZÜMLEME

Boyutlar	Çözümleme
İletişimin gerçekleştiği atmosfer (Öğretmen ve öğrenciler arasında)	<p>Öğretmen, konuşan öğrencilere teşekkür ediyor.</p> <p>Öğretmen yumuşak bir ses tonuyla konuşuyor.</p> <p>Öğretmen sert davranmıyor.</p> <p>Öğrenciler öğretmenden çekinmiyorlar.</p> <p>Öğretmen, öğrencilerden farklı düşünceleri söylemelerini istiyor.</p> <p>Sınıfta soruları hep öğretmen soruyor.</p> <p>Öğretmen, “Daha sonra konuşmanız için izin vereceğim” diyerek sınıfta izin veren kişi konumunda olduğunu belli etti.</p>
(Öğrenciler arasında)	<p>Rekabet havası yok.</p> <p>Ortam sakin.</p> <p>Öğrenciler birbirlerini dinliyorlar.</p> <p>Birisi konuşurken diğerleri söze atlamıyor.</p> <p>Birine söz verildiğinde diğerleri parmaklarını indiriyorlar. Birisi konuşurken bazı öğrenciler parmak kaldırabiliyor.</p>
Öğrencilerin öğretmene hitap şekli ve üslubu	<p>Öğrenciler, sözlerine öğretmenim diyerek başlıyorlar.</p> <p>Özgün öğretmenim diyerek söze başlayanlar da var.</p> <p>Öğrencilerin hepsi ayağa kalkarak konuşuyor.</p>
İletişimde rahatlık (tepkiler de)	<p>Öğrenciler, öğretmene hiç soru sormadılar.</p> <p>Öğrenci 34 “mahrum” sözcüğünü yanlış söyleyince sınıfta fısıldanmalar ve gülüşmeler oldu.</p>
Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler (öğretmenden farklı düşündüğünde)	<p>Öğrenci 28, öğretmenden farklı bir görüş belirtince, öğretmen bu görüşü tekrar etti ve Öğrenci 28’e “Sen böyle düşünüyorsun.” dedi.</p> <p>Öğretmen, Öğrenci 27’nin verdiği yanıtı katılmadı ve ona soru sordu. Öğrenci 27 görüşünde ısrar etti. Öğretmen, “Peki, sen öyle düşünüyorsun.” diyerek kabul etti.</p> <p>Öğretmen, Öğrenci 39’un yanıtına katılmadı. Açıklama yapıp soru sordu.</p>

	Öğrenci 39, yanıtını değiştirdi.
Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler (İki öğrenci farklı düşündüğünde)	Öğrenci 38, diğer arkadaşlarından farklı görüş belirtince diğerleri tepki vermediler.
Söz hakkı verilen öğrenciler	Öğretmen sadece parmak kaldıranlara değil, kaldırmayanlara da söz veriyor. Öğrenci 33, Öğrenci 50, Öğrenci 49, Öğrenci 32, Öğrenci 44, Öğrenci 47, Öğrenci 30, Öğrenci 33, Öğrenci 31, Öğrenci 28, Öğrenci 45, Öğrenci 38, Öğrenci 41, Öğrenci 47, Öğrenci 39, Öğrenci 43, Öğrenci 34, Öğrenci 46, Öğrenci 36, Öğrenci 49, Öğrenci 27, Öğrenci 42, Öğrenci 48, Öğrenci 32, Öğrenci 33, Öğrenci 35, Öğrenci 29, Öğrenci 47, Öğrenci 31, Öğrenci 33, Öğrenci 28, Öğrenci 30, Öğrenci 29, Öğrenci 35, Öğrenci 38, Öğrenci 26, Öğrenci 50, Öğrenci 40, Öğrenci 43, Öğrenci 27, Öğrenci 32, Öğrenci 34, Öğrenci 46, Öğrenci 48, Öğrenci 37, Öğrenci 42, Öğrenci 44, Öğrenci 41, Öğrenci 39, Öğrenci 45.

ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Balıkesir’de doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimini Edremit ilçesinde tamamladı. 2008 yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi’nde yüksek lisansa başladı. Şuan Sakarya’da Sait Faik Abasıyanık İlköğretim Okulu’nda görevini sürdürmektedir.