



**OKUL İKLİMİ VE SINIF İKLİMİ BAĞLAMINDA
ÖRTÜK PROGRAM: KÖYDEKİ BİR
İLKÖĞRETİM OKULU ÜZERİNE ARAŞTIRMA**

Ramazan AKGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OKUL İKLİMİ VE SINIF İKLİMİ BAĞLAMINDA ÖRTÜK PROGRAM: KÖYDEKİ
BİR İLKÖĞRETİM OKULU ÜZERİNE ARAŞTIRMA**

(The Hidden Curriculum in the Context of School Climate and Classroom Climate: Research
on a Primary School in a Village)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan AKGÖZ

Danışman: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Erzurum

Eylül, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ramazan AKGÖZ tarafından hazırlanan “Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Program: Köydeki Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma ” başlıklı çalışması 20/ 09/ 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Halil İbrahim KAYA <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ceyhun OZAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

...../ / 202...

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Program: Köydeki Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 09 / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Ramazan AKGÖZ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, yüksek lisans programım süresince; çalışmalarımı yönlendiren, bilgi ve deneyimleriyle bana değerli katkılar sunan değerli danışmanım Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na, çalışmama yaptığı öneriler ve görüşleriyle değer katan, her daim erişilebilir olan, ilgili sorularıma tatilde bile özenle cevap vererek ilgilenen değerli hocam Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a, jürime katılarak öneri ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Halil İbrahim KAYA'ya sonsuz şükranlarımı sunar teşekkürü borç bilirim.

Tez çalışmam süresince bana her adımda destek olan, sabırla ve anlayışıyla beni motive eden sevgili eşim Duygu AKGÖZ'e; beni destekleyen, inanan, güç veren aileme; son olarak çalışma sürecimde beni motive eden ve ilham veren arkadaşlarım Nureddin SOYDAŞ ve Bülent UYGUN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Sizlerin değerli katkıları ve desteği sayesinde zorlukların üstesinden gelerek başarıya ulaşabildim. Sizin varlığınız, güveniniz ve teşvikleriniz beni motive etti ve hedeflerime ulaşmamda büyük bir itici güç oldu. Size minnettarım ve desteğiniz için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ramazan AKGÖZ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL İKLİMİ VE SINIF İKLİMİ BAĞLAMINDA ÖRTÜK PROGRAM: KÖYDEKİ BİR İLKÖĞRETİM OKULU ÜZERİNE ARAŞTIRMA

Ramazan AKGÖZ

Eylül 2023, 383 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada köydeki bir ilköğretim okulunda öğrencilerin okul iklimi ve sınıf iklimi bağlamında örtük olarak edindikleri öğrenmelerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının bütüncül çoklu durum desenli bir çalışmadır. Araştırma çalışma grubu ile sürdürülmüş, çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve evren örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilköğretim okulunda yer alan 15 öğrenci ve 6 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanan “öğrenci görüşme formu”, “öğretmen görüşme formu”, “yönetici görüşme formu” ve “okul iklimi gözlem formu”, “sınıf iklimi gözlem formu” kullanılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın okul iklimi boyutunda örtük kuralların yer aldığı; törenlerde, araştırma faaliyetlerinde, iletişim atmosferinde ve okulun diğer alanlarında örtük programın hâkim olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sınıf iklimi boyutunda sınıfın oturma düzeninin birtakım örtük mesajlar içerdiği, öğretmenlerin yetiştirmek istediği birey tipinin birbirinden farklılaştığı, öğrenci ve öğretmenler arasında olumlu iletişim öğeleri yaygınken öğrenciler arasında olumsuz iletişim öğelerinin yaygın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin bazı özelliklerine ön yargıları olduğu ve sınıfa karşı ön yargıların ise öğretmen ve sınıflara göre farklılaştığı bulunmuştur.

Sonuçlar: Araştırmanın okul iklimi boyutunda resmî kuralların yanında örtük olarak uygulanan kuralların olduğu, okul içinde yazılı olmayan ödül ve yaptırımların daha çok uygulandığı, okul atmosferindeki öğrenci-öğretmen-yönetici iletişiminde bazı yazılı olmayan kuralların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda önem verilen törenlere daha fazla zaman ayrıldığı kılık-kıyafete daha fazla dikkat edildiği; okulun sembollerine ve yayınlarına çok önem verilmediği; okuldaki sosyal, sportif, kültürel ve bilimsel faaliyetlere örtük olarak fazla zaman ayrılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun öğretmenler ve yönetici odasında hiyerarşiyle ilgili örtük mesajların olduğu, koridorlarında millî değerlerle ilgili mesajlar verildiği, okulda ana derslere daha fazla zaman ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sınıf iklimi boyutunda sınıf oturma düzeninin öğrencilerin iş birliği içinde çalışma yapmasının mümkün olmadığı yönünde örtük mesajlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içinde öğretmenlerin yazılı olmayan kuralları olduğu; ortaokulda ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar, ödül-yaptırımın sınıflar arası ve öğretmenler arası farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tutum ve inançlarını öğretime yansıttığı; ayrıca öğretmenler, öğrencilerin farklı fikirlerine saygı duymalarına rağmen öğrenciler kendi aralarındaki farklı fikirlere saygı duymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerin cinsiyetlerine karşı ön yargılı davrandıkları; öğrenciler, öğretmenlerin gözüne girebilmek için davranışlar sergiledikleri ve bu davranışların sınıflar arası ve öğretmenler arası farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: örtük program, sınıf iklimi, okul iklimi, köy okulu.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE IMPLICIT PROGRAM IN THE CONTEX OF SCHOOL CLIMATE AND CLASSROOM CLIMATE: RESEARCH ON A PRIMARY SCHOOL IN A VILLAGE

Ramazan AKGÖZ

September 2023, 383 Pages

Purpose: In this research, it was aimed to examine the implicit learning of the students in the context of school climate and classroom climate in a primary school in the village.

Method: This research is a holistic multi-case study of the case study, which is one of the qualitative research methods. The research was carried out with the study group, and while the study group was being formed, the maximum diversity sampling and universe sampling method, which are among the purposive sampling methods, were used. The study group of the research consists of 15 students and 6 teachers in primary school. Observations and interviews were conducted to collect data in the research. "student interview form", "teacher interview form", "manager interview form" and "school climate observation form" and "classroom climate observation form", which were prepared in semi-structured form, were used as data collection tools in the research. Descriptive and content analysis were used while analyzing qualitative data.

Findings: It was found that there are unwritten rules in the school climate dimension of the research, and the implicit curriculum is dominant in ceremonies, research activities, communication atmosphere and other areas of the school. In the classroom climate dimension of the study, it was found that there are some messages in the sitting arrangement of the classroom and the type of individual that the teachers want to raise differs from each other, while positive communication items are common between students and teachers, negative communication items are common among students. In addition, it was found that teachers have prejudices about some characteristics of students and prejudices against class differ according to teachers and classes.

Conclusions: It was concluded that in the school climate dimension of the research, there were implicit rules besides the written rules, however, unwritten rewards and sanctions were applied more in the school, and there were some unwritten rules in the student-teacher and administrator atmosphere in the school atmosphere. In the ceremonies held at the school, more time is devoted to those who are given more importance, and attention is paid to the dress and the symbols and publications of the school are not given much importance; It has been concluded that there is not much time implicitly allocated to social, sportive, cultural and scientific activities at school. It has been concluded that there are implicit messages about hierarchy in the teacher's room and the administrator's room of the school, messages about national values are given in the corridors, and more time is allocated for the main lessons regarding the time allocated for the lesson. In the classroom climate dimension of the study, it was determined that the seating arrangement of the classroom implicitly gave messages to the students that it was not possible to work in collaboration. Teachers have unwritten rules in the classroom; It has been reached that the rules that are compromised and uncompromised in secondary school, reward-sanction differ between classes and between teachers. It was concluded that the teachers in the classroom reflect their attitudes and beliefs towards education, and although the teachers respect the different ideas of the students, the students do not respect different ideas among themselves. It

has been concluded that while the teachers are prejudiced against the gender of the students, they exhibit behaviors in order to get in teachers' good books, and this differs between the classes and between the teachers.

Keywords: implicit programmes, classroom climate, school climate, village school.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırma Problemi	7
Araştırmanın Sınırları ve Kapsamı.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
Kuramsal Çerçeve	8
Eğitim ve Öğretim Programının Tanımı	8
Örtük Programın Tarihsel Gelişimi.....	10
Örtük Program Kavramı.....	11
Örtük Programın Anlamları	15
Örtük Programın Kuramsal Temelleri	17
Örtük Programın Özellikleri, Kapsamı ve Boyutları	25
Örtük Programın Okul İklimi Boyutu	30
Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu	42
İlgili Araştırmalar.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	80
Yöntem	80
Araştırma Modeli	80
Katılımcılar	81

Veri Toplama Araç ve Teknikleri	84
Uygulama	90
Verilerin Analizi.....	95
Araştırmacı Rolü	97
Geçerlik ve Güvenirlik.....	99
Araştırmada Uygulanan Etik İlkeler	107
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	109
Bulgular	109
Örtük Programın Okul İklimi Boyutuna Yönelik Bulgular	109
Okulun Kurallarına İlişkin Bulgular.....	109
Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sosyal, Sportif, Kültürel ve Bilimsel	
Faaliyetlere İlişkin Bulgular	124
Okulun Beklentilerine İlişkin Bulgular	143
Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonuna İlişkin Bulgular	149
Sınıfların Oluşturulma Yöntemlerine İlişkin Bulgularlar	155
Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular	156
Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutuna Yönelik Bulgular.....	158
Sınıfın Düzeni ve Donanımına İlişkin Bulgular.....	158
Sınıf Kurallarına İlişkin Bulgular.....	164
Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular	192
İletişim Atmosferine İlişkin Bulgular.....	199
Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön yargılarına İlişkin Bulgular	216
Sınıf Kültürünü Öğrenmeye İlişkin Bulgular	227
BEŞİNCİ BÖLÜM	264
Tartışma ve Sonuç	264
Örtük Programın Okul İklimine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	264
Okulun Kurallarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	264
Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sosyal, Sportif, Kültürel ve Bilimsel	
Faaliyetlere İlişkin Tartışma ve Sonuç	273
Okulun Beklentilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	286
Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	290
Sınıfların Oluşturulma Yöntemlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	297
Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süreye İlişkin Tartışma ve Sonuç	298
Örtük Programın Sınıf İklimine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	300
Sınıfın Düzeni ve Donanımına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	300

Sınıf Kurallarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	303
Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşüncelerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	306
İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	309
Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön Yargılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	312
Sınıf Kültürünü Öğrenmeye İlişki Tartışma ve Sonuç	313
Öneriler	319
Okul İklimine Yönelik Öneriler	319
Sınıf İklimine Yönelik Öneriler	324
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	327
KAYNAKÇA	329
EKLER	342
Ek-1. Sınıf İklimi Gözlem Formu	342
Ek-2. Okul İklimi Gözlem Formu	344
Ek-3. Öğrenci Görüşme Formu	346
Ek-4. Öğretmen Görüşme Formu	351
Ek-5. Yönetici Görüşme Formu	357
Ek-6. Araştırma ve Uygulama İzni	361
ÖZ GEÇMİŞ	366

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Branş, Okul Kademesi, Eğitim Durumları	82
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyet ve Okul Kademeleri	83
Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Yöneticisinin, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Branş, Okul Kademesi, Eğitim Durumları	83
Tablo 4. İlkokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Sınıf, Dersler ve Saatleri	92
Tablo 5. Ortaokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Sınıflar, Dersler ve Saatleri	92
Tablo 6. İlkokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Öğretmene İlişkin Sınıf ve Saat Dağılımı Tablosu	92
Tablo 7. Ortaokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Öğretmenlere İlişkin Sınıf ve Saat Dağılımları Tablosu	92
Tablo 8. Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması	99
Tablo 9. Okula Ait Resmî Kurallar	110
Tablo 10. Okulda Uyulması Beklenen Kurallara İlişkin Perspektifler: Öğrenci Görüşleri ..	111
Tablo 11. Okulda Uyulması Beklenen Kurallara İlişkin Perspektifler: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri	113
Tablo 12. Okulda Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri	114
Tablo 13. Okulda Ödün Verilen Kurallar: Öğrenci Görüşleri	115
Tablo 14. Okulda Ödün Verilmeyen Kurallar: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri	116
Tablo 15. Okulda Ödün Verilen Kurallar: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri	118
Tablo 16. Kurallara Uyan Öğrencilere Verilen Ödüller: Öğrenci Görüşleri	119
Tablo 17. Kurallara Uyan Öğrencilere Verilen Ödüller: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri	120
Tablo 18. Kurallara Uymayan Öğrencilere Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri	122
Tablo 19. Kurallara Uymayan Öğrencilere Uygulanan Yaptırımlar: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri	123
Tablo 20. Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri	124
Tablo 21. Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğretmen Görüşleri	126
Tablo 22. Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri	127

Tablo 23. <i>Yönetici-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	128
Tablo 24. <i>Öğretmen-Öğretmen İletişim Atmosferi: Öğretmen Görüşleri</i>	129
Tablo 25. <i>Yönetici-Öğretmen İletişim Atmosferi: Öğretmen Görüşleri</i>	131
Tablo 26. <i>Millî Eğitim Bakanlığı Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi</i>	132
Tablo 27. <i>Okula Düzenlenen Resmî Törenler.....</i>	134
Tablo 28. <i>Okulun Yetiştirmek İstedığı Bireye Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri</i>	144
Tablo 29. <i>Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Algısıyla ilgili Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri</i>	145
Tablo 30. <i>Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısıyla ilgili Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri</i>	147
Tablo 31. <i>Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından Belirlenen Zorunlu Dersler ve Okul Tarafından Seçilen Seçmeli Dersler ile Haftalık Okutulma Saatleri.....</i>	157
Tablo 32. <i>Öğrencilerin Sınıf Kuralları</i>	165
Tablo 33. <i>Öğretmen-6'ya Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri</i>	167
Tablo 34. <i>Öğretmen-1'e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri</i>	168
Tablo 35. <i>Öğretmen-2'ye Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri</i>	171
Tablo 36. <i>Öğretmen-3'e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri</i>	173
Tablo 37. <i>Öğretmen 4'e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri</i>	176
Tablo 38. <i>Öğretmen-5'e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri</i>	178
Tablo 39. <i>Öğretmen-6'ya Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri</i>	181
Tablo 40. <i>Öğretme-1'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri.....</i>	182
Tablo 41. <i>Öğretmen-2'ye Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri</i>	184
Tablo 42. <i>Öğretmen-3'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri</i>	186
Tablo 43. <i>Öğretmen-4'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri</i>	188

Tablo 44. <i>Öğretmen-5'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri</i>	190
Tablo 45. <i>İlkokul ve Ortaokuldaki Öğretmenlerin Yetiştirmek İstedığı Birey Tipi: Öğretmen Görüşleri</i>	192
Tablo 46. <i>Öğretmenlerin Öğrencileri Algılama Biçimleri</i>	193
Tablo 47. <i>Öğretmen-6'ya Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	199
Tablo 48. <i>Öğretmen-1'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	200
Tablo 49. <i>Öğretmen-2'ye Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	201
Tablo 50. <i>Öğretmen-3'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	203
Tablo 51. <i>Öğretmen-4'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	204
Tablo 52. <i>Öğretmen-5'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	206
Tablo 53. <i>Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	207
Tablo 54. <i>Ortaokulda Yer Alan Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri</i>	208
Tablo 55. <i>Öğretmen-6 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri</i>	210
Tablo 56. <i>Öğretmen-1 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri</i>	211
Tablo 57. <i>Öğretmen-2 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri</i>	212
Tablo 58. <i>Öğretmen-3 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri</i>	213
Tablo 59. <i>Öğretmen-4 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri</i>	213
Tablo 60. <i>Öğretmen-5 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri</i>	214
Tablo 61. <i>Öğretmen-6'nın Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri</i>	219
Tablo 62. <i>Öğretmen-1'in Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri</i>	220
Tablo 63. <i>Öğretmen-2'nin Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri</i>	221
Tablo 64. <i>Öğretmen-3'ün Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri</i>	223
Tablo 65. <i>Öğretmen-4'ün Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri</i>	224
Tablo 66. <i>Öğretmen-5'in Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri</i>	226
Tablo 67. <i>Öğretmen-6'nın Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri</i>	227
Tablo 68. <i>Öğretmen-1'in Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri</i>	228

Tablo 69. Öğretmen-2'nin Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri	230
Tablo 70. Öğretmen-3'ün Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri	231
Tablo 71. Öğretmen-4'ün Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri	232
Tablo 72. Öğretmen 5'in Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri	233
Tablo 73. Öğretmen-6'ya Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri	234
Tablo 74. Öğretmen-1'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri	235
Tablo 75. Öğretmen-2'ye Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri	235
Tablo 76. Öğretmen-3'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri	236
Tablo 77. Öğretmen-4'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri	238
Tablo 78. Öğretmen-5'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri	238
Tablo 79. Öğretmen-6'nın Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri	240
Tablo 80. Öğretmen-1'in Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri..	241
Tablo 81. Öğretmen-2'nin Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri	242
Tablo 82. Öğretmen-3'ün Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri.	244
Tablo 83. Öğretmen-4'ün Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri.	245
Tablo 84. Öğretmen-5'in Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri..	246
Tablo 85. Öğretmen-6'ya Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri.....	247
Tablo 86. Öğretmen-1'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri.....	248
Tablo 87. Öğretmen-2'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri.....	249
Tablo 88. Öğretmen-3'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri.....	251
Tablo 89. Öğretmen-4'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri.....	253
Tablo 90. Öğretmen-5'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri.....	254
Tablo 91. Öğretmen-6'ya Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri	256
Tablo 92. Öğretmen-1'e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri	256
Tablo 93. Öğretmen-2'ye Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri	258
Tablo 94. Öğretmen-3'e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri	259

Tablo 95. <i>Öğretmen-4'e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği</i> <i>Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri</i>	260
Tablo 96. <i>Öğretmen-5'e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği</i> <i>Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri</i>	261



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Dördüncü Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu</i>	158
Şekil 2. <i>Beşinci Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu</i>	159
Şekil 3. <i>Altıncı Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu</i>	160
Şekil 4. <i>Yedinci Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu</i>	160
Şekil 5. <i>Sekizinci Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu</i>	161



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve gerekçesine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, yeryüzünde insanların varoluşları ile ortaya çıkmış bir kavramdır. Eğitim kavramı, bugünkü anlamını kazanıncaya kadar süreç içerisinde değişimlere uğramıştır (Ayas, 2013).

Varış (1997) eğitimi, süreç içinde bireyde meydana gelen davranış değişikliği olarak tanımlamıştır. Eğitim, bireyin beden ve zihnen kendisinde var olan yeteneklerinin istendik şekilde şekillendirilmesi; bireyin belirlenen amaçlar doğrultusunda yeni davranışlar, yetenekler ve bilgiler ortaya konabilmesi için yapılan çalışmalardır (Akyüz, 2012). Kitaplarda çokça karşımıza çıkan ve genel kabul görmüş eğitim tanımı “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci” şeklindedir (Ertürk, 2016; Senemoğlu, 2020). Genel anlamda eğitim ile ilgili tanımlamalara bakıldığında bu sürece “kasıtlı ve istendik” şeklinde vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Burada bahsedilen “kasıtlı bir süreç” kavramı ile eğitimin plân dahilinde sürdürülmesidir. Eğitim sürecinde istendik davranışların çıktı olarak alınabilmesi için bireylerin sürekli karşı karşıya kaldıkları uyarıcılar, öğrenme ortamları ve çevresine dikkat etmelidir. Bu anlamda eğitimde amaç eğitim alan bireylerin eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra gözle görülebilen değişimler meydana gelmesi; bu değişimlerin görece süreklilik arz etmesidir.

Ülkemizde öğretim programları MEB’in ilgili birimlerinin iş birliği ile hazırlanarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca değerlendirilir ve ülke genelinde uygulanır (MEB, 2011, md.7b). Yerel yönetimlerin ve okulların karar süreçlerine katılımları oldukça sınırlı olup, öğretmenlerin yer değiştirmeleri, istihdamı, öğretim programları ve ders kitapları gibi konuları MEB merkezli olarak belirlenmektedir (Çelik vd., 2017, s. 105).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları ile öğrencilere davranışlar kazandırılması beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetleri bireylerde istendik davranışların ortaya çıkarılabilmesi için plânlı bir doğrultuda sürdürülmektedir. Bu amaç doğrultusunda MEB eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ile ilgili yönerge çıkarmıştır. Yönergede “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında

yürütülen eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı bir biçimde yürütülmesine ilişkin usul ve esaslar” düzenlenmiştir (MEB, 2003, md.2). Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığına ait bütün eğitim ve öğretim kurumlarında bakanlık tarafından hazırlanan resmî program uygulanır. Resmî programın okullarda uygulanması sonucu başarılı olan bireyler mezun edilir.

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının ülke genelinde aynı şekilde uygulanabilmesini beklemektedir. Öğretim programları bu anlamda merkezi nitelik taşır (Veznedaroğlu, 2007). Öğretim programları her ne kadar merkezi nitelik taşısa da ülke genelinde her yerde aynı şekilde uygulanamayabilir. Okullardaki öğrenciler, resmî program dahilinde eğitim almalarına rağmen resmî programın ötesinde davranışlar da ortaya koyabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin resmi programın yanı sıra ek bir programın etkisi altında olabileceğini göstermektedir. Yüksel’e (2004) göre bu durumun sebebi programın uygulama aşamasında sınıfın ve okulun fiziki durumu, öğretmen ve yöneticilerin beklenti, görüş ve davranışları, öğrenci özellikleri gibi değişkenlerdir. Bu durum öğrencilerin yalnızca resmî programdan değil aynı zamanda resmî olmayan başka programdan da etkilendiğini göstermektedir (Yüksel, 2002a). Bu yüzden MEB tarafından hazırlanan resmî program kadar resmî olmayan bu programın da açığa çıkartılması önem arz etmektedir.

Örtük program, resmî program gibi yazılı olarak yer almayana ancak okulda öğrencilerin kazandıkları tutum ve davranışlardır. Bu program resmî program gibi yazılı olarak açıkça ifade edilmeyen gizil programdır. Öğrencilerin okul içindeki birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişim biçimleri, okulun fiziksel özellikleri, okul içinde ve sınıflarda yaşantıları örtük program kapsamına girer. Örtük program genel anlamda yönetici ve öğretmen tutumları, sınıf ve okul kuralları, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan iletişim biçimlerinden oluşmaktadır. Öğrencileri etkisi alma açısından örtük program resmî programdan daha fazla etkili olduğu dile getirilmekle beraber baskın ve güçlü gruba ait değer ve normların aktarılmasında önemli olduğu belirtilmiştir (Tezcan, 2003; Tuncel, 2008a; Türedi, 2008; Veznedaroğlu, 2007).

Örtük program, resmî programın dışında, açıkça ifade edilemeyen hedeflere ulaşmak için gizil olarak yürütülen bununla birlikte farklı hedeflerin de elde edilmesini sağlayan resmî programdan ayrı olarak ulaşılan kazanımların tamamıdır (Sönmez, 2008). Giroux’a (2001) göre resmî program, belirlenmiş hedef ve kazanımlardan oluşurken örtük program ise sosyal ilişkiler veya öğretmenin ilettiği değerlerden oluşmaktadır. Paykoç (1995) ise örtük program kavramını “Okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” şeklinde tanımlamıştır. Paykoç’un tanımlamasındaki okul ortamı kavramıyla okulda resmî program harici oluşturulan “okul kültürüne” vurgu yapılıyor olabilir. Okulun

kıyafet düzenlemeleri, okulun sosyal-kültürel faaliyetleri, toplantıları, öğrenciyi izleme faaliyetleri ve öğrencilerin okuldan dolayı olarak öğrendikleri örtük programdır (Sarı, 2007).

Resmî program çok iyi hazırlansa bile program ortaya konulurken öğretmenler ve okul toplumdaki değer ve görüşlere göre şekillenmektedir. Bu anlamda örtük program, yazılı olarak belirtilmeyen sınıf veya okulda oluşan yaşantısal öğrenmelerdir (Yüksel, 2002a, 2004). Bu doğrultu da okullardaki resmî programlarda yapılan düzenlemeler tek başına yeterli olamayabilir. Öğrenciler okul ve sınıf içinde öğretmenlerin davranışlarına bakarak resmî programda olmayan davranışlar kazanabilirler. Postner (1995) örtük program okul tarafından bilinmese veya bu programın farkında olunmasa da okuldaki resmî programdan daha fazla etkisinin olabileceğini; odak noktamızı resmî programdaki kazanımları alırsak örtük programın öğrenciler üzerindeki etkilerini atlayabileceğimizi belirtmiştir. Örtük program yazılı olmadığı için açıkça ortaya konulmasa da etkileri öğrenciler üzerinde fark edilmekte, belirlenen hedeflere ulaşmada resmî programa göre etkisi daha fazla olabilmektedir (Bolat, 2014). Veznedaroğlu (2007), eğitim ve öğretim programlarının bir sınırlılığı ve kapsamı varken örtük programın kapsamının ise yazılı programdan daha geniş olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda Başar (2011), öğrencilerin tek bir yönden değil bütün olarak geliştirilmesi için sadece resmî programın yeterli olmayacağı, okullardaki örtük programa önem verilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örtük program, resmî programlar ortaya konulurken ki yaşantıların resmî olarak görünmeyen tarafıdır. Mariani (1999), resmî programı buz dağına benzetirken örtük programı ise buz dağının görünmeyen kısmına benzetmiş ve bu görünmeyen kısmın yeterince önemsenmediğini vurgulamıştır. Öğrencilerde tam anlamıyla istendik davranışlar oluşturmak için buz dağının görünmeyen kısmı ihmal edilmemelidir, dikkate alınmalıdır.

Örtük program okullar ve öğretmenler arasında birbirinden farklı olabilmektedir. Öğrenciler başarılı olmak istiyorlarsa öğretmenlerin ve okulun örtük programını öğrenerek bu programa göre davranmaları gerekir. Örtük program düzenlemeler, kurallar, rutinler olarak ifade edilen inançların, değerlerin, varsayımların ve normların öğrenilmesidir (Seddon, 1983). Onun için öğretmen, yöneticinin olumlu veya olumsuz değerlerinin olması öğrencide oluşacak davranışların niteliğini belirleyebilir.

Ülkemizde eğitim üzerine araştırmalar genel anlamıyla resmî programın kazandırdığı veya kazandıramadığı davranışlara odaklanmaktadır. Öğrenci davranışlarını resmî programda yer alan unsurlara göre ortaya koymak ya öğrenci davranışlarının yanlış yorumlanmasına ya da bu davranışların eksik yorumlanmasına sebep olur. Bu bağlamda okullarda resmî programdan farklı olarak eğitimcilerin duruşu, dünya görüşü, eğitime bakışı, konuşması, ses tonu, inançları; okul ve sınıflardaki sıra ve eşyaların yerleri; okul binasının mimarisi ve dekorasyonu, renkleri

ve amblemi, beklentileri, koridorları; öğretmenin başarılı ve başarısız öğrencilere, disipline, ödüle ve cezaya bakış açısı öğrenciler üzerinde etkili olabilir. Ayrıca örtük program öğrencilerin tutumlarını, inançlarını, motivasyonlarını, akademik ve sosyal gelişimlerini, okuldaki iletişimlerini etkilediği söylenebilir.

Öğrenci davranışları bazen resmî programla paralellik gösterirken bazen de resmî programla tutarsız öğrenmeler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenmelerin varlığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin örtük programla ilgili farkındalığını artırırken; araştırmacıların örtük programla ilgili çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Sadece resmî programların düzenlenmesi ile istenen niteliklere sahip öğrenciler yetiştirilemeyeceği ortadadır. Örtük programın tespit edilmesi sayesinde, bu programın neden olduğu olumsuz durumlar analiz edilebilir ve öğretmenler bilinçlendirilerek eğitim ortamının kalitesi artırılabilir. Bu bağlamda resmî programların uygulama sırasında geçirdiği değişimlerin okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla derinlemesine ortaya koyup incelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın problemi köydeki ilköğretim okulunun örtük programını okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla derinlemesine incelemek; örtük programın oluştuğu düzenlemeleri, uygulamaları ortaya koymak; örtük programın öğrenciler üzerindeki etkilerini saptamaktır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerde oluşturulması plânlanan davranış değişiklikleri yalnızca resmî programla gerçekleştiremeyiz. Öğrencilerde oluşturulması plânlanan davranış değişikliklerini kontrol altına alabilmek, eğitimin kalitesini artırmak için örtük programa ihtiyaç vardır. Okulun örtük programı tespit edilerek bu amaçlara ulaşılabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, eğitimde yazılı olarak yer almayan ve çok farkına varılmayan örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisini okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla köydeki ilköğretim okulunda incelemektir. Öğrencilerin okul ve sınıf iklimi bağlamında örtük olarak edindikleri öğrenmeleri ve bu öğrenmelerin ortaya çıkışında etkili olan davranış ve uygulamaları ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Türkiye’de öğretim faaliyetleri resmî programla birlikte ülke genelinde standart hâle getirilmeye çalışılsa da bunun yapılabildiği söylenemez. Çünkü öğrencilerin okulda öğrendikleri resmî programın ötesine uzanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018). Yüksel (2004), programların uygulanmasında sınıfın ve okulun fiziki durumu, yönetici ve öğretmenlerin beklenti, görüş ve davranışları, öğrenci özelliklerinden etkilenecek şekillendiğini belirtmiştir. Uygulama süreçlerinde program uygulayıcılarının kişisel tutum ve davranışları;

okul ve sınıfın fiziki şartları resmî programların farklı şekillerde uygulanmasına yol açar. Yüksel'e göre (2002b), resmî program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın program öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenir. Bu amaçla, örtük programlar açığa çıkarılarak resmi programların sınıf ve okul düzeyinde uygulanması sırasında ortaya çıkan değişiklikler ve bu değişikliklerin nedenleri araştırılabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerindeki problemleri çözmek için sadece resmî programdaki düzenleme ve değişiklikler yeterli olmayabilir. Örtük program, öğretim programının tek başına gerçekleştiremeyeceği birtakım hedefleri gerçekleştirme konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Yurtseven, 2019). Yani bazı durumlarda örtük program resmî programlardan daha etkili olabilmektedir. Bunun için bu programın öğrencilere etkilerinin incelenmesi, program geliştirme çalışmalarında bu sorunun önemsinmesi, ivedilikle çözülmesi ve eğitim programlarındaki bu boşluğun doldurulması önemlidir (Beydoğan, 2012). Resmî programın yanı sıra örtük programın da öğrencinin istenilen niteliklere göre uyarlanabilmesi için, örtük programın tanınması ve geliştirilmesi önemlidir. Bu amaçla, örtük programla ilgili yapılan araştırmaların sayısı ve kalitesinin artırılması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan birçok millî eğitim müdürlüğü öğrencilerin başarılarını artırmak için başarıyı artırma eylem plânları, başarıyı artırma projeleri düzenlenmektedir. Bu faaliyetlere rağmen MEB de arzulanan başarının elde edildiği söylenemez. Öğrenmelerin tahmini %10'u resmî programla gerçekleşirken kalan diğer kısım örtük programa dayandırılmaktadır (Massialas, 1994). Aynı şekilde Eisner (2003), örtük programın öğrenmelerin büyük çoğunluğunu kapsadığını açık programın ise okulun gerçekte öğrettiği şeylerin küçük kısmını kapsadığını ifade etmiştir (Akt., Sarı, 2007). Öğrencilerden istenen başarının elde edilebilmesi için eğitim-öğretim ortamları öğrencilerden maksimum fayda sağlayacak şekilde tasarlanıp düzenlenmelidir. Okul ve sınıf ortamlarında, resmi programda yer almayan ancak örtük olarak meydana gelen olumsuz davranışların kontrol altına alınması gerektiğinden, bu tür öğrenmenin önemi daha da artmıştır. Plân dışında gelişen bu davranışların oluşumunu engellemek ve mevcut olumsuz davranışları kontrol altında tutmak için, öğrencilerin resmî program dışındaki örtük öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması büyük önem taşır.

Eğitim, öğrenciyi sadece öğretim programında yer alan kazanım ve davranışları öğretmek değildir. Öğrencilere duyuşsal olarak değerlerin de öğretilmesi gerekir. Kohlberg (1970), örtük programı ahlâki eğitim ve ahlâki standartların iletilmesindeki öğretmen rolü olarak tanımlamıştır (Akt., Vallance, 1973, s. 6). Programın doğası gereği informal, dolaylı ve deneyimsel olduğu için duyuşsal özelliklerini etkilediğini dile getirmiştir. Bloom (1972),

tutumların, değerlerin en iyi şekilde öğrenildiği yerin örtük program olduğunu belirtmiştir (s. 343). Bacanlı da (2006) duyuşsal davranışların kazandırılmasını örtük programın görevi olduğunu belirtmiştir. Boztaş (2015) ve Tuncel (2008a) örtük programın öğrencilerin duyuşsal yönüne katkıda bulunma açısından resmî programdan daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum, resmî programın yanı sıra örtük programın da değerliliğini ve araştırılması gereken önemli bir program olduğunu vurgulamaktadır.

Ülkemizde örtük programla ilgili araştırmalar olmakla birlikte bu programa ilgi son yıllarda artış göstermektedir. Bu programla ilgili ilköğretim seviyesinde çalışmalar olmasına rağmen yapılan çalışmalar daha çok ilkokul ve ortaokul biçiminde ayrım göstermektedir. Öğrencilerin okula başladıkları ilk anları olan ilköğretim önemlidir. Çünkü öğrencilerin karakterleri ilk bu yıllarda şekillenmeye başlar. Bu sebeple çalışmanın hem ilkokul hem ortaokulu kapsayacak biçimde gerçekleştirilmesi anlamlıdır.

Portelli'e (1993) göre eğitimciler örtük programı açık hâle getirmekle sorumludurlar. Öğretmenler sınıf ve okul içindeki örtük programın nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini ortaya çıkarabilir. Böylece örtük programın unsurları ortaya konabilir ve resmî programa tamamlayıcı ortamların oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Örtük programın öğrencileri çeşitli şekillerle etkilediği bilinmekle birlikte öğretmenler tarafından etkili ve verimli kullanılamamaktadır (Alsubaie, 2015). Yapılan bu çalışma ile öğretmen ve yöneticiler örtük programın etkisini fark etmelerini sağlayabilirken, program geliştirmeciler ise öğretmen ve yöneticilerin örtük programın farkında olmalarını ve etkili bir şekilde kullanmalarını desteklemek amacıyla “öğretmen yetiştirme programları” geliştirilmesini sağlayabilir.

Örtük programı okul ve sınıf bağlamında inceleyen sınırlı sayıda çalışma olmasının yanı sıra bu çalışmanın bir köy ilköğretim okulun da gerçekleşmesi bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran ve çalışmayı önemli kılan bir özelliktir. Ayrıca, bu çalışma, ülkemizde sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu okul ve sınıf ortamlarının incelenmesi açısından yapılan çalışmalar arasında öncü nitelikte olabilir. Köyde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul ve sınıfta örtük programı nasıl uyguladıklarını belirlemek ve resmî programa göre uygulamadaki farklılıkları göstermek, bu çalışmanın diğer önemli bir yönüdür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde örtük programla ilgili sadece ilkokul, lise, yükseköğretim, Polis Meslek Yüksekokulu, Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulunda çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmayı diğer araştırmalardan ayıran diğer unsursa ilkokul ve ortaokulun bir arada olması sebebiyle daha önce böyle bir çalışma yapılmamış olmasıdır.

Araştırmalar incelendiğinde aynı sınıftaki örtük program ortaya konulurken derse giren farklı branş öğretmenlerine göre değişkenliğini inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır. Bu anlamda çalışma bu yönü ile de dikkat çekmektedir. Çalışmanın köyde olması, ilkokul ve ortaokul gibi farklı seviyedeki öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü okul olması, sınıf içi örtük program ortaya konulurken aynı sınıflara farklı branş öğretmenlerinin girerek değişkenliğinin ortaya konabilmesi açısından araştırmaya ilk olma özelliği katmaktadır.

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına örtük programın önemine dikkat çekme açısından anlamlıdır. Ayrıca, okul iklimi ve sınıf iklimi bağlamında örtük öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin açığa çıkarılması ve resmî programa destekleyici ortamların oluşturulmasına katkı sağlamak açısından önemlidir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisini okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla köydeki bir ilköğretim okulunda incelenmesidir.

Belirlenen problem doğrultusunda, alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Örtük programın okul iklimi boyutunda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin ortaya koyduğu davranışlar nelerdir?
2. Örtük programın okul iklimi boyutunda öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri nelerdir?
3. Örtük programın sınıf iklimi boyutunda öğretmen ve öğrencilerin ortaya koyduğu davranışlar nelerdir?
4. Örtük programın sınıf iklimi boyutunda öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırları ve Kapsamı

Araştırma;

1. 2020-2021, 2021-2022 ve 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılıyla,
2. Erzurum ilinde MEB’e bağlı köydeki bir ilköğretim okuluyla,
3. Örtük programın “okul iklimi” ve “sınıf iklimi” boyutlarıyla,
4. Veri toplama araçları olarak “yarı yapılandırılmış öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşme formları”, “sınıf iklimi ve okul iklimi gözlem formu” ile,
5. Yöntem olarak nitel araştırma ve durum çalışması olmasıyla,
6. İlkokulda matematik ve Türkçe dersleriyle,
7. Ortaokulda Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleriyle sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim ve öğretim programının tanımı, örtük programın tarihsel gelişimi, örtük program kavramı, örtük programın anlamları, örtük programın kuramsal temelleri, örtük programın özellikleri, kapsamı, boyutları ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Programının Tanımı

Eğitim ve öğretimde amaç öğrencilere istendik davranışlar kazandırmaktır. Öğrencilere bu davranışlar okulda kazandırılmaya çalışılırken zaman sınırlı olduğu için bu davranışlardan önemli olanlar belirlenerek uygun önlemler alınır. Bu bakımdan eğitimde hedefler öğretimi yönlendirmesi, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ortaya konulması, ölçmeye kılavuzluk etmesi açısından gereklidir. Hedef “öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir” (Demirel, 2004). Bu kavramı daha ayrıntılı ele alırsak; “plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özellik” olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 2016). Eğitim programını Varış (1997), “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” (s. 14) şeklinde tanımlamıştır. Burada “kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetler” ifadesiyle örtük programda yer alan (kurallar, sosyal etkinlikler, rutinler, törenler) bazı kavramlar anlatılıyor olabilir (Sarı, 2007). Demirel (2004), eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (s.6) biçiminde ifade etmiştir. Bu anlamda öğrenciler öğretmenleriyle, kendileri arasında ve çevreleriyle iletişimleri sonucu birçok özellik, davranış ve tutum kazanırlar. Öğrencilerin bu kazanımları tam anlamıyla kontrol altına almak zordur. Eğitim sürecinde öğrenciler çevreleriyle, öğretmenlerle psikolojik ve sosyal etkileşimleri sonucu birçok tutum, özellik ve davranış kazanırlar. Bu davranışları plân ve programlarla kontrol etmek olanaksızdır. Programın sosyal ve psikolojik etkileşimle ortaya konulan özelliklerini informal veya örtük kısmının yan ürünü kabul ederek bu bağlamda değerlendirmek gerçekçi olacaktır (Erden, 1998, s. 2).

Bobbit (2017), eğitim programını “Çocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında yapılması gereken şeyleri yapabilme becerisini geliştirmek ve her açıdan yetişkinlerin olması gerektiği gibi olmak için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamı” (s. 44) olarak tanımlamıştır.

Öğretim programları eğitim programlarına göre daha dar anlamı ifade ederken bu iki kavram arasında doğrudan ve güçlü bir bağ olduğu söylenebilir. Demirel (2004) öğretim programını, “okulda veya okul dışında bireye kazandırılması plânlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” (s. 7) şeklinde tanımlamıştır. Öğretim programını bir plân olarak tanımlama yaparken öğretimi de bu plânı uygulama aşaması olarak tanımlamışlardır. Varış (1997) ise öğretim programı kavramını “eğitim programının içerisinde ağırlıklı olarak, belirli bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek şekilde, plânlı kazandırılmasına yönelik bir program” (s. 14) biçiminde tanımlamıştır. Öğretim programlarıyla ilgili yapılan tanımlamalara baktığımızda öğretim programları eğitim programlarıyla belirlenen istendik davranışları dersler anlamında belirginleştirerek bunların kazandırılma ve ölçülme biçimlerine yönelik araçlar, yaşantılar ve somut yöntemler önerir (Veznedaroğlu, 2007). Yani öğretim programı ders programlarının tamamıdır (Küçükahmet, 2008). Büyükkaragöz ve Çivi (1999), öğretim programını “belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuz” (s. 90) olarak tanımlamıştır. Ornstein ve Hunkins (2018), öğretim programının ne demek olduğu bu programların öğretmen ve öğrencileri nasıl etkileyeceğini, amacının ne olduğuna yönelik yapılan tanımların esas alınan yaklaşıma göre değişebileceğini belirtmiştir.

Eğitim programı ile öğretim programları arasında doğrudan ilişki vardır ancak bu iki kavram çoğu zaman biri diğerinin yerine kullanılmaktadır (Demirel, 2004). Eğitim programı, öğretim programı dışındaki tüm faaliyetlerdir. Öğretim programı ise eğitim programının içerisinde yer alan bir kavram olmakla birlikte eğitim programındaki istendik davranışların somutlaştırılmasını ve sınıf, ders bazında kullanılacak yöntem, teknik, ölçme vb. kapsamaktadır (Küçükahmet, 2009; Sönmez, 2020).

Ülkemizde eğitim ve öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır (MEB, 2022). Programların merkezi şekilde MEB’in talimat ve kurallarına göre hazırlanarak ülke genelinde uygulanması programlara resmî nitelik katmaktadır. Merkezi biçimde hazırlanmış programların uygulama yerleri okullardır ve bu programların ne düzeyde işlediği, istenen sonuçların elde

edilebilirliği uygulama sonucunda ortaya konabilmektedir. Resmî nitelik taşıyan bu programların uygulayıcıları ise okullarda öğretmenlerdir.

Örtük Programın Tarihsel Gelişimi

Programların okullarda uygulanmasını inceleyen bazı araştırmacılar, öğrencilerin yazılı olarak yer almayan ve açıkça ortaya konulmamış başka bir programdan etkilendiklerini belirtmiştir. Okullarda bulunan ve resmî program gibi unsurları açıkça belirtilmemiş ama öğrencileri resmî programdan daha çok etkileyen bir programa “gizil program”, “saklı program”, “yazılı olmayan program” şeklinde isimlendirilebilmektedir (Yüksel, 2004, ss. 6-8). Vallance (1983) örtük programa “açıkça belirtilmemiş program”, “gizli program”, “okullaşmanın akademik olmayan çıktıları”, “okullaşmanın insana yaptıkları” gibi isimlendirmelerin yapılabildiğini ortaya koymuştur (Akt., Türedi, 2008).

Eğitim literatüründe resmî program bilinirken örtük program çok fazla bilinmemektedir. Örtük program kavramı eğitim literatüründe göreceli yeni bir kavramdır. Bu kavramının ortaya çıkış zamanı hakkında farklı görüşler mevcuttur. Kavramın ilk olarak Willard Waller tarafından 1932’de “The Sociology of Teaching” adlı çalışmasında kullanıldığını Eisner (1994) ortaya koymuştur. Ancak bundan da önce Hlebowits (1994), örtük program kavramını “yardımcı (collateral) öğrenme” ismiyle John Dewey’in kullandığını belirtmiştir. John Dewey örtük (üstü kapalı) kavramının okulların öğrenci davranış ve tutumlarında hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir (Yüksel, 2004, s. 7).

John Dewey (1916), örtük program kavramını “Demokrasi ve Eğitim (Democracy and Education)” isimli kitabında 20. yy. başlarında araştırarak okullarda demokrasi kavramının revaçta olduğunu belirlemiştir. John Dewey bu dönemde “bilgi, eğitim araçlarından bağımsız elde edilemez” ifadesini ortaya atarak bilginin çevresel faktörler ve aklı aynı anda kapsadığını söylemiştir. Araştırmacının ortaya koydukları eğitimcilerin görüşlerinin değişmesine sebebiyet vermiştir. Emile Durkheim ise (1925) “Moral Education” da okullarda, program ders kitapları, öğretmen kılavuz kitaplarından daha fazlasının öğrenildiğini ve öğretilildiğini gözlemlemiştir. Bu durum doğrudan örtük program olarak ifade edilmese de aslında örtük programı karşıladığı söylenebilir (Prus, 2011).

Örtük program hakkında çalışma yapan araştırmacılar bu kavramın ilk olarak 1968’de Philip W. Jackson tarafından “Life in Classroom” adlı eserinde kullanıldığını belirtmiştir (Bolat, 2014; Çengel, 2013; Gordon, 1984; Hemmings, 2000; Margolis & Romero, 1998; Portelli, 1993; Rennert-Ariev, 2008; Sarı, 2007; Tezcan, 2003; Tuncel, 2008a; Türedi, 2008; Veznedaroğlu, 2007; Yıldırım, 2013; Yüksel, 2004; Wren, 1999).

Jackson (1968), çalışmasında sınıflarda öğrencileri ayrıntılı olarak gözlemleyerek onları ilerde toplum yaşamını hazırlamak için sınıf yaşamını toplum yaşamının ihtiyaçlarına göre düzenleyen örtük programın olduğunu belirtmiştir. Kendisi, resmî olarak yer almasa da sınıfta yaşamı şekillendiren düzenlemeler ve rutin faaliyetleri işaret etmek için örtük program kavramını kullanmıştır. Araştırmacı çalışmasında öğrencilerin okula karşı tutumlarını, kişiliklerini, zekâ ve ahlâki gelişimlerini, ilgi düzeylerini ele alarak örtük programı çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmacı örtük program kavramını, öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri kurum, öğretmen, aile ve yöneticilerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı norm ve değerler biçiminde tanımlamıştır. Sınıftaki örtük programın ortaya konabilmesi için öğrencinin okulda isteyerek ve istemeyerek yaptığı davranışların incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Jackson'ın bu çalışmasından sonra örtük program kavramı araştırmacılar ve eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapmıştır.

1968'de Philip W. Jackson'dan sonra örtük program kavramını Benson R. Snyder 1970 yılında kullanmıştır. Snyder (1970) örtük programı, öğrencinin sahip olması gerektiği düşünülen ancak resmî programda yer almayan bilgiler olarak tanımlamıştır (Fidan, 2013). Snyder (1970) bu kavramı, öğretmenlerin öğrencilere bazen mantığa uygun olmayan biçimde de olsa ima yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin başarılarında rol oynayan gizil mesajlar olarak tanımlamıştır (Tuncel & Demirel, 2017). Snyder (1970) örtük programı öğretmen, yönetici ve öğrencilerin beklentileri ile resmî program arasındaki uyumsuzluğun sonucunda öğrencilerin resmî programdaki beklentilere uymayıp bu programa karşı çıkarak bu beklenti ve beklentilerle ilgili yapılan faaliyetlerin sonucunda oluştuğunu belirlemiştir (Tuncel, 2008a).

Örtük Program Kavramı

Bergenhenegouwen (1987) örtük programı “örtülü eğitim” de denilen resmî öğrenme sonucu kabul edilenlerin ötesinde öğrenilen her şey olarak tanımlamıştır. Örtük program kavramının genellikle ilköğretimle ilişkilendirildiğini ancak kurumsallaşmış her eğitim kurumunda ortaya çıktığını, kavramın ilköğretimle ilişkilendirilmesinin sebebini de araştırmacıların daha çok ilköğretimde araştırma yapmasına bağlamıştır. Bergenhenegouwen örtük programın kısmen bilinçli kısmen de bilinçsiz olarak uygulandığını, öğrencilerin bunu nasıl öğrenmesi gerektiğinin açıkça öğretilmediğini ifade etmiştir. Öğrenciler eğitim-öğretime ilk başladıklarında örtük programla ilgili fikirleri yokken zaman içinde yavaş yavaş hissederek deneme yanılma yoluyla ve başarısız sınavlarla öğreneceklerini belirtmiştir.

Demirel (2004) örtük programı, ders dışı etkinlikleri içine alan çok geniş kavram olarak tanımlamıştır. Örtük program etkinlikleri düzenlenirken örgütsel (zaman, olanak, materyaller), ilişkisel (öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğrenci-öğrenci, öğretmen-veli) ve kurumsal

(politikalar, alışılmış isimler, ders dışı faaliyetler) kapsamda yer alması gerektiğini ortaya koymuştur (ss. 7-8).

Vallence (1973), örtük programın kesin bir tanımını yapmanın zor olduğunu belirtmekle birlikte kavramın resmî programda açıkça yer almayan yani sezdiğimiz, okulun akademik olmayan etkilerini görmemizi sağlayan, eğitim sisteminin hesaplanamayan etkilerini ortaya koyan program olarak tanımlamıştır. Vallence örtük programı üç boyuta ayırmıştır. Birinci boyut, öğretmen-öğrenci iletişimi, sınıf yapısı ve sosyal değer sisteminin bir mikrokozmosu olarak eğitim kurumunun tüm örgütsel modeli dâhil okul bağlamları. İkinci boyut, değerlerin kazanılması, sosyalleşme ve sınıf yapısının sürdürülmesi de dâhil okullarda işleyen tüm süreçler. Üçüncü boyut, egemen kültürlerin varlığını devam ettirmek için pedagojik ideolojilerin uygulandığı süreçtir.

Dreeben (1976), okulun sosyal yapısının değerleri kazandırması üzerinde durmuş, örtük programı yazılı olarak belirtilmeyen ayrıca okulda baskın olan sosyal düzenlemeler ve bunların öğretisi olarak tanımlamıştır. Dreeben'e göre (1968) bu program, sınıfın sosyal yapısının ve öğretmenin otorite işlevinin sonucu olarak öğrencilerde kimlik oluşumuna yön vererek hiyerarşiyi yasal hâle getiren işlev görür (Akt., Kentli, 2009).

Giroux (2001), örtük programı üstü kapalı olarak öğrencilere aktarılan ifade edilmemiş normlar, değerler ve inançlar; okul ve sınıf yaşamındaki rutinleri ve sosyal ilişkileri yapılandıran kurallar olarak tanımlamıştır (s. 41). Giroux'a göre örtük program okullarda genellikle okul ve sınıfın sosyal ilişkileri yoluyla üstü kapalı olarak aktarılmaktadır. Okullarda edilgenlik, kurallara uyma, itaat vurgulanarak iş yerlerindeki yönetim yapılarının sosyal ilişkilerini kabul etmeye istekli bireyler yetiştirmek için kullanılan sosyalleşme güçleri olduğunu belirtmiştir.

Bain'e (1975) göre bir eğitim kurumu veya bölümünün eğitim-öğretim programı o kurumda neyin öğretileceğine ait bilinçli değer ve kararlardır. Bu kararlardan farklı olarak okul sürecinde öğrenilen ve öğretilen plânlanmamış değerlerden oluşan ikinci bir program vardır ve buna örtük program denir.

Cornbleth (1984) örtük programı okulun amaçlarında, resmî öğelerinde, ders kitaplarında, kurslarında açıkça belirtilmeyen öğrencilere okul ve sınıfta verilen mesajlar olarak tanımlamıştır. Öğrenciler bu programla inanç, bilgi ve içinde bulunduğu toplumdaki davranış biçimini öğrenir. Bu program ile öğrenciler bireysel anlamda hâkim dünya görüşü, norm ve değerler öğrenirken toplumsal anlamda ise sosyal yapı ve onları koruyan, devam ettiren sosyal kontrol işlevi görür.

Azimpour ve Khalilzade (2015) örtük programı okul ve eğitim sistemi tarafından resmî olarak amaçlanmayan ve geliştirilmeyen öğelerden oluşan, yazılı olmayan ve resmî olarak öğretilmeyen program olarak tanımlamıştır. Öğrenciler okullarda resmî programda olmayan, öğretmenin sistematik olarak öğrettiğinden daha fazlasını öğrenirler. Öğrenciler bu programla bilimsel, ekonomik, siyasi ve tarihi bilgi sahibi olurlar; saygı, doğruluk, sorumluluk, toplumsal çıkarları gözetmek, eşitlik, yasalara uymak gibi kavramları öğrenirler. Örtük program, programın sadece içerik, kitap, yöntem vb. yönlerine dikkat çekiyor gibi görünse de bu kavram eğitim sisteminin (sınıf ve grup etkinliklerindeki düzen) ilkeleri ve okuldaki iletişim-etkileşim kalıpları (dersleri ezberlemek, dinlemek, bilgi vermek vb.) örtük materyalleri ve kavramları kapsar.

Carvallo (1995), okulun hedeflerini ortaya koymaya çalışan resmî ve oldukça akademik faaliyetlerin aksine her eğitim kurumunun kendine ait resmî olmayan öğrenme türü olduğunu, bu öğrenme türüne de örtük program denildiğini ve tüm öğrenme kurumlarının doğasında bulunan bir program olduğunu ifade etmiştir (s. 76). Wren (1999), örtük programın okuldaki hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı olmak amacıyla okul ortamı, programlar ve politikaların biçimlendirilmesi olduğunu belirtirken bu programın okul kültürü olduğunu ileri sürmüştür.

Kelly (1999), öğrenciler organize edilmiş, plânlı ve materyal öğrenmeleriyle birlikte okul işlerinin plânlama ve organize edilme gibi okul düzeninden kaynaklı ortaya çıkan öğrenmelerin olduğunu vurgulayarak bu öğrenmeleri örtük program olarak adlandırmıştır (s. 5). Kelly, örtük programı üç grupta ele alıp tanımlamaya çalışmıştır. Birinci grupta örtük program sosyal roller, cinsiyet rolleri, yaşamın diğer birçok yönüne yönelik tutumlar ve değerlerin aktarılmasını sağlayan program olarak ele alınmıştır. İkinci grupta örtük program politikacılar, öğretmenler ve plânlamacıların bilincinde oldukları ancak öğrenciler için örtük olan programdır. Üçüncü grupta örtük program, öğretmenin sorumluluğunda olduğunu savunan ancak bu programın varlığına inançları zayıf olan gruptur.

Mariani (1999), buz dağı metaforunu kullanarak örtük programı buz dağına benzetip buz dağının görünen kısmının “amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb.” gibi konular olduğunu belirtmiştir. Gördüğümüz, hakkında konuştuğumuz, bildiğimiz kısım buz dağının görünen kısmı “açık” olarak adlandırılan kısımdır. Buz dağının görünmeyen kısmını “öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları ile programa ne kattıkları” oluşturmaktadır. Bu kısım örtük programı oluşturmaktadır ve en az buz dağının görünen kısmı kadar önemlidir. Mariani’ye göre buz dağının suyun altında kalan kısmı yani örtük program yeterince bilinmemekte, gözden kaçırılmakta, üzerinde konuşulmamakta,

değeri tam olarak anlaşılmamakta sıklıkla küçümsenmekte ya da önemslenmemektedir (Mariani, 1999).

Bloom (1972), “Innocence in Education” da okullarda öğrencilerin düzen, zaman, çabukluk, uysallık, yaşlılarıyla nasıl rekabet etmesi gerektiği, akademik ve sosyal hiyerarşiyi öğrendiği nadiren sözle ifade edilen programı örtük program olarak tanımlamıştır. Bu program etkili ve uzun süre akılda kalıcıdır çünkü öğrenciler sözle ve yazı ile değil öğretmenlerin, yöneticilerin davranışlarıyla öğrenir. Bu program ile iş bulma, işte kalma, toplumdaki sosyal statü sisteminin sürdürülmesi, siyasi iktidar için gereken bazı beceri, tutum ve değerler öğrenilir. Tutumların, değerlerin en iyi şekilde öğrenilmesi örtük program ile gerçekleşir.

Jean Anyon (1980) okullardaki resmî program, öğrenci değerlendirmeleri ve pedagojinin farklı uygulanışı sonucunda sosyal ortamlarda öğrencilere farklı bilişsel ve davranışsal beceriler vurgulanıp bunun sonucunda öğrenciler fiziksel ve sembolik sermaye, otorite, çalışma süreci ile ilgili belirli potansiyel ilişkiler geliştireceğini ifade etmiştir. Toplumda insanlar işçi, orta, zengin ve elit sınıf olarak gruplanmıştır. Öğrenciler bu farklı sosyoekonomik sınıflara göre okullardaki deneyimleri farklılaşmaktadır. Bu farklılık öğrencilerin ait oldukları sosyoekonomik sınıfa göre ekonomik açıdan önemli ilişki türlerinin gelişimine katkıda bulunarak toplumdaki bu ilişkiler sisteminin yeniden üretilmesine yardımcı olur.

Ryan (1993), resmî programı okuldaki plânlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Öğrenciler resmî programa ek olarak örtük program dâhilinde okul içerisinde sosyal ve kişisel davranışlar öğrenirler. Ryan resmî programa nasıl önem veriliyorsa aynı düzeyde örtük programa da önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Adalet, doğruluk ve kesinlik gibi eğitimdeki derin ve olumlu öğretilerin çoğunun örtük programla aktarılabilceğini ifade etmiştir. Bu anlamda örtük programla öğrencilere adalet duygusu öğretilmek isteniyorsa okulun her köşesine adalet ruhu nüfuz ettirilebilirse okuldaki çocuklarında adil olacağını belirtmiştir.

Horn’a göre (2003) örtük program, okullarda ve sınıflarda öğrenme sürecinin parçası olan farkına varılmayan bazense amaçlanmayan bilgi, değer ve inançları kapsayan kavramdır. Örtük programın en önemli kaynaklarından biri medyadır. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler günlük hayatta sürekli medya ile iç içedirler ve buradaki bilgi, değer ve inançlarını okullara taşırlar. Öğretmenler, öğrenciler sınıf içerisinde ve okul dışında karşılaştıkları hem kolay anlaşılır hem de zekice gizlenmiş medya mesajlarından etkilenir. Veli ve genel kamuoyunun öğretmenler, öğrenciler ve okullar hakkındaki tutum ve görüşleri medya mesajlarından etkilenmektedir.

Shirk (1976), öğrencilerin dersteki başarısı ya da başarısızlığı sınavları geçmek veya kalmakla ölçüldüğünde eğitim sürecinin dar bir çerçeveye sığdırıldığını ifade etmiştir. Öğrenciler kendilerine başarısız olmam öğretmenin umurunda mı, çalışan ve başarısız olan öğrencilere karşı öğretmenin tutumu nasıl, çalışmayan ve başarılı olan öğrenciye karşı öğretmenin tutumu nasıl, başarısızlığa karşı öğretmenin tavrı nasıl diye sormaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin söylediklerinden yola çıkarak ve soruların cevaplarının farkına vararak örtük öğrenme gerçekleştirir.

Illich (2006), okullu ve okulsuz toplum görüşünü ortaya atarak okullu toplumda insanların bilerek okullaştırıldığını savunmuştur. Bu şekilde bireylerin kendine yabancılaştırıldığı, okullar aracılığıyla toplumsal eşitsizliğin ortadan kaldırılamadığı aksine okullu toplumların piyasanın istediği insan tipini yetiştirdiğini belirtmiştir. Örtük program ile ayrıcalıkları olan kesimin toplumda iyi gösterildiği, öğrencilere eğitim-öğretim ile daha iyi yaşama sahip olabilecekleri düşüncesinin aşılandığı, bürokrasilerin insanlara yararlı ve verimli olduğu fikri benimsetilir. Öğrenciler, örtük program ile sınıfsal farklılıkları devam ettirmeyi, hayattaki rolleri, toplumdaki yerini bilip sürdürme davranışlarını öğrenir.

Sambell ve Mc Dowell'a göre (1988) mikro düzeyde örtük program, eğitim sistemi veya kurumu tarafından belirlenen programlar ile öğrenci ve öğretmenlerin sınıf veya okul uygulamaları sırasında deneyimleri ve yaptıkları arasındaki farktır. Mc Neil (1996) örtük programı, açık hedeflere ulaşılmasını zayıflatan, okulda oluşan ve resmî olmayan öğretim etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Öğretmenin gizli programla başa çıkabilmesi için resmî olmayan sisteme dair bir içgörüyeye sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Örtük Programın Anlamları

Anderson'a göre (2001), eğitimciler son elli yıl içinde örtük program kavramını sezgisel olarak hissetmekle birlikte kavrama yönelik kesin tanımlamalara şüphe ile bakmıştır (s. 30). Örtük program kavramını eğitimciler üç temel anlamda kullanmıştır. Bunlar;

1. Eğitimin sürdürüldüğü ortamın öğrenciler üzerinde resmî programlarda belirtilmeyen etkileri,
2. Sosyal ayrıcalıkları koruma çabasına yönelik bir tür aşılama veya resmî programla beraber yürütülen gizli bilgi ya da uygulamalar,
3. Okulda başarılı olmak için uyulması gereken “açıkça belirtilmemiş” kurallardır.

Anderson'a göre (2001) eğitimcilerin kullandığı üç temel anlamdan ilk anlamı incelersek: Eğitimciler öğrencilerin yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği, eğitim-öğretim gördüğü sınıf ve okul ortamlarının, çevrelerinin resmî programda olmayan öğrenmelere neden

olduğunu vurgulamaktadır. Jackson (1968), sınıf ortamlarını toplumun bir parçası olarak görerek öğrencilerin burada kendi arzu, istek beklentilerini gerektiğinde ertelediğini; sınıf ortamlarında da aynı toplumda olduğu gibi güçlü ve güçsüz arasındaki farkları öğrendiğini belirtmiştir. Bu anlamda sınıf ve okul ortamları öğrenciye toplum içinde kalabalıkta yaşamayı ve bu ortamlarda nasıl davranılması gerektiğini öğretmektedir. Tezcan'a göre (2003) örtük program, öğrencilerin günlük rutinler çerçevesinde öğrendikleri anlam, inanç ve doğruları ifade etmesi de bu görüşle ilişkilendirilebilir. Vallance'ın (1973) örtük program sürecinde politik sosyalleştirme, geleneksel sınıf yapısını perçinleme, itaat ve yumuşak huylu olma gibi değer aktarımı ile ilgili görüşleri de Anderson'un bu görüşüyle ilişkilendirilebilir. Dreeben'a göre (1968) aile yaşamı, çocukları dışarıdaki dünyayı hazırlayamaz bu anlamda okullardaki sosyal yaşantılar yetişkinlerin kamu yaşamı içerisinde doğal olarak var olan ve gerekli olan norm ve özellikleri öğrencilere kazandırmaktadır. Anderson'un ilk görüşünden yola çıkılarak öğrencileri toplum tarafından kabul edilebilir bireyler hâline dönüştürmek için toplumun yapısına uygun inanç, değer ve normları öğrencilere dayatan ve bunu sınıf, okul ortamlarında yapan öğrenmeler olduğu söylenebilir.

Anderson'un (2001) ortaya koyduğu ikinci anlama bakacak olursak: Okul ile toplumsal, siyasi ve ekonomik hayat arasında önemli bir ilişki vardır. Bu bağlamda ülkenin siyasi, sosyal ve ekonomik hayatta etkin ve baskın olan yapı ve görüşler okul hayatını etkilemekte, okulun ve sınıfın örtük programını oluşturmaktadır. Siyasi, sosyal ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktaran okul, bu düzenin sürmesini sağlar. Bowles ve Gintis (1976), okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki ilişki ve hiyerarşinin iş hayatıyla benzer olduğunu belirtmiştir. Alt sosyoekonomik yapıya sahip ailelerden gelen öğrencilere bütünüyle otoriteye itaat etmesi gerektiği, tek başına güçsüz olduğu öğretilmektedir. Bunun sebebi ise fabrikaların itaatkâr ve sadık işçilere ihtiyacı olmasıdır (Akt., Yüksel, 2002a). Bowles ve Gintis'e göre (1976) örtük program, okul yaşamındaki gündelik özellikler aracılığıyla öğrenciye egemen sınıfın istediği davranışları aşılama sürecidir (Sarı, 2007). Apple, toplumda egemen sınıfın olduğunu ve okulların kurulma amacı olarak da bu egemen sınıfın isteklerine karşılamak olduğunu savunmuştur. Okullarda verilen eğitimin sadece resmî programda belirtilen bilgi ve becerilerden oluşmadığı ayrıca baskın sınıfın görüş ve düşüncelerinin de aşılandığını belirtmiştir. Bu anlamda eğitimin toplumsal sınıf ve farklılıklara göre şekillendiği; alt statüden gelen öğrencilere otoriteye saygı, dakiklik, temizlik, uyum davranışları gösterme öğretilirken, üst statüden gelen öğrencilere problem çözme yeteneği, açık görüşlülük gibi beceriler öğretilir (Apple, 1980/81). Okullardaki dersliklerde öğrencilere sürekli başkalarına değerlendirme ve yarışma, kalabalık içinde geri çekilme ve kendini yadsıma, güçlü ve güçsüz arasında temel ayırım yapma gibi değerler aşılanır. Gizil program ile ortaya konulan egemen

kültür, alt kültüre ait (işçi, azınlık vb.) deneyimlerini programda dikkate almaz (Tezcan, 2003). İnal'a göre (1998) bu dikkate almama iktidarda olan grup ya da grupların programda kendi konumlarını meşrulaştırıcı değer ve bilgilere yer verdiğini gösterir.

Anderson'un (2001) ortaya koyduğu üçüncü anlamı inceleyecek olursak; Okulda öğrencilerin başarılı olması için yapması gereken ancak resmî olarak da belirtilmeyen davranışlar, değerler, inançlardır. Resmî programda öğrenciler başarılı sayılabilmeleri için kazandıkları bilgi, beceri ve kazanımların ölçülmesi gerekir ve bunun için birtakım yazılı/uygulamalı sınav, proje, performans çalışmaları, ders etkinliklerine katılıma bakılır. Öğrencilerin sınav yapılma, değerlendirme şekilleri, başarılı olma kriterleri MEB tarafından ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Okuldaki öğretmen ve yöneticilerle doğru iletişim kurmayı öğrenen öğrenciler akademik başarıyı sağlayacak yeterli puanı alımlar da başarılı sayılırlar (Yüksel, 2004). Cemiloğlu (2006), okullarda “formal program” denilen eğitim programları dışında öğrencileri etkileyen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Bu unsurların uygulama şekilleri, ilkeleri resmî programdaki gibi açıkça yazılmamakla birlikte bunları okuldaki psikolojik ortam, fiziksel koşullar, öğretmen ve yöneticilerin davranış ve tutumları oluşturmaktadır. Öğrencilerin okulda öğretmen ve yöneticilerin ortaya koyduğu tutum ve davranışları algılama şekilleri önemlidir.

Portelli (1993), örtük teriminin anlamını “Exposing the hidden curriculum” isimli çalışmasının alt başlığı olan “The logic of the hidden curriculum” da daha yakından inceleyerek kullanılan kelimenin dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Portelli bu terimi örtük, saklı (hiding) anlamında değil de gizli, örtülmüş (hidden) anlamında kullanıldığını belirterek bu bağlamda kavrama ait üç farklı anlamdan bahseder.

- X, kendini gizlemiştir, X bir ajandır ve kendisini gizlemekten sorumludur.
- X, kasıtlı olarak başkası tarafından (Y) gizlenmiştir. Bir ajan olan Y, X'in gizlendiğini ve onun nerede olduğunu bilir.
- X, istemeden, kasıtsız şekilde örtüktür. X, aslında gizli olduğunu bilmiyor olabilir ve kimse X'i gizlemek istememiştir.

Portelli (1993) örtük programın kasıtlı şekilde örtülebileceği gibi kasıtsız şekilde de örtülebileceğini vurgulayarak ilk seçenek dışında ikinci ve üçüncü seçeneğin olabileceğini belirtmiştir.

Örtük Programın Kuramsal Temelleri

Örtük program, genellikle okul beklentileri ve rutinlerini günlük maruziyet yoluyla egemen toplumun norm ve değerlerini öğrencilere aktardığı süreçtir (Garcia & Lissovoy, 2013).

Örtük program kavramıyla ilgili çalışma yapan yazarların farklı bakış açılarına sahip olmasından dolayı farklı kuramsal yaklaşımlar oluşmuştur. Birden fazla kuramsal yaklaşımın olması örtük programa geniş bakış açısı kazandırmıştır. Örtük program konusunda çalışmalar yapan araştırmacıların görüşleri altında yatan teorik temelleri inceleyenler bu görüşleri çeşitli gruplara ayırmıştır. Giroux, Skelton, Lynch'ın görüşlerine ait gruplamalar şu şekildedir:

Giroux'a göre (1983) örtük programın teorik temelleri

1. Geleneksel Görüş
2. Liberal Görüş
3. Radikal Görüş

Skelton'a göre (1997) örtük programın teorik temelleri

1. Fonksiyonalist Görüş
2. Liberal Görüş
3. Eleştirel (Critical) Görüş
4. Postmodern Görüş

Lynch'a göre (1989) örtük programın teorik temelleri

1. Yapısal-Fonksiyonalist Görüş
2. Neo-Marksist Görüş

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olması, teorik temellerde de çok fazla ayrıntıya inilmemesi için Lynch'a (1989) ait örtük programın teorik temelleri incelenecektir.

Yapısal-İşlevselci (Fonksiyonalist) Yaklaşım. Eğitim sosyolojisinde farklı yaklaşımların ortaya çıkması geç gerçekleşmiştir. 1970 yıllarına kadar çoğunlukla eğitim sosyolojisi tek bir yaklaşımın egemenliğinde kalmıştır. İşlevselci (fonksiyonalist) yaklaşım denilen bu paradigma eğitim kurumlarının toplumdaki rolünü açıklamaya ve meşrulaştırmaya yönelmiştir. Bu yaklaşım eğitimi ekonomi, toplumsal hareketlilik ve politik düzen ile ilişkilendirmek için kullanılırken aynı zamanda okulun yapısı ve rol teorisi yoluyla öğrenci-öğretmen iletişimini incelemiştir. İşlevselciler “toplum” kavramını irdeleyerek büyük ya da küçük, basit ya da karmaşık herhangi bir toplumun hayatta kalması ve gelişmesi için neler yapılması gerektiğinin sorulması gerektiğini belirtmişlerdir. İşlevselci teoride problem çözme mekanizmasına “kurumlar” denir. Topluma yeni üye sağlama sorunun çözmede aile, nüfusun ekonomik sorunlarını çözmede ekonomik kurumlar, toplumun farklı sektörlerinin faaliyetlerini koordine etmede siyasi kurumlar, temel değerlerin korunmasında dini kurumlar ve üyeleri eğitme sorununu çözmede eğitim kurumları görevlidir (Blackledge & Hunt, 2017, s. 64). Carvallo da (1995), yapısal-işlevselciliği toplumun farklı unsurlardan yani işlevleri birbirine

bağımlı olan kurumlardan oluştuğunu iddia eden teori olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında okul, aile gibi kurumların rolleri toplumu korumak için kendi arasında etkileşim hâlinindedir.

Yapısal-fonksiyonalist yaklaşım temel ilgi alanlarından biri sosyal norm ve değerlerin okullarda nasıl aktarıldığı ile ilgilidir. Yapısal-fonksiyonalistler açısından okul, öğrencilerin toplum tarafından gereksinim duyulan becerileri öğrenmeleri hizmetini sağlayan bir kurumdur. Okullar normları, inançları, kuralları sorgulamasız kabul edecek şekilde öğrencileri eğitir (Giroux & Penna, 1983, ss. 102-103).

Eğitim açısından yapısal-işlevselci yaklaşımın en güçlü yönlerinden biri bu yaklaşımın eğitim kurumlarını daha geniş sosyal yapı ilişkileri içerisine sokmasıdır. Eğitimin sosyalleştirici ve seçici işleviyle ilgili değerlendirmede bulunulurken eğitim kurumunun faaliyet gösterdiği bağlam ve bunlar üzerinde etkili olan unsurlar göz önüne bulundurulmalıdır. Bu unsurlardan ekonomi, teknoloji düzeyine göre gerekli becerilerin karmaşıklığını belirlediği için büyük öneme sahiptir (Banks, 1971).

Yapısal-işlevselci yaklaşımın önemli temsilcilerinden Emile Durkheim’a (1925/196) göre eğitim “Toplum, ancak üyeleri arasında önemli derecede bir homojenlik varsa varlığını sürdürebilir; eğitim, kolektif yaşamın gerektirdiği temel benzerlikleri daha en başından çocuğa yerleştirerek bu homojenliği sürdürür ve pekiştirir” (s. 148; Akt., Margolis vd., 2001, s. 4). Durkheim eğitimin öncül amacının bireysel yetenekler, gizil amacının da toplumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirme olduğunu belirtmiştir. Eğitim ile toplumun varlığı devam ettirilirken bireylerin ihtiyaç duyduğu normatif ve bilişsel çerçeveler aracılığıyla toplumsallaşması, insanlaşması sağlanacaktır (Tan, 1991). Durkheim tüm davranışlarda her şeyden önce genellikle ahlâki denilen ortak bir yön olduğunu tüm bu davranışların önceden belirlenmiş kurallara uygun olduğunu, kişinin kendisini ahlâki olarak yönetmesinin bir norma uyma meselesi olduğunu belirtmiştir (Carvallo, 1995).

İşlevselci paradigmalarda bilişsel beceriler, eğitim ve meslekler arasında önemli bağ oluşturur. Burada söylenilmek istenen şey okulların başlıca işlevinin, iş performansı ile doğrudan alakalı mesleki beceriler öğretmesi değildir. Ancak, işlevselci paradigma okulların geliştirdiği genel bilişsel beceriler ve entelektüel inceliğin yetişkin mesleklerinde olumlu işlevlerinin olduğunu ve aslında bunların giderek artan sayıda orta ve yüksek statülü meslekler için zorunlu olduğunu iddia eder. İşlevselci paradigmanın ikinci argümanı, eğitim kurumlarının yetenekli insanları kusurlu olsa da sosyal statü, din veya ırk gibi doğuştan gelen nitelikler temelinde basit bir seçimden üstün tarzda seçip sınıflandırmasıdır. Paradigmanın önermesine göre mesleki statüler ve eğitim kazanımları arasında kurulan sıkı bağ, toplumun en yetenekli

bireylerini keşfederek onları en önemli konumlara yerleştirme şansını en yüksek seviyeye çıkarır (Hurn, 2016, ss. 55-58).

Eğitimde örtük program üzerine yapılan ilk çalışmalarda yapısal-işlevselci görüşler öne çıkmıştır (Yüksel, 2004). Yapısal-işlevselci bakış açısı okulları, öğrencilerin mevcut topluma işlev göstermek ve katkıda bulunmak için ihtiyaç duydukları sosyal normları, değerleri ve becerileri öğrendikleri araçlar olarak görür (Skelton, 1997). Giroux da (1983), örtük programın öncelikle, sınıfın sosyal ilişkilerini yapılandıran sosyalleşme süreçleri ile üstü kapalı biçimde aktarılan sosyal normlar ve ahlâki inançlar aracılığıyla keşfedildiğini belirtmiştir (s. 48). Yapısal-işlevselci yaklaşımın istikrar ve topumda fikir birliğini sağlama ile ilgili temel kaygıları göz önüne alındığında baskın toplumsal değerler ve normları kabul edip öncelikle bunların okullarda nasıl öğretildiğiyle ilgilenir.

Veznedaroğlu (2007), yapısal-işlevselci kurama göre örtük programın işlevlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Toplumsal kontrol ve denetimini sağlar.
- Toplumun üyelerinde ortak inanış, değer ve düşünme biçimleri oluşturulmasını destekler.
- Öğrencilerin uyum gösterme, toplumdaki var olan sisteme ve otoriteye uyma gibi özellikleri kazanmalarını sağlar.
- Toplumdaki istenmeyen değer ve düşünceleri yok etmede ya da bu değer ve düşünceleri değiştirmede önemli etkisi vardır.
- Ekonomik, siyasi, kültürel ve toplumsallaşmaya dair beceri, bilgi, norm, değer, görüş ve inançların kazanılmasını sağlar. Örtük program bu anlamda; ekonomik, siyasi, toplumsal ve kültürel kurumların beklentilerine yönelik insan yetiştirmede aracı konumundadır.
- Ahlâki değerleri güçlendirmek, toplumu birleştirmek, bireyi toplumla bütünleştirmek için toplumda kabul görmüş değer, norm ve inançların yeni nesillere benimsetilme işlevini yerine getirir.

Yapısal-işlevselci yaklaşımla ilgili çalışma yapan önemli araştırmacılar Talcott Parsons (1959), Robert Dreeben (1968) ve Philip Jackson (1968)'dir. Parsons eğitimi, sosyalleşme aracı görerek bireylerin eğitim yoluyla bir dizi teknik ve sosyal beceriler kazandıklarını vurgulamıştır. Bu sayede eğitim ile bir toplumun ortak kültürünü yaşatmakta ve toplumsal yapıya uygun bireyler yetiştirilmekte, toplum koordineli ve sistematik bir şekilde bir bütün olarak korunmaktadır. Dreeben (1968), okula başlayan tüm öğrencilere eşit yaklaşıldığını, hepsine aynı iş ve aynı kriterlere göre aynı değerlendirmelerde bulunulduğunu ancak

öğrencilerin başarıya bağlı olarak zaman içinde diğerlerinden daha iyi olarak değerlendirilip öğretmen tarafından daha fazla ödül verildiğini belirtmiştir (Blackledge & Hunt, 2017, ss. 73-74).

Dreeben (1968), toplumsal kurumlar ve okul arasındaki bağlantı üzerinde yoğunlaşmıştır. “On what is learned is school” adlı çalışmasında öğrencilerin toplum için gerekli olan görüş, norm ve değerleri nasıl öğrendikleri üzerinde durmuştur. Dreeben’e göre okullar, bireylerin ailesinde öğrenemediği beceri ve sosyal normları; modern dünyadaki politika ve ekonomiye uyum gösterebilmeleri için gerekli olan norm, bilgi ve becerileri öğretmektedir (Yüksel 2004, ss. 20-21). Dreeben’e göre okullar her çocuğun sonunda toplumun bir üyesi olarak ihtiyaç duyacağı becerileri, bilgileri ve inançları aktarma amacını gerçekleştirir ve sadece eğitim sağlamaz öğrencinin hayatını etkileyen çeşitli sosyal deneyimler yoluyla öğrenilen davranış ilkeleri olan normlar sağlar (Giroux & Penna, 1983, s. 107).

Jackson, “Life in Classroom” da okul ve sınıf düzeyinde gözlemlerde bulunarak sınıf içi yaşamı inceleyerek örtük program kavramını ilk kez ortaya koymaya çalışmıştır. Jackson’a göre bu program meşgul olma, kendini kısıtlama, dakik ve düzenli olma, meşgul olma, sessizce beklemeyi öğrenme, hem öğretmenlerine hem de arkadaşlarına bağlılığını gösterme, çaba gösterme, kendini ifade etme, işlerini tamamlama gibi becerileri vurgular. Okullar bireyleri gerçek dünyadaki güç ilişkilerini hazırlayabilmek ve tüm insanları yaşama hazırlayabilmek için örtük programlar aracılığıyla uysallığı öğretmektedirler. Jackson’a göre öğrenciler sınıf ve okulda ilerlemek istiyorsalar “kalabalık, övgü ve güç” öğelerine hâkim olmalılardır. Jackson ödül ve ceza kavramına vurgu yaparak örnek bir öğrencinin okulun kurallarına uyan, yanı sıra olsa ödevlerini yapan, yanlış cevap verse bile sınıf tartışması sırasında elini kaldırarak söz alan, serbest çalışma sırasında gözünü kitaptan ayırmayan öğrencinin örnek öğrenci olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler sınıf ve okul içerisinde toplum içinde nasıl yaşamaları gerektiğini öğrenirler. Sınıfta öğrenciler güçlü ve güçsüz farkını, arzularını ertelemeyi ve sınıfın arzu, istek ve beklentilerini uygun davranmayı öğrenirler. Güç ve övgü ise otorite olan öğretmenin topluma uygun olan kural, görüş ve inançların öğrencilere övmesidir. Öğrenciler hem resmî programın beklentilerine hemde örtük programın beklentilerine uygun davrandıklarında başarılı olurlar (Jackson, 1968).

Yapısal-işlevselci yaklaşım bir çok yönden eleştirilmiştir. Eğitim sistemleri yavaş yavaş değişen kurumlar olduğu için teknolojik ve sosyal değişimi uyum sağlamada zorluk çekmekle birlikte uyum sürecinde kültürel gecikmeler ve yapısal dengesizlikler oluşacaktır. Ayrıca yapısal-işlevselcilere göre okullar değişen eğitim potansiyeline sahip öğrencileri işleyen pasif filtreler olarak ele almalarından dolayı da eleştirilmişlerdir (Sharp, 1980/2017).

Neo-Marksist Yaklaşım. Neo-Marksist yaklaşım okulların doğasını anlama ve toplumsal eğitim için özgürleştirici bir program geliştirmeye konusunda daha ilerici bir yaklaşım için en anlamlı ve kapsamlı modeli sunar. Bu yaklaşımın özünde ekonomik ve kültürel yeniden üretim arasındaki ilişkinin tanımlaması yatar (Giroux & Penna, 1983, ss. 102-105). Neo-Marksist yaklaşım, okulun kapitalizme ve devlete nasıl hizmet ettiğini eleştirel bir şekilde ele almış; cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf gibi eşitsizliklerin yeniden üretiminde okulun aracı olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımdaki sosyalizasyon sürecinde, ideolojik inançlarda, üretim sürecindeki ilişkilerde ve sınıfsallaştırmada “yeniden üretim” terimiyle analiz edilmiştir (Sarı, 2007). Bu yaklaşım, örtük programın baskın otorite tarafından sınıf ve okul ortamlarında plânlı, bilinçli olarak uygulandığını savunmaktadır. Resmî programın ve bu programa ait materyallerin yazılı olarak örtük mesajlar iletebileceğini açıkça belirtmişlerdir (Kalaycı & Güneş, 2014). Bu kuramı savunanlar özellikle toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların (ülkede siyasi, toplumsal, ekonomik hayatta baskın olan gruplar) diğer sınıflara baskı kurarak okuldaki eğitim uygulamalarını etkilediğini belirtir. Neo-Marksist yazarlar kapitalizme karşı çıkmışlar ve toplumdaki eşitsizlikleri kapitalizm tarafından ürettiğini ve kapitalizmin sosyal sınıf ayrımını artırdığını bunu sonucu olarak okullarda toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiğini belirtmiştir. Okullarda öğrencilere sadece resmî programdaki beceri, bilgi, değer ve tutumlar öğretilmez baskın sınıfın düşünce ve görüşleri örtük program aracılığıyla öğrencilere aktarılır ve öğrencilerin uyumlu ve itaatkar bireyler olması sağlanır (Yüksel, 2004, s. 23).

Neo-Marksist yaklaşıma göre okullar, işyerlerindeki ilke ve süreçlerle bağlantılıdır. Okullar bu yaklaşıma göre egemen sınıfın inançları, değerleri ve normlarını yeniden üreten ideolojik kontrol araçları olarak görülür. Bu yaklaşım büyük toplumun makro güçlerini sınıf içi çalışmalar gibi mikro analizle bağdaştırmakla birlikte bilginin toplumsal yeniden üretiminin yanılsama bilinci olduğunu vurgular. Neo-Marksistler öğrencinin anlamı kendisi için nasıl oluşturduğu konusundaki öznel rolün önemini vurgu yaparken ayrıca gizil program ile aktratılan sosyal ve ekonomik koşulların sosyal yapılanmayı nasıl etkilediği ile ilgilenir (Giroux & Penna, 1983, s. 105).

İşlevselci yaklaşımdan sonra ortaya çıkan yaklaşımlar alanyazında Çatışmacı ve Neo-Marksist gibi isimler almışlardır (Elitok-Kesici & Türkoğlu, 2019). Çatışmacı yaklaşım Marksçılar ve Weberciler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu iki grupta sistem içinde bir çatışma olgusunu benimsemiştir ancak temel yönelimler açısından farklı görüşlere sahiptirler. Weberciler ağırlığı üstyapının çözümlemesine verirken Marksçılar ise önceliği altyapı ve üretim biçimi üzerinedir. Weberciler katlaşma yelpazesini benimserken Marksçılar iki temel sınıf belirlemiştir. Weberciler kültürel etmenleri altyapıdan daha fazla önem verirken

Marksçılar iki sınıf arasında uzlaşmaz çelişkiler olduğunu, okulların egemen sınıf ideolojilerini aktararak üst yapıyı oluşturduğunu belirtmiştir (Murphy 1978, ss. 85-86 ; Akt., İnal, 1998, s. 47).

Çatışmacı kuramcılar grupların eğitim sistemini kontrol etmek için çatışma dolu ve bölünmüş toplumda yaşadığımızı belirtir. Eğitim sistemini kontrol altına almak isteyen gruplar kendi talep ve ilgilerini gizlemek için sosyal ihtiyaçlar söylemini kullanır. Seçkin kişiler eğitimin amaçları ve örgütlenmesinde zaman zaman bir uzlaşma sağlayabilir ancak çatışmacılar bu görünenin altındaki güç ve statü mücadelesi olduğunu belirtir. Çatışmacı yaklaşımı savunanlar, işverenlerin işçi seçerken onların bilişsel yönlerinden ziyade onların uysallık, itaat, sadakat gibi özellikleri olan kişileri seçer. Okulların en belirgin işlevi öncelikle bilişsel becerileri öğretmekken gizil işlevi ise uygun tutum ve değerleri öğretmek varolan sosyal düzeni destek olmak, ve düzeni sürdürmektir (Hurn, 2016, s. 64).

Bowles ve Gintis (1976) “Schooling in Capitalist America” adlı kitapta eğitimin parçası olduğu toplumdan bağımsız olarak anlaşılamayacağı görüşü yatar. Kapitalist sınıfın egemenliğinin sürdürülmesi ve yeniden üretilmesinin yollarından biri de eğitimidir. Bunlara göre eğitim sistemi, egemen gücün (ailenin ekonomik statüsü) toplumda varlığını sürdürmesini ve yeniden üretilmesini sağlayan ayrılmaz parçadır. Bunu iki yolla gerçekleştirir: birincisi, ekonomik olarak başarılı olmanın yetenek, uygun beceri ve eğitim yoluyla olacağı inancını ortaya koyarak sınıfsal yapıları ve eşitsizlikleri üretir ve bunu meşrulaştırır. İkinci olarak ise okullar bireyleri kapitalist sisteme uygun olan fikir, inanç, kapasite ve nitelikler oluşturarak bireyleri sınıfsal yapıların egemen olduğu çalışma dünyasına hazırlar. Bu bağlamda eğitimin işlevi toplumsallaştırma ve meşrulaştırma yoluyla yeniden üretimdir. Bu düzenin meşrulaştırılması için egemen güce sahip insanların bulundukları konumu çalışarak hak ederek elde ettiklerine, diğer insanlardan daha yetenekli ve çalışkan olduklarının topluma inandırılması gerekir ve bu da okullar ile yapılır (Blackledge & Hunt, 2017, ss. 138-141).

Apple (2019), öğrencilere okulda verilen eğitim ve uygulamaların öğrencilerin sosyoekonomik statüye göre değiştiğini belirtmiştir. Sosyoekonomik bakımdan alt sınıfta yer alan (azınlık, işçi) ailelerin çocuklarına uysallık, otoriteye itaat, dakiklik, temizlik gibi davranışlar öğretilirken sosyoekonomik statüsü yüksek üst sınıftan gelen öğrencilerde problem çözme, açık görüşlülük gibi davranışlar kazandırılır. Bu sayede örtük program ile alt sınıfta yer alan öğrencilere gelecekte de işçi olarak çalışacakları kişilik özellikleri, davranışlar aşılanırken üst sınıftan gelen öğrencilere de daha fazla özgürlük alanı tanınarak yönetici olma özellikleri getirilmeye çalışılır.

Althusser, devleti yönetici sınıfların kapitalist sistemin devam etmesi için işi sınıfı üzerindeki egemenliklerini güven altına almayı sağlayan baskı makinası olarak tanımlamıştır. Devletin ideolojik aygıtları içinde en güçlü olanı okuldur. Tüm toplumsal sınıfların çocukları anaokulundan başlayarak yıllar boyunca çocuğun etkilere en açık olduğu dönemde egemen ideolojilerin yer aldığı eğitim, ahlâk, felsefe vb. çocukların kafasına yerleştirilir. Böylece işçiler, küçük ve orta teknisyenler, beyaz yakalı işçiler, küçük ve orta devlet memurları oluşturulur. Ayrıca okul yıl boyunca haftanın beş veya altı günü sekiz saat, kapitalist toplumun çocuklarının tamamının zorunlu olarak gittiği ve bu değerleri (yönetici ideolojiye boyun eğmek için gerekenler) öğrendikleri yerdir. Böylece egemen sınıfın ideolojisi toplu hâlde bireylere aktararak birkaç becerinin öğrenilmesi sağlanır. Okullarda iş bölümüne bağlı kalarak görevlinin çalıştığı yere göre uyması gereken görgü ve terbiye kuralları, ahlâk, mesleki ve sivil vicdan gibi işbölümüne saygı kuralları ve egemen sınıfın yerleştirildiği düzenin kuralları öğretilir (Althusser, 1978, ss. 27-46)

Ekonomik yeniden üretim teorisyenleri okul ve ekonomi arasındaki ilişkiyi ele alırken kültürel yeniden üretim teorisyenleri ekonominin kapitalist ilişkilerini sürdürmesi için okullarda varolan kültürel faktörleri vurgulamaktadır. Bu teorisyenlere göre okulun faaliyetleri egemen grupların kültürüne göre düzenlenmektedir. Okulun kültürel standartları sosyoekonomik bakımdan orta ve üst sınıfın ailelerin standartlarına uygunken göçmen ve işçi ailelerinin (alt sınıf) standartı ile çelişmektedir. Sosyoekonomik bakımdan alt gelir grubundan gelen öğrenciler okul kültürüne uyum gösteremeyerek başarısız olurken sosyoekonomik bakımdan orta ve üst gelir grubundan gelen öğrenciler okul kültürüne kolay uyum sağlayarak başarılı olmaktadır (Yüksel, 2004, s. 28).

Pierre Bourdieu'a göre eğitim sistemi bağımsız ve tarafsız gibi görünerek hizmet ettiği, yerine getirdiği sosyal işlevleri gizlemesini ve daha etkili şekilde yerine getirmesini sağlar. Okul tarafından aktarılan kültür toplumu oluşturan farklı kültürlerle ilişkilidir. Çünkü okullar egemen sınıfın kültürünü doğrularken diğer kültürleri de reddeder. Bu bakımdan okullar, egemen kültürü meşrulaştırmada ve yeniden üretmede özellikle önemli rol oynar. Bu program ile egemen sınıfın çıkarlarını meşrulaştırırken aynı zamanda işçi sınıfı ve azınlık gruplar için önemli olan bilgi türleri çürütülür (Giroux, 1983, s. 80).

Veznedaroğlu (2007), Neo-Marksist görüş açısına göre örtük programın işlevlerini şöyle sıralamıştır (ss. 16-17):

- Örtük program gelecekteki iş rollerine dair öğrencilerin beceri, bilgi, tutum ve değerler kazanmalarını sağlar.

- Toplumdaki egemen güçlerin düşünce, görüş, yaşam biçimi, inanç, norm ve değerlerini meşrulaştırır, bu norm ve değerleri sonradan gelen nesillere aktararak yeniden üretilmesini sağlar.
- Baskın ekonomik ve politik güçleri koruyan sosyal ilişkiler üretir.
- Toplumsal eşitsizlik ve sınıfsal farklılıkların yeniden üretilip sürdürülmesini sağlar.

Örtük Programın Özellikleri, Kapsamı ve Boyutları

Örtük programla ilgili yapılan tanımlar, açıklamalar, tartışmalar doğrultusunda, örtük programın özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Adıay, 2011; Beydoğan, 2012; Demir, 2018; Sarı, 2007; Tezcan 2003, Tuncel, 2008a ; Vallance, 1973; Veznedaroğlu, 2007; Wren, 1999; Yüksel, 2002a, 200b, 2004).

- Yazılı olarak yer almaz ve açıkça belirtilmez, öğeleri belirgin değildir.
- Resmî programlarda yer almayan ancak eğitim sürecindeki ders dışı ve ders içi uygulamaları içerir.
- Bilinçsiz veya bilinçli olarak gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda ortaya çıkar.
- Öğrenciler üzerinde genellikle resmî programdan daha fazla etkiye sahiptir.
- Resmî programlar tarafından amaçlanmayan olumsuz ya da olumlu öğrenmeler içerir.
- Okullar ve öğretmenler arasında farklılık gösterebilir, kendine özgü yapıya sahiptir.
- Öğrencilerin başarı ve davranışlarına göre sınıflandırılmasında belirli önemi vardır. Akademik başarı ve başarısızlık üzerinde etkisi bulunmaktadır.
- Eğitim kurumlarına dair toplumsal algıları şekillendirmede önemli bir rol oynar.
- Örtük öğrenmeler daha çok etkileşim sonucu gerçekleşir.
- Öğrenme etkinlikleri, katılımcıların kişisel, sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerine göre farklı bir şekil alabilir.
- Amaçlanan öğrenmenin yanı sıra beklenmeyen ve istenmeyen öğrenmeleri de içerir.
- Öğrencilerin, topluma uyum sağlama süreci ve duyuşsal özelliklerin gelişiminde etkilidir.
- Merkezi birim veya kurum tarafından hazırlanmayıp, eğitim-öğretim paydaşlarının değerleri, inançları ve tutumları; okulun yer aldığı bölgesel faktörler ile şekillenen bir yapıdır.
- Örtük program, iyi düzenlenmiş ve düşünülmüş örgün programla birlikte demokratik toplumun ideallerine büyük ölçüde katkı sağlar.

- Geniş içeriğe sahip olduğu için kavram belirsizdir, bileşenleri net ve açık şekilde belirtilmemiş olabilir.
- Örtük program sonucu bireylerin yabancılaşma deneyimi yaşaması mümkündür.
- Bu programdaki düzenlemeler, rutinler ve kurallar farklı öğrenciler arasında bölünmeye, ayrılmaya veya grubun beklentilerine uyum sağlamasına neden olabilir.

Örtük programın kapsamına baktığımızda Wren'in (1999) tanımına göre, örtük program, okul kültürünün sembolik yönünü ve okulun toplumsal etkileşimlerinin oluşturduğu örgütsel atmosferi kapsar. Bu kapsamda, okul törenleri, okullar arası yarışmalar, okul üniformaları, öğrencilerin davranışları, okul armaları, disiplin kuralları, okul gezileri, ödevler, okul yıllıkları, okul takvimleri ve okul gazeteleri gibi unsurlar örtük programın bir parçasıdır ve okul kültürünü şekillendirir. Vallance'a göre (1973) örtük program sınıfın hiyerarşik yapısını, öğrencilerin otoriteye itaat etmelerini sağlamak için öğretmenin kullandığı yöntemleri, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi, sosyal sistemin alt boyutu olan eğitim kurumunun bütün örgütsel modellerini kapsar. Jackson (1968) tarafından tanımlanan örtük program, resmî programın ötesinde öğrencilerin topluma uyum sağlamayı ve gelecekteki sosyal rollerini yerine getirmelerine yardımcı olan normlar, değerler ve becerileri kapsar. Martin'e göre (1976) sınıfın sosyal yapısı, öğretmenin otorite kullanımı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar, standart öğrenme aktiviteleri, öğretmenin dil kullanımı, ders kitapları, sistemi takip etmesi ve program öncelikleri örtük program kapsamı dâhilinde değerlendirir.

Türkiye'de örtük programın kapsamıyla ilgili yapılan çalışmalarda Yangın ve Dindar (2010), okulun kültürel özellikleri yoluyla öğrencilere bilinçsizce öğrettiklerini kapsadığını belirtmiştir. Serhatlıoğlu ve Gürol'a göre (2009) örtük program, çevresel faktörler, toplumsal yapı, öğrenciler ve öğretmenler, yönetim ve zaman gibi unsurları kapsar. Tezcan (2003), örtük programın kapsamını okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin davranışları, değer yargıları, yaklaşımları, inançları, değerleri, okul atmosferi, okul içi ortamın yazılı olmayan kuralları, disiplini, rutinleri ve otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken olarak belirtmiştir. Çubukçu (2012), tarafından tanımlanan örtük program, okulun genel atmosferi, öğretmen ve yöneticilerin tutumları, eğitim süreci, iş birliği ve rekabetin varlığı, öğretmenlerin sahip olduğu değerler ve öğrenme ortamının niteliği gibi unsurları kapsayan, öğrencilerin okuldaki tüm etkileşimlerinin tutum ve davranışlarını içeren bir kavramdır. İnal (1998), çalışmasında resmî programda yer almayan ancak öğrencilerin ve öğretmenlerin uyguladığı geleneksel davranış ve uygulamaları örtük program kapsamında ele alındığını belirtmiştir. Bu davranışlar arasında öğretmenlere saygı göstermek, öğretmenlere “siz” diye hitap etmek, sınıfta söz almadan konuşmamak, öğretmenler odasının kapısını çalmadan içeri

girmemek, okul binasına askeri düzende girmek, İstiklal Marşı'nı gür sesle okumak, öğretmenlere mutlak saygı göstermek, okulu temiz tutmak ve okulun demirbaşlarına zarar vermemek, koridorlarda gürültü yapmamak, ders çalışmanın önemli olduğuna inanmak yer almaktadır.

Örtük program kavramı hem okul içi hem de okul dışı yaşamı kapsayan geniş bir alana sahip olduğu için kapsamının ifade edilmesi zordur. Bu anlamda örtük program kapsamını anlamak için örtük programın kaynaklarının açıklanması son derece önemlidir.

Yüksel (2004), konuyla ilgili literatürü (Cornbleth, 1984; Demirel, 2004; Eisner, 1992; Johnson vd., 1989; Martin, 1976; McCutcheon, 1997; Ryan, 1993; Saylor vd., 1981; Vallence, 1993) inceleyerek, genellikle öğrencilerin resmî program dışında öğrendikleri üç temel kaynak olduğunu ve bu kaynakların her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu belirtmiştir. Bu kaynaklar ve alt kategorileri şunlardır:

Yüksel (2004, ss. 58-78), örtük programın öğelerini aşağıdaki gibi kategorize etmiştir:

1. Okulun İdari ve Örgütsel Araç ve Düzenlemeler

- Okulun kuralları
- Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
- Sınıfların oluşturulması
- Zaman
- Ders dışı faaliyetler

2. Okul-Çevre Arasındaki Etkileşimler

- Toplumsal norm ve değerler
- İdeoloji
- Ders kitapları

3. Sınıf iklimi

- Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
- Öğretmenlerin ön yargıları
- Sınıf kuralları
- Öğretmen davranışları
- Öğrenci özellikleri
- Sınav ve öğrenci başarısı

Örtük programın boyutlarına ilişkin farklı kategoriler ve faktörler, literatürde tartışılmakta, incelenmekte ve araştırmalarda kullanılmaktadır. Araştırmacılar örtük programın

boyutlarına ilişkin kategoriler ve alt kategorilerin geliştirilmesi sırasında, Yüksel'in (2004) sınıflandırması önemli bir kaynak olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan kategoriler, alt kategoriler ve kavramlar büyük ölçüde Yüksel'in (2004) sınıflandırmasından esinlenilmiştir. Veznedaroğlu'nun (2007), çalışmasında olduğu gibi “sınıf iklimi” ve “okul iklimi” başlıkları oluşturulmuştur. Yüksel'in (2004), “okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeler” ile “okul-çevre arasındaki etkileşimler” okul iklimi kategorisi altında toplanmıştır. Çalışmanın ikinci boyutu olan “sınıf iklimi” boyutu oluşturulurken Yüksel'e ait (2004) “sınıf iklimi” kategorisi alınarak alt kategorilere ekleme yapılmıştır. Yüksel'in (2004) sınıflama yaklaşımına ek olarak okul iklimi ve sınıf iklimi olarak ayrılmasının temel amacı, sınıfta ve okulda oluşan örtük öğrenmelerin daha iyi ve doğru bir şekilde analiz edilmek ve derinlemesine bilgi elde edilmek istenmesidir.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmada örtük programa ait ana ve alt kategoriler şu şekilde düzenlenmiştir:

A. Okul İklimi

1. Okulun Kuralları

- Kurallar
- Ödün verilen kurallar ve ödün verilmeyen kurallar
- Ödül verme ve yaptırım uygulama

2. Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sosyal, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetler

- Okul atmosferi
- Okulun törenleri
- Okulun sembolleri
- Okulun yayınları
- Sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetler
- Araştırma-geliştirme faaliyetleri

3. Okulun Beklentileri

- Yetiştirilmek istenen birey
- Nitelikli-niteliksiz öğrenci algısı
- Başarılı-başarısız öğrenci algısı

4. Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu

- Öğretmen ve yönetici odaları, sınıfların alanı
- Okulun koridorları
- Okuldaki diğer alanlar

5. Sınıfların Oluşturulma Yöntemleri

- Öğrencilerin sınıflara dağıtılma yöntemi
- Öğretmenlerin sınıflara dağıtılma yöntemi

6. Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süre

- Ders dışı faaliyetler
- Derse ayrılan süre

B. Sınıf İklimi

1. Sınıfın Düzeni ve Donanımı

- Öğretmen masası ve sıraların konumu, sınıf mevcudu
- Sınıfın donanımı

2. Sınıf Kuralları

- Kurallar
- Ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar
- Verilen ödül ve uygulanan yaptırım

3. Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşünceleri

- Yetiştirilmek istenen birey
- Nitelikli-niteliksiz, başarılı-başarısız öğrenci algısı
- Öğretmenin tutum ve inançlarını öğretime yansıtması
- Öğretmen uygulamaları ve tutarlılık

4. İletişim Atmosferi

- Öğretmen-öğrenci iletişimi
- Öğrenci-öğrenci iletişimi
- Farklı fikirlere gösterilen tepki

5. Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön yargıları

- Öğrencilerin cinsiyet, isim gibi özelliklerine yönelik ön yargılar
- Sınıfa karşı ön yargılar

6. Sınıf Kültürünü Öğrenme

- Öğrencilerin öğretmenle iletişim biçimi ve öğretmenin beklentilerini karşılamak için gösterilen davranışlar
- Sınavda çıkabilecek soruları tahmin etme ve sonuçlara itiraz
- Sınavda orijinal düşüncelerini ya da öğretmenin öğrettiği kalıpları yazma

Bu çalışmanın kapsamını belirlemek için “okul iklimi” ve “sınıf iklimi” boyutları için ana ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeve kategorileri ile sırasıyla tanımlanmıştır.

Örtük Programın Okul İklimi Boyutu

Ampirik olarak temellendirilmiş okul iklimi araştırmaları, Hapin ve Croft (1963) tarafından öğrenci öğrenme ve gelişim üzerindeki okul ikliminin etkisini sistemik olarak incelemeye başlama geleneği 1950’lerde başlamıştır (Cohen vd., 2009). Bu bağlamda okul iklimi ile ilgili yıllardır araştırma konusu olmasına rağmen bilimsel olarak okul iklimi araştırmaları, örgütsel iklim araştırmalarının ortaya çıkmasıyla 1950’lerde yapılmaya başlanmıştır (Kutsyuruba vd., 2015). Araştırmacılar, okul iklimini ile okullardaki öğrenci sonuçlarıyla ilişkilendirmeye çalışmışlar ancak bu ilişkilendirme 1970’lerin sonlarına kadar gerçekleşmemiştir (Brookover vd., 1978).

Okulun iç çevresiyle ilgili nitelikler okul iklimini oluşturur ve bu iklim öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşim biçimini belirleyen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumları içermektedir. Bu nitelikler, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun etkisini belirleyen önemli farklılıkları ifade etmektedir ve okul iklimi olarak adlandırılmaktadır (Welsh, 2000).

Hoy ve Miskel (2005), okul iklimini, “bir okulu diğerlerinden ayıran ve her okul üyesinin davranışlarını etkileyen iç özelliklerin bütünü” olarak tanımlamıştır (s. 185). Okul iklimi, okulun çevresini şekillendiren normlar, değerler, kişiler arası ilişkiler ve organizasyonel yapılar dâhil olmak üzere okul hayatının kalitesi ve karakterini ifade eder (Kutsyuruba vd., 2015). Okul iklimi, etkili okulların önemli bir yönüdür ve öğrenci başarısı, refahı ve davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Wang vd., 2014). Öğrencilerin okul iklimi algılamaları, öğrencilerin okul ortamı hakkındaki hislerini temsil eder ve bu, güvenlik, öğretim ve öğrenme ile okul içindeki ilişkilere yönelik algıları da içerir (White vd., 2014).

Sağlıklı bir okul ikliminde öğretmenler meslektaşlarını, okullarını ve işlerini sevmeye eğilimindedirler. Kendilerine ve öğrencilerine inanırlar, akademik mükemmeliyet için bir arayışa yönlendirilirler ve kendileri ve öğrencileri için yüksek ancak erişilebilir hedefler belirlerler. Öğrenciler çalışkan ve akademik olarak başarılı olanlara saygı gösterirler. Müdürler

öğretmenler için yüksek beklentilere sahiptir ve öğretmenlere arkadaşça ve destekleyici bir şekilde yardımcı olur (Hoy vd., 2002).

Okulun Kuralları. Bu bölümde “kurallar”, “ödün verilen kurallar ve ödün verilmeyen kurallar” ve “ödül verme ve yaptırım uygulama” kavramları yer almaktadır.

Kurallar. Okulların düzenli işleyişi için çok sayıda kural bulunur ve bu kurallar örtük programın önemli bir parçasını oluşturur. Örtük programda kurallar öğrenciye liste hâlinde verilmez, öğrenci bu kuralların çoğunu yaşantı içerisinde çevreleriyle etkileşimleri ve deneyimleri sonucunda uygulama süreci ile öğrenir. Bu durumda, örtük programın kapsamı, yazılı olarak belirtilmemiş olan kuralları içermektedir. Bu kurallar, devletin ideolojisinden kaynaklanabileceği gibi sadece okulun kendi ideolojisinden de kaynaklanabilir. Örneğin, ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen derse girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkmaları ancak bu uygulama yükseköğretim kurumlarında yaygın olarak görülmeyebilir (Yüksel, 2004, s. 60). Kurallar, devlet ve toplumun yapısına, ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olarak oluşturulmuştur (Gordon, 1983; Jackson, 1968; Tezcan, 2003). Örtük programda öğretimin aktarımı açık programdan farklılık gösterir ve aktarım şekli bilinçsiz ve açık olmayan bir biçimdedir. Bu açıdan okul içindeki yazılı olmayan kurallar örtük programın bir parçası olarak değerlendirilir (Tezcan, 2003). Yöneticiler ve öğretmenler tarafından bazı kurallar belirli zamanlarda öğrencilere bildirilirken diğer kurallar öğrencilerin deneyimleri ve gözlemleri sonucunda öğrenilebilir.

Genellikle, okulların çok sayıda kural içeren kurumlar olduğu söylenebilir. Okullarda öğrencilere nasıl davranacaklarını, gün içinde nerede olacaklarını, sorulara nasıl cevap vereceklerini, defterlerine nasıl yazacaklarını, nasıl oturacaklarını, nasıl giyineceklerini ve nasıl konuşacaklarını söyleyen kurallar mevcuttur. Okulda olanların çoğu, bir şekilde başka bir kurala bağlı görünmese de örtük bir program tarafından öğrencilere öğretilir. Öğrencilere kurallar iki şekilde sunulur. Birincisi, öğrencilere belirli bir kuralın ne olduğunu uygun zamanlarda sadece söylemek veya hatırlatmak; ikincisi ise yönetici ve öğretmenler, doğrudan öğrencilere belirtmeden davranışları aracılığıyla öğrencilerin bu kuralları öğrenmelerini sağlar (Gordon, 1983). Öğrenciler, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarını gözlemleyerek süreç içinde kuralları öğrenir (Yüksel, 2004, s. 61).

Ödün Verilen Kurallar ve Ödün Verilmeyen Kurallar. Okul deneyimi boyunca bazı kuralların uygulanmasında kesinlikle taviz verilmezken bazı kuralların uyulup uyulmadığı sıkı bir şekilde takip edilmez (Yüksel, 2004, s. 60). Okulda uygulanmasından taviz verilmeyen kurallar örtük programın önemli bir unsuru olduğu iddia edilebilir. Bu durum, söz konusu

kuralların okulun benimsediği normlar, değerler ve ilişki biçimlerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir işlevi yerine getirdiğini gösterebilir.

Ödül Verme ve Yaptırım Uygulama. Jackson (1968), okuldaki ödül sistemi her iki programın başarısıyla ilişkili olduğunu, gerçekte akademik başarı ve başarısızlıkla ilgili görünen birçok ödül ve ceza örtük programla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda öğretmenler, bir öğrencinin işini yapmaya çalıştığını belirttiğinde, temel olarak öğrencinin okulun belirlediği prosedür ve beklentilere uyduğunu ifade etmektedir. Öğrenci sadece zorunlu tutumları yerine getirerek “model” öğrenci olarak kabul edilir ancak gerçekte başarılı bir öğrenci değildir. Örneğin, öğrenci okulda verilen ödevleri yerine getirir (ancak genellikle yanlış yaparsa), sınıf tartışmasında elini kaldırır (ancak yanlış cevap verirse), serbest çalışma saatlerinde kitabına gömülür (ancak sayfayı pek çevirmez). Jackson’a (1968) göre öğrencinin övgü alması ve ödüllendirilmesi için “model” öğrenci olmalıdır (s. 34). Tezcan (2003) ise övgünün okulun ödül sistemiyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Jackson’a göre (1968) çoğu öğrenci okuldaki öğretmenin talimatlarına uyanlara ödülleri verildiğini kısa sürede öğrenir. Öğretmen birçok şey söyler ve bazı yönergeleri diğerlerinden daha kolay takip etmek mümkündür ancak öğretmenin genellikle beklentileri mantıksız olarak görülmez ve öğrencilerin çoğu sınıf saatlerinde övgüden çok cezalandırmanın olmadığı bir ortamda kalmak için yeterince uyumlu davranır (s. 26). Öğrencilerin cezalandırılmasında da örtük programın önemli bir yeri vardır. Öğretmenler öğrencilerinin zihinsel, akademik yetersizliklerinden ziyade okulun düzenlemeleri ve rutinlerine uyulmamasından kaynaklanır. Örneğin, öğrencilerin sınıfa geç gelmesi, fazla gürültü yapması, öğretmenin yönergelerine uymaması, sırada düzeni bozma gibi davranışlarından dolayı öğrenci azarlanır (ss. 34-35). Okulların kurallara uymayan öğrencilere sözel, psikolojik ve fiziksel şiddet uygulaması, örtük programlarının otoriter, baskıcı ve şiddet yanlısı unsurlar içerdiği söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 21).

Mc Laren (1986), okul cezalarının genellikle sembolik düzeyde uygulanmakta olduğunu ve öğrencilere bir örnek teşkil etmek amacıyla kullanıldığı fikrini savunmaktadır. Ayrıca, ceza verme yöntemlerinin okul kültürünün bir yansıması veya tiyatral bir gösterimi olarak görülebileceğini de belirtmektedir. Yani ceza verme yöntemleri sadece bireysel disiplin olaylarına tepki olarak değil aynı zamanda okulun genel kültürel atmosferinin bir yansıması olarak da görülebilir. Bu perspektif, ceza verme yöntemlerinin bir anlamda okulun kurumsal kimliğinin bir parçası olduğunu ima etmektedir. Cezalandırma yöntemlerinin her zaman açık olmadığı bazen sessiz ve örtük şekilde uygulanabileceği ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları veya davranışları ile de acı çektirmeyi amaçlayabileceği belirtilmektedir. Bu anlamda

öğrenciler ellerini kaldırdıklarında görmezden gelmek veya belirli bir öğrenciyle konuşurken ciddi veya ifadesiz yüz ifadeleri kullanılabilir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bir ceza taktiği ise utandırma yöntemidir. Utandırma, öğrencileri hata yaptıklarında, yanlış davrandıklarında veya belirli bir öğretmenin istediği şekilde davranmadıklarında öğrencileri azarlamak, küçük düşürmek veya utanç duymalarına neden olacak şekilde davranmak gibi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir.

Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sosyal, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetler. Bu başlık altında “okulun atmosferi”, “okuldaki törenler”, “okulun sembolleri”, “okuldaki sosyal, sportif, kültürel ve bilimsel faaliyetler”, “araştırma-geliştirme faaliyetleri” açıklığa kavuşturulmuştur.

Okulun Atmosferi. Okul atmosferi, her bir bireyin kişisel değerini, saygınlığını ve önemini hissetmesine yardımcı olan aynı zamanda kendimizden öte bir şeylere aidiyet duygusu yaratmaya yardımcı olan okulun kalitesidir. Okulun atmosferi, okulda çalışan ve öğrenen kişilerin hayatında bir risk faktörü hâline gelerek olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ancak, pozitif bir okul iklimi kişilere dirençlilik kazandırabilir ve olumsuz etkileri azaltabilir (Freiberg & Stein, 2005).

Okulda çalışan öğretmenler ve yöneticilerin tutumları, yaklaşımları, inançları, değerleri, okul atmosferinin kalitesi, etkileşim örüntüleri, yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplin yaklaşımları, otoriteye saygı gibi kültürel davranış biçimleri ve diğer birçok kültürel faktör, örtük program içinde yer almaktadır (Tezcan, 2003).

Sağlıklı bir okul atmosferi, akranlarla ve yetişkinlerle daha olumlu ilişkilere ve aynı zamanda öğrencilerin desteklendiğini hissetmelerine ve zorbalık olayları meydana geldiğinde öğrencileri yardım aramaya teşvik edilmelerine daha yüksek bir olasılıkla yol açar (Bayar & Uçanok, 2012). Ayrıca, olumlu okul ikliminin zorbalık davranışlarının sıklığını ve olumsuz etkilerini azaltmaya hizmet ettiği belirlenmiştir (Swearer vd., 2010). Bunun tersine, sağlıklı okul iklimleri çatışma ve destek olmayan sosyal ilişki yüksek bağlamları yaratır ve bu durum okul için zorbalık ve saldırgan davranışların norm hâline gelme olasılığını artırır (White vd., 2014).

Okul atmosferindeki öğrenci iletişimi örtük programlar hakkında ipuçları sağlayabilir. Eğer iletişim şiddete, baskıya dayalıysa argo veya küfürle kelimeler kullanılıyorsa ve bu davranışlar öğretmenler veya yöneticiler tarafından engellenmiyorsa öğrenciler bu tür davranışları kabul etmeleri gerektiği sonucu çıkarabilir. Okul atmosferinin farklı bir yönü okulda rekabetçi veya işbirliğine dayalı bir ortamın olmasıdır. Rekabetin özendirildiği okul ortamlarında öğrenciler, başarılı olmak için her şeyi yapabileceklerini öğrenir ve öğretmenlerin

beğenisini kazanmak için her yolu dener. İşbirliği ve yardımlaşmaya dayalı okul ortamlarında öğrenciler bireysel başarı yerine grup başarısının önemli olduğunu ve grubun başarılı olabilmesi için herkesin işbirliği yapması gerektiğini öğrenir (Veznedaroğlu, 2007, s. 22).

Okulun Törenleri. Eğitim kurumlarındaki ritüeller, törenler topluma uyum sağlama, yerleşik değerlerin sürdürülmesi ve öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi gibi hedeflere ulaşmayı amaçlar. Terzi (2000) ritüeli, kültürel değerleri ve kalıpları güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen törensel eylemler olarak tanımlamıştır (s. 49). Giorgetti (2016) da ritüel kavramını “bir yandan kurumsal birlik ve dayanışmayı oluştururken, diğer yandan hiyerarşi, konum, işlev, güç gibi farklılıkları ifade eden ve düzenleyen (otoriteyi kutsallaştıran) biçimlendirilmiş sembolik gösteri ve semboller kümesi” (s. 59) olarak tanımlamıştır.

Törenler, öğrencilerin bilinçaltında yer edinen belirli değerleri, normları ve beklentileri öğrenmelerine katkı sağlayan gizil bir eğitim programının bir parçasıdır (Yüksel, 2004; Wren, 1999). Okulun hangi törenleri düzenlediği, resmî bayramlar dâhil olmak üzere hangi törenlere nasıl bir organizasyon yaptığı ve törenlere katılımda nasıl bir tutum sergilediği öğrencilerin örtük program aracılığıyla öğrenmeler edinmelerini sağlar. Bu törenlerin düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğrencilerin bilinçaltında yer edinen belirli değerleri, normları ve beklentileri öğrenmelerine ve öğrencilerin toplum içindeki rollerine uygun davranmalarına katkı sağlayan gizli bir eğitim programının bir parçası olabilir.

Illich (2006), okul törenlerinin içsel olarak siyasi “hegemonik” veya “mistifikasyon” işlevi olduğu ve öğrencilerin baskın okul kültürünü kabul etmelerini ve desteklemelerini teşvik ettiği iddia etmiştir.

Okulun Sembolleri. Okulun kendine ait amblemi, renkleri, maskotunun olması ve bunlarla verilmek istenen mesajlar örtük programın bir parçası olarak ele alınmaktadır (Wren, 1999).

Deal ve Peterson’a göre (2016, ss. 38-31) okul maskotları soyut değerleri temsil eden somut semboller, okulu organik bir bütün hâline getiren ruhtur. Maskotun arkasında verilmek istenen değerler, beceriler, özellikler ve tutumlar bulunmaktadır. Maskotlar kavga eden bir porsuk , güçlü bir at , enerjik bir ayı yavrusu veya yetenekli bir kırmızı şahin olabilir. Burada önemli olan maskotun arkasındaki anlamdır. Semboller bir organizasyona, bir ulusa, bir kabileye veya bir aileye anlam ve önem katarken düşüncelerimizi, motivasyonumuzu ve davranışlarımızı yakalar ve etkiler. Ayrıca semboller insanların duygularını etkileme ve harekete geçirme gücüne de sahiptir. Okullardaki semboller de kültürün güçlü unsurlarıdır ve kültürel birleştirme noktalarıdır. Deal ve Peterson, ilkokulda öğretmenlerin öğrencilere inançlarını iletmek için okul rozetleri taktıklarını ve bu rozetlerin kurbağa şeklinde olduğunu

belirtmiştir. Okul, kurbağaların prenses ve prenslere dönüşümünü temsil eden bir sembol olarak benimsemiştir. Bu sembol, okulun temel amacının dönüşümü benimsemek olduğunu vurgulamayı amaçlamaktadır. Bu örnekte, sembolik rozetler öğrencilere okulun kültürünü iletmek için kullanılmıştır.

Okulun Yayınları. Okulların tanıtım veya reklam amacıyla kullandığı broşürler, afişler, okul gazeteleri veya dergileri gibi yayınlar da örtük program çerçevesinde değerlendirilir (Wren, 1999).

Okul web sitelerindeki bloglar, videolar ve okula ait sosyal medya içerikleri gibi dijital platformlardaki semboller, işaretler ve mesajlar en güçlü ve erişilebilir gösterimlerdir. İyi üretilmiş ve özgün web tabanlı semboller ve mesajlar aracılığıyla personel üyeleri, veliler, öğrenciler ve topluluklar bir okulun değerleri ve misyonuna dijital olarak bağlanır. Bazı okulların web sitesinde öğrencilerin, velilerin ve çalışanların fotoğraflarını, öğrenci etkinliklerine dair videolar paylaşır. Bu görsel mesajlar ile veliler ile güçlü bağlantılar oluşturulduğunu ifade etmişlerdir (Deal & Peterson, 2016, s. 39).

Okulun yayınları, örtük programın bir parçası olarak okulun misyon, vizyon ve değerlerini tanıtmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, yayınlar okulun eğitim programı hakkında bilgi sağlayarak öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyebilir. Okulun yayınları ayrıca öğrencilerin okuldaki faaliyetlere ve etkinliklere katılımını artırmak, okul topluluğunu bir araya getirmek ve iletişimi güçlendirmek için bir araç olarak da kullanılabilir.

Sosyal, Kültürel, Sportif ve Bilimsel Faaliyetler. Okulların sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel etkinlikler düzenlemesi ve bu tür etkinliklere katılması da örtük program hakkında önemli bilgiler sağlayan unsurlar arasındadır (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007).

Okullardaki sosyal ve kültürel faaliyetler örtük programın asıl uygulama kısmını oluşturmaktadır. Eğitim programları değerleri göz ardı etmeden hazırlanmalıdır. Çünkü eğitim değerlerle işlevsel hâle gelir ve anlam kazanır. Bu değerler, programın kültürel kısmında yer alır ve kültüre yönelik anlamlar sembollerde gizlidir. Örneğin, semboller arasında logolar, renkler, vatan, bayrak ve işaretler yer alabilir. Sembollerdeki anlam ile içerik arasındaki ilişkiler engelleyici imalar içerebilir. İçeriği anlamlı kılan sembollere yüklenen anlamlardır. Bu nedenle duyuşsal karaktere sahip ve değer odaklı sosyal-kültürel faaliyetler ve etkinlikler aracılığıyla bu sembollerin anlaşılması sağlanmalıdır. Eğitim programlarındaki duyuşsal karakterli değerler genellikle örtük programa bırakılmış ve okullardaki uygulama ve işleyişe bağlı hâle getirilmiştir (Beydoğan, 2012, s. 1174).

Sportif faaliyetlerin sınırlı olduğu veya çeşitli nedenlerle (ceza olarak verme, kazanılmadığı takdirde izin verilmemesi vb.) kaldırılma durumu okullarda hâlâ yaygın ve kabul edilebilir bir uygulama veya beklenti olarak kabul görmektedir. Bu durum, sadece fiziksel aktivite zamanını sınırlamakla kalmaz aynı zamanda gizil bir program biçimi olarak ortaya çıkar, öğrencilere ve velilere fiziksel aktivitenin düşük bir öncelik olduğu veya önemsenmediği mesajını iletir. Günümüzde birçok okul sportif faaliyetlerin önemli bir öncelik olmadığı yönünde bir mesajı vermektedir (Sinclair, 2019). Geleneksel olarak spor ödülleri, kupaları ve sezonun çeşitli spor dallarındaki skor kayıtları atletik rekabetin değerini temsil etmek için kullanılır. Ancak günümüzde birçok okul sadece spor başarılarına değil aynı zamanda öğrencilerin ve personelin akademik ve sanatsal başarılarına da önem vermektedir. Bu nedenle birçok okul spor kupası vitrinlerinin yanı sıra ödüller, plaketter ve akademik başarılar için ayrı vitrinler oluşturmuştur. Bu vitrinler genellikle spor kupası vitrinlerinden daha büyük ve daha öne çıkmaktadır (Deal & Peterson, 2016, s. 39). Bir okulun örtük programı, fiziksel aktivitenin önemsiz olduğu veya sporun sadece rekabet için yapıldığı mesajını iletiyorsa öğrencilerin spor veya fiziksel aktivitelere katılımı azalabilir; ancak örtük program olumlu bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin ilgi ve katılımını artırabilir.

Bilimsel faaliyetler, öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanarak deney yapmalarını, veri toplamalarını, analiz etmelerini ve sonuç çıkarmalarını gerektiren faaliyetlerdir. Öğrencilerin bilimsel etkinliklerle ilgilenmesi, onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için önemlidir. Kuşkusuz, öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılması, onların üst düzey düşünme becerilerini kazanmaları için önemli bir fırsat sağlayacaktır (Korkmaz, 2020, s. 79). Okullarda bilimsel çalışmalar olarak bilimsel yarışmalar, bilim şenlikleri ve bilim olimpiyatları yapılmaktadır. Balas'a (1998) göre ilköğretim seviyesindeki bilim şenliklerinin asıl amacı öğrencilere bilimsel ve eleştirel düşünmeyi öğretmektir (Akt., Camcı, 2008, s. 28).

Örtük program, okuldaki bilimsel araştırma faaliyetlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Örtük program öğrencilerin ilgi alanlarına uygun bilimsel araştırmalar yapmalarına olanak sağlayabilir ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, öğrencilerin ilgi duymasına, katılımının artmasına yardımcı olabilir.

Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri. Bir okulun araştırma-geliştirme faaliyetlerine verdiği önem, okulun fiziksel ve teknik altyapısının yeterliliği, okulun kapsamlı bir kütüphaneye sahip olması, öğrenci sayısına uygun miktarda internet laboratuvarı bulunması, araştırma yapmak için gerekli kaynaklara erişimi kolaylaştırması ile ilgili olabilir. Öğretmenlerin öğrencileri araştırmaya teşvik etmeleri ve kendi alanlarındaki güncel bilgileri takip etmeleri de araştırmaya önem verildiği mesajını iletebilir. Bununla birlikte okulun

öğrencilere ve öğretmenlere yönelik geliştirdiği, uyguladığı projeler de örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen mesleki gelişim programları öğretmenlerin güncel bilgileri takip etmelerine ve öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmelerine yardımcı olabilir. Bu şekilde okulun öğrencileri ve öğretmenleri arasında araştırmanın önemi ve değeri hakkında olumlu bir algı oluşturulabilir ve örtük programın amaçlarına katkı sağlanabilir.

Okulun Beklentileri. Bu kategori altında “yetiştirilmek istenen birey”, “öğrencilerin nitelikli-niteliksiz öğrenci algısı”, “başarılı-başarısız öğrenci algısı” kavramları incelenmiştir.

Yetiştirilmek İstenen Birey. Okulun kendine özgü vizyon ve misyon ifadelerinin olması örtük programın bir parçasıdır. Vizyon ve misyon ifadelerinin incelenmesi okulun öğrencilerinde geliştirmek istediği özellikler hakkında önemli ipuçları sağlayabilir (Wren, 1999).

Bir okulun amacı ve misyonu kültürünün temelini oluşturur ve genellikle benzersiz bir kuruluş hikayesi veya efsane aracılığıyla somutlaştırılır. Misyon ve amaçlar, okulun gerçekleştirmeyi umduğu ve yerine getirmeyi arzuladığı hedefleri şekillendirir ve yansıtır. Bu hedefler, yerden yere farklılık gösteren arzuları içermektedir. En önemlisi insanların okulun gerçekleştirmek istediği şeylere dair inançlarını paylaşmalarıdır. Bazı kamu okullarının temel misyonu ve vizyonu, geniş bir öğrenme anlayışı yerine test skorlarını takip etmek amacıyla kaybolmaktadır. Bu okullar, her çocuğun beceri, bilgi ve duygusal güç kazanarak üretken vatandaşlara dönüşmesine yardımcı olma derin amaçlarını terk ederek önemli ölçüde zayıflamaktadırlar. Okullar genellikle bir misyon veya vizyon beyanı oluştururken gerçekleştirmeyi amaçladıkları şeyin özünü yakalamaya çalışır. Ancak bazı okullar bu hedefe ulaşmak için yüzeysel ve soyut belgeler oluşturur. Bu belgeler, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları konulara veya günlük hayatta yaptıkları şeylere pek ilgi duymayan aceleyle yazılmış veya internette bulunmuş belirsiz ifadelerden oluşabilir. Bu tür belgeler, genellikle öğrenciler tarafından hatırlanmaz veya gerçek hayatta uygulanmaz (Deal & Peterson, 2016, ss. 66-71).

Neo-marksist görüşün önemli temsilcilerinden Anyon (1981), okulların egemen sınıfın kendi ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıklarını belirterek okullarda eğitim programları aynı olsa da öğrencilere sunulan dersler ve konuların sunum şekillerinin farklı olduğu tespit etmiştir. Bu nedenle, okullar öğrencileri toplumdaki farklı üretici roller için hazırladığını ifade etmiştir. İşçi sınıfı öğrenciler mekanik ve rutin işler için hazırlanırken; orta sınıf öğrenciler kapitalist sistemin bürokratik işleri için; zengin ve elit sınıf öğrenciler ise kapitalist sistemin patronları ve üst düzey yöneticileri için hazırlanmaktadır.

Yapısal-fonksiyonalist görüşün temsilcilerinden Jackson (1968), sınıflarda öğrencilere yaratıcılıktan ziyade uysallık öğretilerek hiyerarşik güç ilişkileri içinde öğrenciler örtük programlar ile toplumsal hayata hazırlandığını ifade etmiştir. Okullarda öğrencilere sessizce beklemeyi öğrenme, işlerini tamamlama, çaba gösterme, meşgul olma, dakik ve düzenli olma, akran ve öğretmenleriyle birbirini destekleme, kendini kibarca ifade etme gibi davranışların öğretildiğini vurgulamıştır.

Apple’a göre (1980/81) okullarda öğrencilere verilen bilgi ve uygulamalar onların ailelerinin sosyoekonomik statülerine göre değişmektedir. İşçi ve azınlık gibi düşük statüden gelen öğrencilerin çoğunlukla bulunduğu sınıflarda öğrencilere uysal davranma, dakiklik, davranışlarında üst kişi ve makamlara bağlılık, otoriteye saygı öğretilirken üst statüden gelen öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrencilere problem çözme yeteneği ve açık görüşlülük kazandırılarak profesyonel yönetici olmaları sağlanır.

Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Algısı. Öğrencilerin okullarda “nitelikli” veya “niteliksiz” olarak algılanması genellikle öğrencilerin okulun kurallarına ne kadar uyduklarına ve öğretmenlerin beklentilerini ne kadar karşıladıklarına bağlıdır. Genel olarak öğrencilerin okulun beklentilerine uygun davranmaları, ödevlerini zamanında tamamlamaları, sınıfta aktif bir şekilde katılım göstermeleri ve olumlu bir tutum sergilemeleri iyi olarak algılanır. Öğrencilerin okulun kurallarına uymaması, ödevlerini zamanında tamamlamaması, sınıfta pasif bir tutum sergilemesi, disiplin sorunlarına yol açması ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayamaması kötü olarak algılanır.

Okulların öğrencileri iyi veya kötü olarak algılaması ile gerçekte ne beklediği arasında yakın bir ilişki vardır. Bu nedenle okulun resmî beklentileri ile örtük programı arasında farklılıklar ve hatta zıtlıklar olabilir. Okul, resmî olarak eleştirel düşünen, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek istediğini belirtirken gerçekte öğrencilerden öğretmenlerin ve yöneticilerin dediklerine itiraz etmemelerini ve itaat etmelerini bekleyebilir. Böyle davranan öğrencileri de iyi olarak nitelendirebilir. Bu durum okulun resmî beklentileri ile gerçekte iyi öğrenciyi nasıl tanımladığı arasındaki çelişkileri ortaya koyabilir (Adıay, 2011; Veznedaroğlu, 2007).

Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısı. Akademik olarak başarı ve başarısızlık örtük programla yakından ilgilidir (Jackson, 1968; Tezcan, 2003). Snyder’da (1971) örtük programı öğretmenlerin öğrencilere aktardığı öğrencilerin başarılı olmasında önemli rol oynayabilen gizli mesajlar bütünü olduğunu ifade ederek örtük programla başarı arasında ilişkinin varlığını işaret etmiştir (Akt.,Girayhan, 2019). Bu bağlamda okulun başarılı ve başarısız öğrencileri nasıl tanımladığı örtük program hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Ayrıca bu tanımlama okulun

beklentileriyle okulda başarılı olmak için yapılması gerekenler arasında bir tutarlılık olup olmadığının anlaşılmasına yardımcı olabilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 26).

Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonun da “öğretmen ve yönetici odaları, sınıfların alanı”, “okulun koridorları”, “okuldaki diğer alanlar” gibi kavramlar incelenmiştir.

Öğretmen ve Yönetici Odaları, Sınıfların Alanı. Eğitim kurumlarında örtük programın bir parçası olarak sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alanları, konumları, birbirlerine olan mesafeleri, genişlikleri ve içlerinde bulunan donanımlar da önemli unsurlardır. Bu faktörler öğrencilerin eğitimine etki edebilecek ve okulun genel atmosferini belirleyebilecek faktörlerdir. Sınıflarda çok fazla eksiklikleri olan bir okulda yönetici odalarının veya öğretmenler odasının geniş ve iyi dekore edilmiş olması bize okulda otoriter bir yapı olduğunu ve eğitim-öğretim faaliyetlerine çok fazla önem verilmediğini düşündürebilir (Yüksel, 2004, s. 61). Yönetici ve öğretmen odaları öğrenci-öğretmen ilişkileri ve okul kültürüne yönelik birçok mesajı iletebilir. Yönetici odası düzenli ve profesyonel bir görünüme sahipse öğrenciler okul yönetiminin ciddiyetle çalıştığını ve okulun düzenli bir yer olduğunu düşünebilir. Öğretmen odasındaki masa, koltuk vb. odanın tasarımına bakılarak da öğretmenlerin iş birliği ve dayanışma içinde mi yoksa bireysel bir çalışma ortamı içinde mi oldukları hakkında örtük mesajlar çıkarılabilir.

Berner (1993), bina koşullarının öğrencinin akademik başarısını etkilediğini belirtmiştir. Bir okulun fiziksel çevresi okul kültürüne ve örtük programa uygun olarak tasarlanmış ve düzenlenmiş olmalıdır. Sınıf mobilyalarının ve dolaplarının iyi durumda olması öğrenci ve öğretmenlerin okulun düzenli, disiplinli bir ortam olduğunu hissetmelerine; okul kültürüne uygun davranmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle okulların fiziksel çevresinin düzenli ve estetik olması örtük programın bir parçası olarak düşünülebilir.

Okulun Koridorları. Okul koridorları örtük programın ortaya çıkarılmasında ipuçları verebilir. Duvarlarda ve ilan panolarında asılı duran duyuru, resim, şekil, mesaj vb. unsurlar örtük program hakkında bize bilgi vermektedir. Castello (2001), hukuk fakültesinin koridorlarında hukuk mesleğini öven mesajların yer aldığını ancak sosyal hizmetler fakültesinde bu tür mesajların bulunmadığını dolayısıyla hukuk fakültesi öğrencilerinin hukuk mesleğini daha fazla önemsemelerinde bu örtük mesajların etkili olduğunu belirlemiştir (Yüksel, 2004, ss. 61-62).

Tor (2015), bir binanın duvar ve koridorlarındaki panolar o binadaki kültürün bir sembolü olarak algılandığını ifade etmiştir. Boş duvarları olan bir bina eğitimsel ve sosyal etkinliklerin olmadığını gösterirken; yenilenen ve dolu panolara sahip bir bina öğrencilere değer

verildiği mesajını verir. Ayrıca bir koridorda iki oturma alanının bulunması koridora fonksiyonellik kazandırır ve öğrencilerin aktivitelerini gerçekleştirmeleri için bir itici güç oluşturur. Chism (2006), öğrenmenin sadece sınıfta gerçekleştiği düşüncesini eleştirmiş ve koridorlar gibi diğer alanların da öğrenme için kullanılabileceğini ifade etmiştir (s. 25).

Okuldaki Diğer Alanlar. Okul binasında sınıflar, yönetici ve öğretmen odaları dışında bulunan laboratuvar, atölye, spor alanları vb. için ayrılan yerler ve bu yerlerin dekorasyonu okulun örtük programı hakkında bilgi vermektedir. Okulda sınıflar, öğretmen ve yönetici odaları iyi olmasına rağmen laboratuvar ya da spor salonunun donanımının yetersiz olması o okulda uygulama ve spor faaliyetlerine pek önem verilmediğini gösterebilir (Yüksel, 2004, s. 61).

Küçük bir kütüphanesi veya devasa bir spor salonu olan bir okul, öncelikler konusunda örtük bir mesaj gönderir. Bazı okullarda en büyük ve en lüks bölümler spor tesisleridir. Bazı okullarda ise kütüphane büyük, havadar ve okulun ortasında yer almaktadır. Bu, okulun başarısı için okumanın ve öğrenmenin merkeziliği ve önemini örtük olarak iletmektedir (Deal & Peterson, 2016, s. 42).

Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu. Okulların fiziksel çevresi ve mimarisi okulun kültürel değerleri ve inançları hakkında çok şey anlatır. Öğrenci ve personel, fiziksel çevrenin parçaları olan duvarlar, koridorlarda büyük bir zaman harcarlar.

19. yy. sonlarında okullar genellikle fabrikalara benzetilerek verimlilik ve üretim atmosferi için tasarlanmıştır. Daha sonra birçok okul kalelere benzer şekilde tasarlanmıştır. Daha yakın zamanlarda mimarlar eğitimcilerle yakın çalışarak güçlü topluluk bağları olan daha kişisel ve samimi bir öğrenme ortamı ile iletişim kuran okullar inşa ettiler. Okulların mimari tasarımının öğrencilere daha kişisel, samimi bir öğrenme ortamı sunmak ve topluluk bağlarını güçlendirmek gibi örtük programın bir parçası olan değerleri yansıttığı söylenebilir. Binanın tasarımı, renkleri ve diğer unsurları, okulun bir toplulukla daha güçlü bir şekilde bağlantılı olmasını sağlayabilir. Wisconsin ABD yakınlarındaki Oneida Ulusu İlkokulu devasa bir kaplumbağa şeklinde tasarlanmıştır. Kaplumbağa, insanların sırtında Dünya Ana'ya taşındığı ulusun yaratılış öyküsünde hâlâ merkezi bir rol oynamaktadır. Topluluğun ve çocukların umutları ve hayalleri kaplumbağanın sırtında sembolik olarak taşınmaktadır. Kaplumbağa ve öğretim artık ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır (Deal & Peterson, 2016, s. 41). Bina tasarımı ulusal mirasa olan bağlılığı ve saygıyı yansıtmaktadır.

Tor (2015), bir binanın estetik olarak güzel olarak tanımlandığında, öğrencilerin duygu ve hislerine hitap edeceğini; estetik kalitenin varlığını, öğrencilerin kendilerini ayrıcalıklı hissetme duygularını artıracığını ifade etmiştir (s. 346).

Okulların mimari unsurları topluluğu bir arada tutabilir. Bina tasarımı, renkleri ve diğer unsurlar bir topluluğun etnik veya kültürel mirasıyla bağlantılı olduğunda okul ile topluluk arasındaki bağları güçlendirir (Deal & Peterson, 2016, s. 42).

Sınıfların Oluşturulma Yöntemleri. Bu kategori altında “öğrencilerin sınıflara dağıtılma yöntemi” ve “öğretmenlerin sınıflara dağıtılma yöntemi” kavramları yer almaktadır.

Öğrencilerin Sınıflara Dağıtılma Yöntemi. Sınıflar oluşturulurken öğrencilerin sınıflara nasıl dağıtıldığı örtük programın öğeleri arasında yer almaktadır. Resmî olarak öğrencilerin sınıflara şans yoluyla dağıtılmaları gerekirken bazı okullar öğrencileri sosyoekonomik durumlarına ya da başarılarına göre sınıflara dağıtılabilmektedir (Yüksel, 2004).

Okulda uygulanan sınıflara dağıtma yöntemleri öğrencilerin özelliklerine (yaş, cinsiyet, etnik köken, akademik yetenekler vb.) veya diğer faktörlere (kardeşlerin aynı sınıfa dağıtılma vb.) göre belirlenebilir. Bu sınıflandırma örtük programda belirtilen eğitim hedeflerine ve değerlere uygun olarak yapılmalıdır. Okul, eşit fırsatlar ve çeşitliliğe önem veriyorsa örtük programda öğrencilerin sınıflara dağıtılması adaletli ve eşit olur. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanan bir okul, örtük programda sınıfların karışık olması ve öğrencilerin farklı özelliklere sahip arkadaşlar edinmelerine teşvik edilebilir.

Öğretmenlerin Sınıflara Dağıtılma Yöntemi. Okulda görev yapan öğretmenlerin sınıflara nasıl dağıtıldığı da örtük program hakkında önemli bilgiler vermektedir (Yüksel, 2004). Cornbleth (1984), okullarda sosyoekonomik düzeyi yüksek aileden gelen öğrencilerden oluşan sınıflar ve bu sınıflara alanında yeterli olduğu bilinen öğretmenlerin verildiği durumlar olduğunu ifade etmiştir. Bu tür uygulamalar sonucu öğrenciler “Eğer sosyoekonomik düzeyin yüksekse ya da başarılıysan daha iyi sınıflarda okuyabilir, daha iyi öğretmenlerden ders alabilirsin” şeklinde örtük mesajlar alabilirler (Veznedaroğlu, 2007, s. 43).

Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süre. Bu kategori altında örtük programın bir parçası olan “ders dışı faaliyetler” ve “derslere ayrılan süre” gibi unsurlar yer almaktadır.

Ders Dışı Faaliyetler. Ders dışı faaliyetler için ayrılan kaynaklar (zaman, maddi ve insani kaynaklar) örtük programın parçasını oluşturmaktadır. Ders dışı faaliyetler okul içerisinde yer alan kulüp ve derneklerin faaliyetleri, okulun organize ettiği kültürel ve sportif faaliyetler ile çeşitli seremoni ve törenleri kapsamaktadır. Ancak eğitsel kol faaliyetleri ders

dışı faaliyetler içerisine girmemektedir. Çünkü ders dışı faaliyetler resmî programın parçası olup öğrenciye başarı puanı verilmemekte ve ayrı bir ders gibi düşünülmektedir (Yüksel, 2004, s. 64).

Okul yönetimi ve öğretmenlerin okulda ders dışı faaliyetlere ne kadar zaman ayırdıkları okulun örtük programında öğrencilerin hangi alanlara öncelik verdiği konusunda ipuçları verebilir. Ders dışı etkinliklerin az olduğu okullarda öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek fırsatların yetersiz olduğu düşünülebilir.

Derse Ayrılan Süre. Okullar amaçlarını gerçekleştirmek için kendilerine ayrılan zamanı iyi ayarlamaları gerekmektedir. Bir eğitim sisteminde veya okullarda derslere ayrılan zaman örtük programı yansıtmaktadır. Okulların resmî programına bakıldığında belirli derslere (Türkçe, matematik, fen bilimleri) daha fazla zaman ayrıldığı bazı derslere ise daha az zamanın ayrıldığı (resim, müzik, beden eğitimi vb.) görülmektedir. Türk millî eğitiminin genel amaçlarında öğrencilerin bedensel olarak dengeli ve sağlıklı olarak yetiştirilmesi yer alırken beden eğitimi dersinin haftada az bir saate olması açıklanamaz (Yüksel, 2004, s. 64). Okulda hangi derse ne kadar zaman ayrılacağının belirlenmesi okulun öncelikli olarak gördüğü dersleri ve bu derslerle öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri belirlemede önemli ipuçları sağlayabilir.

Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu

Sınıf iklimi öğrenme ortamı olarak da adlandırılan ve atmosfer, çevre gibi terimlerle de anılabilen karmaşık bir kavramdır. Sınıf iklimi öğrenciler ve personel üzerindeki etkisi öğrenme için faydalı olabileceği gibi engelde olabilir. Sınıf iklimi ve okul kültürü, okulun kültüründen etkilenir ve bu kültür altta yatan kurumsallaşmış değerler ve inanç sistemleri, normlar, ideolojiler, ritüeller ve geleneklerden ortaya çıkan bir sabit kalitedir. Ayrıca, sınıf iklimi ve kültürü okulun çevresel, politik, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarından (ev, mahalle, şehir, eyalet, ülke) da etkilenir (Adelman & Taylor, 2005, ss. 89-90).

Dorman (2002), sınıf iklimi kavramını öğrenme ortamının niteliğine ilişkin öğrencilerin sahip olduğu genel algılar olarak tanımlamıştır. Lee (2005) sınıf iklimini bir ortamın algılanan kalitesi olarak tanımlamış ve fiziksel, materyal, organizasyonel, operasyonel ve sosyal değişkenler gibi birçok çevresel faktörün karmaşık etkileşiminden ortaya çıktığını vurgulamıştır. Çengel ve Türkoğlu (2014) sınıf ikliminin okul iklimine göre daha küçük bir örgütü ele alması bakımından farklı olduğunu ancak okulun örgütsel özelliklerinin tümünü taşıdığını ifade etmiştir.

Sınıf iklimi sınıfın bütün olarak değerlendirilmesi olduğundan öğretmenin davranışı, öğrencilerin öğretmene verdiği yanıtlar, öğretmenin öğrencilere verdiği yanıtlar ve öğrenciler arasındaki etkileşimler duygusal iklimde yer alır. Bu anlamda sınıfın duygusal iklimi tek bir aktörün değerlendirmelerinin toplamından daha fazlasını içerir ve açıkça grup işlevselliğine atıfta bulunan değerlendirmeleri de kapsar (Gazelle, 2006). Şendur (1999), sınıf iklimini sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkiler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda sınıf iklimi, öğrencilerin bireysel ve grup düzeyinde hissettikleri duyguların bir araya gelmesiyle oluşur ve bu duygular sınıfın öğrenme ve işlevselliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

Sınıf ikliminin öğrenciler ve personel üzerindeki etkisi öğrenmek için faydalı veya engelleyici olabilir (Lee, 2005). Olumlu bir iklime sahip sınıf bazı değişkenlerin etkisi altında kalarak zaman içerisinde değişiklik göstererek olumsuz bir iklime sahip olabilir. Sınıf ikliminin olumlu veya olumsuz olması eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyen unsurlar arasında gösterilebilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en yüksek öğrenme performansının elde edilmesi için uygun bir sınıf ikliminin oluşması gerekir. Bu iklim eğitim-öğretimin verimliliğine büyük ölçüde etki edebilir. Olumlu bir sınıf ikliminin olduğu sınıflarda öğrenci başarısında yükselme, okula devamsızlıklarda ve sınıflardaki sorunlu davranış sayısında azalma ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyinde yükselme gözlemlenebilir (Kohen, 2006).

Gezer ve Şahin'e (2017) göre etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen öğretmenler öğrenciler tarafından nasıl algılandıklarını ve hangi davranışların öğrencilerin derse karşı tutumunu ve başarılarını artırabileceğini hangi davranışların öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini bilerek hareket etmelidirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilemek için öğrenciler tarafından olumlu olarak algılanan davranış tiplerini belirleyip bu yönde davranışlarını geliştirmelidirler.

Sınıfın Düzeni ve Donanımı. Bu kategori altında “öğretmen masasının ve sıraların konumu, sınıf mevcudu”, “sınıfın donanımı” kavramları ve bunların açıklamaları yer almaktadır.

Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu, Sınıf Mevcudu. Sınıfta, öğretmen masası ve sıraların konumlandırılma biçimi örtük programa ilişkin önemli ipuçları sağlar. Öğretmen kürsüsünün yüksekte sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği kalabalık sınıflarda öğretmenin otorite olduğu, öğrencilerin diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışmasının

mümkün olmadığı ve onların derste pasif olmalarını sağlayan örtük programa sahip oldukları söylenebilir (Yüksel, 2004, s. 63).

Coşkun (2016), sınıftaki pencerelerin küçük olması ve yeterli ışık almaması, sınıfta dar bir alanın olması, sıraların sabit ve dar olması gibi fiziksel koşulların olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Bu koşulların, öğretim elemanı ve öğrencilerin özgürlüklerini kısıtladığı, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırladığına dair örtük mesajlar taşıdığını belirtmiştir.

Sınıfın Donanımı. Fiziksel ortam ve düzenlemeler, örtük programın kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Tuncel, 2008b). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önemli bir kısmının gerçekleştiği yer olan sınıfların mimarisi ve sınıfta bulunan araç-gereç, mobilya, resim vb. donatılma biçimi örtük programın şekillenmesinde önemli yere sahiptir (Yüksel, 2004, s. 63). Örtük program, kasıtsız olarak açıkça belirtilmemiş öğrenme sonuçlarını içermektedir. Bu nedenle örtük programın ortaya çıkarılması için öğrencilerin sonuçlarını etkileyen uygulamalar, kurallar, ilişkiler, fiziksel özellikler, yapılar ve düzenlemeler üzerinde araştırma yapılması gerekmektedir (Martin, 1994).

Manning (1993) tarafından ifade edildiği üzere sınıfın fiziksel ortamı öğrencileri cesaretlendirebilir, mutlu ve üretken kalmalarına yardımcı olabilir. Sınıf duvarları, tavanı ve zemini öğrencilere araştırmacılığı ve üretkenliği teşvik etmek için önemlidir (Akt., Tuncel, 2008b). Veznedaroğlu'na göre (2007) sınıftaki kitaplığın varlığı, işlevi ve kullanımı, öğrencilere okumanın önemli olduğu mesajını verebilir. Sınıfta bulunan yazılar, resimler, sloganlar, afişler vb. materyaller öğrencilere farklı mesajlar iletmek için kullanılabilir. Bu materyallerin neler olduğu ve hangi mesajların verildiği örtük programa dair önemli ipuçları sağlayabilir.

Coşkun (2016), sosyal bilimler binasındaki sınıfın fiziksel ortamının (pencerelerin duvar boyası ile boyanmış olması ve masa-sıraların sabit olması) öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlayabileceğini ve öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini sınırlandırabileceği yönünde örtük mesajlar taşıyabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim elemanının kürsüsünün belli bir yükseklikte olması da öğrencilere fakültede hiyerarşik bir düzen olduğuna yönelik örtük bir mesaj verebilir.

Sınıf Kuralları. Bu kategori altında “kurallar”, “ödün verilen kurallar ve ödün verilmeyen kurallar”, “verilen ödül ve uygulanan yaptırım” kavramlarıyla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

Kurallar. Sarı'ya (2007) göre çocukların toplumsallaştırılmasında etkin olan okullarda dürüstlük, saygı, itaat ve rekabet gibi değerlerin öğrencilere aşılması için açık ve örtük programlar aracılığıyla davranış kuralları aktarılır.

Okulun resmî olmayan kuralları olduğu gibi sınıfın da resmî olmayan kuralları mevcuttur ve bu kurallar örtük program kapsamına girmektedir. Örtük programa konu olan kurallar öğrencilere açıkça duyurulmamış ve yazılı olmayan kurallardır. Ballentine (1985), öğretmenlerin öğrencileri sınıf içinde neden azarladığını merak etmiş ve “Öğretmenler öğrencileri niçin azarlar?” sorusunu sormuş ve öğretmenlerin genellikle öğrencilerin sınıfa geç gelmesi, sınıfta gürültü yapması ve öğretmenin talimatlarını izlememesi gibi davranışlarından dolayı kızdığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilerin entelektüel yetersizliği değil kurallara aykırı davranışları nedeniyle öğrencilere kızgınlık hissetmektedir (Akt., Yüksel, 2004, s. 70). Bu bağlamda öğretmenlerin beklentilerine uyan öğrenciler, entelektüel düzeyleri düşük olsa veya sınıfı geçmek için yeterli notları alamasa bile başarılı olabilir (Ahola, 2000; Jackson, 1968; Tezcan, 2003).

Yazılı olmayan kurallar öğretmenler arası farklılık göstermektedir (Myles & Simpson, 2001). Bir öğretmen öğrencilerin derste telefon kullanımına karşı çok katı bir tutum sergilerken başka bir öğretmen öğrencilerin telefonlarını kullanmalarına daha toleranslı olabilir. Benzer şekilde bazı öğretmenler sınıfta sık sık tartışmaya izin verirken diğerleri sessiz bir ortamda ders yapmayı tercih eder.

Kuralların eşit ve adil bir şekilde uygulanması öğrencilerin örtük olarak çeşitli öğrenmeler kazanmalarına sebep olabilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 32). Bunu destekler nitelikte Şenyüksel (2019, s. 36) sınıf içinde kız ve erkek öğrencilere eşit söz hakkı verilmesi, yetki ve sorumluluk dağılımında eşitlik ilkesinin gözetilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin oluşması için son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar. Sınıf yaşantısı sürecinde öğretmenin hangi kurallardan taviz verdiği hangi kurallardan taviz vermediği öğrencilerin örtük program hakkında önemli ipuçları edinmelerine yardımcı olabilir (Adıay, 2011; Veznedaroğlu, 2007).

Öğretmenin hangi kuralları önemseydiğini hangilerini önemsemediğini sınıfta açıkça göstermek öğrencilerin örtük programı daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (Adıay, 2011). Ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar sınıfın dinamiklerine ve öğretmenlere göre değişebilir. Öğretmenler bazı kurallardan ödün verirken bazı kuralları daha sıkı bir şekilde uygulayabilirler ve bu öğrencilerde örtük programın oluşumunda etkili olabilir. Öğretmen sözlü olarak belirtmese de davranışlarıyla öğrencilerin belli davranış ve tutumlara sahip olmalarını sağlayabilir. Öğretmenin bir disiplin kuralı belirlemesi ancak bazı öğrencilere uygulamaması

öğrencilerde o kuralın öneminin azalmasına ve sınıf içi davranışlarını bu kurala göre şekillendirmesine sebep olabilir. Öğrenciler böyle bir durumda öğretmenin bu kuralı önemsemediği anlamını örtük olarak öğrenebilirler. Örneğin, öğretmen konuşmadan önce el kaldırma davranışını bir kural olarak belirtmesine rağmen sınıfta bu davranışa izin veriyorsa ya da bu davranış karşısında tepki göstermiyorsa öğrenciler kendilerine söz verilmese bile konuşmayı öğrenebilirler.

Ödün verilen veya ödün verilmeyen kuralların hangilerinin olduğu konusunda kesin bir sınırlama olmamakla birlikte sınıfın ihtiyaçlarına öğrencilerin davranışlarına ve öğretmene göre değişiklik gösterebilir.

Verilen Ödül ve Uygulanan Yaptırım. Eğitimde öğrencilerin sınıf disiplini sağlanması ve davranışlarının yönlendirilmesi amacıyla oluşturulan resmî programlarda öğrencilerin hangi olumlu davranışlar gerçekleştirdiklerinde ödüllendirileceği hangi olumsuz davranışlar sergilediklerinde cezalandırılacakları MEB'in yayımladığı yönetmeliklerde açıkça belirtmektedir. Ancak sınıf içinde öğretmenlerin kurallara uyan öğrencilere verdiği ödül ve kurallara uymayanlara uyguladığı yaptırımlar örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Öğrencilere psikolojik, fiziksel (tokat atma, kulak çekme, başını duvara vurma, şiddetli dövme, kafa kafaya tokuşturma, cetvelle vurma vb.) ve sözel şiddetin uygulandığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Gözütok vd., 2006).

Jackson (1968), okullarda “ödül ve ceza” ilişkisinin olduğunu belirtmiş; okullarda benzerlik ve aynı davranış tarzına uyum sağlamanın önemli olduğu ve bu uyum ile öğrencilerin ödüllendirildiği ancak uyumun sağlanamaması durumunda öğrencilerin cezalandırıldığını belirtmiştir. Öğrenci, sınıftaki “ödül ve cezalar” ile toplumdaki davranışını şekillendirir. Öğrencilere sınıfta iş birliği yapma, uysal olma, sessiz olma, arkadaş ve öğretmenlerine sadık olma, çalışmayı sürdürme gibi becerileri kazandırılır.

Jackson (1968) çoğu zaman akademik ölçütlere göre verildiği düşünülen ödüller ve cezalar aslında öğrencinin örtük programa uygun davranıp davranmadığıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Jackson, ödül ve ceza kavramını açıklarken “Sınıfta öğrenciye neden kızılır, yanlış cevap verdiği için mi?” sorusunu sorarak genellikle öğrencilere neden kızıldığına dair yanlış bir algı olduğunu belirtmiştir. Okula velisi çağrılan Johnny'nin matematikte başarısız olmasının nedenini öğretmeni motivasyonsuzluğuna bağlar ve bunun sebebi olarak Johnny'nin okulun örtük programını kavrayamadığını ima eder. Kurumun ödüllendirdiği davranışlardan biri deneyerek başarmaya çalışmak olup başarısız dahi olsa çaba göstermektir (ss. 18-35).

Apple ve King (1983) sınıfta örtük bir ödül ve ceza mekanizmasının işlediğini ve genellikle itaat eden uysal davranışlar sergileyen öğrencilerin ödüllendirildiğini itaatsiz davranışlar sergileyen öğrencilerin ise cezalandırıldığını ortaya koymuştur.

Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşünceleri. Bu kategori altında “yetiştirilmek istenen birey”, “nitelikli-niteliksiz, başarılı-başarısız öğrenci algısı”, “öğretmenin tutum ve inançlarını öğretime yansıtması”, “öğretmenin çalışmaları ve tutarlılık” kavramları açıklanmıştır.

Yetiştirilmek İstenen Birey. Sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenme sürecinde gözlemledikleri, deneyimledikleri ve öğrendikleri davranışlar, değerler, normlar ve beklentiler örtük program aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin öğrendikleri davranış kalıpları sınıf ortamında uyumlu ve itaatkâr bireyler olarak hareket etmelerini sağlayabilir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri örtük programın en önemli unsurları arasındadır. Hem yapısal-fonksiyonalistler hem de Neo-Marksistler öğretmene karşı çıkmamanın, saygılı davranmanın, pasif olmanın öğrencilere öğretildiğini ileri sürmüşlerdir. İleri sürülen bu fikir doğrudur. Öğretmenler genellikle öğrencilerinden bu tür davranışlar beklerler. Ancak bu davranışların düzeyi konusunda öğretmenler arasında farklılıklar olabilmektedir (Yüksel, 2004, ss. 68-69). Öğretmenler öğrencilerinden belirli davranışları sergilemelerini bekledikleri bilinen bir gerçektir. Bu beklentiler öğretim sürecinde açıkça ifade edilebileceği gibi daha örtük bir şekilde de ortaya konulabilir. Öğrencilerden beklenen davranışlar genellikle, öğretmene karşı çıkılmaması, öğretmenin talimatlarının doğru bir şekilde yerine getirilmesi, ifadelerin sorgulanmaması, saygılı ve disiplinli bir tutum sergilenmesi gibi unsurları içermektedir (Yüksel, 2005).

Sınıfta örtük programın oluşmasında etkili olan öğelerden biri öğretmenlerdir (Veznedaroğlu, 2007, s. 34). Öğretmenlerin sınıfta sergilediği davranışlar ve uygulamalar, öğrencilerin davranış kalıplarını oluşturur ve bu kalıplar öğrencilerin toplumda nasıl davranacaklarına yönelik ipuçları verebilir. Bireylerin belirli davranışlar sergilemesi beklenir ve bu davranışlar örtük program ile öğrencilere aktarılır.

Nitelikli-Niteliksiz, Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısı. Öğrencilerin nitelikli veya niteliksiz olduklarına dair öğretmen algıları sınıf ortamındaki örtük program hakkında önemli bilgiler sunar.

Öğrencilerin başarısıyla doğrudan ilişkili olan öğretmen algılama biçimleri sınıf ortamında var olan örtük programı anlamak için önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerin haklarını savunmalarını ve düşüncelerini ifade etmelerini beklediğini belirtmesine rağmen sınıfta öğrencilerden kendisine karşı çıkmamalarını ve

dediklerini doğru kabul etmelerini bekliyorsa öğretmenin öğrenci algısı ve ifade ettiği beklentileri arasında bir çelişki mevcut olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri tanımlarken kullandıkları ifadeler öğretmenlerin gerçek beklentilerini ve dolayısıyla örtük programı yansıtmaları açısından önemli olduğu söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 36).

Öğrenciler, öğretmenin kriterlerini dikkate alarak onların gözünde iyi bir öğrenci olmak için bu kriterlere uygun davranışlar sergileyebilirler. Holt'un (1971) belirttiği gibi öğrenciler sınıfta arkadaşları tarafından aşağılanmamak için öğretmenin beklentilerine ve isteklerine uygun davranabilirler. Bir öğretmen öğrencilerden özgür düşünceli ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmeyi beklerken sınıfta baskıcı bir tutum benimseyerek öğrencilerin eleştirel düşüncelerini engelliyorsa öğrenciler de bu beklentilere uygun davranmaya çalışacaklardır.

Örtük program öğrencilerin başarılı olması için gereken fikir, uygulama, bilgi ve beklentileri kapsayan programdır (Ercan vd., 2009). Aynı şekilde Ahola'da (2000), öğrencilerin başarılı olması için nasıl davranmaları gerektiği ve uyulması gereken kuralları, geliştirmesi gereken stratejileri vurgulamıştır. Snyder'a (1973) göre yükseköğretimdeki öğrenciler de diğer seviyelerdeki öğrenciler gibi benzer davranış stratejileri geliştirirler. Ayrıca, başarılı olmak ve üniversitede kalmak için sadece bilimsel bilgi ve becerileri değil aynı zamanda üniversitedeki normları ve kuralları da öğrenmek zorundadırlar (Akt., Ahola, 2000).

Sarı (2007), öğrencilerin başarılı olması için okulun sadece yazılı olan kurallarına değil toplumsallaşma süreciyle kendilerine yöneltilen informal kurallara, inanç ve tutumlara uyum sağlamak zorunda olduklarını ifade etmiştir (s. 38). Anderson da (2001) örtük programı okulda başarılı olmak için gerekli olan ancak açıkça belirtilmeyen değerler, inançlar, stratejiler ve davranış biçimleri olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin başarılı olması için sadece ders çalışmaları veya sadece resmî kurallara uyum sağlamaları yeterli olmayabilir aynı zamanda toplumun örtük kurallarına, inanç ve tutumlarına uyum sağlamaları da önemlidir.

Öğretmenin Tutum ve İnançlarını Öğretime Yansıtmaları. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları örtük programı belirleyen bir unsurdur. Öğretmen davranışları kendi kişilik özelliklerinden, fikirlerinden ve bulunduğu çevrenin özelliğinden ortaya çıkar. Öğretmenlerin konuyu anlatış tarzları farklılık gösterebilmektedir.

Öğretmenler, örtük programın oluşumunda en önemli etkenlerden biridir. Sınıf içinde kendi görüş ve düşüncelerini yansıtan örtük mesajlar verebilir (Sarı, 2007). Öğrenciler program dışında öğretmenlerin davranışlarından, söylemlerinden ve tutumlarından daha fazla etkilenir (Yıldırım, 2013, s. 34). Öğretmenler konu anlatırken kişisel ilgi ve tutumlarının etkisi altında kalmaktadır. Kendi ilgi duydukları konuları daha canlı, enerjik ve coşkulu bir şekilde anlatırken ilgi duymadıkları konuları daha sönük, monoton ve sıkıcı bir şekilde aktarmaktadırlar.

Öğretmenlerin bazı konuları daha fazla vurgulaması bazılarını da daha az vurgulaması örtük programı ile ilgilidir (İzgi-İpekel, 2021, s. 38). Çünkü öğrenciler öğretmenin görüş ve davranışlarından daha fazla etkilenmektedir (Yüksel, 2004, ss. 68-71).

Anyon'a göre (1980) sınıflar arasındaki okul deneyimi nitel olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar her sosyal sınıftaki çocukların belirli türde ekonomik olarak önemli ilişkiler geliştirmesine ve diğerlerine geliştirmemesine neden olmaktadır. Alt sosyoekonomik öğrencilerin olduğu okullardaki öğretmen davranışlarıyla üst sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin yer aldığı okullardaki öğretmen davranışlarının farklı olduğunu belirtmiştir. Yüksel de (2004), üst sosyoekonomik çevrede yer alan bir okulda ders veren öğretmen ile alt sosyoekonomik çevrede yer alan bir okulda ders veren öğretmenin davranışları ve faaliyetleri aynı olmadığını belirtmiştir (s.74).

Öğretmen Uygulamaları ve Tutarlılık. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler uygulanan öğretim yöntemleri, kullanılan teknikler ve sorulan sorular gibi öğretmen uygulamaları örtük programın unsurları hakkında ipuçları sağlayabilir (Gündoğdu, 2020; Veznedaroğlu, 2007). Öğretmen, öğrencilerden iş birliği yapmalarını ve birlikte öğrenmelerini söyleyebilir ancak sınıfta sadece bireysel görevler vererek ve rekabeti teşvik ederek bu beklentilerle çelişen bir uygulama sergileyebilir. Öğrenciler, öğretmenin davranışlarından örtük olarak öğrencilerin iş birliği ve birlikte öğrenme becerileri yerine bireysel çalışma ve rekabet etme becerilerine daha fazla odaklanmaları gerektiği mesajını alır. Öğretmen, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedefini vurgulamasına rağmen öğretmen işlediği ders veya sınavlarda sorduğu soruların çoğunlukla ezber temelli olması, öğrencilere sadece öğrenilenleri ezberlemelerinin ve sınavlarda bu bilgileri aktarmalarının beklenen bir davranış olduğu algısını iletebilir. Bu durumda öğrenciler üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir beklenti ile ezberleme odaklı uygulama arasında bir tutarsızlık yaşayabilir.

Öğretmen öğrencilerine “her fikre açık olun” derken sınıfta belirli bir görüşe sahip öğrencilerin sürekli olarak konuşmalarına izin veriyor diğer öğrencilerin görüşlerini engelliyorsa beklentilerle uygulamalar arasında bir tutarsızlık olabilir ve öğrenciler başka fikirlere açık olunmaması gerektiği mesajını alabilir.

İletişim Atmosferi. Bu başlık altında “öğretmen-öğrenci iletişimi”, “öğrenci-öğrenci iletişimi”, “farklı fikirlere gösterilen tepki” kavramları açıklanmıştır.

Öğretmen-Öğrenci İletişimi. Öğretmen-öğrenci iletişimi de örtük program kapsamındadır. Öğretmenin öğrencilerle kurmuş olduğu iletişim şekli ve düzeyi ile sınıftaki davranışlar arasında yakın ilişki bulunmaktadır (Yüksel, 2004, s. 72). Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin eğitim amaçlarını kabul etmeleri, okul uygulamalarını algılamaları,

bağımsız ve bağımlı davranışları ve okul içi ve dışındaki otoritelere yönelik tutumları gibi konularda önemli bir role sahiptir (Schmidt, 1992).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki güven verici ve samimi ortam sınıf atmosferinde çok önemlidir. Öğretmenin sınıfa gülümseyerek girmesi, öğrencileri isimleriyle seslenmesi, öğrencilerin öğretmenleriyle kolaylıkla iletişim kurabilmeleri, sınıfta öğretmenleriyle ters düşen veya alternatif görüşleri belirtebilmeleri öğretmen ve öğrenci etkileşiminde güvenilir ve sıcak ilişkilerin göstergeleri sayılabilir (İnal, 1998, s. 18). Celep ve Erdoğan (2002), öğretmenlerin yaptığı uyarı ve olumsuz eleştirilerin öğrencilerin rahatsız olmalarına ve okuldan nefret etmelerine sebep olduğunu ifade etmektedir.

Bir öğrencinin arkadaşları tarafından küçük düşürülmesi veya rencide edilmesi iletişim korkularını tetikleyebilir ve öğrencinin öğretmenle olan iletişimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini yakından gözlemleyip her öğrencinin farklı gereksinimlerini anlaması ve bu gereksinimlere göre önlemler alması önemlidir. Öğretmen-öğrenci iletişimi okuldaki kişilerarası ilişkilerde kilit bir noktadır ve sınıf iklimini belirleyen önemli bir etkidir (Sarı, 2007).

Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurmaları, fikirlerini açıklamaları veya soru sormaları için kendilerini rahat hissetmeleri, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı ve olumlu olması için hayati önem taşımaktadır. Bu durum öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin sözel, psikolojik veya fiziksel şiddet içermemesi ile ilgilidir (Veznedaroğlu, 2007, ss. 38-39).

Öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin tutumu öğrencilerin öğrenme motivasyonu, sınıf içi disiplin, öğrenci katılımı, öğrenci başarısı ve öğrenciler arasındaki iletişim gibi birçok faktöre etki edebilir.

Öğrenci-Öğrenci İletişimi. Akran etkileşimi, çocuklar ve gençler için önemli bir bilgi kaynağıdır. Akranlar arasında yetişkin yaşamında tabu olarak kabul edilen konular bile rahatlıkla tartışılabilir ve çocuklar kendilerini daha özgürce ifade edebilir. Akran etkileşiminin bir diğer önemli işlevi çocukların toplumsal dünya hakkında daha geniş bir perspektif kazanmasına yardımcı olmasıdır. Akranları arasında farklı yaşam tarzları, kültürel değerler ve inançlar bulunan çocuklar farklı deneyimler edinerek dünya görüşlerini genişletebilirler. Aynı zamanda akran grubu içinde uygun davranış normlarına uyum sağlama becerisi de geliştirilebilir (Sarı, 2007, s. 85).

Eğitim sisteminde öğretim programları aracılığıyla öğrencilere dürüstlük, sorumluluk ve adalet gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak, sınıf ortamında öğrenciler

birbirleriyle dürüst olmuyorlarsa sorumluluk almıyorlarsa birbirlerine adaletli davranmıyorlarsa belirtilen değerlerden farklı öğrenmelere sahip olacaklardır.

Farklı Fikirlerle Gösterilen Tepki. Sınıf içinde ortaya çıkan çeşitli düşüncelere verilen tepkiler örtük programla ilgili önemli ipuçlarını açığa çıkarabilir. Demokratik toplumların oluşumu için temel demokratik değerlerin eğitim sürecinde demokratik yöntemlerle verilerek geleceğin insan tipine uygun şekilde aktarılabilir. Türk millî eğitimin genel amaçlarına ilişkin 1739 sayılı kanun incelendiğinde bu konunun şu şekilde ifade edildiği görülmektedir (MEB, 1973, md.2): “Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.” Demokratik değerler resmî programda yer almasına rağmen yapılan araştırmalar okulda demokratik tutum ve değer kazandırmaktan ziyade demokratik bilgi kazandırmada daha etkilidir (Ehman, 1980). Temel demokratik değerlerin kazandırılmasında resmî programla birlikte ondan daha etkili olabilen okulda oluşan ve çocukların davranışını etkileyen örtük program vardır. Öğretmen, demokratik bir değer olarak düşünce özgürlüğünden bahsederken öğrencilerin özgür düşüncelerini ifade etmelerinde sorunlar yaşıyorsa veya iş birliğinin önemini sürekli vurgularken rekabetçi bir öğrenme yaklaşımı izliyorsa bu ortamda ifade özgürlüğü ve iş birliği gibi değerler kazanılamaz. Ayrıca, ders kitaplarında demokratik vatandaşlık için aktif katılımdan bahsedilirken okulda yöneticiler tarafından dayatılan kurallar varsa aktif katılım yerine boyun eğme değeri kazandırılır (Doğanay & Sarı, 2004). Öğrenciler, öğretmenin baskıcı tutumu nedeniyle görüşlerini açıkça ifade edemeyebilir veya başka öğrencilerin görüşlerine saygı duymayabilir. Bu durumda resmî programlarda yer alan değerlerin yanı sıra öğrencilerin öğrenebileceği diğer değerler de olabilir. Bu değerler, öğrencilerin demokratik olmayan bir ortamda yetişmelerine ve bu değerleri benimseyerek anti-demokratik bir birey olarak yetişmelerine neden olabilir.

Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön yargıları. Bu kategori altında “öğrencilerin cinsiyet, isim gibi özelliklerine yönelik ön yargılar” ve “sınıfa karşı ön yargılar” kavramları yer almaktadır.

Öğrencilerin Cinsiyet, İsim gibi Özelliklerine Yönelik Ön yargılar. Liberal yaklaşım ön yargı ve ayrımcılığı güçlendiren söylemlerin bulunduğu örtük programlara odaklanmıştır. Çünkü bu programlar sosyal yapı ve kültürel formlar içinde gizlenemez veya ortadan kaldırılamaz (Margolis vd., 2001). İşlevselcilere göre ise eğitim ön yargı ve hoşgörüsüzlüğü azaltır (Türedi, 2008).

Öğretmenlerin ön yargıları örtük programı şekillendiren öğelerden biridir. Öğretmenin sınıfa gelmeden bazı ön yargıları olmaktadır. Sınıfta yürütülen faaliyetlerde bu düşünce ve ön

yargılar etkili olabilmektedir (Yüksel, 2004, s. 69). Meighan (1994) öğrencilerin cinsiyetleri, ırkları, kökenleri ve hatta isimleri hakkında öğretmenlerin ön yargıları olduğu tespit etmiştir.

Tuncel (2008) öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi sonucunda öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı ön yargı oluşturduğunu ve bu durumun derse karşı tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Öğrenciler, öğretim elemanlarıyla etkileşimleri sonucunda üst sınıflardan edindikleri bilgiler ve kendi deneyimleriyle öğretim elemanlarını farklı kalıplara sokmaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Bu kalıplar arasında sert, otoriter, kuralcı, idealist, hâlden anlayan ve hoşgörülü gibi tanımlamalar yer almaktadır. Öğrencilerin kuralcı, otoriter, sert veya idealist olarak gördükleri öğretim elemanlarının ödevleri zamanında yapmak, derslerine zamanında girmek ve derslerine çok çalışmak gerektiğini düşündükleri bu derslere stresli bir şekilde derslere girerken; hâlden anlayan ve hoşgörülü olarak tanımladıkları öğretim elemanlarına karşı daha rahat bir şekilde derslere katılım göstermektedir (s. 179).

Öğretmen belirli adlara sahip öğrencilerin yaramaz olduğunu düşündüğü durumlarda bu adlara sahip öğrencilere karşı davranışları farklılaşabilir. Aynı şekilde öğretmenin sınıfındaki erkek veya kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünmesi durumunda sınıf yasağı sürecinde erkek veya kız öğrencilere karşı davranışları farklılık gösterebilir. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz ön yargılar geliştirmesine ve derslerine olumsuz bir şekilde yaklaşmasına neden olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri hakkında yargılarını sınıflarında açıkça ifade etmeden önce düşünmeleri ve bu yargıları öğrencilerin derslerine ve öğrenme süreçlerine olan etkisini göz önünde bulundurmaları önemlidir.

Sınıfa Karşı Ön yargılar. Öğretmenin sınıfa veya sınıftaki birkaç öğrenciye karşı ön yargıları örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Öğretmen 1-A sınıfına derse girecek bir öğretmene diğer öğretmenler tarafından 1-A sınıfı çok tembel, saygısız, çok yaramaz vb. sözler söyleniliğinde öğretmenin o sınıfa ön yargısı olmadan girmesi mümkün değildir. Girdiği sınıfın yetersiz olduğunu peşinen kabul eden bir öğretmen o sınıfta yaptığı faaliyetler ile öğrencilerin yeterli olduğunu düşündüğü sınıfta yaptığı faaliyetler arasında önemli farklılıklar vardır. Dolayısıyla her sınıfın örtük programı farklıdır (Yüksel, 2004, ss. 69-70).

Yüksek beklenti içinde olunan öğrenciler çoğunluğu öğretmenle yakın iletişim kurabilecekleri ve genellikle ön sıralarda bulunan yerlere oturtulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip oldukları öğrencilerle daha sıkı bir iletişim kurma arzusunu yansıtmaktadır. Ancak, başarısı düşük olan öğrencilerin yalnızca %33'ü ön sıralarda yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenler başarısı düşük öğrencileri geliştirmek ve onların diğer öğrencilerle etkileşimlerini artırmak için yeterince çaba göstermemektedir. Bu sonuçlar diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Öğretmenler öğrencileri yüksek ve düşük

beklenti gruplarına göre gruplandıkları ve öğrencilerden yüksek beklentileri olan öğretmenler öğrencileri daha merkezi yerlere yerleştirdikleri belirlenmiştir (Öztürk vd., 2003).

Öğretmenler yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencileri öne çıkaran ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencileri arka planda tutan bir örtük program ortaya koyabilmektedirler. Bu program öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını ve performanslarını etkileyerek öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri pekiştirebilmektedir.

Sınıf Kültürünü Öğrenme. Bu kategori altında “öğrencilerin öğretmenle iletişim biçimi ve öğretmenin beklentilerini karşılamak için gösterilen davranışlar”, “sınavda çıkabilecek soruları tahmin etme ve sonuçlara itiraz”, “sınavda orijinal düşünceleri ya da öğretmenin öğrettiği kalıpları yazma” kavramları ve bu kavramlara ait açıklamalar yer almaktadır.

Öğrencilerin Öğretmenle İletişim Biçimi ve Öğretmenin Beklentilerini Karşılamak için Gösterilen Davranışlar. Öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenle iletişim biçimleri de örtük program kapsamında yer alabilir. Lavoie (2006), öğrencinin öğretmenleriyle olan iletişimi okuldaki örtük programın anlaşılması için en önemli etkenlerden biri olarak kabul edileceğini belirtmiştir (Akt., Türedi, 2008). Ahola (2000), yaptığı çalışmada üniversite düzeyinde örtük programın öğrenciler tarafından anlaşılmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler derslerde konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmasalar bile bilimsel bir dil kullanmanın önemini öğrenmişlerdir.

Jackson (1968), sınıfın örtük programının çekirdeğini oluşturan öğelerin kalabalık, övgü ve güç olarak ortaya koymuştur. Öğrenciler genellikle öğretmenin takdirini kazanmak için övgüye değer davranışlar sergilemeye özen gösterir. Bunun yanı sıra öğrenciler öğretmenlerinin cezalandırmalarından kaçınmaya çalışırlar ve olumsuz davranışlardan kaçınarak öğretmenin sınıf içindeki gücünü korumasına yardımcı olmaya çalışır. Bu nedenle sınıf içindeki öğrenci davranışları örtük programın çekirdeğini oluşturan öğelerin etkisi altında şekillenir ve bu öğeler öğrencilerin davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynar.

Holt (1971), öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sınıfta kullandığı stratejilerden birinin bir konuya gerçek anlamda hâkim olmak yerine öğretmenin sorularını en kolay şekilde nasıl yanıtlayabileceklerini öğrenmek olduğunu vurgulamaktadır. Böylece öğrenciler görünüşte bilgi sahibi görünebilirler ancak aslında konu hakkında yetersiz bilgiye sahip olabilir. Bu durum öğrencilerin öğretmenin övgüsünü kazanmak ve cezalandırmalarından kaçınmak için kullandıkları bir yol olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Holt, dışsal ödüllerin (derece, yıldız gibi) öğrencilerin sınavlardan başarısız olma ve yetişkinlerden kabul görmeme korkularını pekiştirdiği ve bu nedenle öğrencilerin sıkıntı ve utançtan nasıl

kaçınacaklarını öğrenmeye odaklandığı belirtilmektedir. Öğrenciler, sınıf içinde örtük programın etkisiyle sadece gerçek içerik öğrenmek yerine başarısız olma veya olumsuz dışsal yargılamalarla karşılaşma korkusunu gidermek için bazı stratejiler geliştirdiği ve bu stratejileri öğrendiği belirtmiştir. Gordon (2019), öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin öğretmenin dediklerini kabullenme, boyun eğme, yağcılık yapma, birinci olup arkadaşlarını geçmeye çalışma gibi davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

Sınavda Çıkabilecek Soruları Tahmin Etme ve Sonuçlara İtiraz. Öğrenciler, öğretmenin sınavda soracağı soruları örtük olarak tahmin edebilir. Çünkü öğretmenin ders sırasında vurguladığı konular ve sık sık tekrarladığı bilgiler öğrencilerin sınavda çıkabilecek soruları öngörmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenin önceki sınavlarda sık sık sorduğu türden soruların incelenmesi ve ders notlarının dikkatli bir şekilde okunması, ses tonunu baskılı kullanması, hangi konuları daha az vurguladığı da öğrencilerin sınavda karşılaşabilecekleri soruları tahmin etmelerine yardımcı olabilir.

Meighan (1994), öğrencilerin üç gruba ayrılabilceğini belirtmiştir: İpuçlarının farkında olanlar, ipuçlarını arayanlar ve ipuçlarına ilgisiz olanlar. İpuçlarının farkında olan öğrenciler öğretmenin ders sırasında neleri vurguladığını hangi konuların önemli olduğunu, nelerin sınavda sorulabileceğini öğretmenin ses tonu ve sınıftaki davranışlarından anlar. İpuçlarına yönelik arayışta olan öğrenciler ise öğretmeni dikkatle izleyerek nelerin önemli olduğunu belirlemeye çalışır. Son olarak ipuçlarına ilgisiz olan öğrenciler ise öğretmenin söylediklerine veya yaptıklarına pek dikkat etmez. Yüksel'e göre (2004) de öğrenciler sınavlara hazırlanırken öğretmenin üzerinde çok durduğu yerlere daha fazla çalışarak bunları ezberlemesi gerektiğinin farkına varmaktadır.

Öğrencilerin sınav sonuçlarını kabul etme veya itiraz etme kararları örtük programın bir parçası olarak görülmektedir ve bu kararların altında yatan nedenler de örtük programın unsurları arasındadır (Yüksel, 2004). Örtük program ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin sınav sonuçları hakkında kendi aralarında konuştuklarını ancak şikayetlerini öğretmenlere iletmediklerini ve sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini ortaya koymuştur (Yüksel, 2002b). Veznadaroğlu'na göre (2007) öğrenciler, sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceğini fark ederlerse sınıf içinde uygulanan örtük program baskıcı ve otoriterdir (s. 47).

Sınavda Orijinal Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma. Snyder (1971), öğretmenin öğrencilerden beklentileri veya neleri yaparsa başarılı sayılacağı resmî programda yer aldığını belirtmiştir. Fakat gerçekte öğrencilerden resmî programdakilerden ziyade örtük programdakilerin yerine getirilmesi istenmektedir. Öğrenciler öğretmenin

kendilerinden talep ettiğine aynen uyarak ve bunları da sınavda aynen yazarak öğretmen tarafından değerlendirildiklerini öğrenir. Öğretmen derste öğrencilerden aktif olma, yaratıcı ve eleştirel düşünceleri ileri sürme, soru sorma, söylediklerini tartışma gibi beklentilerini söyleyebilir ancak öğrenciler öğretmenin gerçekte kendilerinden ne beklediğini, başarılı olmak için öğretmenin anlattıklarını tartışmadan not tutmanın ve ezberlemenin gerekli olduğunu örtük olarak anlamaktadır (Akt, Yüksel, 2004, s. 76).

Ahola (2000), ideal üniversite ile günümüz üniversiteleri arasında farklar olduğunu ortaya koyarak günümüz üniversitelerinde işlenmeyen ders, rutin ve stres varken ideal üniversitelerde gerçek öğrenme olduğunu belirtmiştir. Resmî programın “bütün hepsinin öğrenilmesine imkân olmadığının yeni farkına varılan bilgilerle” dolu olduğu ve öğrencilerin gerçekte öğrendiklerinden ziyade sınavda kendilerinden beklenenleri gösterme yönünde bir çaba içinde olduklarını sonucuna ulaşmıştır.

İlgili Araştırmalar

Örtük programla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu alanda gözlemlenen araştırma yoğunluğu ve ilginin dikkat çekici olduğu görülmektedir. Araştırmalar eğitim süreçlerinde örtük programın önemini ve etkisini anlamaya yönelik kapsamlı bir bilgi birikimini ortaya koymaktadır. Örtük program kavramının geniş ve karmaşık yapısı araştırmaların farklı boyutlarını keşfetme ve anlama çabalarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda örtük programla ilgili yapılan araştırmalar, eğitim alanındaki uygulayıcılar, öğrenciler ve araştırmacılar için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Örtük programla ilgili ilköğretimde yapılan çalışmalar konularına göre incelenecek olursa sosyal beceri öğrenimi (Serhatlıoğlu, 2012), öğretmenlerin örtük davranışları (Filiz, 2011), örtük programın değer kazanımdaki etkililiği (Kavgaoğlu & Fer, 2020; Kuş, 2009), toplumsal cinsiyet (Saldıray, 2017; Şenyüksel, 2019), öğrenci görüşleri (Bolat, 2014; Yeşilyurt & Kurt, 2012), demokratik değer kazanımı (Doğanay & Sarı, 2004; Sarı, 2007), öğretmen görüşleri (Fidan, 2013; Yangın & Dindar, 2010; Yıldırım, 2015), örtük program öğeleri (Adıay, 2011; Veznedaroğlu, 2007; Yıldırım, 2013), okul iklimi (Gündoğdu, 2020), algı (Kalaycı & Güneş, 2014), istenmeyen öğrenci davranışı (Başar, 2011) olarak sıralanabilir.

Serhatlıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Elâzığ ilindeki ilköğretim okullarında yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve bu becerilerin öğretilmesinde örtük programın işlevini incelemektir. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında araştırma kapsamında belirlenen dört ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu okullar öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre seçilmiştir. Bu araştırmada hem nicel hem

de nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Veriler, sosyal beceri değerlendirme ölçeği, gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler öğretmenler, öğrenciler ve velilerle görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizi için SPSS-16 istatistik programı, nitel verilerin analizi için ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal beceri düzeyine göre seçilen dört ilköğretim okulunda bir dönem boyunca yapılan gözlemler ve görüşmelerle her okulun örtük programının sosyal beceri kazanımı sürecinde işlevlerinin okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında ortaya konulmuştur. Etkinlikler-törenler, sınıf içi genel durum, fiziksel yapı, iletişim, güvenlik ve kavga okul boyutunda; destekleme, beklenti, iletişim, model olma, zaman ve ceza öğretmen boyutunda; sosyal beceriler, sosyal beceri eksiklikleri ve bu becerilerin kazanılması ve gösterememe sebepleri ise öğrenci boyutunda örtük programın işlevleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal beceri düzeyleri düşük ve yüksek olarak tespit edilmiş okulların örtük programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre ise örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz (2011) tarafından yapılan araştırmada, Malatya ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin okul içinde ve okul dışındaki davranışları, öğrencilerle olan ilişkileri konusunda öğrencilerin görüşlerinden faydalanılarak öğretmenlerin bilerek veya bilmeyerek oluşturduğu örtük davranışları incelenerek durumun ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Araştırmada yöntem olarak nicel, model olarak ise tarama ve betimsel model kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti” adlı anket geliştirilerek toplanmıştır. Araştırma evreni Malatya ili merkez ilçedeki devlet okullarında eğitim devam etmekte olan yedinci sınıfta okuyan 72.571 öğrenci ve 153 ilköğretim okulundan oluşmaktadır. Örneklemi ise 20 devlet ilköğretim okulu ve bu okulların 7. sınıfına devam etmekte olan 500 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemde ise “Basit Tesadüfi Örneklem Tekniği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenleri örtük olarak öğrencilerin “derse uygun kıyafetle gelme, disiplinli olma, kurallara uyma, dakik olma, tertipli-düzenli olma, uysal olma, iş birliği içinde olma, otoriteye itaat etme, sorumluluk alma, cinsiyet ayrımı yapmama, başarılı olma, adil davranma, eşit davranma, kendine değer verme, millî değerlere sahip çıkma ve devlet büyüklerine saygı gösterme” gibi becerileri okul içinde ve okul dışında kazanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kavgaoğlu ve Fer (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre örtük programın, resmî programın ve okul dışı etmenlerin (aile, medya, okul dışı sosyal çevre) değerleri kazandırmadaki etkililiğini incelemektir. Betimsel araştırma

kapsamında genel tarama modeli uygulanan araştırmanın çalışma grubu 155 öğretmen ve 740 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizi için Manova ve Two-way Anova yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine göre değerlerin kazanılmasında en etkili faktörler okul dışı etmenler (aile, medya, sosyal çevre) olarak tespit edilmiştir. Örtük program özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanımında resmî programa göre daha etkili olmuştur. Değerlerin kazanılması sürecinde öğrenciler örtük programı resmî programa göre daha etkili olarak algılayarak öğretmenler resmî programın örtük programa göre daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Kuş (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim programlarının örtük programın ve okul dışı faktörlerin (aile, okul dışı sosyal çevre, medya) değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada model olarak betimsel araştırma kapsamına giren genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan altı ilçedeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 155 öğretmen ile 740 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin analizini gerçekleştirmek için Manova ve Two-way Anova kullanılmıştır. Ortaya çıkarılan görüş farklılıklarının kaynağını yorumlamak için ise çoklu karşılaştırma testlerinden olan Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 1-8. sınıf öğrencilerinin kişisel, evrensel ve ulusal değerleri kazanma etkililiğinde, değerlerin kazanıldığı yola (resmî program, örtük program, okul dışı etmenler) ve öğretmen-öğrenci görüşlerine göre farklılık olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin değer kazanma yolları (resmî program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Okul dışı etmenlerin değerlerin kazanılmasında en etkili faktör olduğu öğretmen ve öğrenci görüşleriyle belirlenmiştir. Değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmî programa göre daha etkili olduğu; öğretmenlere göre ise resmî programın örtük programdan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Şenyüksel (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen görüşleri kapsamında toplumsal cinsiyet ile örtük program arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu çalışma aynı zamanda örtük program kavramının cinsiyet eşitsizliğini tekrar üreten ya da pekiştiren yaklaşımları ele alarak farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırma, fenomenolojik desen ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirildi. Araştırmanın evreni, İzmir ili Konak ve Karabağlar ilçelerinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem ise 8 kadın ve 8 erkek ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı

yapılandırılmış derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenerek araştırmanın temel soruları çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliği ve örtük program arasındaki ilişki konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri pekiştirebilecek kalıp yargılara sahip olabilecekleri ve örtük programın toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin oluşturulmasında yeterince etkili kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusundaki görüşleri de dikkate alınarak örtük programın toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin geliştirilmesinde daha etkili bir şekilde kullanılması gerektiği saptanmıştır.

Bolat (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenci görüşlerinden faydalanılarak okulun örtük programının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma Ankara ili Çubuk ilçesindeki bir devlet ilkokulunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma özelliği taşımakta olan bir durum araştırmasıdır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme soruları öğrencilere yöneltilmiş ve verilen cevaplar içerik analizine tabi tutularak ortaya çıkan sonuçlar ışığında okulun örtük programı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda dördüncü sınıf öğrencileri öğretmenlerinin kişilik özellikleri hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı ödül ve cezalara bakıldığında bazen şiddet uygularken bazen de ödül verdiği görülmüştür. Sınıfta öğretmen notu bir ödül olarak kullandığı görülürken puan kırması da en fazla uyguladığı ceza türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıf ortamında akran gruplarıyla bazı sorunların olduğu görülürken en önemli sorunun kavgı ve küfür olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf ortamında erkek ve kız öğrenciler arasında iletişim kopuklukları olduğu belirlenmiştir.

Yeşilyurt ve Kurt (2012) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda resmî ve örtük programlar ile okul dışı etmenlerin değerleri kazandırmasındaki etkililik düzeyini ve yollarını belirlemektir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmış ve evrenini Konya ili merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim okulları ikinci kademe 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırmanın örneklemini “benzeşik örnekleme yöntemi” kullanılarak belirlenen altı ilköğretim okulundaki 526 öğrencidir. Araştırmanın verileri Fer ve Kuş (2009) tarafından geliştirilmiş olan “İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kişisel, evrensel ve millî değerlerin öğrencilere kazandırılmasında resmî ve örtük program ile okul dışı etmenlerin önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte değerlerin

kazandırılmasında birinci derecede etkili olan faktörlerin okul dışı etmenler, ikinci derecede resmî program ve üçüncü derecede örtük program olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde millî değerlerin öğrencilere kazandırılmasında da resmî ve örtük program ile okul dışı etmenlerin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sarı (2007) tarafından yapılan bu çalışmanın ana amacı Adana'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi seviyelerini belirlemek ve eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı gibi temel demokratik değerlerin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini ayrıntılı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda düşük ve yüksek okul yaşam kalitesi seviyelerine sahip iki okulda araştırma yapılmıştır. Bu araştırma nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2004-2005 öğretim yılında Adana ilinin merkez ilçelerindeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından tabaka örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden veri toplanmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ile toplanan veriler analiz edilerek en düşük ve en yüksek “okul yaşam kalitesi” düzeyine sahip iki okul belirlenmiş olup gözlem ve görüşme yapmak üzere seçilmiştir. Bu araştırmanın ikinci aşamasında belirlenen iki ilköğretim okulundaki 595 beşinci sınıf öğrencisine “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” uygulanmış ve her iki okuldan birer 5. sınıf şubesi gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere belirlenmiştir. Gözlemler tamamlandıktan sonra her iki okuldan sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme formu, kişisel bilgiler formu, yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi için betimsel istatistiklerin yanı sıra faktör, korelasyon, güvenilirlik, t-testi, varyans analizi, Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U analizleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise gözlem ve görüşmeler üzerinden içerik analizleri yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda her iki okuldaki örtük programların demokratik değerlere uygun olmayan özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca, okulların yaşam kalitesi sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırıldığında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalaması alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda görülmüştür. Okul yaşam kalitesi düşük olan okullarda örtük programın daha fazla antidemokratik özellikler içerdiği ve bu nedenle öğrencilerin de daha sık antidemokratik davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıflarda öğrenciler arasında iş bölümü ve görevlendirme yapılırken öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerinin yeterince dikkate alınmadığı geleneksel sıra düzeninde oturma şekillerinin tercih edildiği ve okulun fiziksel şartlarının yetersiz olduğu gibi faktörler açısından benzer özellikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Fidan (2013) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri Dersinde Örtük Programın Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bolu İli Örneği” başlıklı çalışma bilişim teknolojileri dersindeki örtük programın öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırma, Bolu ilinin merkez ilçesinde gerçekleştirilmiş ve 15 bilişim teknolojileri öğretmeni homojen örnekleme tekniği kullanılarak araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılarak toplanmıştır ve araştırma nitel araştırmanın durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre düşük sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin bilişim teknolojileri araçlarına ilişkin olumlu bir özgüven beklentisi içinde oldukları; öğretmenlerin öğrencilerden sanal ortamdaki iletişimlerinin daha saygılı ve dürüst olmaları yönünde beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yangın ve Dindar (2010) tarafından yapılan bu çalışma ilköğretim okullarında var olan veya plânlanmayan örtük program öğelerinin ortaya çıkarılması ve bu öğelerin öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar doğrultusunda reform edilip edilemeyeceğinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda Siirt il merkezinde beş ilköğretim okulu seçilerek ve öğretmenlere verilen ölçek yardımıyla örtük program belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bakış açılarına göre örtük programın varlığını yansıtmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okullarda bilgisayar laboratuvarlarının mevcut olduğu ancak bu laboratuvarların sürekli olarak kapalı tutulduğu ve kullanmak isteyen öğrencilerin anahtarı okul yönetiminden almaları gerektiği belirlenmiştir. Öğretim programının öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediği hâlde öğretmenlerin dersleri işlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin tanınmasında öğretmenlerin belirleyici ölçütünün ders notları olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışma sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algılarının görüşleri etrafında değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma çeşitlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan Sivas ilinin Zara ilçesinde yer alan devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada, Doç. Dr. Tuncay Dilci ve Burak Yıldırım tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Çalışmanın analizi hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Toplam 63 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmış ve her bir katılımcının cevapları anlamlılık açısından belirli kategoriler çerçevesinde kodlanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar ve

sebepleri arasında ilişki kurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre katılan sınıf öğretmenleri arasında örtük program kavramına yeterli düzeyde hakimiyet sağlanmadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle ders dışı etkinlikler ve bazı sosyal etkinliklerin örtük program kapsamında yer aldığı konusunda bilgisizlikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, eğitim-öğretim ortamında gerçekleştirilen bazı etkinliklerin amacını anlamaları, örtük programın uygulamalı kısmının etkin bir şekilde eğitim ortamında yer aldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örtük program kavramı hakkında teorik olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ancak uygulamada herhangi bir sorun yaşamadıkları sonucuna varılmıştır.

Adıy (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı sınıf yaşantısı sürecinde ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemektir ve İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini tespit etmektir. Çalışmanın ilk adımında örtük program kavramıyla ilgili okul ve sınıf iklimi boyutlarına yönelik bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışma nitel araştırma özellikleri taşıyan bir durum çalışması olarak yürütülmüş olup farklı başarı düzeylerine sahip üç ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir ve her okulun yedinci sınıfından bir şube seçilerek birer durum olarak ele alınmıştır. Araştırmacı, sınıf iklimiyle ilgili örtük program unsurlarını tespit etmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve ilköğretim matematik öğretim programının uygulanması sırasında sınıflarda gözlem yapmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri tercih edilmiştir. Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Sınıf iklimi, başarıda belirleyici bir faktördür. Öğretmenler sınıfta otorite ve güç kaynağı olarak yer almaktadır. Öğrenciler, kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin otoritesini kullanarak kendilerine yazılı olmayan yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerinin kendi bilgi ve düşüncelerinden daha değerli olduğunu düşünmekte ve öğretmenlerin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerini değiştirmektedirler.

Veznedaroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmanın birinci amacı okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini tespit etmektir. Araştırmanın ikinci amacı İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında sınıflarda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemektir. Nitel bir araştırma özelliği gösteren çalışma durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Çalışma özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarından iki şube belirlenmiş ve bu şubeler kendi içlerinde birer durum olarak kabul edilmiş; karşılaştırılabilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Sınıf iklimi boyutuyla ilgili örtük program unsurlarını belirleyebilmek için öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanması esnasında sınıflarda gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin bazı evrakları da

doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Gözlem ve görüşme ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ile resmî öğretim programlarıyla ve okulun yazılı belgeleriyle karşılaştırılmış sınıfların ve okulun örtük programını oluşturan öğeler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul ikliminde oluşan örtük programla ilgili bulgulardan bazıları şunlardır: Öğrenciler, kurallara uymanın akademik başarıyı artırdığını, okulda herkes tarafından kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları zamansa ceza alma, kızma ve tepki görme gibi yazılı olmayan yaptırımların uygulanabileceğini öğrenmişlerdir. Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen bulgulardan bazıları; iki şubede de öğrenci sıralarının ve öğretmen masasının düzeni ile öğrencilere hiyerarşik yapı hakkında iletiler verilmektedir. Aynı zamanda iki şubede öğrencilerden yazılı kurallara uymalarının yanında yazılı olmayan bazı kurallara da uymaları gerektiği beklenmektedir. Öğretmen sınıfta otorite ve güç olarak bulunmakta ve öğrenciler kurallara uymadıkları zaman öğretmenlerin otoritesini ve gücünü kullanarak kendilerine bazı yazılı olmayan yaptırım uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrencilere göre öğretmenin fikirleri ve düşünceleri kendi düşüncelerinden daha değerli olduğunu ve her iki şubedeki öğrenciler sınavlarda öğretmenin anlattıklarını yazdıklarını kendi fikirlerini yazmaktan çekindikleri gözlenmiştir.

Yıldırım (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları” adlı araştırma sosyoekonomik düzeyleri dikkate alarak belirlenen okulların örtük programlarının unsurlarını olumlu ve olumsuz bağlamda ortaya çıkarmayı ve olumsuz unsurların öğrenciler üzerinde yarattığı kaygı düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada keşfedici karma desen kullanılmıştır. Nitel boyuta dair veriler “öğretmen görüşme formu”, “sınıf içi gözlem formu” ve “öğrenci görüşme formu” aracılığıyla nicel boyuta dair veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu gözlem yapılan sınıflar, görüşme yapılan öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen verilerle oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen pilot uygulama kapsamında 510 öğrenci ile öğrencilerin örtük program kaynaklı stres düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeğin uygulandığı altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardaki 469 öğrenci olmak üzere toplam 979 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi alt ve orta seviyede olan okullarda örtük programın olumsuz unsurlarına daha fazla rastlanmıştır. Üst düzeyde olan okullarda ise öğretmenlerden kaynaklanan olumsuz unsurların öğrencilerden kaynaklanana oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Gündoğdu (2020) tarafından yapılan bu araştırmanın temel amacı fen bilimleri dersinde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerinde örtük program uygulamalarının

etkisini araştırmaktır. Gerçek deneme modeli kullanılarak deneysel bir yöntem kullanılan araştırmada örtük programın uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun fen bilimleri dersindeki akademik başarı ve tutumları arasındaki farkı ortaya koymak için ön test-son test gruplu yöntem kullanılmıştır. Araştırma için çalışma grubu, Isparta merkezinde bulunan Mavikent Ortaokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında eğitim gören rastgele seçilen iki beşinci sınıftan oluşmaktadır. Deney grubu olarak seçilen sınıfta örtük program uygulanırken diğer sınıfta örtük program uygulanmamıştır. Deney ve kontrol grupları 25'er kişiden oluşmaktadır. Veri analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örtük program uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı artışı gösterdiği ve dersle ilgili tutum puanlarının arttığı görülmüştür.

Kalaycı ve Güneş (2014) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı resmî programın bir parçası olan örtük programın öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisini ve kaynağını belirlemektir. Deneysel modelin son test kontrol gruplu seçkisiz deseni kullanılarak 54 beşinci sınıf öğrencisi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı, iki açık uçlu sorudan oluşan bir formdur ve içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre fablın orijinal dilinden çevrilmiş hâli ve programdaki değiştirilmiş hâli öğrencilere anlatıldığında öğrenciler tarafından benimsenen değerler arasında farklılık saptanmıştır. Bu çalışmada fablın programdaki şekliyle anlatıldığında öğrencilerin daha fazla oranda köpek karakterini seçtiği ancak fablın orijinal dilinden çevrilmiş orijinal hâli anlatıldığında daha fazla kurt karakterini seçtiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin karakter seçimlerinin nedenleri incelendiğinde köpeği benimseyenlerin temel ihtiyaçları yani “beslenme, sağlık, barınma, sevgi ve güven” gibi faktörleri öncelikli olarak göz önünde bulundurdıkları belirlenirken kurt karakterini benimseyenlerin ise “özgürlük” değerini öncelikli olarak benimsedikleri görülmüştür. Resmî program ile örtük program arasındaki uyumsuzluk çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bu durum öğrencilere kazandırılmak istenen düşünce, değer ve tutumları da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle eğitim programlarındaki içeriklerin sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Başar (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırma nitel durum çalışması yapılarak ve araştırmanın amacına uygun olarak iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın alt birimlerini sınıf ortamındaki tüm dersler rehberlik çalışmaları ve sınıf yönetimi oluşturmaktadır. Veri çeşitlemesine gidilerek kullanılan yöntemin

gücü artırılmıştır. Ayrıca yöntem çeşitlemesini sağlayabilmek için kamera ile gözlem, gözlem ve görüşme yöntemleri uygulanmıştır. Veri çeşitlemesi yapmak için kamerayla gözlem yapılan sınıflarda öğretmen görüşme, amaçlı örneklem görüşmesi ve öğrenci görüşmesi farklı veri olarak ele alınmıştır. Araştırmanın evreni Uşak ili merkezinden üç, ilçesinden bir, köyünden bir ilköğretim okulu bu okullarda çalışan otuz öğretmen ve elli öğrenciden oluşmaktadır. Gözlem sırasında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı sergilediği tespit edilen yirmi öğrenci amaçlı örneklemi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıflarda en çok görülen sınıf için istenmeyen öğrenci davranışının iletişim olduğu ve sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik sınıf içi öğrenci davranışlarını yönetmede eksik kaldıkları tespit edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede sınıf öğretmenleri daha çok uyarı ve görmezden gelme yaklaşımlarını kullandıkları ceza vermeyi ise pek tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere göre sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli sebebi can sıkıntısı olduğu ve bu can sıkıntısının öğretmenlerin dersi monoton şekilde işledikleri için gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Bu can sıkıntısının engellenmesi için daha fazla etkinlik yapılması gerektiğini ve bu etkinliklerin sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Amaçlı örneklemde öğrencilerin görüşleri; sınıf içi istenmeyen davranışların can sıkıntısından, kaygıdan, öğretmenlerin tutumlarından ve sınıf dışındaki etkenlerden kaynaklanan faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede örtük programı doğru ve etkili olarak uyguladıklarında daha başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Örtük programla ilgili ortaöğretimde yapılan çalışmaların konuları incelendiğinde ise sınıf iklimi algıları (Çengel, 2013), demokratik vatandaşlık tutumları (Yıldırım, 2018), okul yaşam kalitesi (Elitok-Kesici, 2010), örtük programın kapsamı (Tanrıverdi, 2017), öğrenci görüş ve deneyimleri (Aktaş, 2016), akademik başarı (Bayanfar, 2013), öğrenci algıları (Özer, 2021), değerler (Koyuncu, 2019), öğretmen görüşleri (Erbaş, 2021; Yurtseven, 2019) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Çengel (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sınıf iklimine yönelik algılarını değerlendirmek; olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta öğrenci etkileşimlerinin örtük program açısından nasıl farklılaştığını açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda sıralı açıklayıcı karma model kullanılarak bu araştırma plânlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında dokuzuncu sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” uygulanmıştır. Şubelerin boyutları ve alt boyutlarına göre aldıkları ortalama, standart sapma puanları hesaplanmış; çoklu gruplu medyan testi ve ANOVA testleri kullanılarak şubeler arasındaki

anlamalı farklılıklar belirlenmiştir. Bu analizler sonucunda iki farklı sınıf iklimine sahip sınıflar seçilmiştir. Bu iki sınıfta 3 ay boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlem süresinin sonunda her sınıftan üst, orta ve alt başarı gruplarından 3'er öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci ve her iki sınıftan bir öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda öğrencilerin akademik ilgilerinin az olması nedeniyle daha fazla gürültü olduğu, sınıf kuralları ile ilgili belirsizlik yaşandığı, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla müdahale ettiği ve öğrencilerin olumsuz davranışlarının daha sık gözlemlendiği tespit edilmiştir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler akademik olarak derslere karşı ilgisiz olsalar bile öğretmenlerin verdikleri sözlü notların kendileri için ne kadar önemli olduğunu fark etmekte ve bu nedenle öğretmenlere iltifat etmek gibi bir yol izleyerek olumlu sözlü not almayı hedeflemektedirler. Genel olarak her iki sınıfta da (olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar) olumsuz davranışlar olumlu davranışlara göre daha fazla çeşitlilik ve gözlenme sıklığı açısından öne çıkmaktadır. Olumlu ve olumsuz sınıf atmosferi olan sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler incelendiğinde olumlu sınıf atmosferine sahip sınıflarda daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların sıklığı da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını hem resmî hem de örtük program açısından incelemektir. Araştırmada “Sıralı Açıklayıcı” desen türü olan karma model araştırma desenleri kullanılmıştır. Nicel evrede tarama modeli, nitel evrede ise durum çalışması yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında küme örnekleme yöntemine başvurulurken nitel verilerin toplanmasında odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin seçilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet, anne-baba eğitimi ve kitap okuma düzeyi gibi faktörlere göre demokratik vatandaşlık tutumlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırmada demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program unsurları aile, sınıf, toplum ve okul olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Ayrıca demokratik vatandaşlık tutumlarının en önemli etki sınıf içi aktif katılım etkenlerinde etkilendiği tespit edilmiştir.

Elitok-Kesici (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı Aydın ilindeki merkez ilçelerin ortaöğretim okullarının okul yaşam kalitesi seviyelerini tespit etmek; öğretmenlerin sınıf içinde iletişimde kullandıkları örtük programın niteliklerini öğrenci ve öğretmen görüşlerine, gözlemlerine göre incelemektir. Çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma iken öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlarken başvurdukları

örtük program bileşenlerinden iletişim bileşenin detaylı ve çok yönlü olarak incelenmesine yönelik nitel bir çalışma özelliği göstermektedir. Aydın ili merkez ilçesinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evreni merkez ilçedeki tüm ortaöğretim kurumlarıdır. Araştırmada 18 ortaöğretim kurumunda eğitim alan toplam 969 öğrenciden nicel veriler elde edilmiştir. Örneklem seçiminde nitel veriler için “maksimum örnekleme” tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda nicel verilerdeki çıkan bulgulara bakarak öğrencilerin yaşam kalitesinin cinsiyete göre farklılık bulunmadığı, orta sosyoekonomik seviyedeki ortaöğretim kurumlarında okul yaşam kalitesinin yüksek olduğu ve sınıf düzeyi düştükçe liselerdeki öğrencilerin yaşam kalitelerinin daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgulara bakarak sınıftaki iletişimde lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin daha fazla olumlu davranış sergiledikleri tespit edilmiştir.

Tanrıverdi (2017) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, mesleki ve teknik Anadolu Liseleri’nin örtük program kapsamının tespit etmektir. Bu doğrultuda ilgili literatür göz önünde bulundurularak örtük programın boyutlarına dikkat edilerek mesleki ve teknik Anadolu Liseleri’nin örtük program kapsamını belirlemek için toplam on altı farklı sorunun yanıtı aranmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinin Mustafakemalpaşa ilçesindeki Mustafakemalpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı 11. sınıf endüstri meslek lisesi ve Anadolu teknik lisesi grubu öğrencilerinin devam ettiği sınıfta derse giren öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında çalışma grubundaki tüm öğretmenler maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilirlik yöntemine göre seçilen altı öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bir meslek dersi ile genel kültür dersi seçilerek altı hafta boyunca sınıf ortamında gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarıyla ilgili veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda mesleki ve teknik Anadolu Liselerinde okul ve sınıf düzeyinde örtük program kapsamında değerlendirilebilecek kurallar beklentiler ve işleyiş seti olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu setin araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencileri açısından karşılaştırıldığında benzer ve farklı özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu okulun fiziksel özellikleri öğrencilerin ders dışındaki yaşantıları cinsiyet gibi birçok durumun öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örtük program kapsamında değerlendirilebilecek davranışların okulda ve sınıfta öğrenci davranışlarının oluşmasında önemli bir faktör olduğu; öğretmenlerin kendilerine itaat eden, saygı gösteren öğrencilere

toleranslı davrandığı ve öğrencilerin başarı durumunun şekillenmesinde öğrencilere yönelik algının etkili olduğu araştırmada tespit edilen başka bir bulgudur.

Aktaş (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula dair görüşleri ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma Ankara'da bir fen lisesinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırmanın durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci 20 hafta boyunca devam etmiş ve 17 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıyla toplamda 34 görüşme yapılmış olup bu görüşmelerin biri çalışmanın başında diğeri ise çalışmanın sonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların kültürel sermaye konusunda farklılıklar gösterdikleri bununla paralel olarak algı ve yaşantılarının da değiştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca örtük program deneyimleri okuldaki sosyal ve maddi olanaklardan faydalanma biçimleri üzerinde farklılıklar gösterdiği, katılımcıların deneyimledikleri örtük programa göre farklı yaşantılar edindiği, gündüzlü ve yatılı öğrencilerin okuldaki yaşantı ve algıları arasında farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayanfar'ın (2013) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki örtük program etkilerini araştırmayı ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre felsefe, kuramsal temel, amaçlar, temel değişkenler, ölçütler, yöntem ve ilkeler, uygulama aşamaları olarak ifade edilen model ortaya konulmuştur. Önerilen model örtük programın olumsuz etkilerini azaltmayı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde artırmayı hedeflemiştir.

Özer (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı, nöbetçi öğretmenlerin lise ve ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandıklarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması ayrıca bu algıların örtük program açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel yöntem benimsenerek olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik örnekleme yöntemi kullanılarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe çevresinde yer alan üç ortaokul ve üç lisede eğitim gören 286 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerden açık uçlu anket formu yardımıyla boşluklar tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizin de ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin nöbetçi öğretmenlere karşı algılarının örtük program bağlamında incelendiğinde görev bilinci ve çalışkanlık, güven verme, yardımseverlik, öğretmene karşı olumsuz tutum, adil olma, bilgili olma, rehberlik, okuldaki kuralları öğrenme, dış denetim, özgürlüğün engellenmesi ve duyarsızlık olmak üzere toplamda 11 temaya varılmıştır.

Koyuncu (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde örtük olarak aktarılan dinî, millî ve manevî değerlerin ve “İmam Hatipli Ruh” olarak adlandırılan öğrencilere kazandırılan ruhun örtük program açısından tespit etmektir. Bu araştırmada hem görüşme hem de doküman incelemesi yapılmış ayrıca anket verileri istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle çalışma nitel bir araştırma özelliği taşıırken aynı zamanda nicel bir araştırma özelliği de taşımaktadır. Araştırmanın evreni Anadolu imam hatip liseleri iken çalışma evreni sadece Konya ilinde yer alan Anadolu imam hatip liseleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda örtük program bağlamında Anadolu imam hatip liseleri (AİHL) meslek dersleri ders kitapları incelendiğinde bu kitaplarda yer alan görseller, bilgi kutucukları, etkinlik alanları, cümle aralarında ya da özellikle kitapların “yorumlayalım” bölümlerinde verilen ayet, hadisler ile çeşitli araştırma metinleri ve soruların örtük programın birer unsuru olduğu belirlenmiştir. AİHL binalarında ise kolon, duvar ve panolarda yer alan çeşitli ayet, hadisler ile güzel söz ve görsellerin de örtük programın birer unsuru olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca AİHL öğrencilerinin dinî, millî ve manevî değerleri içselleştirmesinde okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL’de oluşturulan okul yönlendirme ve beklentilerinin de örtük programın unsurları olarak belirlenmiştir.

Erbaş (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı “Örtük Program Kapsamında Öğretimsel Okul Sokağı Uygulamasının Yabancı Dil Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” hedeflenmiştir. Genel hedefler doğrultusunda on yabancı dil öğretmeniyle yapılan nitel görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ile öğretimsel okul sokağı uygulaması değerlendirilmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan tüm yabancı dil öğretmenleri öğretimsel okul sokağı uygulamasının örtük program kapsamında öğrencilerin yabancı dil öğrenimine fayda sağladığı; yabancı dil derslerine yönelik motivasyonlarını artırdığı ve akademik başarılarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yabancı dil öğretmenleri bu uygulama ile yabancı dil öğretimini ders dışına taşıdıklarını, öğrencilerin etkileşimlerinin arttığını, resmî öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmada kolaylık sağladığını ve farkında olmadan hedef dile yönelik beceri ve bilgi kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimsel okul sokağı uygulamasını hazırlarken öğrencilerden, velilerden ve okul yöneticilerinden destek aldıklarını öğrencilerin istek, ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına yönelik resmî programdaki kazanımlar ile örtüşen materyaller kullandıklarını ayrıca çalışmalarını genelde her ünite sonunda güncellendiklerini ancak bu süreçte programlama, zaman ve maddi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Yurtseven (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğretim plânlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolünü değerlendirmek için öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Araştırma fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılar 128 öğretmen olup farklı kıdem, eğitim kademesi ve okul türlerinden seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüş formu ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler örtük programı iki farklı boyutta algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğretimi plânlama sürecinde örtük programın kurumsal, öğretimsel ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler örtük programın resmî programa kıyasla daha etkili olduğunu düşünmektedir. Okulun organizasyonu ve öğretmenlerin plânlamaları arzu edilen bir öğrenme ortamının oluşturulması için örtük programın da dâhil edilmesinin öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Örtük programla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yükseköğretime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; örtük programın öğretim programına uygulanması (Aydeniz, 2017), duyuşsal özellikler (Tuncel, 2008a), silahlı kuvvetlerde sınıf ve okul iklimi (Gün, 2018), sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi (Demir, 2018), öğretmenlik meslek etiği değerleri (Coşkun, 2016), PMYO örtük program kapsamı (Boztaş, 2015), fiziksel ortam (Girayhan, 2019; Tor, 2015), aksiyoloji (Hatipoğlu, 2018), örtük program algıları (Akbulut, 2016; Avcı, 2021; İzgi-İpek, 2021; Ozan, 2019; Özaslan, 2019), örtük program çerçevesinde süreç ve etkileşim (Aras-Kaya, 2018), öğrenci görüşü (Demir & Duru, 2015) konularını incelediği belirlenmiştir.

Aydeniz (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada ortaöğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin uygulanması sırasında yapılandırmacılık yaklaşımı, yöntemleri, teknikleri ve ilkeleri ne ölçüde kullanılmaktadır? Ders hedeflerine ulaşıyor mu? Öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı nasıldır? Bu ve benzeri sorular örtük program kavramı ile bağlantılı olarak ele alınmıştır. Araştırmada başarı seviyesine göre sıralanmış beş ortaöğretim okulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılının yaklaşık üçte ikisi boyunca gözlemler yapılmıştır. Ardından hem din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenleri hem de gözlem yapılan sınıflardan rastgele seçilen onar öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda dersinin öğrencilerde heyecan yaratmadığı, “zaten biliyoruz” düşüncesinin derse ilgi ve katılımı azalttığı, dersin uygulamada öğretmen merkezli olduğu, öğrenciler tarafından “kolay ve dinlenen bir ders” olarak algılandığı, sınıf dışı etkinliklerin ve materyal kullanımının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan birçok öğretmen ve öğrenci dersin yeterince etkili olmadığını vurgularken,

öğrencilerin önemli bir kısmı da dersin sürekli tekrar eden konulara odaklandığını düşünmektedir.

Tuncel (2008) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını tespit etmek ve bu boyutların duyuşal özelliklerin gelişimine olan etkisini ortaya koymak hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır ve araştırmanın amacına uygun olarak “İç İçe Geçmiş Tek Durum” deseni tercih edilmiştir. Araştırmada yöntem çeşitliliğinin sağlanabilmesi amacıyla gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Bulunan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak sınıfın fiziksel ortam ve düzenlemeleri örtük programla birlikte öğrencilerde değer verilmeyen bir öğrenci görüşü algısı, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yeterli önemin verilmediği algısı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu algılar öğrencilerin derse katılım isteklerini azaltmıştır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının fiziksel ortamın getirdiği engellerle başa çıkmak için gösterdikleri çaba öğrencilerde model alma isteği uyandırmıştır. Araştırma, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilişkili örtük program kapsamında sosyal etkinliklere katılım beklentisinin öğrencilerin paylaşma ve dayanışma duygularını, benlik saygısını artırdığını ve ilgilerini ortaya çıkardığını ortaya koymuştur. Öğrenmeyi öğrenme beklentisinde bazı öğrencilerin öğrenme sorumluluğu bilinci gelişirken bazı öğrencilerin öğretim elemanına ve derslere yönelik olumsuz tutumları olduğu belirlenmiştir. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi sonucunda öğrenciler öğretim elemanına karşı ön yargı geliştirebilmektedir. Bu durum, öğretim elemanına veya derse yönelik tutumları etkileyebilmektedir. Bununla birlikte değerlendirme sürecinde edinilen deneyimler, başarılı olmak için öğrenci katılımının önemli olmadığı ve ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu'ndaki örtük programın kapsamını okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla açıklığa kavuşturmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Veriler çalışma grubundan “Maksimum Çeşitlilik” ve “Kolay Ulaşılabilirlik” amaçlı örnekleme yöntemleriyle elde edilmiştir. Çalışma grubu bu kurumda öğretmenlik yapan 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim alan subay ve astsubay adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda farklı kıdemlerde 8 subay, farklı lisans programlarından mezun 8 subay aday ve farklı ön lisans programlarından mezun 8 astsubay aday yer almaktadır. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında araştırma yapılan okulda resmî programın yanında yoğun olarak

uygulan bir örtük programın da olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen örtük programın öğrenme sürecinde özellikle duyuşsal alanı etkilediği ve bu durumun askerlik mesleğinin özgün özelliklerinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ise teorik açıdan örtük programa yönelik yapısal-işlevselci görüşe sahip düşünürlerin görüşlerini desteklemektedir. Öğrenciler, örtük program aracılığıyla gerçek meslek yaşantısına uygun tasarlanmış kurallar bütününe göre davranışlar sergilemekte ve bu süreçte meslek yaşantısına uyumları kolaylaşmaktadır. Okul personeli öğrencilere karşı yardımsever, pozitif ve olumlu bir tutum sergilemektedir. Ancak bu durum öğrenciler tarafından personelin otorite olarak algılanmasını engellememektedir. Okulun atmosferi öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini ve kuruma ait hissetmelerini sağlamaktadır. Bu durumun oluşmasında törenlerin ve sembolik özelliklerin etkisi yüksektir. Örtük programın etkisi subay ve astsubay adayları için farklı amaçlar taşımaktadır. Subay adayları bağımsız çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme ve liderlik özelliklerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken astsubay adayları, mesleki uzmanlık, emre itaat ve görev bilinci kavramları üzerinde daha fazla çalışır.

Demir (2018) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri örtük program açısından incelenmek üzere sosyal medya aracılığıyla gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin keşfedici karma desen ile nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirildiği bir araştırma yöntemi kullanarak incelemektir. Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni kullanılırken nicel boyutunda ise betimsel tarama, ilişkisel taramanın nedensel karşılaştırma ve korelasyonel desenleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları nitel boyutta amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve toplamda 32 öğretmen ve 29 öğrenci yer almıştır. Nicel boyutta ise evren Kahramanmaraş merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 31523 öğrenciden oluşmuştur. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda örneklem sayısı 2046 olarak belirlenmiştir. Örneklemeindeki öğrencilerin belirlenmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmanın amacına uygun olarak öğrenci katılımcılar seçilmiştir. Araştırmada nitel veriler için öğretmen ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiş; nicel veriler için ise “Öğretmenle Etkileşim Kurma Amaçları Anketi” oluşturularak “Sosyal Medya Bağlamında Örtük Program Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş nicel verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilerek uygun parametrik istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerle etkileşim kurup kurmamaya yönelik gerekçelerini belirtirken tutum ve değer kazandırma, iletişim kurma, öğretmen otoritesinin korunması ve olumsuz örnek olmaktan kaçınma gibi nedenleri sıralarken; öğrencilerin öğretmenlerle yakınlaşma, öğretmenlerin beğenisini kazanma ve öğretmenleri daha iyi tanıma gibi gerekçelerle gerçekleştirdiği etkileşimler sonucunda örtük

öğrenmelerin meydana geldiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğretmenleriyle okul içi veya dışındaki etkileşimleri ve hatta sosyal medyadaki etkileşimleri bile örtük program kapsamında öğrenme fırsatı sunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin etkileşim gerekçeleri ve bu etkileşimlerin öğrencilerin elde ettiği öğrenmeler üzerindeki etkisi dikkate alındığında sosyal medyanın öğrencilerin örtük program kapsamında öğrenme sürecinde etkili bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Coşkun (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine dair görüşlerini araştırmayı ve mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünü derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri ve bu fakültede görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmaya toplam 8 öğretim elemanı ve 54 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlükleri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiş ve sonuçları yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek etiği değerlerini örtük programın etkisiyle kazandıkları görülmüştür. Ayrıca örtük programın bir parçası olarak öğretim elemanlarının model davranışlar sergileyerek açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak belirlenen bu değerleri kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra mesleki etik değerlerin kazandırılması için örtük programın kapsamında öğretim elemanları tarafından öncelikle kaynak önerilerinde bulunulduğu, teorik bilgilerin sunulduğu, açıklamalar yapıldığı, yönlendirmeler yapıldığı ve mesleki etkinliklere katılım sağlanması sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boztaş (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda uygulanan resmî program dışında örtük programın kapsamını ortaya çıkarmaktır. Araştırma durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmış ve nicel ve nitel yöntemlere başvurulmuştur. Çalışma grubu belirleme sürecinde iki aşamalı bir yöntem takip edilmiş ve üç ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler arasında 5'li likert tutum ölçekleri, öğrenci görüşme

formu ve öğretim görevlisi görüşme formu yer almıştır. Nicel verilerin analizi için ortalama ve standart sapma, korelasyon analizi kullanılmış, nitel verilerin analizi için ise içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel harekât branşlarına yönelik tutumları yüksek olarak tespit edilmiştir. Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nun örtük programı kapsamında öğretim görevlileri resmî programda eksiklikler olduğunu fark etmekte ayrıca bu eksikliği tamamlamak veya ders içeriklerinde yer alan kuramsal bilginin nasıl uygulanacağını öğrencilere açıklamak istemektedirler. Öğrencilerin perspektifinden kendilerine en önemli değer olarak insana ve topluma önem verildiği ardından saygı, sevgi ile doğruluk, dürüstlük değerlerinin eşit oranda önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretim görevlileri mevcut programdaki değerlerin ötesinde öğrencilerin kazanması gereken en önemli değerın sosyal olmak olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler öğretim görevlileri ile idari görevliler arasında davranış farklılıkları olduğuna işaret etmektedir. Öğretim görevlilerinin oluşturdukları atmosferin daha sevecen, cana yakın ve esnek davranışlarına karşın idari görevlilerin daha katı ve kuralcı davrandıklarına ilişkin algı oluşmuştur.

Girayhan (2019) tarafından bu araştırmanın amacı, üniversitenin fiziksel ortamına kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek; üniversitelerin fiziksel ortamları ile örtük program ve kalite arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu çalışma karma araştırma yöntemi kullanılarak betimsel bir modelle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin farklı yedi bölümünde ve 13 farklı anabilim dalında öğrenim gören 247 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem hem birinci hem de son sınıflardan seçilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanırken; nicel veriler kalite puanlama anketinin dördüncü bölümünde yer alan sorular kullanılarak toplanmıştır. Veriler öğrencilerden oluşan 58 gruba yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemi ile nicel veriler ise betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğrencilerin üniversite yerleşkesinin genel ortamı hakkındaki görüşleri olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin fiziksel çevrenin kalitesi konusunda yüksek beklentileri olduğu ve bu özelliklerin kaliteli bir üniversitenin standartları arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Tor (2015) çalışmasında fiziksel ortamın örtük program üzerindeki etkilerini araştırarak teorik bir çerçeve oluşturmayı amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda üniversitede araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak nitel yöntem ve veri toplama aracı olarak fotoğrafla tanımlama ve görüşmeyi kullanmıştır. Araştırma doğrultusunda 93 öğrenci ile

görüşme gerçekleştirmiştir. Fiziksel ortamın örtük programını üç temel boyutta ele almıştır. İlk boyutta öğrencilerin açıkça belirtmiş oldukları fiziksel ortamın öğrencilerin sosyalleşmelerine, duygularına ve binanın alana özgü olup olmadığına dair fikirlerine olan etkileri tartışılmıştır. İkinci boyutta kampüsün fiziksel ortamının üniversiteyi nasıl sembolize ettiği betimlenmiştir. Son olarak ise araştırmacının çalışma alanına ve ideolojisine bağlı olarak değişen fiziksel ortamın gizli etkisi tartışılmıştır.

Hatipoğlu (2018) araştırmasında öğretim programları boyutuyla aksiyolojik açıdan örtük program kavramını ele almıştır. Araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017’de ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan 21 alanda yer alan öğretim programlarında aksiyolojik konuların öğretime ilişkin uygulamaların hangi bağlamda ele alındığını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel bir yöntem benimsenmiş olup katılımcılar olarak ortaöğretimde görev yapan öğretmenler seçilmiş ve odak grup görüşmesi yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değerlerin okullar gibi toplumsal yapılarda örtük veya açık bir şekilde aktarılması durumunda aksiyolojinin ahlâki ya da etik boyutunun yanında farklı değer çeşitlerinin özellikle estetik bir bakışın da olması gerektiği vurgulanmıştır.

Akbulut (2016) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı öğrencilerin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Çalışmanın katılımcıları 2015-2016 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 647 üniversite öğrencisidir. Bunların 197’si erkek ve 450’si kadındır. İlişkilerin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Algılanan örtük program, algılanan eğitim stresi ve alt boyutları değişkenleri açısından cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesi ikili gruplarda t testi ve ikiden fazla olan gruplarda ise ANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucuna göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Araştırmada algılanan örtük program ile algılanan eğitim stresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim stresi algılama düzeyi cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermezken kadınların örtük program algılama düzeyi erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Avcı (2021) tarafından yapılan gerçekleştirilen çalışma öğretmen adaylarının örtük program çerçevesinde kendi öğretmenlik profillerini plânlamalarını, örtük program hakkındaki bilgilerini, cinsiyet ve toplumsal cinsiyetle ilgili bilgilerini, tutum ve algılarını incelemeyi

amaçlayan bir nitel araştırmadır. 32 öğretmenin yer aldığı bu araştırmada çalışma grubu 8 okul öncesi, 8 ilkokul, 8 ortaokul ve 8 lise kademesinde ders verecek öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler kişisel bilgiler formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek daha sonra deşifre edilmiştir. Verilerin analizi için nitel analiz yöntemi olan “içerik analizi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları resmî programa ek olarak kendilerini konumlandırabilecekleri ve örtük program çerçevesinde öğrenme fırsatları elde edebilecekleri bir potansiyele sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğunluğunun örtük program kavramını tam olarak tanımlayamadığı ve genel olarak kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını ayırt edemediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca geleneksel cinsiyet rollerine sıkı sıkıya bağlı oldukları ve hem cinsiyetçi hem de eşitlikçi tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Eğitimin dönüştürücü gücünden yararlanarak toplumda daha fazla eşitlik sağlanması için öğretmen adaylarının örtük programın etkisi ve toplumsal cinsiyet rolleri hakkında bilinçlenmeleri gerektiği ve bunun için ise eğitim fakültelerindeki programlarda güncellenme yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

İzgi-İpek (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı farklı lisans programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile fakültede görev yapan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma karma yöntem araştırmalarından olan açıklayıcı sıralı desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu boyutta evrenin hepsine ulaşmak amaçlandığından örneklem seçimi yapılmamıştır. Çalışmanın bu kısmına 436 dördüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın bu kısmında ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 48 dördüncü sınıf öğretmen adayı ve 18 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan “dördüncü sınıf öğretmen adayları odak grup görüşme formu” ile “öğretim elemanı yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel veriler için SPSS’de ortalama; Kruskal Wallis-H, standart sapma ve Mann-Whitney U istatistiksel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğretmen adaylarının örtük program etkisine ilişkin algı düzeylerinin genel ortalaması yüksektir. Öğretmen adaylarının örtük program etkisine ilişkin algıları cinsiyete, anne ve baba eğitim seviyesine, lisans

programına göre farklılık göstermektedir. Çalışmada elde edilen nicel bulgular öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen nitel bulguları desteklemektedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının örtük program bağlamında mesleki gelişimlerini öğretmenliğe yönelik tecrübelerini aktararak, örnek olaylar vererek ve model olarak olumlu yönde etkilemektedir.

Ozan (2019) araştırmasında çeşitli değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin örtük programa yönelik algılarının incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrenci algılarını fakülte, ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO), sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından incelenmiştir. Çalışma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon, ilahiyat ve eğitim fakültesinde yer alan uygun bir örnekleme yöntemiyle seçilen 460 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Akbulut ve Aslan'ın (2016) geliştirdiği 5'li likert tipinde olan ve “öğrenme-öğretme süreci” boyutunda sekiz, “değerlendirme” boyutunda dört ve “içerik” boyutunda dokuz madde toplamda 21 maddeden oluşan “Örtük Program Ölçeği” kullanılmıştır. “Örtük Program Ölçeği” ile elde edilen veriler MANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin örtük program algılarının olumlu olduğu; örtük program algılarının sınıf ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ancak cinsiyet ve AGNO değişkenlerine göre ise anlamlı ölçüde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Özaslan (2019) tarafından yürütülen araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarını tespit etmektir. Araştırmada durum çalışması deseni; veri toplama aracı olarak ise gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın görüşme örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 34 öğrenci; gözlem örneklemini ise fakültedeki 17 şubenin tamamı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler araştırma kapsamında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıfta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha özgüvenli oldukları, giyimlerinin daha temiz, düzenli ve özenli olduğu, diksiyonlarına daha çok özen gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının giyimleriyle öğretmen adaylarına model oldukları, derse giriş çıkış disiplinine sahip oldukları, öğretmen adaylarına karşı anlayışlı ve yardımsever oldukları ve beden dilini etkili bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Kampüsün olanakları ve binanın fiziksel yapısına yönelik sonuçlar şu şekildedir: Öğrencilerin ders dışı zaman geçirebilecekleri mekânların kısıtlı olduğu, yeme-içme ihtiyaçlarını genellikle okul yemekhanesinden karşıladıkları, sınıfların oturma düzeninin geleneksel yerleşim biçiminde olduğu ve sıraların konforlu olmadığı, öğrencilere sunulan öğrenme ortamının zengin

olmadığı ve kampüste Müslüman öğrencilere yönelik yeterli ibadethane bulunduğu tespit edilmiştir.

Aras-Kaya (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin içinde yer aldıkları süreç ve etkileşimlerin örtük program kavramı çerçevesinde analizini gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, örtük program ile ilgili kavramsal çerçevelere dayanılarak öğrencilerle detaylı görüşmeler yapılmıştır. Örtük programın ayrıntılarına daha fazla ışık tutabilmek için araştırmada üniversitedeki çeşitli mekanlar gözlemlenmiş ve alan notları diğer bulgularla ilişkilendirilmiştir. Çalışma kapsamında kendilerini farklı ideolojilere bağlı olarak tanımlayan on kadın ve on erkek olmak üzere yirmi öğrenciyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu “örtük program” terimini bilmemelerine rağmen üniversitedeki değer ve tutum aktarım sürecinin farkındadırlar. Ders içeriklerinin belirlenmesinde akademisyenlerin en önemli rolü oynadığı ve öğrencilerin başarılı olmak için akademisyenlerin değerleri, tutumları ve inançlarına uygun hareket etmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin öğrencilere gelecekteki iş hayatında göstermeleri gereken davranışlarla ilgili gizli programın olduğu anlaşılmaktadır.

Demir ve Duruhan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı'ndaki üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri ve yapılan gözlemler yoluyla örtük programın değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” kullanılmış ve çalışma grubu söz konusu programda öğrenim gören üçüncü sınıf 18 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada araştırma verileri yapılandırılmış gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle toplanmış olup verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda örtük programın fiziksel ortam açısından etkileşimi artırmaya yönelik eğitsel çabaları desteklemediği ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki etkileşimle ilgili olarak öğretim elemanlarının sınıf kuralları, ders işleyişi, öğrencilerin derse katılımı, ödev, değerlendirme yöntemleri ve örtük beklentiler gibi beklentilerinin olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde örtük programla ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır ve bu alanda yeterli çalışmaya rastlanamamıştır. Başara-Baydilek (2015) tarafından yapılan çalışma bilişsel bir süreç olan akıl yürütmenin örtük program çerçevesinde incelenmesine yönelik nitel durum çalışmasıdır. Tipik örneklem stratejisiyle seçilen dört ve beş yaş grubundaki okul öncesi sınıflarında yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Ayrıca programın okul öncesi kurumlardaki örtük programlar üzerine etkisine dair alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Dört yaşındaki çocukların deneyimleri ve yaşantıları sonucunda elde ettikleri

bilgileri, becerileri ve fikirleri paylaştıkları, düşüncelerinden etkilendikleri görülmüştür. Beş yaşındaki çocukların birbirleriyle iletişimi genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar, birbirleriyle düşüncelerini paylaşabilmekte ve birbirlerinin neler yaptıklarını izlemektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmede örtük programın çocuklar arasında ilişkileri ve çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkileri kapsadığı görüşünü ifade etmiştir. Alan uzmanları ise okul öncesi eğitim programında net bir akıl yürütme becerilerine ait kazanım bulunmadığı; akıl yürütmenin alt yapısını oluşturacak kazanımların yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okullarda ve sınıflarda ortaya çıkan örtük program üzerinde etkili olduğunu belirtmekte, örtük program hakkında öğretmen adaylarının bilgilendirmesini gerekli görmekte, konuyla alakalı farkındalık sağlanarak uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Örtük programla ilgili diğer araştırmalara bakıldığında Türedi (2008) ve Çalık vd., (2011) kuramsal çalışma yaparken Cincioğlu (2011) eleştirel bakış açısı ile örtük programı incelemiştir.

Türedi (2008) tarafından yapılan araştırma eğitimde örtük program konusunu farklı açılardan incelemeyi amaçlamaktadır. Örtük program konusunu inceleyen makro düzeydeki akımlar genellikle eğitim sistemlerinin öğrencileri sosyalleştirme işlevi (işlevciler) veya kapitalist düzenin yeniden üretimi (çatışmacılar) üzerinde duran düşüncelere ve yeni bir akım olarak okuldaki günlük yaşamı inceleyen mikro çalışmalara (direnişçiler) yer vermiştir. Örtük program uygulamalarının etkisi cinsiyet, etnik-köken, resmî bilgi, fiziksel çevre ve öğretmenler gibi faktörler açısından incelenmiştir. Bu araştırma eğitimin öğrencileri yalnızca sosyalleştirmekle kalmadığını aynı zamanda hâkim kültür ve ideolojileri de öğrencilere aktardığını bu nedenle okulların karşıt ideolojilerin çatıştığı bir alan olduğunu savunan görüşler de ele almıştır. Bu araştırmanın sonunda okulda yazılı olmayan ve somut olarak gözlemlenemeyen ancak var olduğu düşünülen bir örtük programın varlığını fark eden bireylerin bundan sonra gerçekleştirecekleri eylemlerde daha bilinçli hareket edebilmeleri için eğitim sistemindeki sorunları anlama ve gerçekçi çözüm önerileri sunma bilincine erişmelerini sağlamak hedeflenmiştir.

Çalık vd., (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada güvenli bir okul ve güvenli okul ortamının oluşturulmasında önemli bir faktör olarak kabul edilen okul iklimi konusu kuramsal olarak ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle güvenli okul kavramı tanımlanmış ve bu konuda yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiş; güvenli okulun oluşturulmasında okul ikliminin ne şekilde etkili olduğu konusu incelenmiştir. Güvenli bir okul ortamının oluşturulması için yapılan çalışmalar okulu bütünsel olarak ele alması, önleme faaliyetlerinin öğrenme-öğretme

süreci dâhil olmak üzere okul yaşamının tüm alanlarıyla bütünleştirmesi, öğrencilerin okulda öğrencilere istendik davranışlar kazandırmasını sağlayan ve uzun süreli uygulamaları içermesi gerektiği tespit edilmiştir. Tüm bu niteliklerin ortaya çıkarılmasıyla ilişkili olduğu düşünülen kavramın okul iklimi olduğu bu doğrultuda güvenli bir okulun ön koşulunun okul ikliminin daha olumlu hâle getirmek olduğu belirlenmiştir.

Cincioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı eğitim kurumlarında verilen eğitimin sınıf dışındaki etkinliklerin de dâhil olduğu bir süreç olarak ele alınması gerektiği varsayımından hareketle bir okulun yaşam alanındaki her türlü etkinliğin ve etkileşimin aslında verilen eğitimin bir parçası olduğu düşüncesini “örtük program” kavramı altında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Çalışmada örtük program kavramının diğer program türleri ile ilişkisi ve eğitimle olan bağlantısı betimlenmiştir. Çalışmanın bir sonraki adımında örtük programın eylem alanında etkin katılımcı olan öğretmenler tarafından nasıl şekillendirildiği ya da dönüştürüldüğü irdelenerek öğretmen duruşu tartışılmıştır. Çalışma daha nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için önerilerde bulunarak sonlandırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılara, veri toplama araç ve tekniklerine, uygulamaya, veri analiz sürecine, araştırmacı rolüne, geçerlik-güvenirliliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla örtük öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin ve bu süreçte öğrencilerin davranış değişikliklerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada araştırmanın doğası gereği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Örtük program araştırmalarında yoğun olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır (Yüksel, 2004, s. 85). Gordon da (1984) örtük programın deneysel çalışmalarla tespit edilemeyeceği öğrencilerin bu programdan öğrendikleri veya elde ettiklerinin ortaya çıkarılmasının zor olabileceğini bunun için nitel araştırma yöntemlerinin örtük programların tespit edilmesinde daha uygun bir seçenek olduğu belirtilmiştir.

Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41).

Nitel araştırmacılar belli bir konuyla ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek ister. Bunların gerçekleşmesi için öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri doğal ortamda gözlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır. Bu tür çalışmaları yapan araştırmacılar bir olayın veya olgunun hani sıklıkta ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklandıklarını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 252). Nitel araştırmanın bütün amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin (sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir (Merriam, 2018, s. 14).

Araştırmanın modeli durum çalışması şeklinde belirlenmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesidir. Durum çalışmasında amaç belirli duruma ilişkin

sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreç vb. gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73). Araştırmanın durum çalışması sürecinde ilköğretim okulunda sınıf ve okul düzeyinde gözlemler yapılarak öğrencilere örtük olarak kazandırılmaya çalışılan özellikler “ne” sorusuna cevap aranmış ve örtük programın öğeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul ve sınıfta örtük unsurların ortaya çıkma sürecinin araştırılması amacıyla öğretmen, yönetici ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak “nasıl” ve “neden” sorularının yanıtlanması amaçlanmıştır.

Çalışmanın deseni, “Bütüncül oklu Durum Deseni” kullanılarak oluşturulmuştur. Çoklu durum desenleri bütüncül olarak gerçekleştirilebilir. Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda genelleme bir sınırlılık olarak ele alınır. Genelleme nitel araştırmaların doğasından gelen kaçınılmaz bir sınırlamadır. Genelleme yapılamama nedeni sosyal olayların doğasından kaynaklanmaktadır. Çünkü sosyal olayı yeniden yaşamak mümkün değildir ve araştırma bulgularının başka bir sosyal olaylara genellenmesi oldukça güçtür (Büyüköztürk vd., 2020).

Nitel araştırmalarda toplanan veriler nicel araştırmada olduğu gibi sayılara indirgenemez. Her ne kadar nitel veriler üzerinde toplanan veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkünse de nitel araştırmalarda temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 48). Bu çalışmada da amaç bir evreni temsil etmek, genellemelere ulaşmak, çıkarımlarda bulunmak değil ele alınan örneklemden çok ayrıntılı bir şekilde bilgi elde edilmesini sağlamaktır.

Bu çalışmada araştırma sonucunda ulaşılacak bilgilerin genellenebileceği bir evren ve bu evreni temsil eden bir örneklem yoktur. Bu nedenle araştırma çalışma grubuyla sürdürülmüştür. Nitel çalışmalarda farklı örnekleme biçimleri bulunsa da genellikle araştırılan konunun en iyi şekilde açıklanmasına olanak tanıyacak ve araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak örneklere ulaşılmaya çalışılır (Baltacı, 2018). Bu bağlamda çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve evren örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Maksimum çeşitliliği sağlamak için görüşme, gözlem yapılacak sınıf ve öğrenci seçiminde farklı kademelerden farklı sınıflar ve öğrenciler; görüşme yapılan öğretmen seçiminde de farklı branşlardan öğretmenler seçilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasına öncelikle görüşme yapılacak öğretmen ve öğrencilerin belirlenmesiyle başlamıştır. Çalışma grubuna dâhil edilecek katılımcıların belirlenmesinde okulun köyde yer almasından dolayı okuldaki toplam öğrenci, okul yöneticisi ve öğretmen sayıları gibi kısıtlayıcı faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, görüşme formundaki maddelerin sayısı ve her bir katılımcıyla yapılacak olan görüşmenin süresi de dikkate alınmıştır.

Tablo 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Branş, Okul Kademesi, Eğitim Durumları*

Öğretmenler	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Branş	Okul Kademesi	Kişi Sayısı	Eğitim Durumu
Öğretmen-1	2 yıl	Erkek	Din kültürü ve ahlâk bilgisi	Ortaokul	1	Lisans
Öğretmen-2	1 yıl	Kadın	Fen bilimleri	Ortaokul	1	Lisans
Öğretmen-3	2 yıl	Erkek	Sosyal bilgiler	Ortaokul	1	Lisans
Öğretmen-4	2 yıl	Erkek	Matematik	Ortaokul	1	Lisans
Öğretmen-5	5 yıl	Kadın	Türkçe	Ortaokul	1	Lisans
Öğretmen-6	7 yıl	Erkek	Sınıf öğretmeni	İlkokul	1	Yüksek lisans
Toplam					6	

Öğretmenler ile oluşturulan çalışma grubunda fen bilimleri, din kültürü ve ahlâk bilgisi, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, sınıf öğretmeni olmak üzere her branştan 1 öğretmen seçilmiş olup toplamda 6 öğretmen ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler "Öğretmen-1", "Öğretmen-2"... şeklinde belirlenen kodlarla temsil edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken çalışmaya katılmak isteyen öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre seçim yapılmış ve öğretmenlerin farklı branşlardan olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Örneklem seçimine gidilmeyip tüm evrenin örnekleme alınması örneklemin küçük olduğu durumlarda nitel çalışmalarda evren örnekleme uygun bir yöntemdir (Başkale, 2016). Bu çalışmada da ortaokuldaki branş öğretmenleri seçiminde okulun köyde yer alması sebebiyle

okulda her branştan 1 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin hepsi çalışma grubu içerisinde yer almıştır.

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencileri belirleme aşamasında maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için öğrenciler farklı sınıf düzeyinden seçilmiştir. Araştırmacının derinlemesine bilgi alınabileceği, iletişim kabiliyeti ve gözlem gücü gelişmiş adaylar, kolay ulaşılabilirlik açısından belirlenmiştir. Bu sayede araştırma sürecinde zaman kazanılmış ve seçilen öğrencilerden daha nitelikli bilgi elde edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı okuldaki öğrenciler ile oluşturulan çalışma grubunda 4. sınıf, 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf seviyelerinden 3'er öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler "Öğrenci-1", "Öğrenci-2", "Öğrenci-3" ... şeklinde belirlenen kodlarla temsil edilmiştir. Ayrıca, öğrenci bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla sınıf içi gözlemlerde öğrencilerin gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Tablo 2. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyet ve Okul Kademeleri*

Öğrenciler	Sınıf	Cinsiyet	Okul Kademesi	Kişi Sayısı
Öğrenci-1	4	Kız	İlkokul	1
Öğrenci-2	4	Kız	İlkokul	1
Öğrenci-3	4	Kız	İlkokul	1
Öğrenci-4	5	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-5	5	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-6	5	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-7	6	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-8	6	Erkek	Ortaokul	1
Öğrenci-9	6	Erkek	Ortaokul	1
Öğrenci-10	7	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-11	7	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-12	7	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-13	8	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-14	8	Kız	Ortaokul	1
Öğrenci-15	8	Erkek	Ortaokul	1
Toplam				15

Araştırmanın yapıldığı okul köyde yer aldığı ve şube sayıları her sınıf bazından birer tane ile sınırlı olduğu için her şubeden birer sınıf alınmıştır.

Tablo 3. *Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Yöneticisinin, Cinsiyet, Mesleki Kadem, Branş, Okul Kademesi, Eğitim Durumları*

Yönetici	Mesleki Kadem	Cinsiyet	Branş	Okul Kademesi	Kişi Sayısı	Eğitim Durumu
Yönetici-1	10	Kadın	Sınıf öğretmeni	İlkokul/Ortaokul	1	Yüksek lisans
Toplam					1	

Araştırmanın yapıldığı okulda ilkokul ve ortaokul birleşik tek binada eğitim-öğretim gördükleri için ilkokul ve ortaokuldan sorumlu olan 1 okul müdürü de çalışma grubuna

alınmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürü “Yönetici-1” şeklinde belirlenen kodla temsil edilmiştir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın ana ve alt problemlerine yanıt aramak için gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılacak tekniğin birden fazla seçilecek olmasının amacı tekniklerin birbirlerini tamamlamaları; diğer bir tekniğin sınırlılığının en aza indirilmesi ve veri toplama sürecinde çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Veri toplama sürecinde yararlanılan ilk teknik gözlemdir. Yıldırım ve Şimşek (2016), gözlemi herhangi ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak betimlemek amacıyla kullanılan yöntem olarak tanımlamıştır. İnsan davranışlarının doğal ortamı içinde gözlemlenmesi bu davranışların gerçekçi biçimde incelenmesinin ön koşuludur. Doğal ortamdan farklı bir ortamda incelenen insan davranışları tam olarak gerçeği yansıtmayabilir. Bu nedenle araştırmacının ortamda bizzat bulunarak insan davranışlarını gözlemlemesi önem kazanmaktadır (s. 173).

Araştırmanın gözlem aşamasında kullanılmak üzere kavramsal yapıda yer alan kategorilere odaklanılarak iki farklı gözlem formu oluşturulmuştur. Bu gözlem formlarından bir tanesi okulun genel atmosferini değerlendirmek için kullanılan “okul iklimi gözlem formu” diğeri ise sınıf ortamının değerlendirilmesi için geliştirilen “sınıf iklimi gözlem formu” dur.

Sınıf iklimi gözlem formu ile yapılan gözlemler Büyüköztürk’ün (2020) sınıflamasına göre “katılımcı olunmayan gözlem” kategorisine girmektedir. Katılımcı olunmayan gözlemde gözlemci gözlem yapılan ortamda bulunur ancak ortama hiçbir müdahalede bulunulmaz. Bu gözlemin seçilmesinin sebebi araştırılmak istenen öğeleri daha ayrıntılı tanımlamaya çalışmak, yazılı-yazısız kuralları araştırmak, gözlemlenen ortamı doğal hâli ile gözlemlemeye çalışmak, nesnel bir gözlem yapılmasını sağlamak ve araştırmacının ön yargısının verilerden etkilemesini önlemektir. İlgili gözlem formu, Bailey’in (1994) ortama ilişkin geliştirilen yapı bakımından sınıflandırılmasında “yapılandırılmış alan çalışması (yarı yapılandırılmış)” kategorisine girdiği söylenebilir. Gözlem formu, her bir soru veya madde için önceden belirlenmiş bir kontrol listesi veya cevap şablonu olmadığı için gözlemcinin gözlemlerini daha özgür ve açık bir şekilde ifade etmesine imkân tanıyacak biçimdedir. Bu nedenle bu form yarı yapılandırılmış bir form olarak tanımlanabilir.

Okul iklimi gözlem formu ile okulda yapılan gözlemler Büyüköztürk’ün (2020) sınıflaması baz alındığında bazen “katılımcı gözlem” bazense “katılımcı olunmayan gözlem” kategorisine girmektedir. Gerçekte araştırmacılar nadiren ya “tamamen katılımcı” ya da

“tamamen gözlemcidir.” Bunun aksine her zaman kişinin tam katılımcı olarak başlayıp daha sonra araştırmacının bakış açısına büründüğü ya da tam tersi tamamen gözlemci olarak başlayıp zamanla katılımcı olmaya başladığı karma rollerde vardır (Merriam, 2018). Bu bağlamdan bakıldığında okul içerisinde okulun koridorları, öğretmenler odasındaki iletişim, okul bahçesinin atmosferi, okul içi öğrenci-öğrenci iletişimi vb. gibi konular gözlemlenirken katılımcı rolü üstlenilmiştir. Araştırmacının, araştırmanın yapıldığı okulda görevli olması nedeniyle törenlerde görev aldığı veya okul içinde nöbetçi olduğu zaman çocuklarla etkileşim hâlinde olduğu için gözlemlenen durumun bir parçası gibi hareket ettiği söylenebilir. Okul iklimi gözlem formu da sınıf iklimi gözlem formunda olduğu gibi kontrol listesi olmaması ve gözlemciye daha özgür bir yapı sağlaması gibi sebeplerden dolayı yarı yapılandırılmış olarak tanımlanabilir.

Gözlem yapılmadan önce araştırmacı hem gözlem formlarını test edebilmek hem de kendi kişisel deneyimlerini artırmak için yarı yapılandırılmış gözlem formlarını kullanarak pilot uygulama sürecinde gözlem yapacağı sınıf ve okul ortamlarında birkaç deneme gerçekleştirmiştir. Hem sınıf ortamında katılımcı olmayan gözlemci rolüyle hem de okul ortamında katılımcı gözlemci rolüyle uygulamalarda bulunmuştur. Bu uygulama ile gözlem formlarının gözlenecek sınıf ve okul ortamlarına uygunluğu test edilmiştir. Bunun için gözlem maddeleri ile okul ve sınıf ortamına gözlenecek özelliklerin kavramsal çerçeveye ve buna ait kategori ve alt kategorilere uygun şekilde yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla incelemelerde ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Pilot uygulama sonucunda gözlem formlarında revizyon gerektirecek bir yönü tespit edilememiştir. Bu nedenle gözlem formları, gözlem yapmak için uygun bir araç olarak kullanılmıştır. Gözlemci pilot uygulama süreci ile gözlem süreci sırasında gözlemcinin gözlem yapma esnasında karşılaşılabileceği olası sorunlar minimize edilerek gözlem faaliyetinin kalitesi artırılmıştır. Ayrıca pilot uygulama sırasında formlar test edilerek geçerlik ve güvenilirliğin artmasına da katkı sağlamıştır.

Sınıf iklimi gözlem formu yarı yapılandırılmış bir şekilde tasarlanmıştır. Bu formlar araştırmacının önceden belirlenmiş kategorileri kullanarak gözlem yapmasına, gözlem yapılacak alana özgü detayların göz ardı edilmemesine, gözlem daha sistemli ve düzenli bir şekilde yapılabilmesine, gözlem sonuçlarının daha kolay ve hızlı bir şekilde analiz edilebilmesine olanak sağlamıştır. Formların yarı yapılandırılmış olması araştırmacıya belirli bir esneklik sağlayarak gözlemlerin daha doğal ve gerçekçi olmasına ayrıca daha az süre ve maliyetle tamamlanabilmesine imkân sağlamıştır. Gözlem kayıtları ilgili günün akşamında içerik analizi yöntemi uygulanarak çözümlenerek anlamlandırılmıştır.

Okul iklimi gözleminde araştırmacının bazen “katılımcı gözlem” bazense “katılımcı olunmayan gözlem” rolü olduğu için olayları bazen dışarıdan gözlemlerken bazense olayların içinde yer alarak (nöbet, kulüp, okul görevleri vb.) doğrudan katılımcı olarak yer almıştır. Okul iklimi gözlemlerinde ortamın doğallığını ve öğrenci/öğretmen kaygılarını azaltmak için gözlem yapılan kayıtların esnek bir biçimde tutulması tercih edilmiştir. Gözlem yapılırken not alma kısmında sürekli yazmak yerine anahtar kelimeler kullanılarak kodlanmış kısa notlar alınmıştır. Okul iklimi gözlem formu da yarı yapılandırılmış bir şekilde tasarlanmıştır.

Okul iklimi ve sınıf iklimi gözlemlerinde öğrenciler doğal veya doğal davranışlara yakın tutumlar sergilemiştir. Bu durumun sebebi araştırmacının okulun doğal bir üyesi olması ve öğrencileri bireysel ve sınıf olarak yakından tanınmasıdır. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğrencileri hariç tüm öğrenciler araştırmacının daha önce öğrencisi olduğu okulda öğrenim gördükleri için araştırmacıya daha aşina ve güven duymuştur.

Veri toplama sürecinde faydalanan ikinci teknik görüşmedir. Büyüköztürk vd., (2020) görüşmeyi en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen iletişim süreci; araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama yöntemi olarak ifade etmiştir. Merriam’a göre (2018) görüşmeler “gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için” kullanılan bir yöntemdir.

Merriam (2018) görüşmeleri yapılandırılışına, etkilendikleri teorik bakış açılarına, odak gruplarına ve elektronik görüşmelere göre incelemiştir; yapılandırılışlarına göre görüşmeyi tam yapılandırılmış/standartlaştırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış/informal olarak sınıflandırmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tam yapılandırılmış ile yapılandırılmamış görüşme arasındadır. Sorular esnek cümlelerden oluşur. Çoğunlukla görüşmecilerden özel bilgiler istenildiğinde kullanılır fakat görüşmenin büyük bir kısmı keşfedilmesi gereken konuların açığa çıkarılması gereken sorular veya bir konu etrafında yönlendirilir ve ne bir cümle yapısına ne de soruların önceden kararlaştırılmasına gerek yoktur. Büyüköztürk vd., (2020) ise görüşmeleri yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi olarak sınıflamıştır (s. 159).

Araştırmanın konusu ve içeriği dikkate alındığında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi ile yapılan görüşmelere yarı yapılandırılmış ve bireysel görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bireysel görüşme tercih edilmesinin nedeni öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileriyle ayrı ayrı görüşülerek derinlemesine bilgi almak istenmesidir. Görüşme yapılmadan önce kuramsal çerçeveye bağlı kalınarak öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve okul yöneticisi görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formlarında soruların yapısı, görüşme esnasında esneklik sağlanması, görüşmenin ilerleyişi sırasında yeni

soruların ortaya çıkabilmesi ve bu sorulara esnek bir şekilde yanıt verilebilmesi nedeniyle görüşmenin yarı yapılandırılmış bir nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmacı, görüşme formlarının test edilmesi ve kendi kişisel deneyimlerinin artırılması amacıyla pilot uygulama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formlarını kullanarak sınıftaki öğrenciler ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmeler esnasında araştırmanın ileriki aşamalarında karşılaşılabilecek olası sorunlar tespit edilmeye çalışılmış ancak herhangi bir problemle karşılaşmamıştır. Bu süreç görüşmelerin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamıştır. Pilot uygulama araştırmacıya araştırmanın ana teması hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatı sunmuş ve araştırma verilerinin daha kapsamlı ve anlamlı olmasını sağlamıştır.

Pilot uygulama sürecinde araştırmacı, ilkokul ve ortaokuldan 1'er öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Pilot uygulama esnasında öğrencilerin anlayamadığı sorular veya kelimeler işaretlenerek daha anlaşılabilir hâle getirilmiştir. Uygulama esnasında ses kayıt cihazı kullanılarak sesler kaydedilmiş ve ilkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilere sorular sorarken kullanılan tonlama ve telaffuzun aynı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Pilot uygulamada ilkokuldaki öğrenci ile gerçekleştirilen görüşme 34 dakika, ortaokuldaki öğrenci ile gerçekleştirilen görüşme 41 dakika sürmüştür. Öğretmenler ve okul yöneticisi ile yapılan pilot çalışmada da iki öğretmen ve bir okul yöneticisi ile görüşme yapılmış görüşme yapılırken ses kaydedilmemiştir. Pilot uygulama sırasında öğretmen ve yöneticinin anlamadığı veya farklı anladığı soru olup olmadığı kontrol edilmiş formların uygun olup olmadığı denenmiştir.

Veri Toplama Araçları. Araştırmanın alt problemlerinin cevaplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçları “öğrenci görüşme formu”, “öğretmen görüşme formu”, “yönetici görüşme formu”, “sınıf iklimi gözlem formu”, “okul iklimi gözlem formu” dur. Araştırmanın sonuçlarına dayanak teşkil edecek verilerin toplanmasında farklı veri toplama araçları kullanılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Bu yaklaşımla elde edilen sonuçların daha kapsamlı ve doğru bir şekilde yorumlanabilmesine ve sonuçların güvenilirliğinin artırılmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan farklı veri toplama araçları arasında görüşme ve gözlem formu yer almaktadır. Verilerin farklı kaynaklardan toplanması araştırmanın sonuçlarının daha geniş bir perspektiften ele alınarak değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Ayrıca, farklı veri toplama araçlarının kullanılması elde edilen sonuçların farklı açılardan teyit edilmesine yardımcı olmuştur.

Veri Toplama Araçları Oluşturulma Süreci. Araştırmada veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, kişisel bilgi formu ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Kişisel bilgi formu ilk bölümde yer alırken

görüşme soruları ikinci bölümde yer almıştır. Kişisel bilgiler formunda katılımcılara ait cinsiyet, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, çalışılan okul türü gibi bilgiler elde edilmiştir. İkinci bölümde araştırma sorularına yönelik derinlemesine veri elde etmek amacıyla sonda ve açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Gözlem ve görüşme formlarının açık, anlaşılır olması için yönerge kısmı konulmuştur. Yönerge kısmında çalışmanın amacından bahsedilmiş; gözlem, görüşme formlarının amaçları ve oluşturulma nedenleri hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme formlarının yönerge bölümünde araştırma sonuçlarının kullanım yerleri ve etik kurallar hakkında bilgi verilmiştir. Form tasarlanırken diğer tezlerdeki formların yönergeleri ve kapsamı dikkatlice incelenerek hazırlanmıştır.

Formların yönerge kısımlarının altında gözlemle ilgili gözlemin amacı, tarihi, yeri, saati, gözlemci adı-soyadı; görüşmeyle ilgili görüşme formunda görüşülenin ismi, görüşme tarihi, saati, yeri ve süresi gibi bilgilere yer verilmiştir. Formların yönerge kısmında belirtilen bu bilgilere yer verilme sebebi ise veri toplama sürecinde yaşanabilecek olası sorunların önüne geçmek ve verilerin güvenilirliğini, geçerliliğini artırmaktır. Gözlemle ilgili bilgilerin yanı sıra görüşme formunda görüşülenin ismi, görüşme tarihi, saati, yeri ve süresi gibi bilgiler ile ilgili verilerin kaynağını belirlemektir.

Gözlem ve görüşme formları oluşturulma aşamasında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken olabildiğince çok ve amacına uygun soru üretilmeye çalışılmıştır. Çünkü, ne kadar çok maddeye yer verilirse gözlem formundaki gözlemlenecek maddeler daha ayrıntılı ve doğru ele alınabileceği düşünülmüştür. İlgili maddeler yazılırken araştırılan kavram, konunun dışına çıkılmamaya çalışılmış, soruların araştırılmak istenen kavramı, konuyu yansıtabilmesi için çaba sarf edilmiştir. Maddeler yazılırken açık, anlaşılır olmasına; belirgin olmasına, yazılan cümlelerin anlaşılabilir olmasına, gözlemciden gözlemciye değişecek maddeler olmamasına, yazılan cümlelerde gereksiz ve fazla sözcük kullanılmamasına dikkat edilmiştir.

Öğrenciye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formuna maddeler oluşturulurken sorular öğrencilerin kolayca anlayabileceği şekilde onların dil haznesine uygun kelimeler seçilmeye çalışılmış; öğrencinin anlayamadığı noktalar parantez içinde gerekli örnek ve açıklamalar ile verilmiştir. Hazırlanan sorular herhangi bir öğrenci okuduğunda anlayabileceği, farklı bir anlam çıkarmayacağı şekilde, yaş grubuna uygun hazırlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen ve yöneticiye yönelik görüşme formuna sorular oluşturulurken de yaş grubunun düzeyi, psikolojisi dikkate alınmıştır.

Araştırma sorusu ve konusuyla ilgili gözlem ve görüşme formları oluşturulurken veri toplama araçlarıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Örtük programla ilgili literatürdeki nitel, nicel ve karma araştırmaların veri toplama araçları incelenmiştir. Buradaki amaç daha önceki ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarında örtük programla ilgili kendi içerisinde ölçmek istediği özellik/özellikler ile ilgili amacına uygun nasıl sorular sorulduğunu anlamak; soru havuzu oluştururken bizim fark edemediği ancak başka araştırmacıların fark edebildiği gözlemlerin neler olduğunu tespit edebilmek ve inceleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacının görev yaptığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün anaokulu/ilkokul/ortaokul/lise denetim formu, Serhatlıoğlu (2012), Çengel (2013), Yıldırım (2013), Başar (2011), Veznedaroğlu (2007), Sarı (2007), Koyuncu (2019), Akbulut (2011), Yıldırım (2015), Kuş (2009), Tanrıverdi (2017), Yıldırım (2018)'in ölçme araçları incelenmiştir. Bu çalışmaların kuramsal çerçeveleri ve bunlara ait anket, görüşme ve gözlem formları incelenmiştir. Bu araştırmalar, konular ve araştırma soruları incelenerek ölçülmek istenen özelliğe yönelik nasıl sorular sorulduğu incelenmiştir. Eldeki tezlerin ölçme araçları bölümleri incelendikten sonra araştırmanın konusunu ifade edebilecek özelliklere ilişkin maddeler ve incelemelerden elde edilen paralel maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra örtük programla ilgili literatür taraması yapılarak araştırmanın konusunu oluşturan sorular ve kavramlar hakkında ne tür soruların sorulacağı araştırılmıştır. Bu amaçla ölçme araçları bölümleri incelenerek araştırma soruları ve kavramlarıyla ilgili nasıl sorular sorulabileceği hakkında fikir edinilmiştir. Son olarak, mevcut örtük programla ilgili makaleler ve sınıf-okul iklimiyle ilgili kitap bölümleri taranarak araştırmanın konusuyla ilgili sorulara cevaplar aranmıştır.

Gözlem ve görüşme formunun madde havuzu oluşturulurken akademik çalışmalar (tezler, makaleler, kitap bölümleri) ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili yönetmelikleri titizlikle taranmıştır. Öğretmenlerin de doğal ve nitelikli birer gözlemci olduğu düşünülerek sahada aktif görev yapan üç öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda görüşme ve gözlem formlarına hangi maddelerin dâhil edilebileceği hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur. Madde havuzu oluşturulma sürecinde “öğrenci görüşme formu”, “öğretmen görüşme formu”, “yönetici görüşme formu”, “sınıf iklimi gözlem formu”, “okul iklimi gözlem formu” ile ilgili madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra formlarda yer alan maddelerin dil, yapı, noktalama ve imlâ açısından doğru ve tutarlı olması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle maddeler oluşturulduktan sonra iki Türkçe öğretmeni ve bir edebiyat öğretmeni gibi uygun uzmanlara gönderilerek gerekli kontrollerin yapılması istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan kontroller sonucunda eksik ve yanlışlıklar düzeltilmiştir.

Dil kontrollerinden sonra “öğrenci görüşme formu”, “öğretmen görüşme formu”, “yönetici görüşme formu”, “sınıf iklimi gözlem formu”, “okul iklimi gözlem formu” ile ilgili madde havuzu Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda görev yapan iki doçent; Kafkas Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda görev yapan 1 profesör olmak üzere örtük program ve nitel araştırmalar konusunda çalışması olan üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda okul iklimi gözlem formunda yer alan “okulun fiziksel özellikleri ve görünümü” alt gözlem maddeleri ile sınıf iklimi gözlem formunda yer alan “sınıfın fiziksel özellikleri ve görünümü” alt gözlem maddelerinde yer alan “gözlenecek maddeler birden çok özellik içermekte bunlar tek özelliğe dönüştürülmeli” uyarısı dikkate alınarak gözlenecek maddeler tek özelliğe düşürülerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aynı alan uzmanının yönetici görüşme formu, öğrenci görüşme formu ve öğretmen görüşme formuna “Görüşme formu soruları alt problemlere göre tekrar gözden geçirilmelidir. Alt problemlere göre görüşme süresi ve çalışmanın amacı dikkate alınıp sorular sadeleştirilmelidir” dönütü sonucu gerekli sadeleştirilme ve düzeltmeler yapılmıştır.

Diğer alan uzmanı tarafından öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşme formunda yer alan “Öğrencilerin iyi-kötü şeklinde algılanması” alt başlığını da “iyi-kötü öğrenci yerine farklı bir kavram kullanılmalı (nitelikli-niteliksiz öğrenci algısı gibi)” uyarısı üzerine form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Alan uzmanları formun içerik, ifade ve amacına uygunluk bakımından değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda anlatılan ifade ve içerik yanlışlarında düzenlemeler yapılarak görüşme, gözlem soruları ve formları uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Uygulama

Araştırmanın ana ve alt problemlerine cevap aramak için önce gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Yapılacak olan araştırmada görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedileceği için katılımcı olan öğretmenler ve okul yöneticisinden yazılı izin dilekçesi alınmıştır. Araştırmada görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin velileri telefon ile aranarak veya ev ziyareti yoluyla yüksek lisans kapsamında öğrencileriyle görüşme yapılacağı ve bunu ses kayıt cihazıyla kaydedileceği anlatılmış ve veli izin dilekçeleri alınmıştır. Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisinin izin dilekçeleri alındıktan sonra araştırma yapılacak okul devlete ait bir ilköğretim okulu olduğu için ve araştırmanın yapılabilmesi için Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvurulmuş enstitü tarafından il MEM’e gönderilen araştırma izin dilekçesine olumlu yanıt gelmesi üzerine araştırmaya başlanmıştır.

Araştırmaya öncelikle sınıf içi gözlemlerden başlanmıştır. Sınıf içi gözlemler “katılımcı olunmayan gözlem” yöntemi ile sürdürülmüştür. Sınıf içi gözlem yapılırken daha önce oluşturulan yarı yapılandırılmış “sınıf içi gözlem formu” kullanılmış formun yazılacak alanı yeterli olmadığı durumlarda da not defteri kullanılarak bilgiler kaydedilmiştir. Gözlem sırasında gözlemlenen davranışın unutulmaması veya yanlış hatırlanmasının önüne geçmek için davranışlar hemen not edilmiştir. Gözlemlenen davranış not edilirken tanımlayıcı notlar alınmaya ve yorum yapılmamaya çalışılmıştır. Gözlem sırasında öğretmen ve öğrencilerin sözel davranışlarını tam anlamıyla yansıtabilmek için sınıf içi iletişimleri de dikkatlice gözlemlenerek gerekli notlar alınmıştır. Bu notlar doğrudan alıntılar yapılması amaçlanarak tutulmuştur.

Sınıf içi gözlemlerde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve buna bağlı kategori ve alt kategoriler gözlemlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın doğal geçmesi için birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler; sınıfta gözlem yaparken öğrencilerin davranışlarına konuşma, bağırma vb. bir tepki vermeyerek dikkat çekici bir şekilde davranmaktan kaçınmıştır. Ayrıca sınıf içinde not tutarken sınıf içi ders akışını bozmayacak ve öğrencinin dikkatini, ilgisini çekmeyecek onların doğal davranışını engel olmayacak şekilde davranılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı bazen taşımali olarak öğrencilerin geldiği köyde bazense asıl görev yerinde olmak üzere iki okulda görev yaptığı için okuldaki tüm öğrenciler araştırmacının ilkokuldaki öğrencileridir. Yani okuldaki 8. sınıf öğrencileri araştırmacının ilkokul 4. sınıf öğrencileri; 7. sınıf ve 6.sınıf öğrencileri araştırmacının 3. sınıf öğrencileri; 5. sınıf öğrencileri de 1. ve 2. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencileri de 1. sınıf öğrencileridir. Bu nedenle öğrenciler küçük yaşlardan itibaren araştırmacıyla aynı sınıfta bulunmaya alışkındırlar. Bu durum öğrencilerin sınıf içinde doğal davranışlarına yardımcı olmuştur. Dolayısıyla öğrenciler araştırmacıya karşı yabancılik çekmeden araştırmanın doğal seyrinde kalmıştır.

Sınıf içi gözlemler yapılırken gözlem yapılan öğretmenden önce sınıfa girilerek sınıftaki en arka sıraya oturulmuştur. Böylece öğrencilerin ve öğretmenin dikkati hem dağıtılmamış hem de onları doğal bir şekilde gözlemleme imkânı bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenin “bizim hakkımızda ne yazıyor, düzgün davranmamız gerekiyor” şeklindeki düşüncelerinden kurtulmak için sınıfta arka sıralara geçilmiştir. Çünkü arka sıralarda sınıftakiler daha iyi gözlemlenebilirken aynı zamanda pilot araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin gözlemcinin sınıfta olduğunun farkına bile varmadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf içi gözlemlerde gözlem takvimi oluşturmak için gözlem yapılacak ders öğretmenleriyle ve okul yöneticisiyle görüşülmüş uygun takvim oluşturulmuştur. Bunun için ilkokul 4A, ortaokul 5A, 6A, 7A ve 8A sınıf olmak üzere toplamda beş şubede gözlem

yapılmıştır. İlkokulda bulunan 4A şubesinde sınıf öğretmenleriyle matematik ve Türkçe dersinde gözlem yapılırken; ortaokulda 5A, 6A, 7A ve 8A şubelerinde din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik, Türkçe derslerinde gözlem yapılmıştır.

Tablo 4. *İlkokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Sınıf, Dersler ve Saatleri*

İlkokul Dersler			
Sınıf	Türkçe	Matematik	Toplam
4A	14	15	29

İlkokuldaki gözlemlerde 4A şubesi Türkçe 14 saat, matematik 15 saat olmak üzere toplam 29 ders saati gözlemlenmiştir.

Tablo 5. *Ortaokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Sınıflar, Dersler ve Saatleri*

Ortaokul Dersler						
Sınıf	Din Kültürü	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	Matematik	Türkçe	Toplam
5A	6	6	6	6	6	30
6A	6	6	6	6	6	30
7A	6	6	6	6	6	30
8A	6	6	6	6	6	30
Toplam	24	24	24	24	24	120

5A, 6A, 7A ve 8A sınıflarında din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe dersleri için her sınıfta branş bazında 6'şar saat olmak üzere toplam 120 ders saati boyunca gözlem yapılmıştır.

Sınıf içi öğretmen bazlı yapılan gözlemler kapsamında ilkokulda 4A sınıfında ortaokulda ise branş bazında 5A, 6A, 7A ve 8A sınıflarında gözlemler yapılmıştır.

Tablo 6. *İlkokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Öğretmene İlişkin Sınıf ve Saat Dağılımı Tablosu*

İlkokul Öğretmen		
Sınıf	Öğretmen-6	Toplam
4A	29	29

İlkokul düzeyinde öğretmen odaklı gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmen-6 toplam 29 ders saati gözlemlenmiştir.

Tablo 7. *Ortaokul Seviyesinde Gözlem Yapılan Öğretmenlere İlişkin Sınıf ve Saat Dağılımları Tablosu*

Ortaokul Öğretmenler						
Sınıf	Öğretmen-1	Öğretmen-2	Öğretmen-3	Öğretmen-4	Öğretmen-5	Toplam
5A	6	6	6	6	6	30
6A	6	6	6	6	6	30
7A	6	6	6	6	6	30
8A	6	6	6	6	6	30
Toplam	24	24	24	24	24	120

Ortaokul seviyesinde gerçekleştirilen gözlemler kapsamında öğretmen-1, 5A sınıfında 6 saat, 6A sınıfında 6 saat, 7A sınıfında 6 saat ve 8A sınıfında 6 saat olmak üzere toplam 24 ders saati boyunca gözlem yapılmıştır. Benzer şekilde, öğretmen-2, öğretmen-3 ve öğretmen-4 de 5A, 6A, 7A ve 8A sınıflarında aynı sürede gözlem yapılmıştır.

Gözlemin ikinci boyutu okul iklimi gözlemleridir. Okul iklimi gözlemleri sırasında veri toplama amacıyla kavramsal çerçeveye ve ilgili kategorilere yönelik gözlemler yapılmıştır. Gözlemler yapılırken yarı yapılandırılmış “okul iklimi gözlem formu” kullanılmıştır. Okul iklimi gözlemleri sınıf iklimi gözlemleri gibi sadece sınıfla sınırlı olmadığı için daha uzun ve daha kapsamlı sürdürülmüştür. Okul tam zamanlı eğitim olması taşınmalı öğrencilerin okuldan ayrılma saatleri ve kurslara kalan öğrencilerin çıkış saatlerinin geç olması gibi faktörler nedeniyle uzun süreli gözlem imkânı sağlanmıştır. Okul binasının mimarisi, koridorları, öğretmen ve yönetici odaları; okul kuralları, atmosferi, törenleri, sosyal, sportif, kültürel ve bilimsel faaliyetler uzun dönem “katılımcı gözlem” ve “katılımcı olunmayan gözlem” veya karma diyebileceğimiz yöntem ile de gözlemlene imkânı bulunmuştur. Araştırmacı okulun doğal bir üyesi olarak bazı günler nöbetçi olduğundan dolayı sabah öğrencilerin sıraya girme, tenefüslerde nöbetçilik yapma, ders bitimlerinde taşınmalı öğrencilerin gönderilmesi, törenlerde görev alma gibi rollerinde katılımcı gözlem yapma fırsatı bulmuştur.

Okul iklimi gözlemlerinde araştırmacı görev yaptığı okulda okul içi kat nöbetçisi olduğu zamanlarda öğrencilerin koridorlardaki ve okul içi davranışlarını ayrıntılı olarak gözlemlene fırsatı bulurken bahçe nöbetçisi olduğu zamanlarda öğrencilerin bahçedeki davranışlarını, oyun oynarken birbiri ile ve üst sınıflarla iletişimlerini, okul tamamlandıktan sonra taşınmalı öğrencilerin davranış ve iletişimlerini ayrıntılı gözlemlene imkânı bulmuştur.

Okuldaki öğrenciler “okul iklimi gözlem formu” doğrultusunda gözlemlenirken yapılan gözlemler ilgili yerlere not alınmıştır. Gözlem yapıldığı gün alınan notlar hemen elektronik ortama aktarılarak veri kaybı riski minimize edilmiştir. Sınıf içi gözlemlerde olduğu gibi okulun genelinde de öğrenciler araştırmacıya yabancılik hissiyatı sergilememiştir. Bunun sebebi araştırmacının okulda uzunca bir süre görev yapmış olması, öğrencilerin araştırmacıyı okul içinde sürekli görüyor olması ve ayrıca taşınmalı öğrencilerin araştırmacının önceki öğrencileri olmasıdır.

Sınıf iklimi ve okul iklimi gözlemleri sırasında elde edilen verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla not edilen bilgiler hemen dijital ortama aktarılmıştır. Bu süreçte elde edilen verilerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla not tutulan form ve not defterinde yer alan bilgiler bilgisayara aktarılarak tekrar kontrol edilmiştir. Bu sayede gözlem sonuçlarından kaynaklanabilecek herhangi bir hata veya kayıp önlenmiştir.

Araştırmanın görüşme aşaması öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi olmak üzere üç ayrı gruba yönelik yürütülmüştür. Görüşmelere öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi seçilirken gönüllü olarak seçilmesine dikkat edilmiştir. Okuldaki öğrenci seçiminde çalışılan konu hakkında bilgi alınabilecek, konuşabilecek, sınıf içinde ve dışında arkadaşlarına, öğretmenlerine karşı gözlem gücü yüksek olma gibi kriterler göz önüne alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulun köyde yer alması ve okulda bazı branşlarda öğretmen eksikliği olması gibi sebeplerle görüşmeye belirli sınıf ve branş öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Görüşme yapılacak okul yöneticisi de gönüllü olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın görüşme aşamasında öncelikle öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Önceliğin öğrencilere verilmesinin sebebi dönem içerisinde sınavlar, tören görevleri, etkinliklerin mevcudiyeti, görüşme yapılacak öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin devamsızlık yapması gibi nedenlerdir. Görüşmeler sakin, sıcak ve samimi ortamda gerçekleşmiştir. Öğrencilerle görüşmeler yapılırken araştırmacı ile görüşülenler karşılıklı iletişim kurabilecek şekilde ve aynı seviyedeki sandalyelerde görüşme masası ortada olacak şekilde sürdürülmüştür.

Öğrencilerle görüşmeye başlanılmadan önce görüşme verilerinin nerelerde kullanılacağı, araştırmanın amacı, konuşmalarından dolayı onları kimsenin yargılamayacağı, not verilmeyeceği, yapılacak görüşmenin gizlilik içinde kalacağı, verilerin ve konuşmaların diğer öğretmenlere verilmeyeceği gibi durumlardan bahsederek görüşülen öğrencilerin rahatlaması sağlanmıştır. Görüşme yapılırken öğrencileri sorguya çekmiş gibi bir dil kullanılmadan daha çok davetkar biçimde iletişim kurulmuştur. Öğrencilerle iletişimde karşılıklı verilen yanıtların durumuna göre ek sorular da sorulmuştur. Görüşme yapılan bireyler yönlendirilmeden ancak kafa sallama vb. araştırmacı ve görüşülen arasında etkin bir iletişim sağlanarak iletişim doğal hâle getirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler sorulan sorulara farklı farklı yanıtlar verdiklerinde, konunun ve araştırmanın dışına çıktıklarında öğrenciler araştırmacı tarafından müdahale edilerek çalışmanın amacına uygun yönlendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler araştırmaya dair önemli bilgiler verirken onlara kızma, ses tonunda yükselme, ön yargılarda bulunma gibi davranışlarda bulunulmayarak yansız, tarafsız bir şekilde davranılmıştır.

Görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılarak öğrencilerin sesleri kaydedilmiştir. Görüşmeye başlanılmadan önce her görüşme öncesi ses kayıt cihazının çalışıp çalışmadığı kontrol edilmiştir. Öğrencilerle görüşme esnasında ses kaydedilirken araştırmacı yanında not defterini hazır bulundurarak öğrencilerin o andaki davranışlarını gerektiğinde kısa kısa

öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde notlar alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 31 dakika ile 65 dakika arası sürmüştür.

Görüşmenin ikinci aşamasında öğretmenler ve okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen ve okul yöneticisi ile yapılacak görüşmelerin takvimi önceden plânlanmış ve takvime uygun olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde bir ilkokul sınıf öğretmeni; din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler, Türkçe branşlarından birer ortaokul öğretmeni; bir okul yöneticisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, görüşülen kişilerin fikir ve düşüncelerine değer verdiğini ve fikirlerinden dolayı onları yargılamayacağını görüşme öncesinde belirtmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticisiyle gerçekleştirilen görüşme yeri öğrencilerle yapılan görüşme yerinden farklı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler görüşme masası ortada olacak şekilde ve katılımcılar ile aynı seviyedeki sandalyelerde yapılmıştır. Katılımcılar ile aynı seviyedeki sandalyelerde oturulması iletişimde eşitlik ve karşılıklı saygıyı sağlamak amacıyla tercih edilmiştir. Bu sayede her katılımcının görüşmeye eşit katılımı ve görüşlerin daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca farklı sandalye yükseklikleri arasındaki farklılıkların katılımcılar arasında bir hiyerarşi yaratmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Görüşmeler öncesinde görüşülenlerle samimi bir sohbet gerçekleştirilerek onların rahatlaması ve görüşmeye hazır hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşme için hazır olduklarını belirttiklerinde görüşmeye başlanmıştır. Görüşme sırasında sesleri kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmenin tam olarak kaydedilmesi sağlanmış ve görüşmenin önemli kısımları kaybedilmeden daha doğru bir şekilde not alınması sağlanmıştır. Görüşme sürecinde sondalar kullanılmıştır. Sondalar ile katılımcılardan derinlemesine bilgi alınmış bazense katılımcı ana temaya yönlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme 35 ile 85 dakika arası sürerken yönetici ile yapılan görüşme 33 dakika sürmüştür. Görüşmelerin sonunda katılımcılara eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş ve görüşme bu şekilde sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel analiz, geniş veri kümelerinin anlamlandırılması ve bir bütünleme sürecini gerektirmesi nedeniyle zorlu bir aşamadır. Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle araştırmacı gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak kendi araştırması için veri analiz plânı geliştirmesi beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239).

Araştırmada problem ve alt problemlere yanıt aramak amacıyla gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verileri anlamlandırabilmek için betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Çünkü, kavramsal çerçeve içerisindeki kategorilerin bazıları betimsel analiz yöntemini gerektirirken bazıları ise içerik analizi yöntemini gerektirmiştir.

Verilerin analizi için nitel veri analiziyle ilgili çeşitli kaynaklar gözden geçirilerek bir veri analiz plânı oluşturulmuş ve bu plânın aşamaları ile her aşamada yapılanlar aşağıda sunulmuştur:

Kavramsal çerçevenin geliştirilmesi: Betimsel analizin kullanıldığı araştırmalarda veri analizinin ilk basamağı kavramsal bir çerçeve oluşturmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma konusu belirlendikten sonra ilgili alanyazın kapsamlı bir taraması gerçekleştirilerek örtük programın sınıf iklimi ve okul iklimi boyutlarına ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçevenin oluşturulması sürecinde ilgili alanda yapılan önceki araştırmalar titizlikle incelenmiş ve bu çalışmaların sonuçlarından yararlanarak kategori ve alt kategorilerinden yararlanılmıştır. Kavramsal çerçeve görüşme sorularının ve gözlem maddelerinin geliştirilmesi ve oluşturulması sürecinde rehberlik sağlamıştır.

Verilerin kavramsal çerçeveye kodlanması: Araştırmada yoğun veri seti olduğu için araştırmacı araştırmanın “okul iklimi” ile ilgili bölümünde temel sorular ve kavramsal çerçeveyi göz önünde bulundurarak kategorilendirme işlemi yapmıştır. Kategorilendirme işleminde verilerin içeriği ve anlamı dikkate alınarak kategorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Ancak “sınıf ikliminde” herhangi kod ve kategorilendirme işlemi kullanılmamıştır.

Nitel araştırmalarda veri analizi sürecinde başlangıçta oluşturulan kavramsal çerçevenin değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu aşamada yapılan başka bir eylem başlangıçta hazırlanan kavramsal çerçevenin son şeklini almasıdır. Bu süreçte bazı kategori ve alt kategoriler birleştirilmiş bazı kategorilerin ismi değiştirilmiş veya yeni kategori eklenerek kavramsal çerçevenin son hâli verilmiştir.

Verilerin sunulması: Araştırmacı ne bulduğunu metin, tablo veya şekilden oluşan bir paket hâlinde verileri sunar (Creswell, 2013, s. 187). Araştırmacı elde ettiği araştırma bulgularını genellikle tablolar ve şekillerden yararlanarak sunmuştur. Araştırmacı elde ettiği

araştırma bulgularını şekillerden ve tablolardan yararlanarak sunması çalışmanın sunumunu daha organize ve anlaşılır hâle getirerek okuyucuların verilere erişimini kolaylaştırmıştır.

Bulguların sunulmasında görüşme ve gözlemlerle elde edilen bilgiler, yorumsuz bir şekilde sunulmuştur. Sunumda sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların ifadelerine ve gözlemlere doğrudan atıfta bulunulmuştur. Bu yöntem, araştırma bulgularının objektif bir şekilde sunulmasını sağlamakta ve katılımcıların perspektiflerinin aktarılmasına olanak tanımıştır. Araştırmacı, bulguların sunumunda tarafsızlığa ve katılımcıların görüşlerinin doğru bir şekilde yansıtılmasına özen göstermiştir.

Verilerin yorumlanması: Araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması örtük program konusuyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesiyle desteklenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular örtük program kavramıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Örtük programla ilgili mevcut literatürdeki teorik çerçeve, kavramsal açıklamalar ve önceki araştırmalar bulguların anlamlandırılmasına katkı sağlamış ve yorumlama sürecine rehberlik etmiştir. Araştırmacı elde edilen bulguları anlamlı bir şekilde çerçevelendirmek ve sonuçları örtük program bağlamında anlamlandırabilmek için çalışmasını alanyazındaki çalışmalara dayandırmıştır.

Elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar örtük programın okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla ilgili alt başlıklar içinde sunulmuştur. Bu sunum araştırmanın teorik çerçevesinde belirlenen ana ve alt kategorilerin perspektifinden yapılmıştır. Araştırmacı, örtük program bağlamında elde edilen bulguları sistematik bir şekilde kuramsal çerçeveye oturatarak sunmuş ve bu şekilde araştırmanın temel sorularına yanıt vermeyi hedeflemiştir. Bulgular ve yorumlar araştırmanın amacını destekleyecek şekilde düzenlenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmacı Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacının araştırmak istediği konu ve bağlam hakkında zengin bilgi sahibi olması araştırma sürecini kolaylaştıracak en önemli unsurdur (Merriam, 2018). Bu bağlamda araştırmacının yüksek lisans yaparken öğretmen olarak görev yapmasından ve sürekli öğrenciler ve okul ortamıyla iç içe olmasından dolayı yüksek lisans araştırma konusunun örtük program kavramı seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı, devlete bağlı bir ilköğretim okulundaki örtük programın sınıf iklimi boyutu ve okul iklimi boyutunu belirlemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Ayrıca, araştırma sorularını belirleyerek araştırma tasarımını plânlamış ve uygun yöntemleri seçmiştir. Köydeki ilköğretim okulunda veri toplama sürecini organize etmiş ve yönetmiştir. Araştırmada çalışmanın yürütüldüğü okuldaki öğretmenler, okul yöneticisi ve öğrencilerle gözlem ve

görüşmeler gerçekleştirilerek örtük programın okul iklimi ve sınıf iklimi boyutları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda önemli bir veri toplama tekniği olan görüşmelerin ve gözlemlerin doğru bir şekilde anlaşılması, sunulması ve araştırmaya yansıtılması için konuyla ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak kavramsal çerçeve sağlamlaştırılmıştır. Bu süreç uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının çalışma yaptığı okulda görev yapması nedeniyle araştırmacıyla öğretmen ve öğrenciler arasında uyum süreci gerektirmemiştir. Araştırmacının tanınmış olması karşılıklı güven duygusunun oluşmasına katkı sağlamıştır. Oluşturulan güven duygusu verilerin doğruluğunu, güvenilirliğini ve samimiyetini artırmıştır. Çalışmada araştırmacı, özellikle sınıf ortamında gerçekleştirdiği örtük öğrenmeleri bireylerin olayları anlamlandırma süreçlerini dikkate alarak anlamaya çalışmıştır.

Araştırmacı, çalışmasını yürüttüğü okulda 7 yıl boyunca öğretmenlik yapmış daha önceki okulda da 3 yıl olmak üzere toplamda 10 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Araştırmacı, çalışma yaptığı okulda ortaokul düzeyindeki tüm öğrencilerin ve ilkokulda 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenliğini yapmış ve derslerine girmiştir. Araştırmanın yapıldığı okula ilkokul ve ortaokul seviyesinden sadece bir köyden taşınmalı öğrenciler gelmiştir. Araştırmacı zaman zaman taşınmalı olarak öğrencilerin geldiği köyde zaman zamansa asıl görev yeri olan okulda görev yapmıştır. Bu durumda okuldaki taşınmalı ve taşınmalı olmayan tüm öğrenciler araştırmacının ilkokulda 1 dönem, 1 yıl veya farklı sınıflarda eğitim verdiği öğrencilerdir. Araştırmacının okuldaki 8. sınıf öğrencileri ilkokul düzeyindeki 4. sınıf öğrencileri; 7. sınıf ve 6.sınıf öğrencileri araştırmacının 3. sınıf öğrencileri; 5. sınıf öğrencileri de 1. ve 2. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencileri de 1. sınıf öğrencileridir. Öğrenciler araştırmacının önceki öğrencileri olduğu için araştırma sürecinde daha rahat ve doğal davranabilmiş, sınıf içi rutinlerini sürdürebilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulda tüm öğretmenlerin mecburen köyde ikamet etmesi, öğretmenlerle sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde birlikte yer alınması karşılıklı güven ve samimi bir ortamın oluşmasını sağlamıştır. Köyde ikamet etme zorunluluğu araştırmacının öğretmen ve okul yöneticisi ile daha yakın etkileşim kurmasını ve daha derinlemesine anlayış geliştirmesini sağlamıştır. Bu nedenle, araştırmacının öğretmenlerin hangi şartlarda hangi yaşam koşullarında ve hangi ders yükü altında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalıştıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacının öğretmen ve okul yöneticisiyle sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılması öğretmenlerle arasında bir ortak payda oluşturmuştur. Bu durum araştırmacının öğretmenlerle daha güvenli ve samimi bir ilişki geliştirmesine olanak tanımıştır.

Bu güven ve samimiyet ortamı öğretmenlerin daha açık ve içten şekilde deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2018).

Sonuçların inandırıcılığı bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nicel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliğini ve güvenirliğini çok dikkatli test etmesi ve sonuçlarını okuyucuya raporlaması beklenir. Nitel araştırmalar bir olgunun varlığı ve anlamına yönelirken nicel araştırma olgunun “ne derece var olduğuna” yönelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırmaya yönelik çeşitli stratejiler önermektedir. Nitel araştırmanın doğasına uygun kavramlar belirleyerek “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, iç güvenirlik yerine “tutarlık”, “dış güvenirlik” yerine ise “teyit edilebilirlik” kavramları ile açıklanmıştır (Erlandson vd., 1993; Akt., Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 227).

Tablo 8. Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntem
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik	Aktarılabirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlığı sağlama	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlik	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Çalışmanın Geçerliğinin Sağlanmasına Yönelik Yapılan Çalışmalar.

İç Geçerlik. Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel bir araştırmacı olarak bulgularınızın “inanırlığını” artırmak için kullanabileceğiniz bir dizi strateji mevcuttur (Merriam, 2018, s. 205).

Uzun Süreli Etkileşim. Araştırmacının gözlem sayısını artırması yani gözlem yaptığı ortamda kalma süresini uzatması araştırmacının gözlenen ortam ya da gözlem ortamına dâhil bireyler üzerindeki başlangıç etkisini azaltacak, gözlem sayısı ve süresi uzadıkça gözlenen süreç kendi doğal ortamına geri dönecektir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 278).

Nitel araştırmalarda cevaplanması en zor olan sorulardan biri araştırmacının yaptığı gözlemi ne kadar sürdüreceğidir. Burada dikkat edilecek en temel kural, araştırmacının veriler ve ortaya çıkmaya başlayan bulguların bir doyum noktasına geldiğini hissetmesidir (Merriam, 2018, s. 209). Araştırmacının çalışma yaptığı okulda 7 yıldır görev yapması ve görüşme yapılacak öğretmenlerle uzun süreli etkileşim içinde olması ayrıca gözlem ve görüşme yapılacak çocukların eski öğrencileri olmaları sebebiyle öğretmenler ve öğrenciler arasında uzun süreli etkileşimin sağlandığı söylenebilir. Bu durum, araştırmacının katılımcılarla yapacağı görüşmelerde öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle gerek öğretmenler odasında gerek sınıflarda ve okul dışında aynı okul ve köyde çalışmasından kaynaklanan bir süreklilik sağlamıştır. Bu uzun süreli etkileşim, görüşme sürecinde katılımcıların cesurca ve samimi şekilde düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlamış ve verilerin gerçekçi bir şekilde yansıtılmasına imkân tanımıştır. Bu bağlamda araştırmacı okul içerisinde gözlem ve görüşmeler gerçekleştirdiği durumda yönetici, öğretmen ve öğrencilerle bir uyum süreci yaşamamıştır. Aksine araştırmacının öğretmenler ve öğrenciler tarafından tanındığı için karşılıklı güven duygusu oluşturulmuştur. Araştırmacı sınıf iklimi gözlemlerinde gerek öğretmenler gerek öğrenciler araştırmacıyı sınıfta yabancı biri olarak görmeyip olağan hareket etmiştir. Araştırmacı, tüm öğrencilerin aynı zamanda öğretmeni olduğu için öğrencilerin tüm derslerine girmiş ve öğrenci ile araştırmacı arasında bir alışkanlık oluşmuştur. Houser (2015), sürekli aynı ortamda bulunma aynı zamanda karşılıklı güvene dayalı ve dostça bir ilişkinin kurulmasını, doğru ve eksiksiz yanıtlar alınmasını sağlayacağını belirtmiştir (Akt., Başkale, 2016). Bu anlamda araştırmacı köyde hayatını sürdürdüğü için öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticisi ile gerek hafta içi gerek hafta sonu hem etkinliklerde hem sosyal-kültürel faaliyetlerde sürekli etkileşim hâlinde ve aynı ortamda bulunmuştur.

Araştırmacının, çalışma yaptığı okulda uzun süreli çalışmasına rağmen öğretmenlerin araştırma yapılacağı konusunda tedirgin olabilecekleri öngörülerek katılımcıların hazır hâle getirilmesi amacıyla ikna edici ve rahatlatıcı süreçler uygulanmıştır. Bu bağlamda, görüşme öncesinde katılımcılarla sohbet ortamı oluşturulmuş ve doğal bir konuşma ortamı sağlanmıştır.

Görüşülen kişiler genellikle görüşmenin başında araştırmacı etkisine daha açıktır. Görüşme süresi ilerledikçe geçen zaman içinde bir güven ortamı oluşur ve görüşülen kişi verdiği yanıtlarda daha samimi olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Katılımcıyla uzun süreli

etkileşimi sağlamak amacıyla bilinçli bir şekilde 30-90 dakika gibi uzun sayılabilecek bir görüşme süresi tercih edilmiştir. Bu uzun süre seçimi katılımcının rahatlamasını, doğal davranmasını, kendi cevaplarını vermesini ve katılımcının kendini daha kolay ifade etmesini sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmacı araştırma süresince katılımcıların ve ortamın bir parçasıymış gibi dikkat çekmeyecek biçimde davranmıştır. Araştırmacı, normal günlük rutin içindeyken veya veri toplama sürecinde aktif bir şekilde göze çarpmadan katılımcıların doğal davranışlarını sergilemelerine olanak tanımış ve araştırmanın güvenilirlik ve doğruluğunu artırmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin ders sürecinde kendi olağan akışlarına başlamaları durumunda gözlem yapmaya başlanmıştır. Bu nedenle ilk haftalarda doğrudan gözlem yapılmamıştır. Bu yaklaşımın temel amacı gerçek verilerin elde edilerek araştırmanın inandırıcılığını sağlamaktır. Bu şekilde katılımcıların doğal davranışlarını gözlemleyerek gerçek yaşantılarına daha yakın veriler elde edilmesi hedeflenmiştir.

Katılımcı Teyidi. Nitel araştırma etkili veri toplama yöntemleriyle donatılmıştır ve araştırmacıya zengin sonuçlara ulaşmada önemli araçlar sunar. Bu süreçte araştırmacının elde edilen verilerden farklı sonuçlara ulaşma olasılığı bulunmaktadır. Bu durum, araştırmacının öznel varsayımlarından kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlama sonucu da ortaya çıkabilir. Her iki durumda da veri kaynaklarıyla oluşturulacak bir teyit mekanizması elde edilen sonuçların gerçeği ne kadar doğru temsil ettiğini anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Görüşme sürecinde veri toplama esnasında iç geçerliği artırmak amacıyla katılımcıların ifadeleri ve cevapları teyit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılarla yapılan görüşmelerde her sorudan sonra katılımcıların cevaplarını tekrar etmeleri ve kendi cevaplarını doğrulamaları istenmiştir. Bu teyit yöntemi sayesinde araştırmacı topladığı verileri özetlemiş yanlış anlaşılan noktalar düzeltilebilmiş ve katılımcılar eklemek istedikleri düşünceleri ve deneyimleri aktarabilmişlerdir. Bu süreç katılımcıların ifadelerinin doğruluğunu sağlamak ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak için kullanılmıştır.

Üçgenleme (Çeşitleme). Yöntem Üçgenleme (Veri Çeşitlemesi): Veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması mülakat sırasında bir katılımcının size söylediklerinin ayrıca ilgili mekânda yaptığınız gözlemler ve konu hakkındaki dokümanlardan elde ettiğiniz verilerle karşılaştırıp kontrol etmenizi kapsar (Merriam, 2018). Veri toplama sürecinde görüşme ve gözlem gibi farklı araçların birlikte kullanılmasıyla veri çeşitliliği hedeflenmiş ve verilerin inandırıcılığı artırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin

ardından sınıf içinde de gözlem yapılarak veriler birbirleriyle teyit edilmiştir. Bu yaklaşım ile inandırıcılığın ve iç geçerliliğin artırılmasını amaçlanmıştır. Veri çeşitliliği sağlanarak araştırmanın kapsamı genişletilmiş ve farklı perspektiflerden elde edilen verilerin birbirini desteklemesi hedeflenmiştir.

Veri Kaynaklı Üçgenleme: Denzin (1978), veri kaynaklı üçgenlemeyi, çalışmada çok çeşitli veri kaynaklarının kullanılması olarak tanımlamıştır (Akt., Merriam, 2018). Çalışmada örtük programla ilgili olarak öğretmenler, öğrenciler ve yönetici olmak üzere farklı paydaşlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde çeşitli veri kaynakları kullanılarak araştırmanın iç geçerliğine katkı sağlanmıştır. Görüşmeler derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticinin deneyimlerini, görüşlerini ve algılarını anlamak için yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcıların sözlü ifadeleri, duygu ve düşünceleri, deneyimleri ve tutumları gibi çeşitli veri kaynakları değerlendirilmiştir. Böylece araştırmanın iç geçerliği güçlendirilerek örtük programla ilgili konuların farklı perspektiflerden ele alınması ve zengin bir anlayışın sağlanması amaçlanmıştır.

Analiz Çeşitlemesi: Araştırmanın iç geçerliği ve inandırıcılığının artırılması için analiz çeşitlemesi uygulanmıştır. Araştırmada hem betimsel analiz hem de içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz çeşitliliği sağlanmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin açıklanması ve özelliklerinin betimlenmesi amacıyla kullanılmıştır. İçerik analizi ise verilerin içeriğinin anlamlı kategorilere ayrılması için kullanılmıştır. Bu analiz yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla verilerin farklı boyutları ve derinlikleriyle incelenerek araştırmanın iç geçerliği ve inandırıcılığı artırılmıştır.

Uzman Görüşünün Alınması. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılacak gözlem ve görüşme formlarının geliştirilmesi için önce mevcut literatürdeki benzer çalışmalar ve yöntemler gözden geçirilmiştir. Bu literatür taraması daha önce kullanılan ölçeklerin, formülasyonların, soruların ve kategorilerin incelenmesini içermiştir. Buna dayanarak araştırmanın amaçları ve hedefleri doğrultusunda uygun gözlem ve görüşme formları tasarlanmış ve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreç veri toplama araçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için sistematik bir yaklaşımı temsil ettiği söylenebilir.

Gözlem ve görüşme formlarının oluşturulması aşamasında madde havuzunun hazırlanması için üç öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde hangi maddelerin form içerisine dâhil edilebileceği konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin deneyimleri ve uzmanlık bilgileri madde havuzunun zenginleştirilmesi ve içeriğin belirlenmesi için değerli bir kaynak olmuştur. Bu iş birliği araştırmanın niteliğini artırmak ve toplanan verilerin doğruluğunu ve kapsamını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen

önemli bir adımdır. Öğretmenlerin görüş ve önerileri formun uygunluğunu ve etkinliğini artırarak araştırmanın güvenilirliğine katkıda bulunmuştur.

Gözlem ve görüşme formlarının dil, yapı, noktalama, imlâ ve okunabilirlik açısından gereken kontrollerin yapılabilmesi için iki Türkçe öğretmeni ve bir edebiyat öğretmeninden yardım talep edilmiştir. Bu uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda oluşturulan maddelerdeki eksiklikler ve hatalar düzeltilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri formdaki dilin doğru ve akıcı olmasını, cümlelerin anlaşılır ve tutarlı bir yapıya sahip olmasını hedeflemiştir. Bu süreç gözlem ve görüşme formlarının kalitesini artırmıştır. Uzmanların geri bildirimleri formların son hâlinin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini iyileştirmiş ve bu yönüyle araştırma sürecinin güvenilirliğini desteklemiştir.

Gözlem ve görüşme formları çalışmaya katılacak olan öğretmenlerden iki farklı öğretmen ve bir öğrenciye sunularak formların okunabilirliği denetlenmiştir. Bu denetleme süreci formların kullanıcılar tarafından anlaşılır ve kullanılabilir olmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ve öğrenci, formları inceleyerek içerdikleri soruların ve talimatların anlaşılır olduğunu belirlemek için değerlendirme yapmıştır. Yapılan bu denetleme sonucunda karmaşık ifadeler, anlam bütünlüğü eksiklikleri veya formlarda düzeltilmesi gereken noktalar tespit edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde kullanıcıların formları kolaylıkla anlayabilmesi ve veri toplama sürecinin sorunsuz ilerlemesi sağlanmıştır.

Çalışmadaki veri toplama araçlarının incelenmesi ve iç geçerliğin artırılması amacıyla gözlem ve görüşme formlarında yer alan sorular üç uzmana sunulmuştur. Bu uzmanların katılımıyla çalışmanın iç geçerliği artırılmıştır. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler ve veriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanların uyarılar ve bu uyarılar sonucunda yapılan düzeltmeler veri toplama araçlarında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Uzmanların görüşleri ve katkıları veri toplama araçlarının kalitesini artırarak araştırmanın güvenilirliğine önemli bir katkı sağlamıştır.

Doğrudan Alıntılar. Nitel araştırmalarda bulgular kısmının kanıtı, katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar olduğu bilinmektedir. Bu anlamda katılımcıların verdikleri cevaplar bulgular kısmında çift tırnak ile doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Nicel araştırmalarda nasıl t testi, Anova gibi testlerin sonuçları kanıt olarak tablolarda veriliyorsa aynı şekilde nitel araştırmalarda da katılımcıların düşünceleri doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Böylece araştırmanın iç geçerliği artırılmıştır.

Dış Geçerlik. Dış geçerlik çalışma sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Bu durum söz konusu çalışmanın sonuçlarının ne kadar “genellenebilir” olduğu anlamına gelir (Merriam, 2018). Bunun için nitel araştırmaların

aktarılabirliği nicel çalışmalardaki genelleme kavramından farklı bir perspektife sahiptir diyebiliriz.

Amaçlı rnekleme. Nitel araştırmalarda araştırmacı çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine dikkatli ve titiz bir biçimde belirgin ya da zđun olanı derinliğine anlamak ister. Bunun için tek bir durum veya küçük tesadüfi olmayan amaçlı örneklem seçilir. İ geçerlik ve güvenirlikte olduğu gibi genellenebilirliği de nitel araştırmanın felsefi dayanaklarına uygun yol ve yöntemlerle düşünmek ve ele alınmak zorundadır (Merriam, 2018, ss. 215-216). Bu çalışmada da bir genelleme amacı olmadığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik rneklemesi” kullanılmıştır. Farklı branşlara ait öğretmenler, ilkokul ve ortaokul seviyesinden farklı sınıflar seçilerek çalışmanın sonuçlarının farklı grup ve bağlamalara uygulanabilirlik potansiyeli artırılmıştır.

Ayrıntılı Betimleme. Nakledilebilirliğin sağlanması amacıyla günümüzde yapılan araştırmalarda bir strateji olarak kullanıldığı durumlarda zengin ve yoğun tanımlama, ortamın ve katılımcıların tanımlaması kadar katılımcı görüşmelerinden araştırma notlarından ve dokümanlarından yapılan alıntılar biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlaması anlamına da gelir (Merriam, 2018). Araştırmada çalışmanın başından sonuna kadar her aşama şeffaf bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmayı okuyan araştırmacılar çalışmanın ayrıntılarına dair kapsamlı bir anlayışa sahip olabilmek için gereken açıklamalar yapılmıştır. Ayrıntılı betimleme yaklaşımı ile okuyucular araştırmayı gözlerinde canlandırabilmeleri ve araştırmanın adımlarını takip edebilmeleri, çalışmanın metodolojisini, kullanılan teknikleri ve elde edilen sonuçların nasıl çıkarıldığını anlayabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu da çalışmanın aktarılabirliğini artırarak diğer araştırmacıların aynı çalışmayı temel olarak benzer sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olabilir.

Veri toplama aracı ve veri toplama süreci çalışmanın veri toplama araç ve teknikleri bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem ve görüşme formlarının oluşturulma süreci detaylı şekilde betimlenmiştir. Böylece alınan önlemler formların güvenirliğini ve etkinliğini artırmak için önemli bir rol oynamıştır.

Veri toplama ve analiz sürecinde yansız davranılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı kendi inanç, düşünce, n yargılarından ve beklentilerinden uzak bir şekilde veri toplamaya ve verileri analiz etmeye çalışmıştır.

Katılımcıların seçim yöntemi ve bu grupların nasıl belirlendiği açıklanmıştır. Araştırmanın katılımcılar bölümünde araştırma grubunun oluşturulma süreci ve katılımcıların seçilme yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacılar katılımcıların belirlenmesinde hangi kriterlerin kullanıldığını hangi özelliklerin dikkate alındığını ve nasıl bir

süreç izlendiğini detaylı bir şekilde betimlemiştir. Bu ayrıntılı açıklama çalışmanın dış geçerliliğini artırmıştır çünkü diğer araştırmacılar veya okuyucular çalışmanın katılımcı seçimiyle ilgili bilgilere erişerek benzer bir çalışma yapmak veya sonuçları genellemek konusunda daha sağlıklı bir temele sahip olabilirler. Araştırmada açıklanan seçim süreci ve kriterler çalışmanın yapıldığı bağlamı ve katılımcıların temsil edebileceği popülasyonu daha iyi anlamaya yardımcı olabilir.

Uygulama sürecinin aşamaları detaylı bir biçimde betimlenmiş, araştırmacılar tarafından hangi yöntemlerin kullanıldığı veri toplama sürecinin nasıl organize edildiği ve hangi adımların izlendiği ilgili bölümlerde açıklanmıştır. Gözlem ve görüşmelerin nasıl gerçekleştirildiği, katılımcılarla nasıl etkileşimde bulunulduğu, soruların nasıl yönlendirildiği gibi önemli ayrıntılar aktarılmıştır. Ayrıca, uygulama sırasında dikkate alınması gereken faktörler ve araştırmacının gözlem, görüşmeler sırasında nelere odaklanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu ayrıntılı betimleme, çalışmanın uygulama sürecinin bütünlüğünü ve güvenilirliğini artırarak araştırmanın daha sağlam bir temele dayanmasını sağlamıştır.

Çalışmada araştırmacının rolüne ilişkin ayrıntılı bir açıklama yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacının veri toplama aşamasında nasıl bir rol üstlendiği, katılımcılarla nasıl etkileşimde bulunduğu, veri toplama sürecindeki yönlendirmeleri ve katılımcıların deneyimlerini nasıl aktardığı gibi konular ele alınmıştır.

Çalışmanın Güvenirliğinin Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar. Güvenirlik iç güvenirlik ve dış güvenirlik olmak üzere iki niteliğe sahiptir.

İç Güvenirlik. Tekrarlanan nitel çalışmalar aynı sonuçları doğurmaz. Ne var ki bu gerçek asıl araştırma ve onu takip eden çalışmaların sonuçlarını gözden düşürmez. Aynı verilere dair çeşitli yorumlar yapılabilir ve bu yorumlar yeni ortaya konulan kanıtlarla doğrudan çatışana, yeni kanıt veya yorumlar tarafından çürütülene kadar doğru ve geçerli olarak kabul edilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar edilip edilmeyeceği değil sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2018, s. 213). Çalışmada iç güvenirliğin sağlanması için birtakım önlemler alınmıştır.

Bulguları Yorum Yapmadan Sunmak. Araştırmada iç güvenirliğini artırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan sunulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte betimsel ve içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların yorumu ise sonuç ve tartışmalar kısmında gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın iç güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı Etkisi Kontrolü. Araştırmacının ön yargılarının ve ön kabullerinin verilere etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bunun için öznel yorumlarından kaçınılmış ve katılımcıların ifadelerini doğru bir şekilde aktarmak için dikkatli bir tutum benimsenmiştir. Katılımcılarla ilişkide tarafsızlık, açıklık ve saygı ilkelerine dikkat edilmiştir. İletişim sürecinde açık ve dürüst bir iletişim kurulmaya çalışılarak katılımcıların fikir ve deneyimlerine saygı gösterilmiştir.

Katılımcı Doğrulaması. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcılara geri bildirimle sunulurken doğrulama yapmaları sağlanmıştır. Katılımcıların kendi deneyimlerini, yorumlarını gözden geçirmelerine ve düzeltmeler yapmalarına olanak tanınmıştır.

Dış Güvenirlik. Nitel araştırmalarda tam nesnelliğin mümkün olmadığı, araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayılır. Bu nedenle Guba ve Lincoln nitel araştırmacılara “nesnellik” kavramı yerine “teyit edilebilirlik” kavramını önermiştir. Bu kavram nitel araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 283). Bu amaçla çalışmada teyit edilebilirliğin sağlanmasına yönelik yapılan çalışmalar verilmiştir.

Denetleme Yolu. Denetleme, araştırmacının kendi ön yargılarının etkisini minimize etmek, veri toplama ve analiz süreçlerindeki tutarlılığı sağlamak, araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve elde edilen sonuçların doğruluğunu değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır.

Araştırmada sonuçlara ulaştıran düşünce süreci ve kanıtlar imkanlar ölçüsünde kaydedilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve yönetici ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve ham veriler oluşturulmuştur. Okul iklimi ve sınıf iklimi gözlem sürecinde form harici zaman zaman ekstra notlar alınmıştır. Ayrıca çalışmanın amacı, hedefleri ayrıntılı şekilde açıklanmış veri elde etme sürecinin nasıl olduğu ve verilerin nasıl elde edildiği çalışmanın ilgili bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Açıklamaların Dışında Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri. Araştırmada veri elde etmek için kullanılan gözlem ve görüşmenin yapıldığı gün veya hafta, formların ve ses kayıt cihazındaki verilerin bilgisayar ortamına aktarılıp analiz edilmiştir. Bu şekilde zamana bağlı unutma, hatırlayamama gibi hatalar önlenmiştir.

Araştırmada yönetici, öğretmen, öğrenciler sorulan soruların amacından farklı anlamlandırılmaması ve görüşmelerin hatadan arınık olması için görüşme yapılacak tüm katılımcılara sorular aynı sırayla aynı üslupla aynı telaffuz ile vurgu, tonlama okuma hızı dikkat edilerek yöneltilmiştir. Ayrıca rahat, sessiz bir görüşme ortamı oluşturulmuş; görüşme

sürecinde karşı tarafın davranış, yüz ifadesi, vücut hareketlerini gözlemlenmiştir. Görüşme sırasında anlaşılmayan sorular açıklanarak görüşmenin farklı alanlara kayması önlenmeye çalışılmıştır. Bu tedbirler, görüşmelerin güvenilirliğini artırmış ve katılımcıların yanıtlarının araştırma amacı doğrultusunda değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmada Uygulanan Etik İlkeler

Çalışmanın etik olarak ilerlemesi birey olarak araştırmacıya bağlıdır. Her ne kadar hükümetler, enstitüler ve mesleki kuruluşlar tarafından her türden bilimsel çalışmada takip edilmesi gereken etik ilkeler ve bunların uygulanması ile ilgili kılavuzlar hazırlamış olsalar da gerçekte etik kuralların uygulanması bir birey olarak araştırmacının sahip olduğu değerler ve ahlâk anlayışı ile yakından ilişkilidir (Merriam, 2018, ss. 221-222).

Araştırma sürecinde uygulanan etik önlemler çalışmanın ilgili bölümlerinde ayrıntılı olarak açıklanmış olup bu başlık altında da özet bir şekilde sunulmuştur. Aşağıda araştırmada alınan etik önlemler kısaca açıklanmıştır.

- Araştırma sürecinde öğrencilerle yapılacak görüşmeler öncesinde öğrenci velileriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde araştırmanın amacı ve süreci detaylı bir şekilde anlatılmış ve ses kaydı yapılacağı belirtilerek velilerden izinler alınmıştır. Yüz yüze görüşme yapılamayan öğrenci velileri ise telefon ile aranarak araştırma detayları anlatılmış ve veli izinleri alınmıştır.
- Araştırma sürecinde öğretmenler ve okul yöneticisiyle yapılacak görüşmeler öncesinde araştırma konusu hakkında detaylı bilgilendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bilgilendirmelerde araştırmanın amacı, süreci ve görüşmelerin kaydedileceği belirtilerek katılımcıların rızaları alınmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerde önceden verilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın detaylarıyla ilgili daha fazla açıklama yapılmış ve katılımcıların izinleri teyit edilmiştir.
- Araştırma sürecinde katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapılması için önceden gönüllü olma şartı aranmış ve katılımcıların istekleri doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde katılımcıların özgür iradeleriyle araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.
- Araştırmacı, katılımcıların rahat hissetmelerini sağlamak için empati ve anlayışla yaklaşmış, iletişim ve etkileşim süreçlerinde özen göstermiştir. Bu şekilde katılımcıların içtenlikle ifade etmeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.

- Araştırma sürecinde görüşme yapılan kişilere özen gösterilerek uygun davranışlar sergilenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmacı okul kıyafetleri giymekten kaçınmış ve bu şekilde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır. Okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerde müdür odasında değil daha uygun bir ortamda görüşülmesine özen gösterilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise araştırmacı uygun bir ortam sağlayarak aynı boy sandalyeler kullanmış ve görüşme sürecine dikkat etmiştir.
- Katılımcılar ile yapılan görüşme sürecinde etkileyici veya yönlendirici bir etki oluşmasının önüne geçilmiş, tarafsız tutum sergilenmiş ve katılımcıların düşüncelerini, deneyimlerini doğru ve özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak tanınmıştır.
- Araştırma sürecinde katılımcıların gizliliklerinin korunması amacıyla isimleri kodlanmıştır. Bu sayede elde edilen verilerin analiz ve raporlama aşamalarında katılımcıların kimliklerine ilişkin herhangi bir bilginin açığa çıkması önlenmiştir.
- Araştırmanın bulguları titizlikle analiz edilmiş ve doğru bir şekilde rapor edilmiştir. Bulgular, elde edilen verilerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçların eksiksiz, açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde bir şekilde aktarılmasını sağlayacak şekilde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bulgular sunulurken kavramsal çerçevedeki kategori ve alt kategoriler sırası ile takip edilerek buradaki başlıklara uygun olarak sunulmuştur.

Örtük Programın Okul İklimi Boyutuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın okul iklimine ait bulgularında okul iklimi gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler ile okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler yer almaktadır.

Okulun Kurallarına İlişin Bulgular

Kurallara İlişkin Bulgular. Okul kurallarının ne olduğunu belirleyebilmek için okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Okul kurallarıyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Öğrenciler okul içinde teneffüslerde, yemekhanede, törenlerde, servis beklerken ve tuvaletlerde onların ne yapmaları gerektiğini anlatan yazılı olarak açıklanmış herhangi bir belge bulunmamaktadır. Öğrenciler, okuldaki kuralları öğretmen ve okul yöneticisinin sergilediği davranışlar sonucunda öğrenmektedir. Okula yeni gelen öğrenciler ise okul kurallarını üst sınıfları taklit ederek, onların davranışlarını görerek ve öğretmenlerin tepkileri sonucunda öğrenmektedir. Okuldaki gözlemler uzun dönem yapıldığı için gözlemlerin bir kısmı Covid-19 dönemine gelmiştir. Bu dönemde okulun ilk giriş katının kapıları ve camlarına öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaptığı ve beraber astıkları uyarı afişleri yer almaktadır. Okulun ilk giriş katı olan alt katta bulunan kız ve erkek öğrenci tuvaletlerin giriş kapılarına Covid-19 ile ilgili maske, mesafe, temizlik ve el yıkama ile ilgili İlçe Millî Eğitimin gönderdiği uyarı afişler asılı olarak yer almaktadır.

Okul, devlete bağlı bir ilköğretim okulu olması sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilen kuralların geçerli olduğu bilinmektedir. Okulda resmî bir yazılı belge olmamasına rağmen Millî Eğitim Bakanlığının Yönetmeliği öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda tüm okullarda temel bir referans noktası olarak kabul edilmektedir ve bu kurallar yazılı kurallar olarak nitelendirilmiştir.

Okula ait resmî kurallar kabul edebileceğimiz kurallar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okula Ait Resmî Kurallar

Kurallar	Kuralların Kapsamı
Saygı	Okul personeline, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranma; yöneticilere, öğretmenlere, görevlilere, arkadaşlarına kaba ve saygısız davranmama.
Nezaket ve doğruluk	Doğru olma, iyi ve nazik tavırlı olma.
Sosyal-kültürel Çevre ve sanatı koruma	Okulda yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklere katılma. Çevrenin doğal ve tarihi güzelliklerini, sanat eserlerini koruma ve onları geliştirmek için katkıda bulunma.
Kötü alışkanlık	Sigara, içki ve diğer bağımlılık yapan maddeleri kullanmama ve bu maddelerin kullanıldığı ortamlardan uzak durma, okulda ya da okul dışında sigara içmeme
Birlik ve bütünlük	Ülkenin birliğini ve bütünlüğünü bozan bölücü, yıkıcı, siyasi amaçlı etkinliklere katılmama, siyasi amaçlı sembol kullanmama, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet ve benzerlerini taşımama, bulundurmama ve dağıtmama, siyasi amaçlı davranışlarla okulun huzurunu bozmama.
Millî, manevi ve etik Kurallar	Yasalara, yönetmeliklere ve toplumun ek kurallarına, millî, manevi ve kültürel değerlere, görgü kurallarına uyma
Zaman	Derse ve diğer etkinliklere vakinde gelme ve geçerli bir neden olmaksızın bu davranışı tekrar etmeme.
Devam-devamsızlık	Okula ve derslere düzenli devam etme, özürsüz devamsızlığını özür bildirim formu ya da raporla belgelendirme, devamsızlığı alışkanlık hâline getirme, okul yönetimi tarafından verilen izin süresini özürsüz uzatma.
Yasaklı malzeme	Okula, yönetimce yasaklanmış malzeme getirmeme ve bunları kullanmama; bilişim araçları ya da sosyal medya kanalıyla kişilik haklarını ihlal edecek şekilde izinsiz ses ya da görüntü kaydetmeme veya yayınlamama. Okula yaralayıcı, öldürücü aletler getirmeme ve bunları bulundurmama.
Okul eşyası ve öğrenci malına zarar	Millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi koruma; duvarları, sıraları ve okul çevresini kirletmeme; okul kütüphanesinden veya laboratuvarlardan aldığı kitap, araç, gereç ve malzemeyi zamanında teslim etmek veya geri vermek. Okulun ve öğrencilerin eşya, araç ve gerecine kasıtlı olarak zarar vermemek; başkalarının haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmemek, okulun bina, eklenti ve donanımlarını, taşınır ve taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmeyi alışkanlık hâline getirmeme.
Davranış	Yalan söylememek, görgü kurallarına uymak, okulda ya da okul dışında sigara içmemek, okulda kavga etmemek, okul yönetimini yanlış bilgilendirmemek, yalan söylemeyi alışkanlık hâline getirmemek, sarkıntılık, hakaret, iftira, tehdit ve taciz etmemek veya başkalarını bu gibi davranışlara kışkırtmamak.
Törenler	Okulda bulunduğu hâlde törenlere özürsüz olarak kalmamak ve törenlerde uygun olmayan davranışlarda bulunmamak.
Kurallar	Okulun kurallarını uymama ve ders ortamını bozmama, ders ve ders dışı etkinliklerin yapılmasını engellemek.
Evrakta değişiklik	Resmî evrakta değişiklik yapmamak.
Kılık-kıyafet	Kılık ve kıyafetle ilgili kurallara uymamakta ısrar etmemek.
Kopya	Sınavda kopya çekmeme veya kopya vermeme.
Ayrım Yapma	Kişi veya grupları dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce ve inançlarına göre ayırmama, kınama, kötüleme ve bu tür eylemlere katılmamak.

Tablo 9’da okul yönetici veya öğretmenler tarafından oluşturulmayan ancak Millî Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde belirtilen resmî kurallar sunulmuştur. Çünkü incelenen okul, devlete ait bir ilköğretim okulu olduğu için bu kuralların geçerli olduğu bilinmektedir.

Araştırma sürecinde okul, sınıf ortamında gözlem yapılmış ve okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu veriler doğrultusunda okulun yazılı olarak belirtilmeyen kurallarının neler olduğu araştırılmış ve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece, araştırmanın hedeflediği amaca uygun olarak okuldaki örtük kuralların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre okuldaki kurallar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okulda Uyulması Beklenen Kurallara İlişkin Perspektifler: Öğrenci Görüşleri

Yazılı Kurallar	f	%	%
Davranış Kuralları			
Okul eşyalarına zarar vermemek	3	20	
Sınıf ve okul kurallarına uymak	2	13	9
Sıraları çizmemek	1	7	
Sessizlik Kuralları			
Derste sessiz olmak	3	20	
İstiklal Marşında sessiz olmak	2	13	
Kütüphanede sessiz olmak	1	7	13
Yemekhanede sessiz olmak	1	7	
Okul içinde sessiz olmak	1	7	
Etik Davranış Kuralları			
Küfretmemek	7	47	
Öğretmene karşı saygılı olmak	5	33	
Arkadaşlarına karşı saygılı olmak	4	27	41
Teneffüste kavga etmemek	4	27	
Saygılı olmak	3	20	
Arkadaşlarına zarar vermemek	3	20	
Güvenlik Kuralları			
Okul çevresine zarar vermemek	1	7	2
Temizlik Kuralları			
Tuvaletleri temiz tutmak	6	40	
Okulu temiz tutmak	4	27	19
Temiz olmak	1	7	
Kılık kıyafete dikkat etmek	1	7	
Akademik Kurallar			
Derse zamanında gelmek	5	33	
Okula zamanında gelmek	2	13	
Öğretmenin sözünü dinlemek	1	7	17
Ödev yapmak	1	7	
Ders kitaplarını getirmek	1	7	
Farklı bir dil kullanmamak	1	7	
Yazılı Olmayan Kurallar			
Sessizlik Kuralları			
Sırada sessiz olmak	1	7	3
Etik Davranış Kuralları			
Öğretmen ve müdür odasına izinsiz girmek	1	7	3
Güvenlik Kuralları			
Merdivende koşmamak	9	60	
Koridorlarda koşmamak	9	60	
Okulda koşmamak	3	20	67
Bahçenin dışına çıkmamak	2	13	
Diğer sınıflara girmek	2	13	
Sırayla içeri girmek	1	7	
Temizlik Kuralları			

Tablo 10. (devamı)

Maske takmak	3	20	11
Sosyal mesafeye uymak	1	7	
Akademik Kurallar			
Derslerine çalışmak	3	20	
Akıllı durmak	2	13	16
Parmak kaldırmadan soru sormamak	1	7	

Tablo 10’da öğrencilerden uyulması beklenen kurallar incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konan aynı zamanda okul tarafından da yazılı olarak kabul edilen kurallarla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin örtük olarak okulda uyulması beklenen kurallarla ilgili davranış kurallarından yazılı olmayan kurallara bakıldığında sırasıyla “güvenlik kuralları (%67)”, “akademik kurallar (%16)”, “temizlik kuralları (%11)”, “etik davranış (%3) ve sessizlik kurallarına (%3)” ait kategoriler yer almaktadır.

Güvenlik kuralları içerisinde “merdivende koşmamak (%60)”, “koridorda koşmamak (%60)”, “okulda koşmamak (%20)”, “bahçenin dışına çıkmamak (%13)”, “diğer sınıflara girmemek (%13)” ve “sırayla içeri girmek (%7)” gelmektedir. Öğrenciler, okulda güvenlik konusunda belirli kurallara uyum sağladıkları belirlenmiştir. Bu kurallar merdivenlerde ve koridorlarda koşmamak, okul sınırları içinde kalmak, diğer sınıflara izinsiz girmemek gibi kurallardır.

Yazılı olmayan kurallarda güvenlik kurallarından sonra en çok dikkat edilen kuralın “akademik kurallar (%16)” kategorine ait olduğu görülmektedir. Bu kategori içindeki “derslere çalışma (%20)”, “akıllı durma (%13)”, “parmak kaldırmadan soru sormama (%7)” gibi kuralların üzerinde durulduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin temizlik kurallarına %11 oranında dikkat ettiği belirlenmiştir. Temizlik kuralları içinde “maske takmak (%20)”, “sosyal mesafeye uymak (%7)” kuralları öne çıkmaktadır.

“Etik davranış kuralları” ve “sessizlik kurallarına” verilen %3 gibi oranlar öğrencilerin bu kurallara düşük oranda önem verdiğini göstermektedir.

Kurallarla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Covid-19 pandemi döneminde okul yöneticisi, nöbetçi öğretmen veya ders öğretmenleri okul içinde veya okul dışında maskesini indiren, çıkaran, koşmak için açıp cebine koyan öğrenci olduğunda özellikle maskesini takması için uyarmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenler maskesi olmayan öğrenciyi sabah sıra olduklarında özellikle uyarmakta ve içeri girmeden önce okulda bulunan maskelerden vermektedir. Ayrıca öğrenciler sabah tören için sıra olduklarında

yanında yedek maske getirmeleri konusunda okul yöneticisi ve nöbetçi öğretmen tarafından sık sık uyarılmaktadır.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okuldaki kurallar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okulda Uyulması Beklenen Kurallara İlişkin Perspektifler: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Yazılı Kurallar	f	%	%
Davranış Kuralları			
Okul eşyalarına zarar vermemek	1	14	
Sıra ve masaları çizip yazmamak	1	14	13
Panoya zarar vermemek	1	14	
Etik Davranış Kuralları			
Öğretmene karşı saygılı olmak	4	57	
Arkadaşlarına karşı saygılı olmak	2	29	
Küfretmemek	1	14	39
Arkadaşlarına zarar vermemek	1	14	
Teneffüste kavga etmemek	1	14	
Temizlik Kuralları			
Tuvaletleri temiz tutmak	2	29	
Okulu temiz tutmak	2	29	22
Kılık kıyafete dikkat etmek	1	14	
Akademik Kurallar			
Okula zamanında gelmek	3	43	
Kütüphane kurallarına uymak	2	29	26
Derste sessiz olmak	1	14	
Yazılı Olmayan Kurallar			
Davranış Kuralları			
Okul içinde sessiz olmak	1	14	
Kapıları yavaş kapatmak	1	14	14
Teneffüste yaramazlık yapmamak	1	14	
Kapı ve masa üzerine çıkmamak	1	14	
Etik Davranış Kuralları			
Öğretmen-idarecilerin sözlerini dinlemek	1	14	
Yemek ve su israf etmemek	1	14	11
Öğrencinin kendi hâl ve hareketlerine dikkat etmesi	1	14	
Güvenlik Kuralları			
Koridorlarda koşmamak-sessiz olmak	4	57	
Merdivende koşmamak	3	43	
Koridorda ve okul içinde oyun oynamamak	2	29	
Okulda koşmamak	2	29	53
Merdiven korkuluklarına asılmamak	1	14	
Sınıfta top oynamamak	1	14	
Sağdan inip sağdan çıkmak	1	14	
İlkokul-ortaokul oyun alanını ayırmak	1	14	
Temizlik Kuralları			
Okula girerken ayak temizliği yapmak (kontrol)	2	29	
Tırnak kesmek (kontrol)	1	14	18
Yemekhaneyi temiz tutmak	1	14	
Çevreyi temiz tutmak	1	14	
Akademik Kurallar			
Tuvalet ve su ihtiyaçlarını teneffüste karşılamak	1	14	4

Tablo 11’de okulda uyulması gereken kurallara ilişkin öğretmen ve okul yöneticisinin görüşlerine göre yazılı olmayan kurallara bakıldığında sırasıyla “güvenlik kuralları (%53)”,

“temizlik kuralları (%18)”, “davranış kuralları (%14)” ve düşük oranlı “etik davranış (%11)” ve “akademik kurallar (%4)” olduğu görülmektedir.

Yazılı olmayan kurallar içinde yer alan “güvenlik kuralları (%53)” öncelikli bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Güvenlik kuralları içerisinde “koridorda koşmamak-sessiz olmak (%57)”, “merdivende koşmamak (%43)”, koridorda ve okul içinde oynamamak (%29)”, “okulda koşmamak (%29)”, “merdiven korkuluklarını asılmamak (%14)” ve “sağdan inip sağdan çıkmak (%14)” gibi kuralları öne çıkmaktadır.

Okulda güvenlik kurallarından sonra öne çıkan kurallarda “temizlik kuralları (%18)” ikinci sırada gelmektedir. Temizlik kuralları içerisindeki “okula girerken ayak temizliği yapmak (kontrol) (%29)”, “tırnak kesmek (%14)”, “yemekhaneyi temiz tutmak (%14)”, “çevreyi temiz tutmak (%14)” yer almaktadır.

Okuldaki kurallarla ilgili yönetici-1’in perspektifi şu şekildedir:

Öğrencilerimizden okula zamanında gelmelerini, koridorlarda, merdivenlerde koşmadan yürümelerini, çevresini temiz tutmalarını, öğretmenlerinin ve idarecilerin uyarılarını dikkate almalarını bekliyoruz. Çünkü eğer bu kurallar olmazsa disiplin ve düzeni sağlayamayız. Bu yüzden kurallara ihtiyaç olduğunun kanısındayım. Uygun bir eğitim ortamının da oluşması için olması için öğrencilerin bu kurallara uymasını bekliyorum.

Okul yöneticisi tarafından da vurgulanan yazılı olmayan kurallardan koridorlarda, merdivenlerde koşmadan yürümeleri okulda güvenlik kurallarına dair verilen önemi vurgulamaktadır.

Ödün Verilen Kurallar ve Ödün Verilmeyen Kurallara İlişkin Bulgular. Ödün verilen kurallar ve ödün verilmeyen kurallarla ilgili olarak veri toplayabilmek için okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre okulda ödün verilmeyen kurallar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okulda Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Ödün Verilmeyen Kurallar	f	%	%
Saygı Kuralları			
Küfretmemek	8	53	
Kavga etmemek	8	53	
Saygılı olmak	7	47	
Öğretmene karşı saygılı olmak	2	13	49
İstiklal Marşında sessiz olmak	2	13	
Yemekhanede sessiz olmak	1	7	
Arkadaşının sözünü kesmemek	1	7	
Öğretmen ve müdür odasına izinsiz girmemek	1	7	
Davranış Kuralları			
Okul eşyalarına zarar vermemek	4	27	11
Arkadaşlarına zarar vermemek	3	20	

Tablo 12. (devamı)

Temizlik Kuralları			
Tuvaletleri temiz tutmak	3	20	11
Okulu temiz tutmak	2	13	
Maske takmak	2	13	
Güvenlik Kuralları			
Merdivende koşmamak	3	20	20
Koridorlarda koşmamak	3	20	
Bahçenin dışına çıkmamak	2	13	
Okulda koşmamak	1	7	
Korkuluklara asılmamak	1	7	
Sınıf ve okul kurallarına uymak	1	7	
Merdivenlerde sağdan inip çıkmak	1	7	
Akademik Kurallar			
Derste sessiz olmak	2	13	9
Ders içindeki sorumlulukları yerine getirme	1	7	
Derse katılmak	1	7	
Parmak kaldırmadan soru sormamak	1	7	

Tablo 12’de yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde örtük olarak okulda ödün verilmeyen kurallar sırasıyla “saygı kuralları (%49)”, “güvenlik kuralları (%20)”, “temizlik kuralları (%11)”, “davranış kuralları (%11)”, “akademik kurallar (%9)” olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu saygı kuralları kategorisindeki “küfretmemek (%53)”, “kavga etmemek (%53)”, “saygılı olmak (%47)” davranışları öne çıkan davranışlar olarak yer almaktadır. Ayrıca, “İstiklal Marşı’nda sessiz olmak (%13)”, “yemekhanede sessiz olmak (%7)” gibi kurallar da öğrenciler arasında belirli bir oranda önemsenmektedir.

Okulda ödün verilmeyen kurallardan “güvenlik kuralları” saygı kurallarından sonra ödün verilmeyen kurallar arasında ikinci sırayı %20 oranı ile almıştır.

Öğrenci görüşlerine göre dikkat çeken diğer nokta ise ödün verilmeyen kurallar arasında “akademik kurallar (%9)” en son sıradadır. Akademik kurallar içerisinde derste sessiz olma, ders içindeki sorumluluklarını yerine getirme, derse katılma, parmak kaldırmadan soru sorma olarak belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda okulda ödün verilmeyen kuralların öncelikli olarak saygı ve güvenlik kuralları olduğu bulunmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre okulda ödün verilen kurallar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okulda Ödün Verilen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Ödün Verilen Kurallar	f	%	%
Saygı Kuralları			
Kavga etmemek	4	27	24
Küfretmemek	3	20	
Sessiz durmak	2	13	
Öğretmenlere saygısızlık yapmamak	2	13	
Kütüphaneden konuşmamak	1	7	
Davranış Kuralları			
Çevreye zarar vermemek	4	27	15
Okul eşyalarına zarar vermemek	2	13	
Kapıları hızlı kapatmamak	2	13	

Tablo 13. (devamı)

Temizlik Kuralları			
Maskeyi açmamak	7	47	24
Yerlere çöp atmamak	2	13	
Tuvaleti kirletmemek	2	13	
Tırnaklarımızı kesmek	1	7	
Güvenlik Kuralları			
Merdivende koşmamak	8	53	33
Koridorlarda koşmamak	3	20	
Okul içinde koşmamak	2	13	
Servisin tek seferde gitmesi	1	7	
Korkuluklara asılmamak	1	7	
Bahçenin dışına çıkmamak	1	7	
Bahçede koşmamak	1	7	
Sorumluluk			
Okula zamanında gelmemek	1	7	4
Derse zamanında gelmemek	1	7	

Tablo 13'te yer alan öğrenci görüşlerine göre okulda ödün verilen kurallara ait kategoriler “güvenlik kuralları (%33)”, “saygı kuralları (%24)”, “temizlik kuralları (%24)”, “davranış kuralları (%15)” ve “sorumluluk (%4)” olarak belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre ödün verilen kurallar içerisinde saygı kuralları kategorisinde “kavga etmemek (%27)”, davranış kuralları kategorisinde “çevreye zarar vermemek (%27)”, temizlik kuralları kategorisinde “maskeyi çıkarmamak (%47)” ve güvenlik kuralları kategorisinde “merdivende koşmamak (%53)” dikkat çeken kurallardır.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda okulda ödün verilen kuralların en başında saygı ve güvenlik kuralları olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlere göre ödün verilmeyen kurallar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Okulda Ödün Verilmeyen Kurallar: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Ödün Verilmeyen Kurallar	f	%	%
Saygı Kuralları			
Kavga etmek, birbirine fiziksel şiddet uygulamak	4	57	64
Küfretmek, hakaret etmek	4	57	
Ahlâklı-edepli olmamak, dürüst davranmamak	2	29	
Hırsızlık yapmak	2	29	
Diğer sınıfları rahatsız etmek	2	29	
Öğretmene karşı saygılı olmamak	2	29	
İstiklal Marşında sessiz olmak ve esas duruşta durmamak	1	14	
Öğretmen ve müdür odasına izinsiz girmek	1	14	4
Davranış Kuralları			
Okul eşyalarına zarar vermek	1	14	
Temizlik Kuralları			
Okulu temiz tutmak	1	14	7
Kişisel temizliğe dikkat etmek	1	14	
Güvenlik Kuralları			
Sınıf ve okul kurallarına uymak	1	14	7
Koridorlarda koşmak	1	14	

Tablo 14. (devamı)

Düzen Kuralları			
Okul içinde sessiz olmak	1	14	7
Ayrımcılık yapmak	1	14	
Akademik Kurallar			
Kopya çekmek	1	14	11
Farklı bir dil kullanmak	1	14	
Okula zamanında gelmek	1	14	

Tablo 14’te yer alan okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okulda ödün verilmeyen kurallar “saygı kuralları (%64)”, “akademik kurallar (%11)”, “düzen kuralları (% 7)”, “temizlik kuralları (%7)”, “davranış kuralları (%4)” olarak belirlenmiştir.

Ödün verilmeyen kurallarda ilk sırada “saygı kuralları (%64)” dikkat çekmektedir. Saygı kuralları içerisinde de “kavga etmek, birbirine fiziksel şiddet uygulamak (%57)” ve “küfretme, hakaret etmek (%57)” davranışları ilk sırada yer almaktadır. Bu davranışlardan sonra “ahlâklı-eдеpli olmak, dürüst davranmak (%29)”, “hırsızlık yapmamak (%29)”, “diğer sınıfları rahatsız etmemek (%29)” gelmektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okulda öncelikli olarak saygı kurallarından ödün verilmediğı belirlenmiştir.

Ödün verilmeyen kurallarla ilgili öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-1: Kesinlikle uyması gereken kuralların en başında ahlâk ve edep geliyor hocam. Küfretmeye hiçbir şekilde tahammülümüz yok. Hatta bu konuda ben birkaç tane öğrenciyle baya böyle disipline yollamak gibi yaptırımlar uyguladık. Ondan sonra kızlara şiddet konusunda hiçbir şekilde tavizimiz yok. Tabi kızlara da bu konuda işte hayali olun, edepli olun tarzında sürekli uyarıda bulunurum. Bu konuda hiçbir şekilde bir tavizimiz yok. Hırsızlık konusunda hiçbir şekilde taviz verilmez. Çünkü yani bunun başını şimdiden almazsak eğer ileride çok büyük sıkıntılar yaşarız. Bunu bildiğimiz için bunlarda yani çizgimiz kesindir, nettir. Bu yüzden bunlara hiçbir şekilde taviz verilmez okulumuzda. Ayrıca öğretmene saygısızlığa hiçbir şekilde taviz verilmez. Yani öğretmene en ufak bir şekilde bağırma ya da işte hakaret tarzı ya da işte lakayt hareketler yapma gibi şeylere taviz verilmez.

Öğretmen-2: Öğrencilerimizin saygılı ve edepli olması taviz verilmeyen yani ilk başta dikkat ettiğimiz her öğrencide akademik başarısından da ziyade saygılı ve edepli olmaları diyebiliriz. Daha sonra temizliğe, özene, hani ilk bakacağımız şeyler bunlar oluyor. Daha sonra ise hâl ve hareketlerinde tutarlı mı, dürüst mü bunlara bakıyoruz.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kesinlikle uyması gereken kuralların başında ahlâk, dürüstlük, saygı, edep olduğu ortaya konulmuştur.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Teneffüs sonrasında ders zili çaldıktan sonra kat ve bahçedeki nöbetçi öğretmenler öğrencileri içeri girmeleri konusunda uyarıyor. İçeri girme konusunda veya normal durumla ilgili öğretmenler herhangi bir talimat verdiklerinde bazı öğrenciler bu uyarılara saygısızlık göstererek

jest ve mimikleriyle tepkilerde bulunduğu durumlar ortaya çıkabiliyor. Bu tür davranışlar sergileyen öğrenciler, öğretmenler tarafından derse girmeden önce müdür odasına çağrılarak öğrencilerin müdürle görüşmesi sağlanıyor.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bulgular incelendiğinde okul, öğrencilerin saygılı olmasını diğer kategorilerden önceliklendirdiği belirlenmiştir. Ayrıca okul akademik kurallar, düzen, güvenlik ve temizlik gibi kategorilere ait kuralları da dikkate aldığı belirlenmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre ödün verilen kurallar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okulda Ödün Verilen Kurallar: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Ödün Verilen Kurallar	f	%	%
Saygı Kuralları			
Kasıtsız yapılan davranışlar, küçük fiziksel ve sözlü şakalar	3	43	27
Öğretmenler ve müdür odasına girmemek	1	14	
Temizlik Kuralları			
Kılık-kıyafet ile ilgili kuralları uymak	2	29	27
Tuvaleti kirletmemek	1	14	
Okula çamurlu ayakla girmemek	1	14	
Düzen Kuralları			
Sırayla girme, itiş kakış olmadan girmek	1	14	6
Güvenlik Kuralları			
Okulda koşturmamak	3	43	
Okula yabancıların girmemesi	1	14	40
Bahçenin dışına çıkmamak	1	14	
Başka sınıflara girmemek	1	14	

Tablo 15'te okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okulda ödün verilen kurallar “güvenlik kuralları (%40)”, “saygı kuralları (%27)”, “temizlik kuralları (%27)”, “düzen kuralları (%6)” öne çıkan kategoriler olduğu belirlenmiştir.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okulda en çok ödün verilen kuralların “güvenlik kuralları (%40)” kategorisine ait davranışlar olduğu belirlenmiştir. Bu kategori içerisindeki “okulda koşturmama (%43)”, “okula yabancıların girmemesi (%14)”, “bahçenin dışına çıkmama (%14)” ve “başka sınıflara girmeme (%14)” davranışlardan ödün verilmektedir.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir.

Okul, üç katlı ve bahçeli bir yapıya sahiptir. Bu nedenle nöbetçi öğretmenler, katlarda ve bahçede nöbetleri değiştirerek tutuyorlar. Öğretmenler, orta kat ve üst katta bulunan merdiven korkuluklarının olduğu alanda nöbet tutarken zaman zaman öğrencilerin başka sınıflara girmesine göz yumabiliyor veya sert tepkiler verebiliyor. Aynı şekilde teneffüslerde bazı öğretmenler öğrencilerin okul içinde koşturmalarına kızarken bazı öğretmenler ise tepkisiz kalarak bu duruma müdahale etmiyor. Bahçede nöbet tutan öğretmenler ise okula dışarıdan gelen öğrencilere bazıları kızarken bazıları ise tepki göstermeden bu duruma kayıtsız kalabiliyor.

Güvenlik konusuyla ilgili öğretmen-3'ün perspektifi şu şekildedir:

Okulumuzun içine dışarıdan yabancı bir öğrenci ya da yabancı bir kişi giremez diye bir kuralımız var. Ama okulumuz köyün içinde olduğu için bazen dışarıdan yabancılar girip içeride gezebiliyorlar. Onların rahatsız edici davranışlar pek fazla olmuyor ama içeriye girebiliyorlar. Başka, öğrencilerin bahçeden dışarıya çıkmaması gerektiği söylenir ancak çocukların topları okulumuzun aşağısına falan kaçtığına gidip aşağıdan toplarını alıp gelebiliyorlar. Bazen öğretmenler işler olduğunda, çok acil iş olduğunda çocukların girmemesi gereken yerlere bazen girdiklerini de görebiliyoruz. Mesela ben okulda veya sınıfta bazen bir şey unutuyorum. Aşağıda olsun öğretmenler odasında olsun başka bir yerde olsun onları gönderebiliyorum. Öğretmenler odasında testimi unuttuysam onu getirmesini söyleyebiliyorum.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okulda en çok ödün verilen kuralların başında saygı kuralları %27 ile gelmektedir. Saygı kuralları içerisinde “kasıtsız yapılan davranışlar, küçük çaplı fiziksel ve sözlü şakalar (%43)” ödün verilen kuralların büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Fiziksel ve sözlü şakalarla ilgili öğrenci-4'ün perspektifi şu şekildedir:

Hocam, ilkokul öğrencileri hâlâ küçük olduklarından dolayı birbirlerine iyi davranıyorlar. Ancak hocam sekizler birbirlerini dövüyor, hocam tehdit ediyorlar. Ben buna benzemem hocalardan falan korkmuyorum diyorlar...mesela o gün Yusuf, Bedirhan'a bir şey demiş şakalaşıyorlardı. Sonra da Bedirhan'da onu seni döverim diye tehdit etti.

Okulda ödün verilen kurallar içinde “temizlik kuralları (%27)” önemli bir kategori olarak belirlenmiştir. Bu kategori içinde öğrencilerin “kılık-kıyafet kurallarına uymamaları (%29)”, “tuvaleti kirletmemelerinden (%14)” ödün verildiği ifade edilebilir.

Ödül Verme ve Yaptırım Uygulamaya İlişkin Bulgular. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilip gözlemler yapılarak okuldaki ödül ve yaptırımlar ortaya konulmuştur. Verilen ödüller ve yaptırımlar belirlenmeye çalışılırken Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nin sekizinci bölümünde yer alan “öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi” alt başlığındaki “ödüllendirme, ödüller ve ödüllerin verilmesi, öğrencilerin olumsuz davranışları ve uygulanacak yaptırımlar” baz alınarak yazılı olan ve yazılı olmayan şeklinde sınıflandırma yapılmıştır. MEB Yönetmeliği'nde yer alan ödül ve yaptırımlar “yazılı olanlar” olarak diğer ödül ve yaptırımlar ise “yazılı olmayanlar” başlığı adı altında sınıflandırılmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre kurallara uyan öğrencilere verilen ödüller Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Kurallara Uyan Öğrencilere Verilen Ödüller: Öğrenci Görüşleri

Verilen Ödüller	f	%

Tablo 16. (devamı)

	Yazılı Olanlar		
Onur belgesi		2	13
	Yazılı Olmayanlar		
Aferin-teşekkürler (sözlü)		10	67
Ödüllendirilmiyor		5	33
Törende alkışlatma		2	13
Kırtasiye malzemesi verme		1	7
Baş okşama		1	7

Tablo 16’da öğrenci görüşlerine göre okulda yazılı ödüllerde sadece “onur belgesi verme (%13)” varken yazılı olmayan ödüllendirmelere bakıldığında “aferin-teşekkürler (%67)”, “ödüllendirilmiyor (%33)”, “törende alkışlatma (%13)”, “kırtasiye malzemesi verme (%7)”, “baş okşama (%7)” yer almaktadır.

Yazılı olmayan ödüllerden “aferin-teşekkürler (%67)” gibi sözlü ödüllerin öğrenciler tarafından ön plâna çıktığı görülmektedir. Sözel ödüllerden sonra yazılı olmayan ödüllendirmeler arasında “ödüllendirilmiyor (%33)” ifadesi de dikkat çekicidir. Öğrenci görüşlerine göre yazılı olmayan diğer ödüllere bakıldığında ise “törende alkışlatma (%13)”, “kırtasiye malzemesi dağıtma, baş okşama (%7)” gibi ödüller yer aldığı belirlenmiştir.

Konuyla ilgili öğrenci-14’ün perspektifi şu şekildedir:

Okul kurallarına uyan öğrencilere mesela aferin deniliyor. Başını okşuyor hocalar. Müdür de bunun aynısını yapıyor. Gidip başını okşuyor. Başarının devamını dilerim. Bundan sonra böyle ol, ahlâklı ol, temiz ol, güzel ol, ondan sonra mesela törenlerde genellikle İstiklal Marşı okunduğunda bu hafta en güzel saygıyı gösteren öğrenci mesela Ceren onu getirip alkışlatıyor.

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında okulda yazılı olmayan ödül olarak en fazla sözel ödüllerin kullanıldığı, bunların içinde de “aferin-teşekkürler” ifadesinin olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre kurallara uyan öğrencilere verilen ödüller Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kurallara Uyan Öğrencilere Verilen Ödüller: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

	Verilen Ödüller	f	%
	Yazılı Olan		
Not yükseltme		1	14
	Yazılı Olmayan		
Aferin-teşekkürler (sözlü)		4	58
Törende alkışlatma, onore etme		4	57
Hediye verme, kırtasiye malzemesi		2	29
Öğrenciye daha iyi davranma		2	29
Baş okşama, omzuna elini koyma		1	14
Sınıfta alkışlatma		1	14

Tablo 17’de okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre yazılı olmayan ödüllere bakıldığında “aferin-teşekkürler (%58)”, “törende alkışlatma, onore etme (%57)” gibi ödüller kullanıldığı görülmektedir. Bu ödüllerle birlikte “hediye-kırtasiye malzemesi verme (%29)”,

“öğrenciye daha iyi davranma (%29)”, “baş okşama, omzuna eline koyma (%14)” gibi örtük ödüllerin verildiği ortaya konulmuştur.

Bulgular doğrultusunda öğretmenler öğrencileri motive etmek ve olumlu davranışları teşvik etmek için yazılı olmayan çeşitli ödül yöntemlerine başvurdıkları belirlenmiştir.

Bu konuyla ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-1: Hocam önce sınıf olarak söyleyeyim. Sınıf olarak baktığımda ödevini yapan ya da işte sınıfı temiz tutan ya da işte çöpleri etrafa atmayan, verdiğim kuralları en iyi şekilde uygulayan ya da okul kurallarına uyanlara sınıfta ya alkışlatırım ya hediye veririm. Eğer okul genelinde olan bir şeyse müdürümüz bahçeye çıkarır çocukları. O kişileri öğrencilerin gözü önünde ödüllendirir. Öğrencilerin gözü önünde yapar ki diğer öğrenciler de bunu görsün. İşte ona ayak uydursunlar.

Öğretmen-4: Ödüllendirme genelde köyün şartlarından dolayı hani çok fazla bu ödül içeriklerine ulaşamadığımız için genel olarak ödüllerimiz sözlü şekilde diğer öğrencilere örnek göstererek ya da diğer öğrenciler önünde alkışlatarak gerçekleşmektedir. Mesela İstiklal Marşı sırasında öğrencileri alkışlatırız ya da birbirlerine karşı övdürürüz. Bu şekilde okul içinde ödüllendirme sistemi var.

Öğretmenlerde okulda en sık kullanılan ve en erişilebilir ödülün sözel ödüller olduğunu ifade etmişlerdir. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde okulda en fazla sözlü övgülerin kullanıldığı bunlar içinde de “aferin-teşekkürler” ifadelerinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilere verilen ödülle ilgili olarak öğretmen görüşlerindeki okul müdürünün sergilemiş olduğu davranış hem öğrenci görüşleri hem de öğretmen görüşlerine destekler niteliktedir.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okuldaki kuralları dikkat eden (temizlik, kılık-kıyafet vb.) öğrenciler, cuma günleri değişken aralıklarla İstiklal Marşı okunmadan önce okul müdürü tarafından tören alanına çağrılarak öncelikle öğrenciyi neden tören alanına çağırdığını diğer öğrencilere yüksek sesle anlatarak bir örnek öğrenci olduğu vurgusu yapılıyor. Daha sonra öğrenciye aferin, böyle devam et denilerek tören alanındaki tüm öğrencilere alkışlatılıyor ve kırtasiye malzemeleri veya çikolata gibi ödüller veriliyor.

Okulda kurallara uymayan ve istenmeyen davranışları olan öğrencilere karşı yaptırımlar konusunda öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği’nde yer alanlar “öğrencilerin olumsuz davranışları ve uygulanacak yaptırımlar alt başlığındakiler “yazılı olan” yaptırımlar, diğerleri ise “yazılı olmayan” yaptırımlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre kurallara uymayan öğrencilere uygulanan yaptırımlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kurallara Uymayan Öğrencilere Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

Uygulanan Yaptırımlar	f	%
Yazılı Olan		
Disiplin cezası	8	53
Okuldan uzaklaştırma	1	7
Tutanak tutma	1	7
Yazılı Olmayan		
Sözel uyarı-konuşma	7	47
Notla tehdit	5	33
Tek ayak üstünde bekletme	5	33
Veliye şikâyet	4	27
Sözlü tehdit	1	7
Kulak çekme	1	7
Ödev verme	1	7
Cezalandırılmıyor	1	7
Çubukla vurma	1	7
Teneffüse çıkartmama	1	7

Tablo 18’de öğrenci görüşlerine göre okuldaki kurallara uyulmadığında en yaygın kullanılan yaptırımlar incelendiğinde yazılı kuralların “disiplin cezası (%53)” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanan yazılı olmayan yaptırımlar “sözel uyarı-konuşma (%47)”, “notla tehdit (%33)”, “tek ayak üstünde bekletme (%33)”, “veliye şikâyet (%27)”, “sözlü tehdit, kulak çekme, ödev verme, çubukla vurma, teneffüse çıkartmama (%7)” olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuyla ilgili öğrencilerin perspektifi şu şekildedir:

Öğrenci-8: Öğrenci, okuldaki kurallara uymadığında birinci defa uyarılıyor, ikinci defa da uyarılıyor ve üçüncü de disipline gidiyor.

Öğrenci-13: Yani hocam okul kurallarına uymayan öğrencilere ceza verildiğini ben sadece bir defa gördüm. Onda da Alican disiplin cezası aldı. Üçüncü kattaki erkekler tuvaletindeki plastik kapının üzerine falan çıkmıştı herhalde hocam o zaman disiplin cezası alıp bir hafta uzaklaştırıldığını gördüm.

Öğrenci-14: Okuldaki kurallara uymadığımızda hocalar epey bir kızıyor. Bir daha yaptığında disiplin cezası diyorlar.

Okuldaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin en çok çekindikleri yaptırımın yazılı kurallar içinde disiplin cezası olarak dile getirdikleri görülmektedir.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Sekizinci sınıflardan Alican isimli erkek öğrenci ikinci dersin teneffüs zili çaldığında (uzun teneffüste) üçüncü kattaki erkekler tuvaletindeki tuvalet kapısının üzerine çıkmış ve bunu gören öğrencilerin şikâyeti ile çıktığı yerde yakalanarak o kattaki nöbetçi öğretmen tarafından

tutanak tutulup okuldan bir hafta uzaklaştırılmıştır. Bu uzaklaştırma sonucu öğrenciler disiplin cezasından korkmuştur.

Gözlem sonucunda öğrencilerin okul içi davranışlarda sosyal öğrenme ile disiplin cezasından korkmaya başladıkları ve cezadan çekindikleri belirlenmiştir.

Bulgulara dayalı olarak yaptırımlara bakıldığında “sözel uyarı-konuşma (%47)” ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarıyla ilgili bir problem olduğunda en çok “sözel uyarı-konuşmayı” kullandıkları belirlenmiştir.

Okuldaki yaptırımlardan diğerleri ise “notla tehdit (%33)”, “tek ayak üstünde bekletme (%33)” ve “veliye şikâyet (%27)” gibi yaptırımların kullanıldığı görülmektedir. Diğer yaptırımlar olan “sözlü tehdit (%7)”, “kulak çekme (%7)”, “çubukla vurma (%7)” düşük oranda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca “ödev verme (%7)”, “teneffüse çıkarmama (%7)” gibi diğer yaptırımlar da düşük oranla bulunmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre okulda öğrencilere “sözel uyarı, notla tehdit etme ve veliye şikâyet” en çok uygulanan yazılı olmayan yaptırımlar olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre kurallara uymayan öğrencilere uygulanan yaptırımlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Kurallara Uymayan Öğrencilere Uygulanan Yaptırımlar: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Uygulanan Yaptırımlar	f	%
Yazılı olan		
Disiplin cezası	3	43
Disiplinle tehdit	1	14
Yazılı olmayan		
Sözel uyarı-konuşma, bağırma	6	86
Veliye şikâyet	3	43
Öğrenciye mesafeli davranma	2	29
Kulak çekme, saç çekme	1	14
Ses tonu yükseltme	1	14
Notla tehdit	1	14

Tablo 19’da okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul kurallarına uymayanlara karşı uygulanan yaptırımlar “sözel uyarı-konuşma, bağırma (%86)”, “veliye şikâyet (%43)”, “öğrenciye mesafeli davranma (%29)”, “kulak çekme, saç çekme (%14)”, “ses tonu yükseltme (%14)” ve “notla tehdit (%14)” olarak tespit edilmiştir.

Yazılı olmayan yaptırımlardan ikinci olarak yüksek oranlı çıkan “veliye şikâyet (%43)” gelmektedir.

Konuyla ilgili öğretmen-6’nın perspektifi şu şekildedir:

Okul kurallarına uymayan öğrencilere yaptığının yanlış olduğunu söylüyorum. Bu kurallara uyulması gerektiğini sözlü olarak söylüyorum. Özellikle önemli kurallar olan taviz verilmeyen kurallar üzerinde daha çok duruyorum. Özellikle velileri arıyoruz. Yani çocuğunuz yanlış yapıyor bu kurallara uymuyor tarzında velisini bilgilendiriyoruz. Ama öyle şiddet tarzı şeyler uygulamıyoruz.

Yazılı olmayan diğer yaptırımlar ise sırasıyla “öğrenciye mesafeli davranma (%29)”, “kulak çekme veya saç çekme (%14)”, “ses tonunu yükseltme (%14)” ve “notla tehdit (%14)” gibi yaptırımlardır. Bu yaptırımların diğer yazılı olmayan yaptırımlara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Okulda uygulanan yaptırımlar ile ilgili yönetici-1’in perspektifi şöyledir:

Şimdi şöyle söyleyeyim okul kurallarına uyan öğrencilere karşı bir sempati oluşuyor ama kurallara uymayan öğrencilere karşı da ister istemez bir soğukluk hissediyorum...kurallara uymayan öğrencilere karşı biraz daha tavır olarak da daha sert durmaya çalışıyorum, yani davranışlarımda da fark ediyor.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan görüşmede öğrencilerin yaptırım olarak önce sözlü uyarıldığı daha sonra veliye bildirildiği yöneticinin ise bu yaptırımları soğuk davranma şeklinde ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sosyal, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Okul Atmosferine İlişkin Bulgular. Okulun iletişim ortamını belirleyebilmek için öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. İletişim atmosferi öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, yönetici-öğrenci ve yönetici-öğretmen boyutlarıyla ele alınmıştır.

İletişim atmosferinde ilk olarak öğrenci-öğrenci iletişimi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin kendi içindeki iletişimlerinin nasıl olduğuna dair kendi görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğrenci-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğrenci-Öğrenci İletişimi	f	%	%
Olumlu İletişim			
Saygılı, anlayışlı, nazik	5	33	16
İyi davranma	2	13	
Olumsuz İletişim			
Kavga	13	87	84
Argo	11	73	
Sinirli-kaba sert	6	40	
Kırıcı	2	13	
Tehdit	2	13	
Dışlama	1	7	

Tablo 20. (devamı)

Lakap takma	1	7
Tartışma	1	7

Tablo 20’de öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapılan incelemede, öğrenciler arasındaki iletişim atmosferinin olumlu iletişim oranının %16 olduğu buna karşılık olumsuz iletişim oranının ise %84 olduğu belirlenmiştir. Olumlu iletişim öğeleri “saygılı, anlayışlı, nazik (%33)”, “iyi davranma (%13)” olarak ortaya konulmuştur.

Olumsuz iletişim şekilleri arasında “kavga (%87)”, “argo dil kullanımı (%73)”, “sinirli-kaba sert davranışlar (%40)”, “kırıcı davranışlar (%13)”, “tehdit, dışlama (%13)”, “lakap takma (%7)” ve “tartışma (%7)” gibi unsurlar yer almaktadır. Bu bulgularla birlikte öğrenciler arasında iletişimde olumsuz durumların %84 oranı ile olumlu durumlardan %16 daha yaygın olduğunu saptanmıştır.

Konuyla ilgili öğrenci ve öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğrenci-11: Hocam, öğrenciler birbirine karşı kaba, sert, kırıcı. Hocam, çok küfürlü konuşuyorlar birbirini tehdit ediyorlar. Genellikle ortaokuldaki öğrenciler daha çok küfürlü konuşuyorlar.

Öğrenci-7: Hocam genellikle bazı arkadaşlarım kavga yapıyorlar yani. Hocam bazen şaka amaçlı yapıyorlar ama bu kavgalar gerçeğe dönüşüyor. Bir keresinde hocam Tolunay ile Ali servisi beklerken kavga etmişlerdi. Şaka amaçlı yapmışlardı o arada işte Ali fazla sinirlendi hocam Tolunay’a saldırdı. Orada Bedirhan vardı biz vardık. Ayırmaya çalıştık hocam biri başka tarafa diğeri başka tarafa gitti ayrıldılar. Ama hocam bazı arkadaşlarım da saygılı, birbirleriyle oyun oynuyorlar sadece.

Öğrenci-15: Okulda arkadaşlarımız arasında iletişim kötü yani, terbiyesiz şeyler konuşuluyor, hakaret ediliyor, kavga ediliyor bazen. Bazen bazı arkadaşlarımız iyi davranıyor birbirine karşı. Ama genellikle küfredilip terbiyesizce konuşuluyor. Bir keresinde Alican, Erhan, Eren içinde ben de varım. Yani tartıştık, birbirimize küfrettik. Hatta Duygu Hoca o gün bizi odasına alıp uyardı. Yani beni değil de benim sesim gitmemişti hocaya. Eren ile Erhan’ın sesi gitmişti. Onlara biraz tavsiye falan verdi, işte kızdı.

Öğretmen-2: ...bu kızlarda biraz daha sözlüken kırıcı söz ve laflarla olabiliyorken erkek öğrencilerde biraz daha işte yumruklama, tekme atma, işte vurma şeklinde oluyor. Bunun içinde de ders içinde de sürekli birbirlerini küçük düşürücü lakap takma, işte onun düşüncelerine değer vermiyor, işte bunu çok aleni bir şekilde yapıyor. Bu şekilde davranışlar gözlemliyoruz ve köy ayrımı çok fazla var. Yani taşımali gelen öğrencilerle burada olan öğrenciler arasında bir ayrım var.

Öğretmen-4: ...öğrenciler birbirleriyle rekabet ediyorlar...Öğrenciler arasında gruplaşmalar var ama iş birliğine dayalı bir öğretim yok.

Öğretmen-6: ...gerek derste gerek teneffüste sürekli birbirlerine şikâyet ediyorlar. Ders esnasında etkinliklerde kendilerini sıraya koyuyorlar işte ben birinci yaptım, ikinci yaptım...gruplaşma... Mesela çalışkan, tembel grup tarzında olduğunu söyleyebilirim. Yani çalışkan kişiler tembelle işte yapamayanlara işte diyor biz yaptık, siz yapamadınız ...Servise gelen öğrencilere diğer köydeki öğrenciler farklı

bir gözle bakıyorlardı... Bu bizden değil gibi tarzda bir izlenim veriyordu ve o şekilde gözlemlerim oldu.

Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin birbirine karşı kavgâ, argo kullanımı ve birbirine karşı kaba-sert davranışlar, gruplaşmalar ve şiddete dayalı iletişimin olduğu, aralarında rekabet olduğu tespit edilmiştir. Ortaokuldaki öğrenciler arasında bu davranışların yaygın olduğu okul ikliminde olumsuz iletişim sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Bu davranışların zaman zaman terbiyesiz davranışlar şeklinde gerçekleşirken zaman zamanda ayrımcılığa ve birbirine fiziksel şiddet uygulamaya kadar gittiği ortaya konulmuştur.

Okulda öğrenciler arası iletişimin gerçekleştiği atmosfere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğretmen Görüşleri

Öğrenci-Öğrenci İletişimi	f	%	%
Olumlu İletişim			
Saygılı, nazik, anlayışlı	2	29	
Samimi	1	14	19
İşbirlikçi	1	14	
Olumsuz İletişim			
Rekabetçi	3	43	
Kız-erkek gruplaşması	3	43	
Köy ayrımı	2	29	
Kaba, sert, hoşgörüsüz	2	29	
Fiziksel şiddet, yumruk vurma, tekme	2	29	
Şikâyet	1	14	81
Düşüncelerine değer vermeme	1	14	
Mesafeli	1	14	
Lakap takma	1	14	
Otoriter	1	14	

Tablo 21’deki öğretmen görüşlerine göre öğrenciler arası iletişim atmosferinin olumlu iletişim oranının %19 olduğu, olumsuz iletişim oranının ise %81 olduğu belirlenmiştir. Olumlu iletişim öğeleri “saygılı, anlayışlı, nazik (%29)”, “samimi (%14)”, “işbirlikçi (%14)” olarak saptanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okulda öğrenci-öğrenci iletişimi atmosferi incelendiğinde çeşitli olumsuz iletişim örnekleri göze çarpmaktadır. Bu örnekler arasında “rekabetçi iletişim (%43)”, “kız-erkek gruplaşması (%43)”, “köy ayrımı (%29)”, “kaba ve sert davranışlar (%29)”, “fiziksel şiddet (%29)”, “şikâyet (%14)”, “düşüncelere değer vermeme (%14)”, “mesafeli davranma (%14)”, “lakap takma (%14)” ve “otoriter iletişim (%14)” yer almaktadır.

Konuyla ilgili öğretmen ve öğrenci perspektifi şu şekildedir:

Öğretmen-1: Öğrenciler birbirleriyle iletişimi genellikle rekabetçi bir iletişim var. Öğrenciler derste olsun ya da okul bahçesinde olsun sürekli birbirine şikâyet ediyorlar. İşte o bana şunu dedi o bana bunu dedi tarzında bir şikâyet etme sorunu var.

Öğretmen-2: Okulda çocuklar sekizlerde özellikle fazlaca ani değişimleri var bence. Yani beşinci ve altıncı sınıflarda bu biraz stabil ve durgunken sekizinci ve yedinci, yedinci sınıf özellikle ikinci dönemden sonra biraz daha işte dinamikleşmeye başladı ve farklılaşmaya başladı. Bu biraz okuldan sıkılma şeklinde olmuş olabilir. Birbirleriyle ilişkileri bu noktada biraz toleranssız hâle gelmeye başladı. Yani birbirlerine biraz daha böyle nasıl diyeyim? Saygı sevgi çerçevelerini çok rahat koruyamıyorlar gibi. Özellikle yedi ve sekizlerde bu çok fazla var. Şiddeti çok rahat uygulayabiliyorlar. Özellikle erkek çocuklarda çok fazla var. Bu kızlarda biraz daha sözlüken bu kırıncı söz ve laflarla olabiliyorken erkek öğrencilerde biraz daha işte yumruklama, tekme atma, işte vurma şeklinde oluyor. Bunun içinde de ders içinde de sürekli birbirlerini küçük düşürücü lakap takma, işte onun düşüncelerine değer vermiyor, işte bunu çok aleni bir şekilde yapıyor. Bu şekilde davranışlar gözlemliyoruz ve köy ayrımı çok fazla var. Yani taşımali gelen öğrencilerle burada olan öğrenciler arasında bir ayrım var. Öğrencilerin kendi aralarında gruplaşarak takılma durumları oluyor çok fazla. Ve yine kız erkek öğrenciler arasında da bu var.

Öğretmen-5: Öğrenciler arasında gruplaşmalar var. Ama sınıf sınıf değerlendirebiliriz. Beşlerde hem taşımali hem az olduğu için bir gruplaşma var. Hem de kız erkek ayrımı çok belirgin bir şekilde olduğu için bir gruplaşma var. Altılarda yine böyle aynı köyden olanların birbiriyle gruplaşması var. Yine erkek ve kızların birbiriyle gruplaşmaları var.

Öğrenci-5: Hocam öğrencilerin birbiriyle iletişimleri bazen zayıf bazen güçlü ama genellikle zayıf oluyor. Öğrenciler birbirlerine kızıyorlar, şey yapıyorlar küstüklerinde diğer arkadaşlarını yanına çağırıp onun tek başına kalmasını sağlıyorlar. Hocam mesela ben birisiyle küsem hemen diğer o arkadaşlarımın yanına topluyorum. O tek başına kalsın. Böyle gruplaşmalar oluyor. Hocam zaten öğrenciler genelde küfrediyor, birbirlerini ittiriyor, düştüğünde kaldırmıyorlar yani yardım etmiyorlar.

Bu bulgular, okul ikliminde öğretmen görüşleri doğrultusunda rekabete dayalı iletişimin ve gruplaşmaların (kız-erkek, taşımali-taşımali olmayan) olduğu, öğrenciler arası olumsuz iletişim atmosferinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre okulda öğrenci ve öğretmen arasındaki atmosfere ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-Öğrenci İletişimi	f	%	%
Olumlu İletişim			
Hoşgörülü, nazik	9	60	
Anlayışlı	2	13	
Arkadaşça	2	13	
Sıcak kanlı	1	7	
Alçak gönüllü	1	7	69
Empatik	1	7	
Eşitlikçi	1	7	
Sempatik	1	7	
Olumsuz İletişim			
Sinirli	5	33	
Şiddet	1	7	
Otoriter	1	7	31
Ayrımcı	1	7	

Tablo 22’de öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapılan incelemede öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim atmosferinin olumlu iletişim oranının %69 olduğu buna karşılık olumsuz iletişim oranının ise %31 olarak ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişim atmosferine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenciler tarafından olumlu iletişim içerisinde “hoşgörülü, nazik (%60)”, “anlayışlı (%13)”, “arkadaşça (%13)”, “sıcak kanlı (%7)”, “alçak gönüllü (%7)”, “empatik (%7)”, “eşitlikçi (%7)” ve “sempatik (%7)” öğeleri belirlenmiştir.

Olumsuz iletişim atmosferinin genel oranı dikkate değer bir oran olan %31 olarak bulunmuştur. Öğrenciler olumsuz iletişim atmosferi içindeki öğeler “sinirli (%33)”, “şiddet (%7)”, “otoriter (%7)”, “ayrımcı (%7)” olarak belirlenmiştir.

Okuldaki iletişim atmosferlerinden bir diğeri olan öğrenci görüşlerine göre yönetici-öğrenci iletişimi Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Yönetici-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Yönetici-Öğrenci İletişimi	f	%	%
Olumlu İletişim			
Adaletli	9	60	60
Hoşgörülü, nazik	8	53	
Eşitlikçi	7	47	
Sakin	3	20	
Sıcakkanlı	1	7	
Dürüst	1	7	
Samimi	1	7	
Sabırlı	1	7	
Olumsuz İletişim			
Sinirli	14	93	40
Ayrımcı	2	13	
Tehditkâr	2	13	
Disiplinli	1	7	
Ön yargılı	1	7	
Adaletsiz	1	7	

Tablo 23’teki öğrenci görüşleri incelendiğinde yönetici-öğrenci iletişim atmosferinde olumlu iletişim oranının %60 olduğu buna karşılık olumsuz iletişim oranının %40 olduğu tespit edilmiştir.

Yönetici-öğrenci iletişim atmosferine ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında olumlu iletişim unsurları “adaletli (%60)”, “hoşgörülü, nazik (%53)”, “eşitlikçi (%47)”, “sakin (%20)”, “sıcakkanlı, dürüst, samimi, sabırlı (%7)” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, yöneticilerin adaletli olma ve hoşgörülü, nazik davranmayı önemli iletişim becerisi olarak gördüğü ortaya konulmuştur.

Öğrenciler yüksek sayılabilecek oranla %60 yönetici ile aralarında olumlu bir iletişim atmosferi olduğunu belirttiği belirlenmiştir. Öğrenciler, olumlu iletişim atmosferinde yöneticinin

“adaletli olduğunu (%60)”, “hoşgörülü ve nazik davrandığını (%53)”, “eşitlikçi bir yaklaşım sergilediğini (%47)” belirtmektedirler.

Öğrenci görüşlerine göre okuldaki yönetici-öğrenci iletişim atmosferi incelendiğinde olumsuz iletişim unsurlarının “sinirli (%93)”, “ayrımcı (%13)”, “tehditkâr (%13)”, “disiplinli, ön yargılı, adaletsiz (%7)” olarak tespit edilmiştir. Yönetici-öğrenci iletişimde öğrencilerin en çok vurguladığı olumsuz iletişim özelliği “sinirli olma (%93)” şeklindedir.

Öğrenci görüşlerine göre okul yöneticisi olumlu iletişimde “adaletli (%60)” ve “hoşgörülü (%53)” görülürken olumsuz iletişimde de “sinirli olma (%93)” davranışının yüksek çıkması zıt bir durumun varlığını işaret etmektedir.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okul yöneticisi yöneticilik konusunda ilçede ve kendi okulunda deneyimli olduğu için İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kendisine okul müdürü ücretli olan, bilgisayar kullanmayı bilmeyen vb. nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıf şeklinde olan okulların Doküman Yönetim Sistemi (DYS) ve idari iş yükü “zorunlu tutularak” araştırma yapılan okul müdürüne veriliyor. Okul müdürü kendi okulu hariç en az iki ilkokulun da idari işler ve resmî yazışmalarını DYS üzerinden mecburi olarak sürdürüyor. İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bununla birlikte okul müdüründen diğer okullara ait belge vb. istemede gündelik işler yaptırmada baskı kuruyor.

Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticisinin yoğun iş yükü İlçe Millî Eğitimin performans beklentileri ve zaman gibi faktörlerden dolayı stresli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul içinde birbiriyle iletişimlerine ait görüşler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen-Öğretmen İletişim Atmosferi: Öğretmen Görüşleri

Öğretmen-Öğretmen İletişimi	f	%	%
Olumlu İletişim			
Resmî	2	33	
Ilımlı	2	33	
Yardımsever	1	17	58
Arkadaşça	1	17	
Samimi	1	17	
Olumsuz İletişim			
Kopuk-mesafeli	3	50	
Temkinli	1	17	42
Zorunlu iletişim	1	17	

Tablo 24’te öğretmen görüşlerine göre öğretmenler arasındaki iletişim atmosferinin genel olarak %58 oranında olumlu olduğu ancak bazı olumsuz iletişim öğelerinin de mevcut olduğu %42 belirlenmiştir.

Öğretmenlerin birbiriyle iletişim atmosferine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu iletişim özellikleri arasında “resmî iletişim (%33)”, “ılımlı iletişim (%33)”, “yardımsever (%17)”, “arkadaşça iletişim (%17)” ve “samimiyet (%17)” gibi unsurlar öne çıkmaktadır.

Konuyla ilgili öğretmen-5’in perspektifi şu şekildedir:

Okul içerisinde öğretmenler genellikle birbirine karşı resmîler, dışarıda daha gayri resmî bir iletişim biçimi var ama okul içinde resmî, mesafeliler. Genellikle birbirlerine hitaplarda yine hocam gibi ifadeler kullanıyorlar.

Öğretmenlerin olumlu iletişim özellikleri arasında “yardımseverlik (%17)”, “arkadaşça iletişim (%17)”, “samimiyet (%17)” düşük oranlarda yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan incelemede öğretmenler arasında gerçekleşen olumsuz iletişim öğelerinin oranının %42 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler arası olumsuz iletişim öğelerine bakıldığında “kopuk-mesafeli (%50)”, “temkinli (%17)”, “zorunlu iletişim (%17)” olarak belirlenmiştir. Bu durum, bazı öğretmenler arasında iletişim sorunlarının ve olumsuz etkileşimlerin yaşandığını göstermektedir.

Öğretmenler arasındaki olumsuz iletişimde “temkinli (%17)” ve “zorunlu iletişim (%17)” düşük oranda yer alırken en yaygın olumsuz özellik “kopuk-mesafeli iletişim (%50)” olarak yer almaktadır. Öğretmenler arasında iletişimde uzaklık ve soğukluk ile ilgili bulguların varlığı dikkat çekmektedir.

Konuyla ilgili öğretmen-4’ün perspektifi şu şekildedir:

Hani bulunduğumuz ortamda birbirimizden fazla başka arkadaşımızın olmayışı sürekli birbirimizi görmemiz ve ortaokulda şu an beş tane kadrolu öğretmenimiz var. Beş öğretmen olması bütün dersleri beraberinde öğretmenler odasında hep beş kişi beraber olmamızı gerektiriyor. Bu da iletişime pozitif yönde etkiliyor yani. Sürekli iletişim kurmak zorunda kalıyoruz. Çünkü sürekli aynı öğrencilere aynı şekilde derse giriyoruz. Mesela başka okullarda sekiz A sınıfı, sekiz B sınıfı oluyor. Bir öğretmenin girdiği öğrenciye başka öğretmen hiç girmiyor. Ama biz de sürekli hep aynı öğrencilere girdiğimiz için yani öğrenciler hakkında bilgi alışverişi olsun ya da başka konularda olsun. Etkinlik alanlarında başka bir etkinlik seçeneğimiz olmadığı için etkinlikleri de beraber yapmak zorunda kalıyoruz sürekli. Bu yönlerde birlikte iletişim düzeyimiz artıyor ama genel olarak baktığımızda aslında çok böyle şehir içinde olsak mesela daha yüksek nüfuslu bir okulda olsaydık çok da iletişim kuracağımızı da sanmıyorum. Çünkü birbirimizden aslında kopuk öğretmenleriz.

Bulgular doğrultusunda bazı öğretmenler arasında kopuk, mesafeli iletişim varken bazı öğretmenler arasında zorunlu iletişim olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre yönetici-öğretmen iletişim atmosferini yansıtan öğretmen görüşleri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Yönetici-Öğretmen İletişim Atmosferi: Öğretmen Görüşleri

Yönetici-Öğretmen İletişimi	f	%	%
Olumlu İletişim			
Okul dışında samimi	3	50	
Okul içerisinde resmî	3	50	
İlimli	2	33	83
Yardımsever	1	17	
Mütevazı-alçakgönüllü	1	17	
Olumsuz İletişim			
Kopuk-mesafeli	1	17	17
Fikir ayrılıkları	1	17	

Tablo 25’te öğretmen görüşlerine göre gerçekleştirilen incelemede yönetici-öğretmen iletişim atmosferinde olumlu iletişim oranının %83 olduğu buna karşılık olumsuz iletişim oranının %17 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler olumlu iletişim içinde “okul dışında samimi (%50)”, “okul içerisinde resmî (%50)”, “ılımlı (%33)”, “yardımsever (%17)”, “mütevazı-alçakgönüllü (%17)” unsurlar yer aldığı saptanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenlerle “okul dışında samimi bir iletişim kurduğu (%50)” ve “okul içinde daha resmî bir iletişim tercih ettiği (%50)” görülmektedir.

Konuyla ilgili yönetici-1’in perspektifi şu şekildedir:

Yani öğretmenlerle iletişimim okul içinde ve dışında farklı oluyor yani köyde yaşadığımız için okul içinde biraz daha mesafeli, otoriter durmaya çalışıyorum. Çünkü genel olarak okulun işleyişinin devam etmesi için bunun sağlanması gerekiyor. Okul dışında ise daha samimi daha sıcak bir iletişimim var ama bazı öğretmenlerin bu iletişimlerinin kopuk olmasından dolayı onlara ulaşma noktasında zorlandığım da oluyor. İletişim dediğimin şeyinde karşılıklı olması gerekiyor. Tek taraflı iletişimde pek sağlıklı olmadığını düşünüyorum.

Bulgular doğrultusunda yönetici iş ilişkileri ve sosyal ilişkiler arasında bir denge sağlama çabasında olduğu, bazı zamanlar tek taraflı iletişimi sürdürmede güçlükler yaşadığı belirlenmiştir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yöneticinin olumlu iletişimde diğer önemli özellikler arasında “ılımlı bir iletişim tarzı (%33)”, “yardımseverlik (%17)” ve “mütevazı-alçak gönüllülük (%17)” bulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmenlere karşı destekleyici, anlayışlı ve mütevazı bir tutum sergilediğini belirlenmiştir.

Konuyla ilgili öğretmen-1’in perspektifi şu şekildedir:

Okul yöneticimiz gerçekten çok mütevazı çok alçak gönüllü birisi. Ben mesela bundan önce de bir okulda işte ücretli öğretmenlik yaptım. Şimdi orayla burayı kıyasladığım zaman gerçekten okul yöneticimizde şu yok: Yani böyle ben işte yöneticiyim müdürüm ben bunu yapmam, şunu yapmam. Aslında o bizden daha çok

şeyler yapıyor. Bizim yapacağımız şeyleri bile kendisi yapıyor. Bize her konuda yardımcı olmaya çalışıyor. O yüzden her seferinde Allah razı olsun diyorum ona. İyi ki de böyle bir müdürümüz işte yöneticimiz var diyorum. Yani böyle insanları tanıdıkça gerçekten mutlu oluyor. Yani şehirlerde bu böyle değil. Merkez de benim arkadaşlarım da öğretmen olanlar var. Merkezlerde kök söktürüyormuşlar. Müdür öğretmenlerle pek öyle içli dışlı olmamış yani resmî bir ilişki varmış. Her okul için genelleme yapmıyorum tabi ki. Ama bizim okul yönetimimizde yöneticimizde böyle bir şeyi ben hiçbir zaman sezinlemedim. Daha çok şey bizim iyiliğimize, öğrencilerin iyiliğine çalışan bir profil çizdi hep. Hep yani kendimi yakın hissettim yakın hissettiğimden dolayı okuldaki en ufak problemi bile gidip rahat bir şekilde hocama anlatabiliyorum mesela. O samimiyeti bana verdi çünkü. Bir şeyi mesela yapmıyordum. Normalde onun görevi değil hiç umurunda da olmaz istese. Giderim rahat rahat sorarım. Hatta ben yapmak yerine o kendisi yapar yani der ki işte bak böyle böyle yapacağız tarzında. O yüzden dolayı iletişimimiz gayet iyi bir sıkıntı yok yani.

Bu bulgular yönetici-öğretmen iletişiminde yöneticinin ılımlı, yardımsever, mütevazı olduğu, çeşitli iletişim tarzlarını kullandığı ve yöneticinin olumlu bir iletişim atmosferi oluşturmaya çalıştığını destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Yöneticinin olumsuz iletişim özellikleri %17 gibi düşük bir orandır ve bu özellikler “kopuk-mesafeli (%17)” ve “fikir ayrılıkları (%17)” olarak ortaya konulmuştur. Bulgular doğrultusunda yöneticinin olumlu iletişim özellikleri %83, olumsuz iletişim özelliklerinden %17 daha baskın ve daha öne çıkmakta olduğu tespit edilmiştir.

Okulun Törenlerine İlişkin Bulgular. Okul yönetici ve öğretmenlere okulda hangi törenlerin yapıldığı görüşme esnasında sorulmuş ve okuldaki törenler tespit edilmiştir. Bu doğrultu da Millî Eğitim Bakanlığına ait kutlanması gereken Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Millî Eğitim Bakanlığı Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi

1.	Uluslararası Temiz Hava Günü (7 Eylül)
2.	Dünya İlk Yardım Günü (Eylül ayının ikinci cumartesi günü)
3.	İlköğretim Haftası (Eylül ayının 3. Haftası)
4.	Öğrenciler Günü (İlköğretim Haftasının son günü)
5.	Gaziler Günü (19 Eylül)
6.	15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü
7.	Dünya Okul Sütü Günü (28 Eylül)
8.	Disleksi Haftası (Ekim ayının ilk haftası)
9.	Dünya Disleksi Günü (Ekim ayının ilk haftasının perşembe günü)
10.	Mevlid-i Nebi Haftası (Diyanet İşleri Başkanlığınca belirlenecek haftada)
11.	Hayvanları Koruma Günü (4Ekim)
12.	Ahilik Kültürü Haftası (8-12 Ekim)
13.	Dünya Afet Azaltma Günü (13 Ekim)
14.	Birleşmiş Milletler Günü (24 Ekim)
15.	Cumhuriyet Bayramı (29 Ekim)
16.	Kızılây Haftası (29 Ekim-4Kasım)
17.	Organ Bağışı ve Nakli Haftası (3-9 Kasım)
18.	Lösemili Çocuklar Haftası (2-8 Kasım)

Tablo 26. (devamı)

19.	Atatürk Haftası (10-16 Kasım)
20.	Dünya Diyabet Günü (14 Kasım)
21.	Afet Eğitimi Hazırlık Günü (12 Kasım)
22.	Dünya Felsefe Günü (20 Kasım)
23.	Dünya Çocuk Hakları Günü (20 Kasım)
24.	Ağız ve Diş Sağlığı Haftası (21-27 Kasım)
25.	Öğretmenler Günü (24 Kasım)
26.	Dünya Engelliler Günü (3 Aralık)
27.	Dünya Madenciler Günü (4 Aralık)
28.	Türk Kadınına Seçme ve Seçilme Hakkının Verilişi (5Aralık)
29.	Mevlâna Haftası (07-17 Aralık)
30.	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası (10 Aralık gününü içine alan hafta)
31.	Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık)
32.	Mehmet Akif Ersoy’u Anma Haftası (20-27 Aralık)
33.	Enerji Tasarrufu Haftası (Ocak ayının 2. haftası)
34.	Vergi Haftası (Şubat ayının son haftası)
35.	Yeşilay Haftası (1 Mart gününü içine alan hafta)
36.	Girişimcilik Haftası (Mart ayının ilk haftası)
37.	Dünya Kadınlar Günü (8 Mart)
38.	Bilim ve Teknoloji Haftası (8-14 Mart)
39.	İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy’u Anma Günü (12 Mart)
40.	Tüketiciyi Koruma Haftası (15-21 Mart)
41.	Şehitler Günü (18 Mart)
42.	Yaşlılar Haftası (18-24 Mart)
43.	Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası (21 Mart Nevruz gününü içine alan hafta)
44.	Orman Haftası (21-26 Mart)
45.	Dünya Su Günü (22 Mart)
46.	Dünya Tiyatrolar Günü (227 Mart)
47.	Kütüphaneler Haftası (Mart ayının son pazartesi gününü içine alan hafta)
48.	Kanser Haftası (1-7 Nisan)
49.	Dünya Otizm Farkındalık Günü (2 Nisan)
50.	Kişisel Verileri Koruma Günü (7 Nisan)
51.	Dünya Sağlık Günü/Dünya Sağlık Haftası (7-13 Nisan)
52.	Turizm Haftası (15-22 Nisan)
53.	Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (23 Nisan)
54.	26 Nisan Dünya Fikri Mülkiyet Günü (26 Nisan)
55.	Kut’ul Amere Zaferi (29 Nisan)
56.	Bilişim Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)
57.	Trafik ve İlk Yardım Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)
58.	İş Sağlığı ve Güvenliği Haftası (4-10 Mayıs)
59.	Vakıflar Haftası (Mayıs ayının 2. haftası)
60.	Anneler Günü (Mayıs ayının 2.pazar günü)
61.	Engelliler Haftası (10-16 Mayıs)
62.	Müzeler Haftası (18-24 Mayıs)
63.	Atatürk’ü Anma ve Gençlik Spor Bayramı (19 Mayıs)
64.	Etik Günü (25 Mayıs)
65.	İstanbul’un Fethi (29 Mayıs)
66.	Hatay Boyu Öğrenme Haftası (Haziran ayının ilk haftası)
67.	Çevre ve İklim değişikliği Haftası (Haziran ayının 2. Haftası)
68.	Babalar Günü (Haziran ayının 3.pazarı)
69.	Zafer Bayramı (30Ağustos)
70.	Mahalli Kurtuluş Günleri ve Atatürk Günleri ile Tarihi Günler

Tablo 26’da Millî Eğitim Bakanlığı Yönetmeliği’nde yer alan ve okullarda kutlanması gereken belirli gün ve haftalara yer verilmiştir.

Araştırma yapılan okulda düzenlenen resmî törenler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okula Düzenlenen Resmî Törenler

Okulda Düzenlenen Resmî Törenler	
1.	İlköğretim Haftası
2.	15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü
3.	Mevlid-i Nebi Haftası
4.	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
5.	10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü
6.	24 Kasım Öğretmenler Günü
7.	Sivil Savunma Haftası
8.	Enerji Tasarrufu Haftası
9.	Vergi Haftası
10.	Yeşilay Haftası
11.	İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü
12.	Kütüphaneler Haftası
13.	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
14.	Trafik ve İlk Yardım Haftası

Tablo 27'de yer alan belirli gün ve haftalar ile Tablo 26'da yer alan belirli gün ve haftalar karşılaştırıldığında araştırma yapılan okulda sadece 14 törenin kutlandığı tespit edilmiştir. Araştırma yapılan okulda kutlanan törenler ve amaçladıkları aşağıdaki gibidir.

İlköğretim Haftası: Hem okula yeni başlayan hem de uzun yaz tatilinden sonra okula gelen öğrencilere okula alıştırma onların motivasyonunu artırma ve okula pozitif başlamaları için okul iklimini öğrencilere hatırlatma ve örtük olarak okul kurallarını hissettirme amaçlanmıştır.

15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü: Okulda özenle kutlanarak öğrencilerin demokrasiye, ülkenin bağımsızlığına, birliğine ve bütünlüğüne sahip çıkmaları yönündeki değerler örtük olarak aktarılmaya çalışılmıştır.

Mevlid-i Nebi Haftası: Okulda din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni tarafından gösterişli bir şekilde kutlanarak öğrencilerde İslami değerler, peygamber sevgisi oluşturulmaya çalışılmıştır.

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı: Öğretmenlerin katılım zorunluluğu olması, giyilen kıyafetler vb. okulda kutlanarak öğrencilere Türkiye Cumhuriyeti'nin temel değerleri ve ilkelerini hatırlatma, vatan sevgisi, millî birlik ve beraberlik duyguları aşılarmaya çalışılmıştır.

10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü: Okulda öğrenci ve öğretmenlerin tören esnasındaki davranışları, giydikleri kıyafet ve renkleri vb. dikkat edildiği gözlemlenmiştir. Bu şekilde davranılarak öğrencilere örtük olarak günün önemli bir gün olduğunu, Atatürk'ün ilke ve devrimlerinin önemli olduğu aşılarmaya çalışılmıştır.

24 Kasım Öğretmenler Günü: Okul içinde eğlenceyle kutlanarak öğrencilerde öğretmenlere saygı duyma ve onların emeklerini takdir etme duygusu oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sivil Savunma Haftası: Okul içi tatbikat, görsel sunumlar vb. ile öğrencilere güvenlik ve tehlike durumlarına karşı hazırlıklı olmanın acil durumlarla başa çıkmanın önemi kavratılmaya çalışılmıştır.

Enerji Tasarrufu Haftası: Öğrencilerde bilinçli tüketim alışkanlıkları kazandırma, enerji tasarrufunun önemi, gelecek nesillere karşı sorumluluk gibi değerler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Vergi Haftası: Öğrencilerde vergi konusunda bilinç ve farkındalık oluşturularak vatandaşlık sorumluluğu kazandırılmaya çalışılmıştır.

Yeşilay Haftası: Öğrencilere resim, kompozisyon, afiş yaptırma gibi etkinliklerle birlikte sağlıklı yaşam tarzı, bağımlılıklarla mücadelede bilinçli ve sağlıklı bir tutum geliştirilmeye çalışılmıştır.

İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü: Okul içi ay yıldız pano süslemeleri, ilçeye yarışma için öğrenci gönderme vb. ile öğrencilerde vatan sevgisi, millî kimliklerini koruma ve vatanlarına sahip çıkma bilinci geliştirilmeye çalışılmıştır.

Kütüphaneler Haftası: Türkçe öğretmeni rehberliğinde yapılan etkinliklerle (tiyatro, oratoryo vb.) öğrencilere okuma alışkanlığı, bilgiye erişim, kaynak kullanımı, araştırma yapma gibi önemli beceri ve değerler kazandırılmaya çalışılmıştır.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı: Yönetici, öğretmen ve velilerin katılımıyla okul içinde kutlanan en özenli en önem verilen tören olmasıyla birlikte çocukların kendilerini ifade etme özgürlüğü, değerli olduklarını hatırlatma, geleceğin umudu olduğunu vurgulama, demokrasi, özgürlük, millî birlik, çocuk hakları, eşitlik, barış ve dostluk gibi değerler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Trafik ve İlk Yardım Haftası: Öğrencilere trafik kurallarına uyma ve trafikte güvenli bir şekilde hareket etme gibi değerler aktarılmaya çalışılmıştır.

Yapılan gözlemlerle birlikte okulda düzenlenen törenlerin seçici bir yaklaşımla gerçekleştirildiği, okulda MEB'in Yönetmeliği'nde yer alan törenlerin tamamının düzenlenmediği ancak önemli görülen törenlerin düzenlendiği ve bu törenlere daha fazla önem verildiği tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Öğrenciler sabah okula geldiklerinde köyde oldukları için öncelikle ayaklarını temizliyor ve okulun önünde sıraya geçerek nöbetçi öğretmenin gelmesini bekliyor. Nöbetçi öğretmen geldikten sonra öncelikle “rahat ve hazır ol” diyerek öğrencilerin sıraya girerek bir düzende olmasını sağlıyor, uyarılarda bulunuyor daha sonra “günaydın ve “iyi dersler” diyor ve öğrenciler

hep bir ağızdan “sağ ol” diyerek seremoni yaptırıyor. Daha sonra öğrenciler öncelikle ana sınıfından başlayarak tek tek sırayla içeri girip sınıflarına çıkmaya başlıyor.

Okulda düzenlenen törenler ve bunlara katılımı ilgili yönetici-1’in perspektifi şu şekildedir:

Okulumuzda törenler düzenlenmektedir. Hatta sene başı toplantı yaptığımızda öğretmenler kurulu olarak sene başında hangi öğretmenin hangi törenlerde görev alması gerektiğiyle alakalı konuşmaktayız, görevlendirme yapmaktayım. İlköğretim haftası, 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma Etkinlikleri, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 10 Kasım Atatürk’ü Anma, 24 Kasım Öğretmenler Günü, 23 Nisan Ulusal Egemenlik Çocuk Bayramı, vb. bunların hepsini kutlamaya çalışıyoruz. Törenlere katılım konusunda öğretmen ve öğrencileri zorunlu tutuyorum. Çünkü bir ortak amaç etrafında birlik ve dayanışma içinde örnek olmamız, geçmişimize, değerlerimize sahip çıkmamız lazım. Bu millî değerlerin perçinlenmesi için de bunun olması gerektiği kanaatinde olduğum için zorunlu tutuyorum.

Okul yöneticisinin görüşü incelendiğinde millî bayramlara ve kutlamalara önem verdiği, törenlere katılımı zorunlu tuttuğu, okul içi birlik ve dayanışmayı sağlamaya çalıştığı, geçmişe ve değerlere saygı duyduğu, okulda millî değerlere sahip çıkma bilinci oluşturmaya çalıştığı belirlenmiştir.

Öğrenci ve öğretmenlerin törenlerle ilgili kılık kıyafet ve davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-5: Tören esnasında tören ciddiyetine yakışır bir şekilde durmaları gerektiğini söylüyoruz. Hem törenin ağırlığı açısından mesela bir 10 Kasım olsun ya da 18 Mart anma törenleri olduğu için bunda hani daha ciddi, daha böyle şey olmaları gerekiyor. Onun dışında hem de arkadaşlarına da birisi bir şey, performans sergilerken ona da saygı duymak açısından sessiz kalmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Sadece 23 Nisan’da özel kıyafetler aldırıyoruz...tören esnasında kılık kıyafetimize dikkat ediyoruz. Bunun dışında davranışlara da dikkat etmeye çalışıyoruz.

Öğretmen-4: Millî bayramlar ve anma törenlerinde zaten takım elbiseyle okula geliyorum ve bunlara özen gösteriyorum. İstiklal Marşı’nda öğrencilere dikkat ettiğim kadar öğrencilere örnek olmak için kendime de dikkat ediyorum. Marşı yüksek sesle okumaya çalışıyorum. Normalde çok fazla kılık kıyafetine önem veren bir insan değilim. Yani sabah beş dakikada hazırlanıp evden çıkan biriyken 23 Nisan’da ya da 29 Ekim gibi bu anma törenlerinde millî bayramlarda takım elbiseyi ve takım elbisenin ütülü olmasına düzenli olmasına özen gösteriyorum genelde.

Yönetici-1: Törenlerde kılık, kıyafetime daha bir özen gösteririm, daha bir dikkat ederim. Resmî giyinmeye çalışırım. Hem öğretmen arkadaşlarıma hem öğrencilerimde uygun örnek olmak için bu şekilde giyinmeye çalışırım. Günün anlam ve önemine de biraz da kıyafetimle de saygı duyduğumu, önem verdiğimi hissettirmek, belli etmek için de bu şekilde davranırım. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerden törenlerde kıyafetlerine dikkat etmelerini isterim. Bunu isteyebilmek için de öncelikle kendimin de buna uyması gerektiğini düşünürüm. Bu

konuda mesela örnek erkek öğretmenlerin sakal tıraşlarına dikkat etmelerini, resmî giyinmelerini isterim. Yani hem öğretmen hem öğrencilerden bu şekilde beklerim.

Yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde okulda düzenlenen törenlerde okul yöneticisinin ve öğretmenlerin kılık-kıyafetlerine dikkat ettiği yöneticinin okuldaki törenlerde daha hassas olduğu tespit edilmiştir.

Okulun Sembollerine İlişkin Bulgular. Okulun sembolleri belirlenmeye çalışılırken gözlem yapılmış, okul yöneticisi ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılırken öğrencilerin giydiği kıyafetler, zil sesi gibi okula ait sembol olup olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin kılık-kıyafetiyle ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okulun köy okulu olması ve okulda serbest kıyafet uygulaması olması sebebiyle öğrencilerin çoğunluğu kılık-kıyafetlerine dikkat etmeden veya edemeden evde bulabildiği giysiler ile okula geliyor. Bazı öğrenciler aynı kıyafetleri bir yıl veya bir dönem boyunca giydiği bile olabiliyor. Erkek öğrenciler genelde ekonomik şartlardan dolayı kara lastik diye tabir edilen ayakkabı veya spor ayakkabı ve pantolon üzerlerine de kışın kazak yazın ise gömlek veya kısa kollu elbiseler giyiyor. Kız öğrencilerde genellikle pantolon veya spor ayakkabı ve kışın kazak yazın ise kısa kollu elbiseler giyiyor. Kıyafet zorunluluğu olmamasından dolayı veliler öğrencilerin kılık kıyafetine ve bunların temizliğine dikkat etmeden okula gönderiyor. Öğrenciler bazen ahıra girip aynı elbiseler ile okula geliyor.

Öğrencilerin çoğunluğunun kılık-kıyafetlerine dikkat etmeden veya edemeden evde bulabildikleri giysilerle okula geldiği ve kıyafetlerin temizliğine dikkat etmediği belirlenmiştir.

Okulun sembolü ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okulun kendine ait bir sembolü bulunuyor ancak sembolün oluşturulma tarihi okulun yapılması (2011) veya açılma yılı (2013) değil de 2020 yılıdır. 2020 yılında Covid-19 pandemi döneminde sosyal medya ve internetin kullanımının yaygınlaşması ile okula bir sosyal medya hesabı açılmış ve bu hesapta okulun isminin yanında bir sembol kullanmak için tasarlanmıştır. Bu kullanım dışında okulun sembolü başka bir yerde kullanılmamaktadır. Okulun sembolü ise daire biçiminde iki tarafında Türk bayrağı ile süslü ve okulun ismi yazılı olacak şekilde dairenin ortasında ise Millî Eğitim Bakanlığının sembolü olan meşale ve kitap vardır. Bu meşale ve kitabın etrafında ise dersleri temsil eden hesap makinesi, deney tüpleri, kalemler, mıknaş, kitaplar, gönye ve diploma yer almaktadır. Sembolde renkler genel olarak kırmızı-beyaz ve tonları kullanılmıştır.

Gözlem sonucunda okulun öğrenciler tarafından bilinen daha önce oluşturulmuş sembolünün bulunmadığı son zamanlarda sadece sosyal medyada kullanılmak için tasarlanan bir sembolünün bulunduğu belirlenmiştir.

Okulun zil sesiyle ilgili yönetici-1'in perspektifi şöyledir:

...zil sesi normal, kendimize ait değil, normal bir zil sesi kullanıyoruz ama bu gibi şeylerin okul kültüründe önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu okula aidiyet duygusu geliştireceği kanaatindeyim.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okula ait kendi kurum kimliğini yansıtan veya öğrencilere herhangi bir duyguyu aşlamak için kullanılan bir zil sesi bulunmuyor. Okul zil sesi olarak zil cihazında kayıtlı olan zil seslerinden herhangi birini kullanıyor.

Okulun kendi özgün kurum kimliğini yansıtan veya öğrencilere belirli bir duygu aşlamak amacıyla kullanılan özel bir zil sesine sahip olmadığı belirlenmiştir. Bunun yerine okulun zil cihazında kayıtlı olan standart zil seslerinden birinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Okulun Yayınlarına İlişkin Bulgular. Okulun yayınlarının neler olduğunu ortaya koyabilmek için görüşme ve gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Okulun yayınlarıyla ilgili yönetici-1'in perspektifi şu şekildedir:

Okulumuza ait dönem başı birer adet okul gazetesi yayınlamaya çalışıyoruz. Bu konuda biraz da çaba sarf ediyoruz. Bunları görev paylaşımı olarak Türkçe öğretmenleriyle matematik öğretmenine görev olarak verilmiş olup öğrencilerin yaptıkları şiir olabilir etkinlikler olabilir kompozisyonlar olabilir gazetede bunları kullanıyoruz.

Konuyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okul, Eylül 2021 ve Eylül 2022 olmak üzere toplamda iki tane 15 Temmuz Gazetesi çıkarmıştır. Bu 15 Temmuz Gazetesi Türkçe ve matematik öğretmeni tarafından hazırlanmış ve iki yılda sadece iki tane çıkarılmıştır. Bu gazeteler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün baskıları ile çıkarılmıştır.

Okulda iki yıl içerisinde sadece iki adet gazete çıkarıldığı bunda İlçe Millî Eğitimin etkili olduğu ve okulun yayınları konusunda süreklilik sağlanamadığı tespit edilmiştir.

Yayın çıkarılmasıyla ilgili okul yöneticisi ve öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Yönetici-1: Bu tür şeyleri desteklememin sebebi öğrencilerin daha çok diğer öğrencilere örnek olması, okul kültürünün oluşması, başarılı bir eğitim ortamının oluşması diyebilirim. Bu faaliyetler öğrencinin okula aidiyet duygusunu geliştirmesi, başarılarını artırması, sosyalleşmesi gibi her türlü şeye katkı sağlayacağı kanaatindeyim.

Öğretmen-4: Ya okul yöneticimiz açıkçası bunları bizden zaten istiyor. Çıkarılması da hoşuna gidiyor. Çünkü okulumuzu tanıtmak, okulumuzu en azından bir şekilde göstermek onun da hoşuna gidiyor ama dediğim gibi öğretmenlerin yüklerinin fazla olması ve bulunduğumuz ortam da tabii bizi biraz aşağıya çekiyor. Bulduğumuz ortamda çok fazla sosyal etkinlik yapamamamız sürekli aynı yerde tıkalı kalmamız bizim enerjimizi de düşürdüğü için biz öğretmenler olarak çok fazla yapamıyoruz.

Öğretmen-2: Bir gazete çıkarmak çok düzenli bir rutinde oturması gereken bir iş. Her ne kadar sayfalarca ve çok uzun dergi ve gazete çıkarmayı beklemesek de oraya konan şeyin bir anlam ifade ediyor olması lazım. Yani tutup orada çok boş bir şeyi paylaşmanın da bir manası yok. Hani karşı tarafa bir mesaj, bir içerik, faydalı bir şey vermesi gerekiyor. Sürekli burada da onu sağlama durumumuz çok net olmuyor. Bunu daha ziyade değerler eğitimiyle pano yaparak ya da derste öğrencilerimize geri geldiğinde bahsedebildi zaten bu ihtiyacı karşılıyoruz. Dolayısıyla neden bir dergi ve gazete işine girelim ki oluyor.

Okul yöneticisi okulda yayın çıkarmaya istekli olmasına rağmen öğretmenler iş yükünün fazla olması, yayın çıkarabilecek enerjiyi kendilerinde bulmamaları, bulunulan ortam, boşa yapılan bir iş olarak gördüklerinden okulda yayın çıkarmaya istekli olmadıkları belirlenmiştir.

Okula ait web sitesiyle ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-1: ...okulumuzun işte sosyal medya olarak Instagram sayfamız var. “...İlk/Ortaokulu” diye. İnsanları bilgilendirmek amacıyla web sitesinde paylaştığımız şeyleri Instagram sayfamızda da paylaşıyoruz.

Öğretmen-6: ...web sitemiz mevcut. Bu web sitesinde yani belirli gün ve haftalarla ilgili yapılan etkinlikler paylaşıyor, resim olur, video olur, şiir olur. Öğretmenlerimiz tarafından çekilip web sitesinde paylaşıyor.

Öğretmen-2: Okulun Instagram sayfası var. Okulda yapılan etkinlikler sürekli güncel olarak paylaşıyor ve bizler de bazen derslerde yaptığımız etkinliklerin o sayfada paylaşılması için bu sayfayla ilgilenen arkadaşlarımıza atıyoruz.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul, etkinlikleri paylaşmak ve iletişim kurmak için Instagram, web sitesi gibi internet tabanlı platformları kullandığı ve öğretmenlerin etkinlikleri paylaşma ve düzenleyip yayınlama noktasında aktif katılım gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal, Kültürel, Sportif ve Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Bulgular. Okulda gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilerek sosyal-kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sosyal-kültürel etkinliklerle ilgili öğretmen perspektifleri şunlardır:

Öğretmen-1: İşte yarışmalarımız oluyor, bilgi yarışmaları ben siyer yarışması yaptım çocuklarımıza. Beş, altı, yedi, sekizinci sınıflarda siyer yarışması yaptım. Daha sonra da işte bundan bir hafta önce şiir dinletimiz oldu. Hatta Millî Eğitim

müdürümüz de geldi, katıldı, öyle etkinliğimiz oldu. Aslında yapmak istediğimiz çok şey var ama imkânlarımız kısıtlı olduğu için köy yerindeyiz, bir de mağdur bir bölge burası ve gerçekten yani kış şartları çok ağır. Yollarımız kapanıyor, o derece kar yağıyor. Bu yüzden zaten buranın kışı mayısa falan anca bitiyor.

Öğretmen-2: Bilgi yarışması düzenliyoruz. Onun dışında sosyal faaliyetlerimiz dediğim gibi daha ziyade yarışma ve müsabaka şeklinde oluyor.

Öğretmen-4: Sosyal, kültürel olarak çok fazla bir faaliyet düzenleyemedik. Bu sene yanlış hatırlamıyorsam sadece bir etkinliğimiz oldu. O da Erzurum Atatürk Üniversitesi'nden gelen gençlerle üniversite öğrencileriyle beraber düzenlenen bir etkinlikti. Onun dışında sosyal etkinlikler düzenleyemedik neredeyse.

Öğretmen görüşlerine göre okulun kültürel faaliyetlerinin sınırlı sayıda olduğu ve özellikle yarışma ve müsabaka şeklinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca bu görüşlerde sosyal-kültürel faaliyetlerin okulun yer aldığı bölgenin iklim şartlarından dolayı yapılamadığı tespit edilmiştir.

Sportif faaliyetlerle ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okulun köyde yer alması ve kış aylarında okul içinde, dışında spor yapılabilecek bir alanı olmaması sebebiyle öğrenciler sportif faaliyetler yapamıyor. Kışın okulda beden eğitimi dersi işlenemiyor. Bu derslerde öğrenciler sınıflarda veya akıl ve zekâ oyunları (satranç, mangala vb.) sınıfında oluyor. Okulun futbol kale direkleri, basketbol potaları bulunmuyor. İlçe Millî Eğitim ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünün düzenlediği futbol, voleybol, masa tenisi vb. faaliyetlere okulun ilçeye uzak olması ve ekonomik şartlardan dolayı katılım sağlanamazken satranç, mangala vb. faaliyetlere öğretmenler kendi özel araçlarıyla götürerek katılım sağlıyor.

Sportif faaliyetler ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-2: ...spor faaliyetleri de tabii ki havaların el verdiği müddetçe spor müsabakalarımız oluyor... Havalar zaten kötü. Hava zaten sürekli kar yağıyor. Yani neden biz bir kartopu savaşı turnuvası düzenlemedik? Ya da neden bir kardan adam yapma yarışması yapmadık hani çocuklar arasında. Yani hani bazen insan şartların getirdiklerini güzelleştirmeye bakmalı bence.

Öğretmen-5: ...sportif faaliyetlerde daha çok yaza doğru yapılıyor. İşte satranç turnuvası vesaire yapılıyor.

Öğretmen-6: ...bu yıl sportif anlamında bir satranç turnuvası düzenlendi. Bu turnuva da ilçeye gittik. Yani ben de şahsen satranç kursu verdim bu yıl. Kursta başarılı olan üç öğrencimizi ilçeye turnuvaya götürdüm. Orada da zaten ikinci, üçüncü oldular. Büyük bir başarı sergilediler. Sportif anlamda bu bir satranç turnuvası oldu ...okulun şartları maddi imkanlar, ulaşım sıkıntısı. Yani özellikle zaten okulumuz, ilçe merkezine otuz beş kilometre, il merkezine doksan kilometre. Yani İlçe Millî Eğitim de böyle bir ekonomik katkı sağlamıyor bize.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul ikliminden ve maddi imkânsızlıklardan dolayı spor faaliyetlerini çeşitlendiremediği, faaliyetlerin daha çok sınıf içinde sürdürüldüğü bazense öğretmen yaklaşımlarından dolayı sportif faaliyetlere önem verilmediği belirlenmiştir.

Bilimsel faaliyetlerle ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okuldaki 4006 TÜBİTAK projelerin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün zorla proje başvuru sayısı verilerek yaptırılmaktadır. Hazırlanan projeleri öğrenciler değil öğretmenler hazırlamakta ve göndermektedir.

Öğrenciler projelerin hazırlanması ve gönderilmesi sürecinde aktif bir rol oynamadığı ve proje başvurularının İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından zorunlu tutulduğu belirlenmiştir.

Bilimsel faaliyetlerle ilgili okul yöneticisi ve öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Yönetici-1: 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı'na her sene başvuruda bulunuyoruz. Eğer başvurumuz kabul olursa yapıyoruz.

Öğretmen-4: TÜBİTAK projeleri oluyor. Bunlar için çalışıyoruz. Gerek öğretmenler olsun gerek öğrenciler için okul içinde bu tarz araştırmalar yapılacak bir sınıfımız yok. Yani bir kaynağımız da yok. Onun için öğrenciler de bu noktada istekli olmadıkları için çok fazla yapılmıyor açıkçası.

Öğretmen-5: Bilimsel faaliyetler şu şekilde, TÜBİTAK vb. yoluyla sağlanabiliyor. Onun dışında çok yok. Bu faaliyetleri yani çok istekli değilim. Çünkü bilimsel faaliyetlerinin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum açıkçası.

Öğretmen-6: Bilimsel faaliyetlerine katılım konusunda istekli değilim. Yani aslında bilimsel araştırma güzel şey. Yeni bir şey ortaya koyuyoruz. Öğrenciler açısından da ama istekli değilim. Sebebi yani şu, çünkü yapılan bilimsel çalışmaların çoğunu öğretmen yapmakta, öğrenciler sadece sunulacağı gün sunmakta onları. Yani bütün emeği öğretmen vermekte, öğrenci hiçbir şey yapmamakta. Bu sebepten olduğunu söyleyebilirim.

Öğretmen görüşlerinde yer alan “öğrencilerin bilimsel araştırmaya istekli olmamasından”, “öğrencinin yapması gereken işleri de öğretmen yapmasından”, “köy okulu olmasından dolayı yeterli imkân olmamasından” ve “öğretmenlerin bilimsel araştırmaya karşı isteksiz tutumlarından” dolayı bilimsel araştırmalar sadece TÜBİTAK projeleri ile sınırlı kaldığı ortaya konulmuştur. Bu görüşlere göre öğretmenler kaynakların yetersiz olması, bu alana yönelik sınıf olmaması, öğretmenlerin isteksiz olması, bu faaliyetlerin yeterli olmadığını düşünmeleri, öğrencinin yapacağı işi de öğretmenin yapması gibi sebeplerden okulda sadece TÜBİTAK projesi düzenlendiğini belirtmiştir.

Araştırma-Geliştirme Faaliyetlerine İlişkin Bulgular. Okulda yapılan gözlemler, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri alınarak okuldaki araştırma-geliştirme faaliyetleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Okulun öğrencilere sunduğu araştırma-geliştirme ile ilgili sahip olduğu olanakları ifade eden öğretmen perspektifleri aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen-2: Kütüphane güncel ve yeterli değil bence. Yani en basitinden bir bilgisayarımız bile yok kütüphanede. Hani araştırma yapma, yani bir şeye takılıyoruz mesela ya da kendi dersim içinde çok fazla deney ve interaktif şey çok fazla olduğu için hani bunların eksikliğini hissediyorum bazen. Bir şey araştırmam gerekiyor ama hani bir bilgisayar olmamış oluyor. Sürekli kendi telefonlarımızdan ya da eve geçip evdeki interneti kullanmamız gerekiyor. O şekilde eksikliklerimiz var. Yani bir fen bilgisi kaynağı kütüphanede çok yok. Hani alanıma yönelik çok fazla kaynak olduğunu düşünmüyorum.

Öğretmen-6: Kütüphanenin güncel olduğunu düşünmüyorum. Yeterli de değil. Çünkü sadece hikâye kitapları var. Hikâye kitapları mevcut. Ansiklopediler var, bayağı eskiden kalma. Yani onun dışında hiçbir şey mevcut değil ...yani bir araştırma yapmaya kalksak herhangi bir bilgi ortaya çıkmaz. Ama öğrencilerinin okuyacağı kadar kitap var yani...öğrencilere zaten hiç araştırma imkânı tanımıyor okul. Yani öyle bir bilgisayar, bir odası da yok. Yani öğrencilerin olsa bile internet kaynağımız yok bunları söyleyebilirim.

Okulda yapılan gözlemler ve okul yöneticisi, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okulun kütüphanesinde sadece yeterli sayıda okuma kitaplarının yer aldığı, araştırmaya yönelik kitapların yer almadığı kütüphanenin araştırmak için yeterli kaynağa sahip olmadığı belirlenmiştir.

Okulun öğretmenlere sunduğu araştırma-geliştirme ile ilgili sahip olduğu olanakları ifade eden okul yöneticisi ve öğretmen perspektifleri şöyledir:

Yönetici-1: Yani araştırma olanağı sunmaya çalışılsa da köyde olmanın vermiş olduğu dezavantajdan dolayı mesela bağışla bilgisayar geldi okulumuza ama internet bağlantısı bir türlü sağlayamadık. Çok fazla internet çekmemekte altyapısı yok. Bu konuda köyde olmanın vermiş olduğu bu dezavantajları yaşıyoruz.

Öğretmen-6: İnternet kaynağı mevcut değil. Öğretmenler açısından söyleyecek olsam bir tane bilgisayar o da öğretmenler odasında. Onun da interneti yok. Sadece çıktı almak için kullanıyoruz onu da. Onu da yani çıkaracaklarımızı evden ayarlayıp kendi bilgisayarımızdan hazırlıyoruz flaşa atıp okuldan çıkarıyoruz.

Öğretmen-1: Araştırma yapabilme imkânı yani bu konuda biraz imkân kısıtlı hocam. Yani ben sırf bunun için ayıptır söylemesi telefonun faturalıydı. Sırf internetimi fazla yapmak için faturayı bayağı böyle yükselttim. Çünkü gerçekten yani internet sıkıntımız var. Buradaki internet hiçbir şeye yaramıyor. Çünkü zayıf bir çekimi var çekim gücü zayıf. Bu yüzden dolayı bir tane siteye gireceğiz, bir şey

araştıracğız. Araştırmalarımızda sıkıntı yaşıyoruz. Bu yüzden telefonlardan genelde bağlanıyoruz.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okulun hem öğretmenler hem de öğrencilerin araştırma faaliyetleri için yeterli imkânlarının olmadığı, okulda internetin olmadığı ve gerekli işlemler için kendi kişisel bilgisayarlarından bağlandıkları, köyde olmalarının dezavantajlarını yaşadıkları belirlenmiştir.

Okulun Beklentilerine İlişkin Bulgular

Yetiştirilmek İstenen Bireye İlişkin Bulgular. Okulun yetiştirmek istediğı birey profilini ortaya koyabilmek için öncelikle MEB mevzuatı incelenmiş, okulun web sitesinde yer alan misyon, vizyon incelenmiş daha sonra öğretmen ve okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun birinci bölümünde yer alan Türk millî eğitimin genel amaçlarına (uzak hedeflerine) bakıldığında:

- “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”,
- “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”,
- “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; şeklinde ifade edilmiştir.

Uzak hedeflerde yer alan ifadeler Millî eğitimin resmî olarak belirlemiş olduğu her öğrencide bulunması gereken özelliklerdir. Türk millî eğitim sistemi kendine bağlı eğitim kurumlarında bu özelliklere bağlı ve bu özellikleri taşıyan bireyler yetiştirmek istemektedir. Araştırmanın yapıldığı okul da millî eğitime bağlı resmî bir okul olduğu için okulun yetiştirmek istediğı birey için de bu ilkeler geçerlidir.

Millî Eğitim Mevzuatında okulların yetiştirmek istediğı ve topluma kazandırmayı amaçladığı birey tipi resmî olarak açıkça belirtilmiştir. Araştırma yapılan okuldaki öncelikle misyon ve vizyon incelenmiştir.

Okulun vizyonu incelendiğinde “Türk millî eğitimin amaçları doğrultusunda, her bireyin öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olan, paylaşımcı, dinamik ve üretken bir okul ortamı olmak” şeklinde tanımlanmıştır. Okulun misyonu “Çocuklarımızın doğal bir ortamda, özgüveni

gelişmiş, ne istediğini bilen, yabancı dili iyi kullanabilen, dürüst, sevecen, Atatürk ilkelerine bağlı, sosyal insan olarak yetiştirilmesi amacı ile varlığını sürdürmektedir.” biçiminde tanımlanmıştır.

Okulun yetiştirmek istediği birey tipini ortaya koyabilmek için öğretmen ve yönetici görüşleri alınmış ve alınan görüşler mevzuat ile karşılaştırılmıştır. Mevzuatta olan ifadeler “resmî programla uyumlu olanlar” mevzuatta yer almayanlarsa “resmî programla uyumlu olmayanlar” biçiminde başlıklandırılmıştır.

Okul yöneticisi ve öğretmenlere göre okulun yetiştirmek istediği birey Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okulun Yetiştirmek İstediği Bireye Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Resmî Programdaki Beklentilerle Uyumlu Olanlar	f	%	%
Bireysel Nitelikler			
Çalışkan	3	43	16
Tutumlu	3	43	
Empati kurabilen	1	14	
Eleştirel düşünen	1	14	
Araştırmacı	1	14	
Düzenli-tertipli, temiz	1	14	
Disiplinli	1	14	
Toplumsal Kurallar			
Dürüst	6	86	29
Saygılı	5	71	
Ahlâklı-edepli	4	57	
Örf adetlere uygun davranan	3	43	
Hoşgörülü	1	14	
Yardımsever	1	14	
İdeolojik Hedefler			
Vatan millet sevgisi besleyen	6	86	14
Atatürkçü	2	29	
Demokratik	1	14	
Tarih bilincine sahip	1	14	
Toplumsal Talepler			
Topluma faydalı	6	86	20
Adaletli	3	43	
Sorumluluk bilincine sahip	3	43	
Vicdanlı-merhametli	2	29	
Ekonomik Beklentiler			
Meslek sahibi olan	3	43	7
Ekonomik özgürlük	2	29	
Resmî Programdaki Beklentilerle Uyumlu Olmayanlar			
Bireysel, Dini, İdeolojik ve Hayata Dair Beklentiler			
Dindar gençlik	2	29	14
Sisteme uyum-düzen sağlayan (başkaldırmayan)	2	29	
Otoriteye itaat eden	2	29	
Sükûnetli	1	14	
Pozitif bakış açısına sahip	1	14	
Yaptığı işi en iyi şekilde yapan	1	14	
Kararlı	1	14	
Azimli	1	14	

Tablo 28’de yer alan okulun yetiştirmek istediği birey tipi incelendiğinde resmî programla büyük oranda uyumlu olduğu görülmektedir. Okulun yetiştirmek istediği birey tipinde örtük olanlar yani resmî beklentilerle uyumlu olmayanlara bakıldığında ise öğretmenlerin belirtilen özelliklerle ilgili olarak “dindar gençlik (%29)”, “sisteme uyum-düzen sağlayan (%29)”, “otoriteye itaat eden (%29)” “sükûnetli (%14)”, “pozitif bakış açısına sahip (%14)”, “yaptığı işi en iyi şekilde yapan (14)”, “kararlı (%14)”, ve “azimli (%14)” gibi özellikler yer almaktadır.

Okulun örtük olarak yetiştirmek istediği öğrenci tipinde “dindar gençlik (%29)”, “sisteme uyum-düzen sağlayan (%29)”, “otoriteye itaat eden (%29)” özellikleri ön plâna çıkmaktadır. Bu özelliklerden sonra daha düşük oran ile “sükûnetli (%14)”, “pozitif bakış açısına sahip (%14)”, “yaptığı işi en iyi şekilde yapan (14)”, “kararlı (%14)”, ve “azimli (%14)” gelmektedir.

Okulun yetiştirmek istediği resmî beklentilerle uyumlu olmayan bireye bakıldığında dindar gençlik, sisteme uyum-süzen sağlayan (başkaldırmayan), otoriteye itaat eden bireyler olduğu belirlenmiştir.

Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Algısına İlişkin Bulgular. Okulda öğrencilerin algılanma biçimini (nitelikli-niteliksiz) ortaya koyabilmek için okul yöneticisi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde okul yöneticisi ve öğretmenlerin nitelikli-niteliksiz öğrenciyi nasıl tanımladıkları ile ilgili görüşleri alınmış ve kategorilere ayrılarak Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. *Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Algısıyla ilgili Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*

Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Özellikleri Algısı	f	%
Nitelikli Öğrenci Özellikleri		
Zamana riayet eden	3	43
Ahlâklı	2	29
Sorumluluk sahibi	2	29
Öğrendiği bilgileri hayatında kullanan	2	29
Öğretmene saygılı	1	14
Mücadeleci	1	14
Sorgulayan	1	14
Eleştirel düşünebilen	1	14
Bilimsel yaklaşım	1	14
Entelektüel	1	14
Çalışkan	1	14
Pozitif iletişim sahibi	1	14
Vatanını milletini seven	1	14
Kendini iyi ifade eden	1	14
Kurallara uyan	1	14
Hedefler doğrultusunda okula gelen	1	14
Niteliksiz Öğrenci Özellikleri		
Hedefi olmayan, plânsız	2	29
Ahlâki davranış sergilemeyen	2	29
Başarı için çabalamayan	2	29
Saygısız	1	14
Sorumluluk sahibi olmayan	1	14
Öğrendiği bilgileri hayatında kullanmayan	1	14

Tablo 29. (devamı)

Öğrendiği bilgileri değersiz gören	1	14
Niteliksiz eleştiri yapan	1	14
Özsaygısı olmayan, çevresine saygılı olmayan	1	14
Akademik olarak başarısız	1	14
Yaramaz	1	14
Söz dinlemeyen	1	14
Zamanın kıymetini bilmeyen	1	14
Potansiyelini yanlış kullanan	1	14

Tablo 29'daki okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri incelendiğinde nitelikli öğrenci algısı “zamana riayet eden (%43)”, “ahlâklı (%29)”, “sorumluluk sahibi (%29)”, “öğrendiği bilgileri hayatında kullanan (%29)”, “öğretmene saygılı (%14)”, “mücadeleci (%14)”, “sorgulayan (%14)”, “eleştirel düşünebilen (%14)”, “bilimsel yaklaşım (%14)” “entelektüel(%14)”, “çalışkan (%14)”, “pozitif iletişim sahibi (%14)”, “vatanını milletini seven (%14)”, “kendini iyi ifade eden (%14)”, “kurallara uyan (%14)”, “hedefler doğrultusunda okula gelen (%14)” olarak tespit edilmiştir.

Nitelikli öğrenci algısında “zamana riayet eden”, ahlâklı”, “sorumluluk sahibi”, “öğrendiği bilgileri hayatında kullanan” özellikleri dikkat çeken özellikler olarak yer almaktadır.

Nitelikli öğrenci algısıyla ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-1: Yani verilen şeyleri zamanında yerine getiren. Yani öğretmen olarak dinleyip sayan ve senin verdiğin fikirleri, değerleri önemseyen kişi benim için önemlidir. Yani senin verdiğin bilgileri alan ve bunu hayatında uygulayan kişi benim için nitelikli öğrencidir.

Öğretmen-6: Nitelikli öğrenciyi şöyle tanımlayabilirim. Ahlâklı olan, terbiyeli olan, kurallara uyan öğretmenin sözünü dinleyen tipteki öğrenciler nitelikli öğrenci diyebilirim benim açımdan.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okulda nitelikli öğrenci özellikleri algısının öğretmene saygı gösteren, ahlâklı olan, kurallara uyan, öğretmenin sözünü dinleyen öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 29'da yer alan okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri incelendiğinde niteliksiz öğrenci özellikleri algısı “hedefi olmayan, plânsız (%29)”, “ahlâki davranış sergilemeyen (%29)”, “başarı için çabalamayan (%29)”, “saygısız (%14)”, “sorumluluk sahibi olmayan (%14)”, “öğrendiği bilgileri hayatında kullanmayan (%14)”, “öğrendiği bilgileri değersiz gören (%14)”, “niteliksiz eleştiri yapan (%14)”, “özsaygısı, çevresine saygılı olmayan (%14)” , “akademik olarak başarısız (%14)”, “yaramaz (%14)”, “söz dinlemeyen (%14)”, “zamanın kıymetini bilmeyen (%14)”, “potansiyelini yanlış kullanan (%14)” olarak belirlenmiştir.

Niteliksiz öğrenci özellikleri algısında “hedefi olmayan, plânsız”, “ahlâki davranış sergilemeyen”, “başarı için çabalamayan” ifadeleri dikkat çekmektedir.

Niteliksiz öğrenci özellikleri algısıyla ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-2: Niteliksiz öğrenciyse niteliklileri eleştirip kendisi çok boş yapan öğrenci. Hiçbir hedefi olmayan hayatta buraya niye geliyorum? Ne yapıyorum? Nereye gidiyorum? Büyüyünce ne olacak? şeklinde geleceğe dair düşünmeyen yaptığı işi öylesine yapan öğrenci benim için niteliksizdir.

Öğretmen-4: ...niteliksiz öğrenci de yani ders başarısından bir yerde ahlâk olarak benim için çökmüş bir öğrencidir. Çünkü ahlâkı yani topluma karşı davranışları çöktüğü anda gerisi de zaten kendiliğinden çöküyor öğrencinin. Onun için bireysel olarak kendine saygısı olmayan, çevresine saygısı olmayan bir öğrenci benim gözümde niteliksiz bir öğrenciye dönüşür. Zaman içinde yani. Normalde olmasa bile ders başarısı olarak çok yüksek olsa bile bir süre sonra zaten o ders başarısı da düşüyor kendiliğinden. Niteliksiz öğrenci, ders olarak yüksek olsa bile ahlâkla bunu destekleyemeyen öğrencidir.

Öğretmenler görüşleri doğrultusunda öğrencilerin ders başarısı yüksek olsa bile niteliksiz öğrencinin hedefi olmayan, geleceğe dair plânı olmayan, ahlâk olarak çökmüş, kendine saygısı olmayan birey olarak tanımlamışlardır.

Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısına İlişkin Bulgular. Okuldaki başarılı ve başarısız öğrenci algısını ortaya koyabilmek için okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde okul yöneticisi ve öğretmenlerin başarılı-başarısız öğrenciyi nasıl tanımladıkları ile ilgili görüşler alınmış ve kategorilere ayrılarak Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısıyla ilgili Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısı	f	%
Başarılı		
Akademik anlamda başarılı	5	71
Çalışkan	2	29
Düzenli-tertipli	2	29
Öğrendiklerini hayata uygulayabilme	1	14
Hedeflerine ulaşmak için çalışan, çabalayan	1	14
Tutarlı	1	14
Birikimli ilerleyen	1	14
Peygamberi örnek alan	1	14
Başarısız		
Akademik anlamda başarısız	4	57
Amaçsız	2	29
Çalışma ve ders disiplini olmayan	2	29
Sorumsuz	1	14
Ahlâksız-edepsiz	1	14
Tutarsız	1	14
Çalışma yöntemini keşfedememiş	1	14
Öğrendiklerini hayata uygulayamama	1	14
Disiplinsiz	1	14
Düzensiz	1	14

Tablo 30’daki okul yöneticisi ve öğretmenlerin başarılı öğrenciye ilişkin öğrenci algıları incelendiğinde “akademik anlamda başarılı (%71)”, “çalışkan (%29)”, “düzenli-tertipli (%29),

“öğrendiklerini hayata uygulayabilme (%14)”, “hedeflerine ulaşmak için çalışan, çabalayan (%14)”, “tutarlı (%14)”, “birikimli ilerleyen (%14)”, “peygamberi örnek alan (%14)” olarak belirlenmiştir.

Başarılı öğrenci algısı ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Yönetici-1: Yani başarılı öğrenci deyince aklıma gelen, hedefine ulaşmak için çaba gösteren, çabalarının karşılığını alan, emek harcayan, ödevlerini zamanında yapan, derslerde öğretmenlerini dikkatli şekilde dinleyen, sınavlarda istediği performansı gösterebilen bireyler olarak söyleyebilirim başarılı öğrenciyi.

Öğretmen-2: Başarılı öğrenci tabii ki akademik anlamda başarılıysa bizim için öncelikle başarılı etiketini alan öğrenci oluyor zaten.

Öğretmen-5: ...başarıyı akademik olarak değerlendirecek olursam sınavlarda yüksek not alan öğrenciler başarılı öğrencidir benim için.

Öğretmen-6: Başarılı öğrenci benim açımdan derse katılım sağlayan derslerine iyi çalışan sınav notları yüksek olan, ödevlerini zamanında yapan, disiplinli bir şekilde sınavlarını çalışan tertipli, düzenli kişidir.

Başarılı öğrenciyle ilgili okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri incelendiğinde başarılı öğrenciyi çalışan, sınavda yüksek not alan, çaba harcayan, ödevlerini yapan öğrenci olarak tanımlamışlardır.

Tablo 30'daki okul yöneticisi ve öğretmenlerin başarısız öğrenciye ilişkin öğrenci algıları incelendiğinde “akademik anlamda başarısız (%57)”, “amaçsız (%29)”, “çalışma ve ders disiplini olmayan (%29)”, “sorumsuz (%14)”, “ahlâksız-edepsiz (%14)”, “tutarsız (%14)”, “çalışma yöntemini keşfedememiş (%14)”, “öğrendiklerini hayata uygulayamayan (%14)”, “disiplinsiz (%14)”, “düzensiz (%14)” olarak ortaya konulmuştur.

Başarısız öğrenciyle ilgili öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-5: ...sınavlardan düşük not alan öğrenciler, daha aşağı not alanlarsa başarısız öğrenci olarak nitelendiriyorum.

Öğretmen-6: ...başarısız öğrenci, işte ders derse katılmayan, derslerine çalışmayan, sınavları düşük, notları düşük, disiplinsiz, tertip düzen yok, defter yok, kitap yok, ödevleri yapmayan, sürekli bahaneler üreten, öğrenciler de başarısız olarak nitelendirebilirim.

Öğretmenler başarısız öğrenciyi akademik anlamda başarısız, düşük not alan, derse katılmayan öğrenci olarak nitelendirmişlerdir.

Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonuna İlişkin Bulgular

Öğretmen ve Yönetici Odaları, Sınıfların Alanına İlişkin Bulgular. Öğretmen ve yönetici odası, sınıfların alanı ve bunların donatımını ortaya koyabilmek için gözlemler yapılmış, okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Okulun mimari yapısıyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okul üç katlı bir yapıya sahiptir ve okulun giriş katında birinci sınıf dersliği, personel odası, ikinci sınıf dersliği (yemekhane olarak kullanılıyor), zil odası kız öğrenci tuvaleti ve erkek öğrenci tuvaleti bulunmaktadır. Okulun ikinci katında, üçüncü sınıf dersliği (oyun odası olarak kullanılıyor), dördüncü sınıf dersliği, beşinci sınıf dersliği, anaokulu dersliği, müdür odası ve öğretmenler odası, bayan öğretmen ve erkek öğretmen tuvaleti bulunmaktadır. Üçüncü katta ise altıncı sınıf dersliği, yedinci sınıf dersliği, sekizinci sınıf dersliği, arşiv, kütüphane, çok amaçlı salon, mescit, erkek öğrenci ve bayan öğrenci tuvaleti bulunmaktadır. Okulun boyaları solmuş aynı zamanda tabelası da okunamaz durumdadır.

Gözleme dayalı olarak okulun fiziksel yapısıyla ilgili olarak toplamda üç katlı bir yapıya sahip olduğu ve dış cephesinin bakımsız olduğu, okul isminin yer aldığı tabelanın yıprandığı belirlenmiştir.

Öğretmen odasının alanı ve donatımı:

Öğretmenler odası ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Öğretmenler odasının alanı 4,50 cm (en) X 6,50 cm (boy) X 2,90 cm(yükseklik) boyutlarındadır. Öğretmenler odasında bir adet yazıcı, bir adet masaüstü bilgisayar, bilgisayarın tam karşısında bir adet duyuru panosu, bir adet akıllı tahta, kırmızı renkli 10 adet sandalye, gri renkli uzun masa, bir komodin, ilk yardım seti, bir adet çaycı ve iki adet kapaklı öğretmenlerin dolabı bulunmaktadır. Sandalyeler düz ve herhangi bir özelliği yoktur. Masanın alt tarafta gözleri bulunmamaktadır. Öğretmenler odasında iki adet pencere yer almakta ancak perde veya tülleri bulunmamaktadır. Öğretmenlerin dolapları dikey konumda dikeyde dört yatayda iki olacak şekilde toplamda sekiz dolap bulunmaktadır. Dolaplarda öğretmenlerin isimleri yapışkanlı kağıtla yapıştırılmıştır. Duvarların renkleri yerden 1,30 cm yükseklikte şerit şeklinde ayrılmış üst tarafı kum beji alt tarafı ise gri yeşil karışımı bir renktir. Öğretmenler odasında yerler kahve renkli parke ile kaplanmıştır. Öğretmenler odasındaki sandalyeler sünger ve yumuşak yapıya sahiptir. Öğretmenler odasının malzemeleri iyi ve kullanılır durumdadır.

Gözleme dayalı olarak öğretmenler odasının eşyalarının standart kalitede olduğu ve donanımsal açıdan bazı eksikliklerinin olduğu, yerlerin parke olması, sandalyelerin kaliteli olması vb. gibi özellikler bakımından sınıflardan ayrıldığı belirlenmiştir.

Yönetici odasının alanı ve donatımı:

Yönetici odası ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Müdür odası olarak kullanılan odanın isimliğinde müdür yardımcısı yazmaktadır. Müdür odasında kullanılan kapı ve yerdeki parkeler ahşap renklidir. Müdür odasının alanı 3,10 cm (en) X 4,40 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik) boyutlarındadır. Müdür odasında bir adet yazıcı, bir adet özlük dosyası dolabı, bir adet idare dosyalarını koymak için dolap, bir adet pencere ve perde, bir adet komodin, bir adet bilgisayar ve ekran vardır. Müdür masasının önünde küçük bir masa ve misafirler için iki adet siyah deri koltuk vardır. Müdür koltuğu siyah deri ve yükseklik, eğim ayarı olan koltuktur. Koltuğun arkasında duvara asılı biçimde üçlü millî levha seti bulunmaktadır. Müdür masası ise deri işlemeli ve gri renklidir.

Müdür odasının alanıyla ilgili okul yöneticisi ve öğretmen perspektifi şu şekildedir:

Yönetici-1: ...müdür odası aşırı dar. Bir kişinin geçeceği şekilde diyebilirim o kadar dar.

Öğretmen-4: ... Hatta müdür odası okuldaki en küçük odalardan biri.

Öğretmen, yönetici görüşleri doğrultusunda ve gözlem bulgusuna dayalı olarak müdür odasının alanının dar olduğu ve eşyalarının da öğretmenler odasından daha kaliteli olduğu donanımsal açıdan eksiğinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Müdür odasıyla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Normalde okulun mimarisinde müdür odası üçüncü katta müdür yardımcısı odası da ikinci katta yer almaktadır. Ancak okulda müdür yardımcısı olmadığı için ikinci kattaki müdür yardımcısı odası müdür odası olarak kullanılmaktadır. Müdür odası okulun tam ortasında yer almakta ve öğrenci, öğretmen veya gelen misafirleri rahatça görebilmektedir.

Gözleme dayalı bulgu sonucuna göre müdür odasının konum olarak üst kat değil de orta kattaki müdür yardımcısı odası olarak özellikle seçildiği müdür odasının donanım ve malzeme kalitesinin öğretmenler odasından daha kaliteli olduğu ve müdür odasının alan olarak çok dar olduğu belirlenmiştir.

Sınıfların alanı ve donatımı:

Sınıflar ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okuldaki zemin katta bulunan birinci sınıf dersliği 5,10 cm (en) X 5,30 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik) boyutlarındadır. Orta katta yer alan üçüncü sınıf, dördüncü sınıf, beşinci sınıf ve anasınıfı 5,10 cm (en) X 5,50 cm (boy)X 2,90 cm (yükseklik) boyutlarındadır. Burada yer alan sınıfların kapasiteleri 20 kişilik olarak geçmektedir. Üçüncü katta yer alan altıncı sınıf, yedinci sınıf, sekizinci sınıf 5,10 cm (en) X 5,50 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik) boyutlarındadır. Renk olarak duvarların renkleri yerden 1,30 cm yükseklikte şerit şeklinde ayrılmış üst tarafı kum beji alt tarafı ise gri yeşil karışımı bir renktir. Sınıfların renkleri ilkokul ve ortaokul dâhil tüm okulda aynı renk kullanılmıştır. Sınıfların girişlerinde alüminyumdan sınıfları hangi sınıf olduğunu belirten isimlikler vardır. Sınıfların hepsinde iki pencere vardır ve pencerelerin olmadığı karşı duvarda da akıllı tahta yer almakta ancak internet ve internet altyapısı bulunmamaktadır. Tüm sınıflarda öğretmen ve öğrenci masaları ile sandalyeleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen standart çift kişilik masa ve sandalye takımı kullanılmaktadır. Sınıfların boyası çok kötü durumdadır. Bazı sınıfların duvarlarına sadece alçı sürülmüş düzeltilmiş ve boyanmamış hâlde durmaktadır. Sınıflarda güneşi engellemek için beyaz perde kullanılmıştır. Okuldaki sınıfların tamamında kırık hâlde pano, sınıf kitaplık dolabı, kalorifer ayağı yer almasına rağmen hiçbirini tamir edilmemiştir.

Gözlem bulgusu doğrultusunda okulun sınıflarında kırık dolap, kalorifer, pano vb. yer aldığı ve düzeltilmediği, ilkokul ve ortaokulun duvarlarının aynı renge boyanmış sınıfların boya ve bakım durumunun kötü durumda olduğu belirlenmiştir.

Sınıfların alanıyla ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-2: Bazı sınıflar nüfusuna göre çok küçük özellikle altlarda ben çok problem yaşıyorum. Evet, yediler biraz daha nüfus olarak az, beşler o şekilde öyle ama altılarda mesela geçen gün fizik ile ilgili konuları anlatırken işte çocuklara itme çekmeyi anlatıyorum, işte kuvvet konusunu. Orada mesela işte iki, üç kişi tahtaya çıktılar ve işte bir şeyi çekiyorlar. Sürekli sıraları geriye çektik, masayı geriye çektik. Hani bir yer açma pozisyonundaydık sürekli. Ses olmasın, aman aşağı ses gitmesin şeklinde şeylerimiz vardı. Dolayısıyla çok rahat değildi yani ortamı.

Öğretmen-4: Sınıflarımız çok küçük. Öğrenci sayımız az olduğu için bu çok fazla hissedilmiyor ama normal bir eğitim alanı için çok küçük. Etüt merkezi tarzındalar. Yani dersane mantığıyla yapılmış sınıflar. Okul alanının dar olması sınıfları bu yönde etkilemiş ama eğitim için yeterli havadarlığa ya da şeye sahip değil sınıflar.

Öğretmen-6: Fiziki alan açısından baktığımızda yani alan yeterli değil. Yani sınıf daha büyük olabilirdi. Yani şöyle başka bir gittiğim okullarda karşılaştırıyorum. Diğer okullar bayağı büyük, geniş yani bizim okuldaki sınıflar sınıf olarak tasarlanmamış, kareye benziyor. Yani öğrenciler rahatlıkla ne bileyim, gidebileceği yere gidemiyor. Yani şöyle rahat bir oyun oynanamıyor.

Sınıfların alanıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıfların dar olduğu, eğitim-öğretimde bazen zorlandıkları, havalandırmada sorunlar yaşandığı, tahtaya çıkarıp etkinlik yaptırmada sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir.

Okulun Koridorlarına İlişkin Bulgular. Okulun koridorlarında yer alan örtük mesajların incelenebilmesi için okulda “okul içi gözlem formu” kullanılarak gözlemler yapılmıştır. Okul koridorlarına ait gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

- Zemin katın ilk girişinde sağ tarafta sırasıyla Mustafa Kemal Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Yavuz Sultan Selim; sol tarafta ise sırasıyla Osman Bey, Kanuni Sultan Süleyman, Fatih Sultan Mehmet portresi,
- Zemin katta okula girerken holden geçinde ilk görülecek yerde kapının üzerinde “Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır, toprak eğer uğruna ölen varsa vatandır” yazılı afiş,
- Zemin katta görülmeyecek yerde Atatürk köşesi tuvaletin hemen yan tarafında Mustafa Kemal Atatürk’ün duvara çizilmiş silüeti,
- Zemin kat tavan kolonunda “Güzel ahlâk erdemlerin en güzelidir.” yazılı afiş,
- Zemin katta yer alan birinci sınıfa ait kapı süslemeleri,
- Zemin kattan ikinci kata çıkarken merdivenlerin solunda sırasıyla Dede Korkut, Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa, Yunus Emre, İbn-i Sina, Barbaros Hayrettin Paşa, İstanbul’un Fethi, Attila portreleri ve altlarında bunlara ait bilgiler,
- Zemin kattan ikinci kata çıkan merdivenlerde birlerden onlara kadar karışık olarak yer alan çarpım tablosunun olduğu merdiven giydirmeleri,
- Merdivenlerden ikinci katta çıkınca müdür odası, öğretmen odası ve okulun tam ortasındaki büyük panoda 15 Temmuz köşesi ve bu köşenin üzerinde büyük “Türk bayrağı” ve “İman varsa imkân vardır.”, “Millet iradesine darbe vurulamaz.” yazıları,
- İkinci katta 15 Temmuz köşesi panosunun tam altında “geri dönüşüm treni” ve bu trenin üzerinde plastik, kâğıt, cam atıklarla ilgili bilgilendirmeler,
- İkinci kattaki büyük panonun sağında “Türk bayrağının doğuşu” resmi, panonun solunda “Beyaz bayrak” tabelası,
- İkinci kat tavan kolonunda “Gelin tanış olalım, işin kolayın tutalım: Sevelim sevillelim, dünya kimseye kalmaz” yazılı afiş,
- İkinci katta bulunan diğer tavan kolonunda “Dünyada her şeyin bir tartısı vardır. Sevginin tartısı da fedakarlıktır. Fedakârlık yapmayanın sevgisi palavradır” yazılı afiş,
- İkinci katta bulunan anasınıfı, dördüncü, beşinci sınıf ve oyun odasına ait kapı süslemeleri,

- İkinci katta anasınıfının yanındaki panolarda “Türkçene sahip çık” temalı yabancı kelime yerine Türkçelerinin yer aldığı etkinlik ile ay ve yıldız temalı “İstiklal Marşının kabulü” panosu,
- İkinci kattan üçüncü kata çıkarken merdivenlerin solunda sırasıyla Mevlâna Celalettin Rumi, Oğuz Han (Türk-Hun İmparatorunun kurucusu), Cengiz Han, Yıldırım Beyâzıt, Alp Arslan, Evliya Çelebi, Kurtuluş Savaşında Türk kadınıni temsil eden resim, Mimar Sinan portreleri ve altlarında bunlara ait bilgiler,
- İkinci kattan üçüncü kata çıkarken merdivenlerin yarısında İngilizce mevsim, ay, gün, hava durumu giydirmeleri diğer yarısında da Türkçe yazımı en çok karıştırılan kelimelerin doğru ve yanlış yazımı giydirmeleri,
- Üçüncü katın tam ortasındaki büyük pano da “15 Temmuz panosu” yer almakta, panoda çok sayıda Türk bayrağı ve 15 Temmuz ile ilgili resim, şiir vb. bulunmaktadır.
- Üçüncü kat tavan kolonunda “Adalet, halkın gıdasıdır. İnsan ona daima muhtaçtır.” yazılı afiş,
- Üçüncü kat diğer tavan kolonunda “Sıkı bir çalışmanın yerini hiçbir şey alamaz. Deha, yüzde bir ilham ve yüzde doksan dokuz alın teridir” yazılı afiş,
- Kütüphane kapısının üzerinde Eva kağıtları ile büyük şekilde yazılmış “Her kitap yeni dünya” yazısı,
- Üçüncü sınıf kapılarına ait çok sayıda “Türk bayraklı” süsleme,
- Üçüncü kattaki erkek tuvaletinin yanındaki panoda “Hoş geldin on bir ayın sultanı” yazı yer almaktadır.
- Okulun diğer yerlerinde de çok sayıda Türk bayrağı süslemeleri,
- Zemin ve üçüncü kattaki kız ve erkek tuvaletlerinin kapılarında su tasarrufu ve hijyenle ilgili afişler,
- Okuldaki her kat merdivenlerde “sağdan ininiz sağdan çıkınız” yazısı,
- Zemin ve orta katta pil, plastik, cam ve kâğıt geri dönüşüm kutuları yer aldığı belirlenmiştir.

Okuldaki Diğer Alanlara İlişkin Bulgular. Okulda yer alan diğer alanların özelliklerini ortaya koyabilmek için okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ayrıca gözlemler yapılmıştır.

Okuldaki diğer alanlarla ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okulda eğitim-öğretim dışında yer alan zemin katta yemekhane olarak kullanılan ikinci sınıf dersliği, zil odası, personel odası, erkek öğrenci ve kız öğrenci tuvaleti bulunmaktadır. Yemekhane 5,10 cm (en) X 5,40 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik) alana, zil odası ve personel

odası 3,10 cm (en) X 4,40 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik) alana; tuvaletler ise 3,00 cm (en) X 3,10 cm (boy) X 2,40 cm (yükseklik) alana sahiptir. Orta katta erkek ve bayan öğretmen tuvalet yer almaktadır. Bunlar ise 3,00 cm (en) X 3,10 cm (boy) X 2,40 cm (yükseklik) alana sahiptir. En üst katta arşiv, kütüphane, çok amaçlı salon ve erkek, kız tuvaletleri bulunmaktadır. Çok amaçlı salon 5,12 cm (en) X 5,48 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik), kütüphane 3,10 cm (en) X 4,40 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik), arşiv ise 3,10 cm (en) X 4,40 cm (boy) X 2,90 cm (yükseklik), erkek ve kız tuvaletleri ise 3,00 cm (en) X 3,10 cm (boy) X 2,40 cm (yükseklik) boyutlarındadır.

Okuldaki diğer alanlar daha anlaşılır ifade edildiğinde zemin katta yemekhane olarak kullanılan sınıf $27 m^2$, zil ve personel odası $13 m^2$, öğrenci tuvaletleri $9 m^2$, orta katta erkek ve bayan öğretmen tuvaletleri $9 m^2$, üst katta çok amaçlı salon $28 m^2$, kütüphane ve arşiv $13 m^2$, erkek ve kız tuvaletleri $9 m^2$ yer aldığı belirlenmiştir.

Okulun yemekhanesi ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Okulda fen laboratuvarı ve yemekhane bulunmamaktadır. Fen dersleri sınıfta kitap üzerinden okuma biçiminde ilerlemektedir. Yemekhane olarak ise okulun zemin katındaki ikinci sınıf dersliği öğrenci sıra ve masaları birleştirilerek yemekhane olarak kullanılmaktadır. İlçeden okula taşınmalı öğrenciler için sıcak yemek her gün getirilmekte ve bu sınıfta öğrencilere dağıtılmaktadır. Yemekhanede yeterli alan olmadığı için öğrenciler sıra ile içeri girerek yemek yemektedirler.

Spor salonuyla ilgili okul yöneticisi ve öğretmen perspektifi şu şekildedir:

Yönetici-1: Yani en fazla eksikliğini hissettiğim en önemli okulda bulunmasını istediğim şey kapalı spor salonunun olmasını çok isterdim. Çünkü burası Erzurum olduğu için Erzurum da soğuk bir memleket. Kış mevsimi uzun sürüyor. Bu yüzden dışarıdan ziyade kapalı içeride bir spor alanının olmasını hem öğrenciler hem de bizler eksikliğini hissediyoruz. Çünkü burada kış aylarının çoğunluğu kar. Dışarıda kardan oynanmıyor, bahçede 60-70 cm kar oluyor ve mayıs ayına kadar kalıyor. Kapalı spor salonu olsaydı çok iyi olurdu.

Öğretmen-1: Okulun bahçesinde en önemli şeylerden bir tanesi mesela spor salonunun olmasını isterdim yani ...dağlık alan olduğu için 200 metre aşağıdaki dereye gidiyor. Ya da işte önemlilerinden bir tanesi de mesela bizim konferans salonumuz yok. Mesela bunun olmasını çok isterdim ben. Her programda zemin kata gidiyoruz. Altta çile çekiyoruz, uğraşıyoruz böyle. İşte programı ayarlamadık işte fişi getirip onu getirip çocuklar ayakta duruyorlar falan. Bir saat boyunca yoruluyorlar.

Öğretmen, yönetici görüşleri ve gözlemler doğrultusunda okulda kapalı spor salonu, özel olarak yapılmış yemekhane ve konferans salonunun olmadığı, okuldaki öğretmen tuvaleti ile öğrenci tuvaletlerinin aynı alana sahip olduğu, okulda kütüphaneye ayrılan alanın $13 m^2$ olduğu belirlenmiştir.

Sınıfların Oluşturulma Yöntemlerine İlişkin Bulgularlar

Öğrencilerin Sınıflara Dağıtılma Yöntemine İlişkin Bulgular. Öğrencilerin sınıflara dağıtılma yöntemiyle ilgili okul yöneticisiyle görüşme yapılmış, gözlemler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin sınıflara nasıl dağıtıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin sınıflara dağıtılma şekliyle ilgili yönetici-1'in perspektifi şu şekildedir:

Yani öğrencileri sınıflara dağıtırken herhangi bir kriterimiz yok. Çünkü köy okulu olduğu için öğrenci sayısı da çok değil, az. Bu yüzden tek sınıf ve tek şube. Bu yüzden kritere göre yapabileceğim bir şey yok yani.

Öğrencilerin sınıflara dağıtılma yöntemi ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Araştırma yapılan okul köyde yer aldığı için öğrenci sayısı azdır. Okula yakın başka bir köyden daha taşınmalı ortaokul öğrencileri gelmektedir. Okulda her şubeden tek sınıf olduğu için sınıf mevcudu, seviye sınıfı vb. dikkat edilmemektedir.

Gözlem ve yönetici görüşü incelendiğinde öğrenciler sınıflara yerleştirilirken köyde yeterli öğrenci sayısı olmadığı için hiçbir kriter olmadan yerleştirildiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Sınıflara Dağıtılma Yöntemine İlişkin Bulgular. Okulda görev yapan öğretmenlerin sınıflara dağıtılma şeklini ortaya koyabilmek için okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıflara dağıtılma şekli ile ilgili yönetici-1'in perspektifi şu şekildedir:

İlkokulda şöyle, mesela diyelim ki öğretmen eksikimiz var kadrolu öğretmeni birinci sınıfa vermeye çalışıyoruz ki ilk temel atıldığı için kadrolu öğretmen bu sınıfa girsin. Yani ilkokulda da dediğim gibi ücretli öğretmene 1. sınıfı vermek yerine kadrolu öğretmene 1. sınıfı teslim ediyorum. Diyelim ki ikisi de kadrolu öğretmen var bu sefer bu sınıf paylaşımında ise en tecrübeli olan öğretmene 1. sınıfı veriyorum, bu konuda bir kriterim var. Ortaokul sınıflarında ise derse branş öğretmenleri kendi branşına girdikten sonra yine dediğim gibi tek zümre oldukları için bir de bütün sınıflara girmek zorundalar. Eksik olan yerde de öncelikle ihtiyaç hangi branşlardaysa onu belirledikten sonra hangi branş hangi öğretmen girer bunun tespiti için diyelim ki bir matematik dersinde yani sayısal bir derste öğretmen ihtiyacımız var. Bunu bu derslere fen bilimleri öğretmenini daha çok girmesini sağlıyorum. Yani sayısal branştakileri sayısal derslerini vermeye çalışıyorum. Diyelim ki İngilizce branşında bir eksikimiz var. Okulumuzda da İngilizce branşı hep ihtiyaç olmuştur. Bu derslere de öğretmenlerin hazırlık sınıfı okuyup okumadığına İngilizce altyapısı olup olmadığına bakarak bu derslere de o öğretmenin girmesini sağlıyorum.

Okul yöneticisi görüşü doğrultusunda ilkokulda kadrolu öğretmenlerin tercih edildiği ve öncelikli olarak birinci sınıflara görevlendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca ortaokulda branş

öğretmenleri kendi branşlarına girdikten sonra öğretmen açığı olduğundan kendi branşına yakın olan derslerin verildiği belirlenmiştir.

Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular

Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular. Araştırma yapılan okulda ders dışında düzenlenen faaliyetlerin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için okul ikliminde gözlem yapılmış ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ders dışı faaliyetler ile ilgili gözleme dayalı bulgu şu şekildedir:

Araştırma yapılan okul köyde yer aldığı için ders dışı sosyal-kültürel, sportif, bilimsel ve sanatsal faaliyetler düzenlenmemektedir. Öğrenciler il merkezine gezi düzenlemek isteseler il merkezine yaklaşık 90 dakika uzaklıkta, ilçeye gezi düzenlemek isteseler yaklaşık 45 dakika uzaklıkta yer almaktadır. Öğrenci velileri ve öğretmenler sosyal-kültürel faaliyet, gezi vb. bu konulara sıcak bakmadığı için bu faaliyetler ikinci plâna atıldığı gözlemlenmiştir.

Ders dışı faaliyetlerle ilgili öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-2: Okulumuzda bir gezi olmadı mesela. Geziye gidilmedi. Hani en azından civar belki bir hani yani okul dışında bir yere gitmek bile bir gezi sayılabilecekti. Fakat böyle bir şey olmadı. Veli ziyaretlerimiz olmadı. Sorumluluk alma işinde biraz sorumluluk almak istemiyor olabiliriz. Maddi faktörler işin içine çok fazla giriyor. Hani ulaşım noktasında biraz problemlerimiz var. Hani şu an bir hafta sonu hadi şuraya gidelim şeklinde bir şey yapsak maddi olarak bu hep muhtemelen hepimizi zorlar ve İlçe Millî Eğitimin bu konuda bir ödenek çıkartacağını çok da fazla düşünmüyorum. Hani bir araba göndermek dışında. Kaldı ki çocuklar bu tarz şeyleri hiç alışkın değiller. Orada onları zapt etme noktasında nasıl problemlerle karşılaşırız? Bunlar beni korkutan şeyler oluyor.

Öğretmen-5: Okul dışında bir sportif faaliyet düzenlenmiyor zaten köyde.

Öğretmen-6: Okul dışında kültürel bir etkinlik düzenlenmedi ya. Yok hatırlamıyorum yani şu an.

Öğretmen görüşü ve gözlemler incelendiğinde okulun maddi imkansızlıkları, okulun il ve ilçeye uzak bir konumda olması, öğretmenlerin sorumluluk almak istememeleri gibi sebeplerden dolayı ders dışı faaliyetlerin düzenlenmediği veya düzenlenemediği belirlenmiştir.

Derse Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular. Okuldaki derslerin süresi ve hangi seçmeli derslerin seçildiği, okulda daha fazla zaman ayrılan dersler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bilgilere ulaşmak için Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca derse ayrılan süreyle ilgili gözlemler yapılmış, okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından

belirlenen İlköğretim Kurumları ders çizelgesi, okuldaki derslere ayrılan süreler ve hangi seçmeli derslerin seçildiği ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulda okutulan zorunlu ve seçmeli dersler Tablo 31’de belirtilmiştir.

Tablo 31. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından Belirlenen Zorunlu Dersler ve Okul Tarafından Seçilen Seçmeli Dersler ile Haftalık Okutulma Saatleri*

	Sınıflar						
	İlkokul		Ortaokul				Toplam
	4	Toplam	5	6	7	8	
Zorunlu Dersler							
Türkçe	8	8	6	6	5	5	22
Matematik	5	5	5	5	5	5	20
Fen Bilimleri	3	3	4	4	4	4	16
Sosyal Bilgiler	3	3	3	3	3		9
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük		0				2	2
Yabancı Dil	2	2	3	3	4	4	14
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	2	2	2	2	2	2	8
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	4
Müzik	1	1	1	1	1	1	4
Beden Eğitimi ve Oyun	2	2					0
Beden Eğitimi ve Spor		0	2	2	2	2	8
Teknoloji ve Tasarım		0			2	2	4
Trafik Güvenliği	1	1					0
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım		0	2	2			4
Rehberlik ve Kariyer Plânlama		0				1	1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	2	2					0
Seçmeli Dersler							
Matematik Uygulamaları		0	2	2	2	2	8
Peygamberimizin Hayatı		0	2	2	2	2	8
Spor ve Fiziki Etkinlikler		0	2	2	2	2	8

Tablo 31’de yer alan veriler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıfta ilkokulda zorunlu dersler dışında seçmeli olarak okutulan ders bulunmamaktadır.

Ortaokulda bulunan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda haftalık hangi zorunlu derslerin kaç saat okutulduğu Tablo 31’de açıkça yer almaktadır. Bunun dışında ortaokulda “matematik uygulamaları”, “peygamberimizin hayatı”, “spor ve fiziki etkinlikler” dersleri beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta ikişer saat olarak seçildiği belirlenmiştir.

Derse ayrılan süre ile ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-1: Branşının dışında mesela bilişim teknolojileri dersine giriyorum ancak bilişim teknoloji dersine dair hiçbir şekilde altyapım yok. Dersi anlatmaya yönelik zaten yani kaynak da yok kitap da yok. Ben genelde bu derslerde biraz daha verimli geçirmek adına Peygamberimizin hayatı dersi işliyorum, Kur'an-ı Kerim ezberi dinliyorum. Bunları yapıyorum.

Öğretmen-2: Beden eğitimi, müzik, resim gibi derslere daha az vakit ayrıldığını düşünüyorum. Matematik, fen yani ana dersler çocuğun sınavda da yapabileceği,

sınavda yaptığında onu iyi bir yerlere taşıyabilecek derslere daha fazla zaman harcıyor. Yani bir boş ders olduğunda onu hemen işte müzikle doldurmak yerine ya da bir resimle doldurmak yerine işte test çözdürelim işte tekrar yapalım yoluna gidiliyor.

Öğretmen-3: ...Branşının dışında öğretmen eksiğimiz olduğu için teknoloji tasarım dersine bir de beden eğitimi dersine giriyorum. Kendi alanım sosyal bilgiler olduğu için bu derslerde sosyal bilgiler dersi anlatıyorum ama bazen çocuklar sıkıldığı için de beden eğitimi dersi de yapabiliyoruz.

Öğretmen-4: ...özellikle resimdir, müziktir, bedendir, teknoloji tasarım, bilişim dersleri, İngilizce öğretmenimizin olmaması nedeniyle İngilizce dersi. Bunlar hani normalde hak ettikleri değeri ulaşmayan dersler. Bunun dışında sadece branş öğretmenleri olduğu için matematik, din kültürü, fen, Türkçe ve sosyal bilgiler. Bu beş ana ders bir de LGS'de de çıkmaları sebebiyle çok daha fazla ağırlık veriyoruz. Seçmeli dersler seçilirken de yine bu branş öğretmenlerine uygun seçildiği için bu durum branş derslerinin daha ağırlıklı olarak geçmesini sağlıyor.

Öğretmen-6: Özellikle ben şahsen Türkçe ve matematik derslerine çok önem veriyorum. Şu an dördüncü sınıflar okutuyorum yani önceden de birinci sınıf, ikinci sınıf okuttum. Genel olarak yani ilkokulda Türkçe'nin ve matematiğin üzerinde duruyorum ...dolayısıyla derslerimiz geri kalıyor. Geri kaldığımızda yani ister istemez yani diğer dersleri mesela din kültürü trafik gibi dersleri yani daha fazla zaman ayıramıyoruz. Tamam önemli ama yani bunlar daha önemli olduğu için bunlara yöneliyoruz.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okulda teknoloji tasarım, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar derslerine bu derse ait branşı olmayan öğretmenlerin girdiği belirlenmiştir. Bu derslerde de bu derse ait konu ve kazanımların yerine derse giren öğretmenin branşlarına ait derslerin konu ve kazanımları işlendiği ortaya konulmuştur. Ayrıca okulda daha çok LGS ye yönelik ana derslere ağırlıklı olarak zaman harcandığı belirlenmiştir.

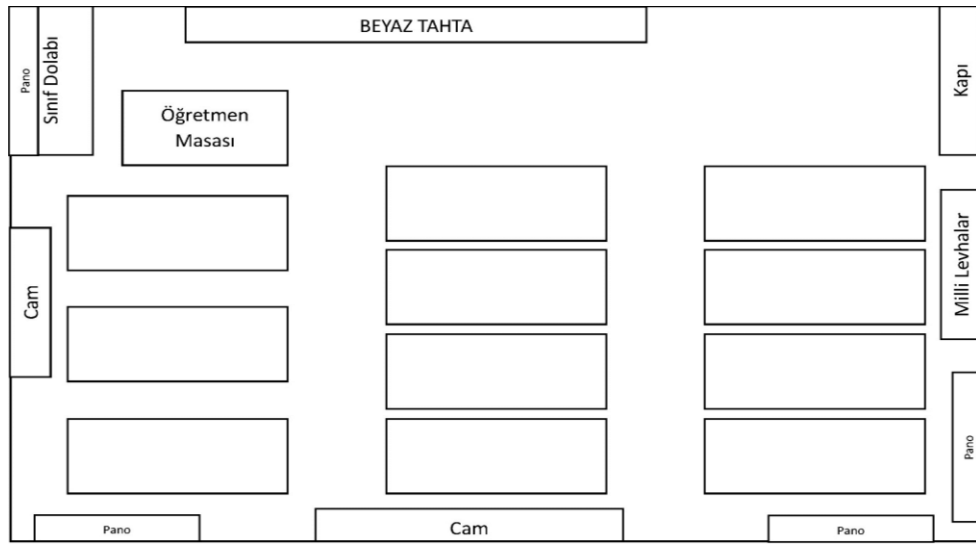
Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın sınıf iklimine ait bulgularında sınıf iklimi gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler ile öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler yer almaktadır.

Sınıfın Düzeni ve Donanımına İlişkin Bulgular

Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu, Sınıf Mevcuduna İlişkin Bulgular. Sınıflardaki öğretmen masası, sıraların konumu, sınıf mevcudunu ortaya koyabilmek için sınıflarda gözlem yapılmış ve sınıf krokileri çizilmiştir.

Şekil 1. Dördüncü Sınıfa Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu

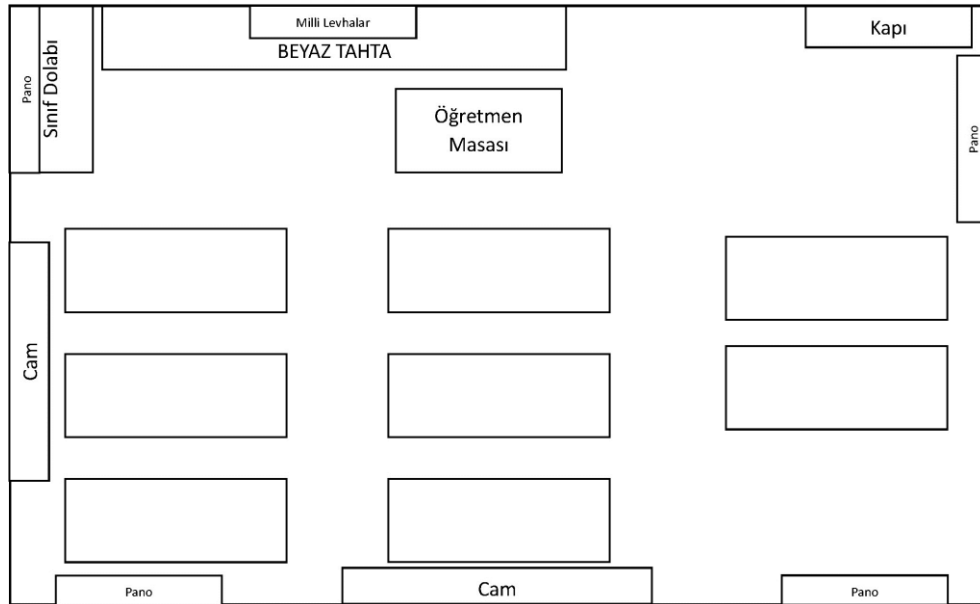


Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Dördüncü sınıftaki tüm derslerde klasik oturma düzenini benimsediği ve bu düzenin kullanıldığı, öğretmen masası ve öğrenci sıraları aynı yükseklikte bulunduğu gözlemlenmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen masasının tahtayı kapatmamak amacıyla kenara konumlandırıldığı; sınıf alanının dar olması nedeniyle öğretmen masası ve sınıf dolabının bulunduğu bölgede öğrenci sıraları ve masalarının sığabileceği şekilde yerleştirilmiştir.

Şekil 2. Beşinci Sınıfa Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu

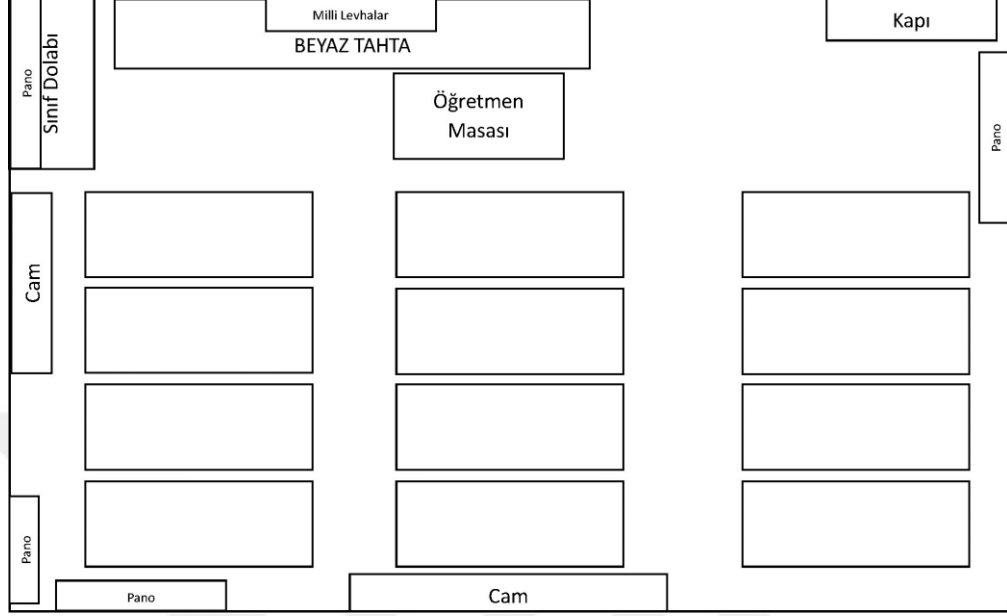


Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şekildedir:

Beşinci sınıflarda derse giren tüm branş öğretmenlerinin klasik oturma düzenini tercih ettiği; öğretmen masası ve öğrenci sıralarının yükseklik açısından aynı seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

Şekil 2’de yer alan öğretmen, öğrenci sıra ve masalarının düzeni incelendiğinde öğretmen masasının sınıfın merkezine konumlandırıldığı, kapı tarafında iki, öğretmen masasının karşısında üç, cam tarafında ise üç öğrenci masa ve sırasının yerleştirildiği görülmüştür.

Şekil 3. *Altıncı Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu*

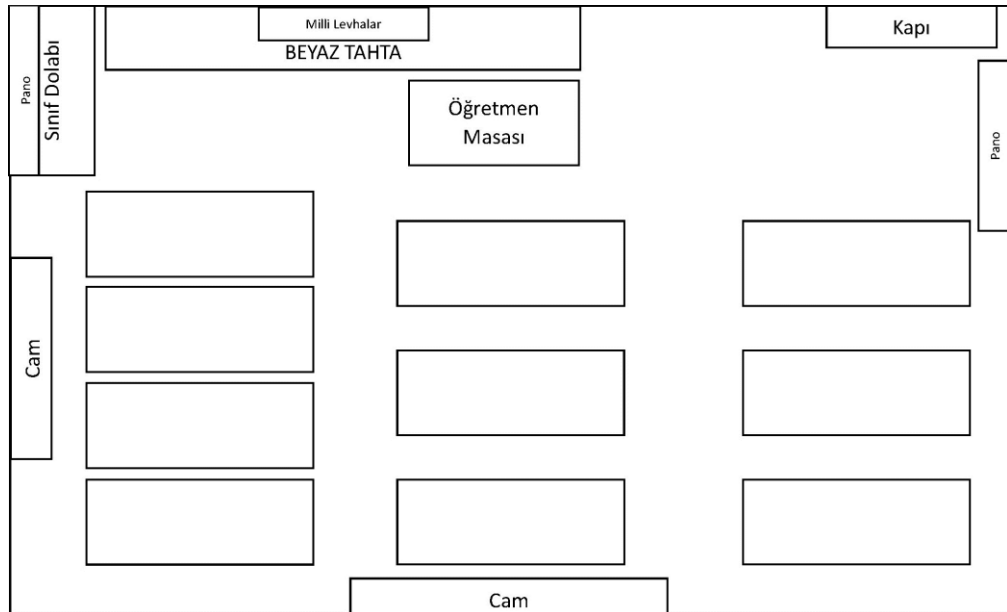


Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şekildedir:

Altıncı sınıfa giren tüm branş öğretmenlerinin geleneksel oturma düzenini tercih ettiği, öğretmen masası ve öğrenci sıralarının aynı yükseklikte bulunduğu gözlemlenmiştir.

Şekil 3’te altıncı sınıfta öğretmen masasının sınıfın merkezinde konumlandırıldığı ve öğrenci masalarının kapı girişi tarafında dört, öğretmen masasının önünde dört, cam tarafında da dört adet olarak yerleştirildiği görülmüştür.

Şekil 4. *Yedinci Sınıf Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu*

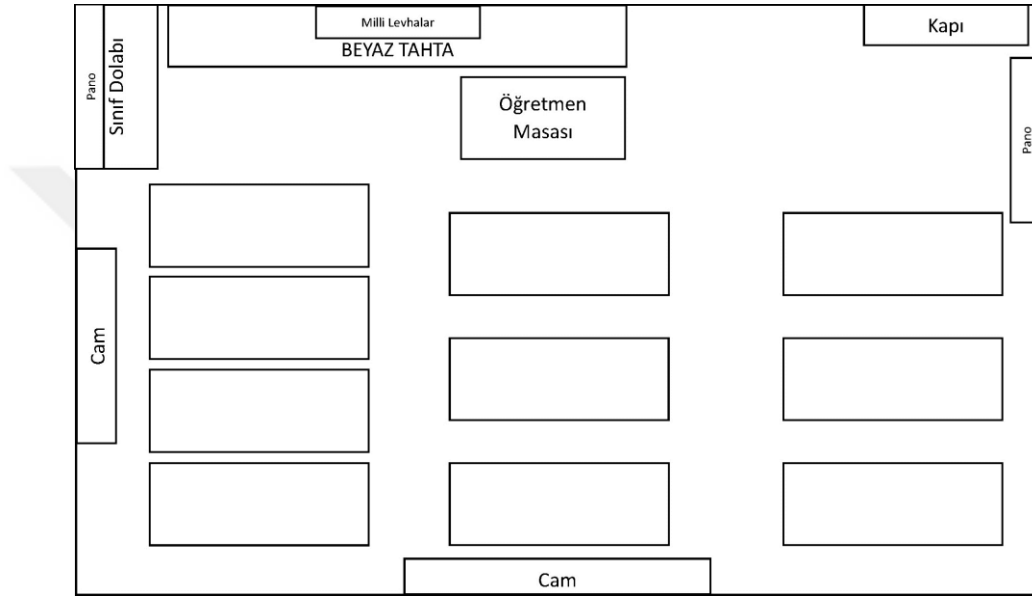


Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şekildedir:

Yedinci sınıfta branş öğretmenlerinin klasik oturma düzenini tercih ettiği ve bu düzeni hiç değiştirmedikleri; öğretmen masası ile öğrenci sıralarının aynı yükseklikte olduğu gözlemlenmiştir.

Şekil 4'te yer alan masaların ve sıraların düzeni incelendiğinde, öğretmen masasının sınıfın merkezinde yer aldığı, öğrenci masalarının ise kapı girişi, tahtanın karşısı ve öğretmen masasının önünde ikişer adet olarak konumlandırıldığı görülmüştür.

Şekil 5. Sekizinci Sınıfa Ait Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu



Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şekildedir:

Sekizinci sınıfa giren tüm branş öğretmenlerinin klasik oturma düzenini tercih ettiği ve gözlem yapılan süre boyunca bu düzeni hiç değiştirmedikleri; öğretmen masası ile öğrenci masa, sıralarının aynı yükseklikte olduğu gözlemlenmiştir.

Şekil 5'te yer alan öğretmen ve öğrenci masası, sıraların düzeni incelendiğinde öğretmen masası sınıf merkezinde yer aldığı; kapı girişinde üç, öğretmen masası karşısında üç ve cam kenarında dört adet öğrenci masa ve sırasının yer aldığı görülmüştür.

Oturma düzenine ait öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-3: Oturma düzenli olarak çocuklar genellikle klasik dediğimiz mesela böyle sıraların arka arkaya dizildiği bir sistem var. Öğretmen genellikle merkezde oturur. O şekilde klasik öğrenme düzeni kullanıyoruz.

Öğretmen-4: Ya klasik sistem dediğimiz sıralı sistemi kullanıyoruz. Bu sınıfın yapısına ve öğrenci sayısına en uygun sistem burada bu olduğunu düşünüyorum ben. Özellikle benim anlattığım derste herhangi bir grup etkileşimi vesaire çok yaptırmadığım için öğrenciler de bu grup etkileşime uygun olmadığı için klasik

sistem, klasik sıra düzenini kullanıyorum Öğretmen masasını da sınıfın ortalarak yani tüm öğrencileri görebileceğim bir şekilde konumlandırmak işime geliyor.

Öğretmen-6: Öğretmen ve öğrenci sıralarının yerleşiminde geleneksel düzeni tercih ediyorum.

Öğretmen, öğrenci masası ve sıraların yerleşimi ve konumuyla ilgili yapılan gözlemler ve öğretmenler ile görüşmeler sonucunda ilkokul ve ortaokulda oturma düzeni olarak öğrencilerin geleneksel oturma düzeninde oturduğu, öğretmen masası ile öğrencilerin masa ve sıralarının aynı yükseklikte olduğu, öğretmen masasının sınıfın ortasında merkezi bir konumda yer alan düzende tercih edildiği belirlenmiştir.

Sınıf mevcudu ile ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Sınıf içi gözlemlerde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genellikle 13 kişi olduğu, ancak mevsimlik işçi göçleri nedeniyle bazen 14 kişi olabildiği bazen 10-12 kişi kalabildiği görülmüştür. Beşinci sınıfta ise genellikle 9 öğrenci bulunduğu bazen 7-8 kişi olabildikleri gözlenmiştir. Yedinci sınıflarda 5 öğrenci bulunurken, sekizinci sınıflarda genellikle 10 öğrenci bulunduğu bazen 11-12 kişi olabildikleri gözlemlenmiştir.

Sınıf gözlemleri sonucunda okuldaki sınıfların ortalama öğrenci mevcutları dördüncü sınıfta ortalama on üç öğrenci, beşinci sınıfta dokuz öğrenci, yedinci sınıfta beş öğrenci ve sekizinci sınıfta ise on iki öğrenci olduğu belirlenmiştir.

Sınıfın Donanımına İlişkin Bulgular. Sınıflarda bulunan araç-gereçleri belirlemek için sınıf iklimi gözlem formu kullanılmış ve gözlemler form üzerine kaydedilmiştir.

Sınıfın donanımıyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Araştırma yapılan tüm sınıflarda öğretmen masası, öğrenci masa ve sırası, sınıf kitaplık dolabı, askılıklar, Faz-2 akıllı tahta ve özel olarak çerçevelenilip öğrencilerin sürekli görecekları yere asılan “Türk bayrağı”, bilgilendirme panosu yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerinin işlenebilmesi için sınıf veya okulda gerekli olan araç-gereçlerin olmadığı gözlemlenmiştir.

Dördüncü sınıfta öğrencilerin tam karşısında ve tahtanın üzerinde yer alması gereken üçlü milli levhalar tahtanın üstünde değil şekil 1’de görüldüğü gibi kapının girişi sol tarafa asıldığı belirlenmiştir. Sınıftaki akıllı tahtanın etrafı ile camlar ve panolarda çok sayıda Türk bayrağı yapıştırıldığı gözlemlenmiştir. Sınıfta, çalışmayan ancak matematikte saatler konusunda kullanılan kırmızı renkli ay-yıldızlı saat bulunmaktadır. Sınıftaki panonun bir tanesi “Atatürk köşesi” olarak ayrılmış ve bu köşenin yanında öğretmen ve öğrencilerin birlikte parmak boyasıyla

yaptıkları “Kalpaklı Atatürk Portresinin” bulunduğu gözlemlenmiştir. İki panodan diğeri “matematik köşesi” olarak ayrılmış ve üzerinde matematikle ilgili çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir. Matematik köşesinin yanında “Türkçe köşesi” oluşturulmuş ve burada noktalama işaretlerinin ne işe yaradığını anlatan büyük çıkartmalar ve bilgilendirmelere yer verilmiştir. Bu sınıfın sınıf kapısında “merhametli, çalışkan, saygılı, inançlı, plânlı, başarılı, nazik, hoşgörülü, güvenilir ol” yazısı ile Türk bayrağı süslemelerinin olduğu belirlenmiştir. Sınıfın pencerelerinde perde, tül; öğretmen masasının üzerinde masa örtüsü bulunmaktadır.

Beşinci sınıftaki üçlü millî levhalar, şekil 2’de görüldüğü gibi tahtanın üzerinde ve öğrencilerin tam karşısında yer almaktadır. Ancak sınıfta “Atatürk köşesi” bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu sınıftaki panolar incelendiğinde bir tanesi “Hz. Lokmanın oğluna öğütleri” yazılı bilgilendirmeler ile altında “selamlaşma adabı” ile ilgili bilgilendirmeler, görseller yer aldığı tespit edilmiştir. Bu panonun yan tarafındaki pano üçe ayrılmış ve “Türkçe panosu”, “fen bilimleri panosu”, “matematik panosu” olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Matematik panosu ve Türkçe panosu aktif olarak kullanıldığı gözlemlenmemiş ancak fen bilimleri panosunda “Nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan hayvanlar” ile ilgili bilgilendirmeler yer aldığı belirlenmiştir. Sınıfın en arkasındaki bir pano daha “din kültürü panosu” olarak kullanılmış ve bu pano da “Allah’ın zati ve subuti sıfatları” hakkında bilgilendirmelerin mevcut olduğu belirlenmiştir. Din kültürü panosunun yanında arkadaki pano ikiye bölünmüş ve yarısı “İngilizce panosu” diğer yarısı da “sosyal bilgiler panosu” olarak kullanıldığı belirlenmiştir. İngilizce panosunda İngilizce renkler ve Türkçeleri, kelime bilgileri yer alırken, sosyal bilgiler panosunda “doğal afetlerle” ilgili bilgilendirmeler yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu sınıfın camlarında çok sayıda Türk bayrağı asılı hâlde durduğu belirlenmiştir. Sınıfın kapısında “Haftanın yıldızı” yazısı ve bulut ile güneş resimleri mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Beşinci sınıfta öğretmen masasının örtüsünün olmadığı sınıf pencerelerinde de perdelerin eksik olduğu ve tül olmadığı gözlemlenmiştir.

Altıncı sınıfta üçlü millî levha seti şekil 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin tam karşısında ve tahtanın üzerinde yer almaktadır. Bu sınıfın kapısında “sen bu sınıfa girdiğinde okursun, yazarsın, özelsin, hoşgörülüsün, lidere sin, önemlisin, dostsun” yazılı süslemeler olduğu belirlenmiştir. Sınıfta kabartmalı “Türkiye fiziki haritası” askılığın üzerine sıkıştırılmış şekilde durduğu belirlenmiştir. Burada yer alan pano üç parçaya bölünmüş ve “fen bilimleri”, “sosyal bilimler”, “İngilizce panosu” olarak kullanıldığı ancak panolarda etkinlik yer almadığı tespit edilmiştir. Altıncı sınıfta da “Atatürk köşesi” bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu sınıfta perdelerin olduğu ancak tül perde olmadığı öğretmen masası örtüsü bulunduğu gözlemlenmiştir.

Yedinci sınıftaki üçlü millî levha seti şekil 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin karşısına değil de dördüncü sınıfta olduğu gibi kapı girişinin yanındaki askılığın üzerine asıldığı tespit edilmiştir. Yedinci sınıfın tüm camlarında ve sınıf kapısında altıncı sınıf gibi Türk bayrağı asılı olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta kabartmalı “Türkiye fiziki haritası” askılığa asılı şekilde bulunduğu belirlenmiştir. Panolardan bir tanesi “fen bilimleri panosu” yapılmış ancak boş bir şekilde sadece Türk bayrağı asılı şekilde durduğu gözlemlenmiştir. Fen bilimleri panosunun yanında üç veya dört fon kartonunun birleştirilmesiyle yapılmış jelatinlenmiş duvara yapıştırılmış “mitoz ve mayoz bölünmeyle” ilgili bilgilendirmeler yer aldığı belirlenmiştir. Yedinci sınıflarında kendine ait “Atatürk köşesi” bulunmadığı gözlemlenmiştir. Aynı bir Türkçe panosunda şiirler ve Atatürk resmi ile Türk bayrakları yer aldığı gözlemlenmiştir. Sınıftaki diğer din kültürü ve ahlâk bilgisi panosunda “Namazın içinden ve dışından olan farzları” ile namazın kılınışını anlatan numaralı resimler ve “içki bütün kötülüklerin anasıdır” yazılı bilgilendirmelerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Sınıfın duvarlarına da din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrencilere verilen projelerden dört tanesinin asılı hâlde durduğu tespit edilmiştir. Yedinci sınıfın sınıf perdeleri bulunmasına rağmen tül perdelerinin olmadığı belirlenmiştir.

Sekizinci sınıftaki üçlü millî levha seti şekil 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin tam karşısında ve tahtanın üzerinde yer aldığı belirlenmiştir. Sınıfın duvarında “Türkiye fiziki haritası” asılı şekilde yer aldığı gözlemlenmiştir. Sınıfın camları ve tavanında Türk bayraklarının asılı şekilde durduğu, panonun bir tanesinde “tam kare sayılara” ait etkinliklerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Sekizinci sınıfın “Atatürk köşesi” duvara yapıştırılarak yapıldığı ve sınıfın kapısında herhangi bir süslemenin olmadığı gözlemlenmiştir. Sekizinci sınıfta öğretmen masası örtüsü yer almazken sınıf pencerelerinde perde olduğu ve tül perdelerin yer almadığı gözlemlenmiştir.

Tüm sınıflarda yeteri kadar “matematik”, “Türkçe”, “sosyal bilgiler”, “İngilizce”, “fen bilimleri” panosu olmasına rağmen bu panoların güncel olarak kullanılmadığı, kırık olarak yarı duran veya yerinde asılı olmayan üçlü millî levha setlerinin ve Atatürk köşelerinin asılı olması gereken yerlerine dikkat edilmediği, panoların ders içeriklerine paralel olarak güncellenmediği, sınıflarda bulunan araç gereçlerin tadilatının yapılmadığı, sınıflardaki öğretmen masası örtülerine ve sınıflarda yer alan perdelerin olup olmamasına, sınıfların temizliğine dikkat edilmediği belirlenmiştir. Din kültürü ve ahlâk bilgisi panosu tüm sınıflarda diğer panolara göre daha aktif olarak kullanılmakta olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Kurallarına İlişkin Bulgular

Kurallara İlişkin Bulgular. Kurallarla ilgili bilgi edinmek için sınıf içi gözlem yapılmış öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler, mevzuat ve sınıflardaki kural

listelerinin incelenmesi sonucu yazılı olan kurallar ve yazılı olmayan kurallar olarak ayrılmıştır. İnceleme sonucu oluşturulan kurallar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin Sınıf Kuralları

Yazılı Olan Kurallar
Sınıfı temiz tutmaya çalışmak Panolarla ilgilenip düzenli tutmak Duvarları çizip, yazı yazmamak Zamanında sınıfa girmek Sınıfta ve derste bir şey yememek Sınavlara çalışmak Teneffüste birbirini ittirmemek Sınıf içinde kavga etmemek Öğretmen gelmeden defter ve kitapları hazırlamak Teneffüslerde nöbetçi öğrencinin görevini yapması Teneffüslerde sınıfa giren yabancı öğrencileri dışarı çıkarmak Sınıf içinde koşmamak Bir sonraki derse girmeden tahtayı temizlemek Teneffüslerde sınıftaki arkadaşlarının eşyalarını korumak Bilgilendirme panosunda asılı olan nöbet listesini takip edip görevini yapmak Derste maskesini açıp, çıkarmak Sınıfta oyun oynamamak Sınıf eşyalarına zarar vermemek Yere çöp atmamak Panodaki etkinliklerin yerlerini izin almadan değiştirmemek Sınavlarda kopya çekmemek Öğretmenden sonra derse gelmemek Kılık kıyafetine dikkat ederek gelmek Kılık kıyafetinin temizliğini dikkat ederek gelmek
Yazılı Olmayan Kurallar
Öğretmene saygılı olmak Derste yemek yememek Arkadaşının sözünü kesmemek Derste başka şeylerle ilgilenmemek Parmak kaldırarak söz hakkı istemek, cevap vermek Hep bir ağızdan konuşmamak Ders içinde ayağa kalkmamak, arkaya dönmek Önemsiz konuda parmak kaldırıp konuşmak, dersi bölmek Sabah öğretmen gelince ayağa kalkıp günaydın ve sağol seramonisi yapmak Derslerini ve sınavlarını çalışmak Arkadaşlarına örnek öğrenci olmak Öğretmen geldiğinde sınıfta sessiz durmak Zil çaldıktan sonra öğretmen izin vermeden sınıftan çıkmamak Ders esnasında çöp atmamak Ders esnasında arkadaşlarına karşı saygılı olmak Öğretmenin eşyalarını izin almadan dokunmak, teneffüslerde karıştırmak Ders esnasında sıra çekip ses yapmamak Öğretmenden izin almadan akıllı tahtaya dokunmamak Derste arkadaşını şikâyet etmemek Sınıfı dersten önce havalandırmak Derste izin almadan pencereyi açma-kapama Su, tuvalet gibi ihtiyaçlarını teneffüste giderme Derste araç-gereç alışverişi yapmamak Ders içinde arkadaşlarıyla sözlü tartışmaya girmemek Derste izin almadan çöp atmak, suluktan su içmek Vücuduna tükenmez kalemle şekiller çizmek

Tablo 32. (devamı)

Öğretmenin verdiği ödevi veya ezberi yapmak
Dersini girdiği öğretmenin dersine defter kitap getirmek
Öğretmenlerinin istediği ders araç-gereçleri getirip, hazır bulundurmak
Ders içinde öğretmenden izin almadan yer değiştirmemek

Tablo 32’de yazılı olmayan kurallar incelendiğinde çoğunlukla “öğretmene ve arkadaşlarına saygı”, “temizlik”, “ders disiplini”, “akademik başarı” üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir.

Sınıf kurallarıyla ilgili öğrencilere ait perspektifler şu şekildedir:

Öğrenci-4: Çöpleri çöp kutusuna atmak. Söz almadan konuşmamak sonra yani hocam çok hani hocam, hoca geldiğinde var ya şey ayakta durmamak, yerine geçmek.

Öğrenci-5: Öğretmenden izinsiz konuşmamak, yani ondan izin almadan başka bir arkadaşımızla konuşmamak sonracığım kafamıza göre kalkıp öğretmenin yanına gitmemek. Yani sınıf içerisinde dolaşmama sonra başka hocam, öğretmenin eşyalarına zarar vermemek.

Öğrenci-7: Sınıf içerisinde koşmamak, yerlere çöp atmamak, sınıfı temiz tutmak hocam ve bu gibi davranışla hocam.

Öğrenci-8: Hocam sessiz durmak sınıfta. Hocam parmak kaldırarak söz almak. Hocam bir arkadaşınız konuşurken onun söz hakkını şey yapmamak. Yani hocam onunla konuşmamak. Çöpleri yere atmamak. Hocam ders esnasında böyle hocam ikide bir kalkıp böyle çöplerini atmamak. Bu hocam, araç gereçlerin hepsini teneffüste halletmek. Hocam yani bunlar.

Öğrenci-12: Hocam nöbetçimiz var. Sınıfı temizlemesi. Aynı zamanda başkanlık da hocam onun üstüne yüklendiği için başkanlığını yapması ve sınıfı susturması. Boş derslerde başka sınıflar rahatsız edilmemesi için sınıfımızda sessiz olması. Onun dışında hocam mesela sıraları düzenlemesi, mesela camları açması gibi şeyler var.

Öğrenci-14: Mesela izinsiz sınıfta çöp atmaya gitmek, yere çöp atmamak, kavgaya çıkarmamak, izinsiz konuşmamak.

Sınıf kurallarıyla ilgili öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-1: ...çocuğa işte tahtayı sildirme görevini yaptırıyorum ...bugün işte nöbetçi sensin sınıfı sen temizleyeceksin. Tahtayı sen sileceksin tarzında. Normalde çocuğun öyle bir görevi yok yani yapmazsa yapmaz.

Öğretmen-4: ...sınıfı nöbetçi öğrencilerin temizlemesi sınıf düzeninin nöbetçi öğrencilerin sağlanması ...birbirlerini rahatsız etmeyecek, sınıfı temiz tutacaklar, sıraları düzenli olacak ve ders zili çaldığında çeşitli oturumlarını istemiştin öğrencilerden.

Öğretmen-6: ...bağırarak konuşmak, derste ilgisiz ilgisiz eşyalarla ilgilenmek. Derse katılmak, kendini net ifade etmek, arkadaşı konuşurken sözünü kesmemek.

Öğretmen-5: Nöbet kuralları var. Mesela nöbetçi öğrencinin işte o gün yeni sınıf başkanı olarak duruyor. Hem sınıfın temizliğini, düzenini sağlama, işte havalandırmasını sağlama, sınıfa giriş çıkış o öğrencileri başka sınıflardan öğrencilerin sınıfa giriş çıkış yapmamasını sağlamak. Sınıf başkanı olduğu zaman öğretmen gelene kadar sınıf susturmasını sağlamak gibi görevleri var. Biri sınıf araç gereçlerine dikkat etmesi gerekiyor.

Öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde yazılı olmayan kuralların genellikle “temizlik” üzerine odaklandığı öğretmenlerin ise “temizlikle” birlikte “ders disiplini” üzerine yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallara İlişkin Bulgular. Ortaokuldaki öğretmenlerin ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallarını belirleyebilmek için sınıf içi gözlem yapılmış öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortaokulda bir öğretmen birden fazla sınıfa girdiği için öğretmen bazlı tablolar üzerinden hem sınıflar hem de öğretmenler incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle ilkokulda yer alan Öğretmen-6’ya ait ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmen-6’ya Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Ödün Verilmeyen Kurallar		
Kopya çekmek	11	85
Ödevini yapmamak	9	69
Defter-kitabına zarar verme	9	69
Kapıyı çalmadan içeri girmek	9	69
İzinsiz akıllı tahtaya dokunmak	8	62
Dersle ilgilenmemek	8	62
Öğretmenin eşyalarına izinsiz dokunma	8	62
Hep bir ağızdan konuşmak	8	62
Derste yemek yeme	7	54
Sınıf eşyasına zarar vermek	7	54
Derste arkaya dönmek	7	54
Sıraları çekip ses yapmak	6	46
Küfretme	6	46
Önemsiz bir konuda parmak kaldırıp konuşmak	6	46
Sınıfta oyun oynamak	6	46
Sıraları çizme	5	38
Hırsızlık yapma	5	38
Kitabını kaybetmek	5	38
Derste izinsiz kalkıp arkadaşının yanına gitmek	5	38
Öğretmen koltuğuna oturma	5	38
Yalan söyleme	4	31
Kalem-silgi-uç takası	3	23
Elleri cebinde öğretmenin yanında durmak	3	23
Ödün Verilen Kurallar		
Ödevlerini arkadaşlarıyla beraber yapmak	12	92
Resim defterine rastgele resim yapmak	11	85
İzinsiz kalkıp çöp atmak	11	85
Boya alışverişi	10	77
Araç-gereç alışverişi	9	69
Okula tablet getirmek	5	38
Tahta kalemyle tahtaya yazmak	5	38

Tablo 33. (devamı)

Ödevini evde unutmak	4	31
İzinsiz konuşmak	3	23
Öğretmenle izinsiz konuşma	3	23

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenin ödün vermediği kurallarla ilgili bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda, öğrenciler arasında ödün verilmeyen davranışların başında “kopya çekmek (%85)”, “ödevini yapmamak (%69)”, “defter-kitabına zarar vermek (%69)”, “kapıyı çalmadan girmek (%69)” gelmektedir. Bunları “izinsiz akıllı tahtaya dokunmak (%62)” “dersle ilgilenmemek (%62)”, “öğretmenin eşyalarına izinsiz dokunma (%62)”, “hep bir ağızdan konuşmak (%62)”, “derste yemek yeme (%54)”, “sınıf eşyasına zarar vermek (%54)”, “derste arkaya dönmek (%54)” takip etmektedir.

Dördüncü sınıfta ödün verilmeyen kurallardan ilk on sıradaki kurallara bakıldığında daha çok “saygı” ve “akademik başarı” odaklı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32’de yer alan öğretmenin ödün verdiği kurallar incelendiğinde en fazla ödün verilen davranışların “ödevlerini arkadaşlarıyla beraber yapmak (%92)”, “resim defterine rastgele resim yapmak (%85)”, “izinsiz kalkıp çöp atmak (%85)”, “boya alışverişi (%77)”, “araç-gereç alışverişi (%69) olarak belirlenmiştir. Bunları daha düşük oranlı “okula tablet getirmek (%38)”, “tahta kalemiyle tahtaya yazmak (%38)”, ödevini evde unutmak (%31)”, izinsiz konuşmak (%23)”, “öğretmenle izinsiz konuşma (%23)” takip ettiği tespit edilmiştir.

İlkokulda ödün verilen kurallara bakıldığında daha çok dersin düzenini bozmayan, öğretmene ve arkadaşlarına saygısızlık içermeyen davranışlardan ödün verildiği belirlenmiştir.

Ödün verilen ve verilmeyen davranışlarla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Öğrenciler ilk/ortaokul öğrencisi olduğu için öğretmen dersin akışını bozmayacak şekilde ders içinde çöp atma, araç-gereç alışverişi yapma davranışlarını; teneffüste de öğretmenin kalemiyle tahtayı karalama, teneffüslerde ödevleri arkadaşlarıyla yapma davranışlarından ödün vermektedir. Aynı zamanda öğretmen kapıyı çalmadan içeri giren öğrencileri dışarı çıkartıp kapıyı tekrar çaldırarak içeri aldığı gözlemlenmiştir.

İlkokuldaki öğretmenlerden sonra ortaokulda yer alan öğretmenlerin ödün verilen ve verilmeyen kuralları incelenmiştir. Tablo 34’te Öğretmen-1’e ait ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmen-1’e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödün Verilmeyen Kurallar								
Defter-kitap getirmeme	7	78	12	75	2	40	4	36
Verilen duayı ezberlememe	6	67					7	64
Kapıyı çalmadan içeri girme	6	67						

Tablo 34. (devamı)

Ders dışı konuşma	5	56						
Vücuduna şekiller çizme	5	56	5	31	3	60		
Derse geç girme	5	56						
Öğretmenin izini olmadan tuvalete gitmek	5	56						
Arkaya dönme	5	56	1	6	3	60		
Derste izinsiz ayağa kalkma	4	44	12	75	1	20		
Söz hakkı arkadaşındayken araya girmek	4	44						
Arkadaş ve öğretmene saygısızlık	3	33	11	69	2	40	5	45
Derste başka eşyalarla ilgilenme	3	33	3	19				
Birbirine argo konuşma	2	22	8	50	4	80	8	73
Ödevlerini yapmamak	2	22	7	44			5	45
İzinsiz sınıfta dolaşma	2	22	3	19				
İzinsiz konuşma			12	75	1	20		
Lakayt hareketler yapma			11	69	3	60	4	36
Dersi dinlememe			11	69			5	45
İzinsiz suluğundan su içme			8	50	1	20		
Ödevlerini yapmama			7	44				
İzinsiz pencereyi açma			5	31				
Ders kitabını karalama			5	31				
Okunan metni takip etmeme			4	25				
İzinsiz çöp atma			4	25	1	20		
Arkadaşlarla konuşma			4	25	4	80		
Oturma şekli					3	60		
Araç gereç alışverişi yapma					2	40		
Ders içinde arkadaşlarla sözlü atışmak							7	64
Kapıyı çalmadan içeriye girmek							6	55
Akıllı tahtadan video açıldığında sessiz durmak.							6	55
Sessiz olma							5	45
Ders içinde birbirlerine lakap ile seslenmek							5	45
Ders esnasında dersin işlenişini bilerek bozacak hareketler yapmak							5	45
Arkadaşlara şiddet uygulama							5	45
Puanlı sorularda izinsiz cevap vermek							4	36
Dersi kaynatma							4	36
Ödün Verilen Kurallar								
Arkadaşları arasında küçük fısıldaşmalar	7	78	1	6	4	80		
Pencere, perde açma kapama	6	67	1	6	1	20	5	45
Derste suluktan su içmeyi	6	67			4	80		
Arkadaşlar arası kalem alışverişi	5	56						
Küpe, toka, bileklik takma	5	56	6	38				
İzin almadan öğretmenin yanına gitmek	3	33						
Saç örmeme			8	50	2	40		
Sınıftaki ufak tefek sesler			8	50				
Mazeretli olarak ödevini yapmama			7	44				
Araç gereç alışverişi yapma			3	19				
Çöp atma			2	13	4	80	6	55
İzinsiz konuşma			1	6	1	20		
Ayakta gezinmek			1	6	2	40	2	18
Ezberleri yapmamak			1	6	1	20		
Derse geç kalma					2	40	7	64
Sıramızı temiz tutmama					2	40		
Ders düzeni bozulmadığı sürece dersi dinlememek.							6	55
Ders esnasında araç-gereç alışverişi							6	55
Ders içinde sorulara izinsiz cevap vermek							6	55
Kitap olmayınca arkadaşının yanına geçmesi							5	45
Derste masa çekme, ayaklarını yere vurma vb.							4	36

Tablo 34’te yer alan öğretmen-1’e ait ödün verilmeyen kurallar incelendiğinde beşinci sınıfta “defter-kitap getirmeme (%78)”, “verilen duayı ezberlememe (%67)”, “kapıyı çalmadan içeri girme (%67)” yüksek oranda yer alırken; altıncı sınıfta “defter-kitap getirmeme (%75)”, “derste izinsiz ayağa kalkma (%75)”, “izinsiz konuşma (%75)”, “arkadaş ve öğretmene saygısızlık (%69)”, “lakayt hareketler (%69)”, “dersi dinlememe (%69)” oranında yer almıştır. Yedinci sınıfta ödün verilmeyen davranışlar “birbirine argo konuşma (%80)”, “arkadaşlarla konuşma (%80)”, “lakayt hareketler (%60)” yer almıştır. Sekizinci sınıfta “birbirine argo konuşma (%73)”, “verilen duayı ezberlememe (%64)”, “ders içinde arkadaşlarıyla sözlü atışma (%64)” olarak belirlenmiştir. Öğretmenin ödün verilmeyen kuralları sınıflara göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 34’te yer alan öğretmenin ödün verdiği davranışlara bakıldığında beşinci sınıfta “arkadaşları arasında küçük fısıldaşmalar (%78)”, “pencere, perde açma kapama (%67)”, “derste suluktan su içme (%67)”; altıncı sınıfta “saç örmeme (%50)”, “sınıftaki ufak tefek sesler (%50)”, “mazeretli olarak ödevini yapmama (%44)” olarak belirlenmiştir. Yedinci sınıfta ödün verilen davranışlar “arkadaşlar arasında küçük fısıldaşmalar (%80)”, “derste suluktan su içme (%80)”, “çöp atma (%80)” olarak belirlenmiştir. Sekizinci sınıfta “derse geç kalma (%64)”, “çöp atma (%55)”, “ders esnasında araç-gereç alışverişi (%55)”, “ders içinde anlık sorulan sorulara izinsiz cevap vermek (%55)” yer almaktadır. Öğretmenin ödün verdiği kurallar incelendiğinde sınıflar arası farklı davranışlardan ödün verdiği belirlenmiştir.

Ödün verilen kurallarla ilgili öğretmen-1’in perspektifi şu şekildedir:

Ya bazen işte tıkırtılar oluyor, sesler oluyor işte sadece göz teması kurmakla yetiniyorum ...işte bazen de kendi aralarında takışmalar oluyor ufak tefek şikayetler oluyor bunları da görmezden geliyorum.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Beşinci sınıftaki Muhammed din kültürü dersinde izin almadan tuvalete gitti. Tuvaletten gelince öğretmen, Muhammed dışarı çıkarken izin alacaksın, kulaklarından asarım seni, izin veririm veya vermem dedi (08.03.2022-13:50).

Altıncı sınıfta İrem peygamberimizin hayatı dersinde dinlemeden kapüşonu takarak kafasını koydu sessizce ders dinlemedi ve öğretmen bir şey demedi (03.03.2022-09:40).

Yedinci sınıf öğrencisi Ali, müdürün yanına gittiği için sınıfa geç geldi. Sınıf kapısını çalarak girdi, öğretmen gel demeden öğrenci sınıfa girmedi. Aynı derste öğretmen haram nedir, diye sordu. Sınıftan Rıdvan parmak kaldırmadan cevap vermeye çalışınca parmak kaldır diye uyarıda bulundu (28.02.2022-13:15).

Sekizinci sınıfta öğretmen derse ilk girdi ve ödevleri tek tek kontrol etti. Erhan ödevini neden yapmadın diye sordu. Erhan evde unuttum diye cevap verdi. Öğretmen, size keyfimden test çözdürmüyorum, eksik konuları unutuyorsunuz diye kızdı. Aynı ders öğretmen Ufuk ders defterini çıkar dedi. Ufuk, din kültürü defterimi getirmediğim deyince öğretmen lakayıt hareketlerin var dersler umrunda değil! Yüzüme bak, dersler umurunda değil diyerek kızdı (03.03.2022-08:45).

Bulgulara dayalı olarak öğretmenin sınıflar arası ödün verdiği davranışlar ile ödün vermediği davranışların farklı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen-2'ye ait ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmen-2'ye Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödün Verilmeyen Kurallar								
Kolye, bileklik takmak	7	78	8	50				
Hocadan izinsiz tahtaya dokunmak	6	67			1	20		
Dersle alakasız konuşmak	5	56	1	6	4	80		
İzin almadan çöp atmak	5	56						
Kapıyı çalmadan sınıfa girmek	5	56	7	44	2	40	6	55
Sınıf eşyalarına zarar verme	5	56						
Derste kendi arasında konuşmak	4	44						
Öğretmenden sonra derse girmek	4	44					4	36
Arkadaşların arasında araç-gereç alışverişi yapmak	4	44	3	19				
İzin almadan konuşmak	3	33					2	18
Ödevlerini yapmamak	3	33	7	44			3	27
Defter-kitap getirmemek	3	33			1	20	5	45
Derste arkadaşlarıyla konuşmak	2	22	10	63				
Defteri düzenli tutma	1	11					8	73
İzinsiz ayağa kalkma			10	63	3	60		
Dersi kaynatma			8	50	2	40		
Maskeyi açmak			7	44				
Hep bir ağızdan soruya cevap verme			7	44				
Derste parmak kaldırdığında "hocam" demek			5	31				
İzinsiz sorunun cevabını söylemek			5	31				
Derste arkaya dönmek			4	25	2	40		
Kirli maske takmak			4	25				
Saygısız davranma			3	19	2	40		
Farklı dil kullanma			3	19				
Argo konuşma			2	13	3	60		
Dersi dinlenmeme			2	13			4	36
Gereksiz konularda parmak kaldırıp konuşma					4	80		
El kol şakası yapma					2	40		
Kızılı-erkekli dolaşılması					1	20		
Ders dışı şeylerle uğraşma					1	20		
Derste izinsiz kalkıp arkadaşının yanına geçme							6	55
Geç kaldığında özür dilemeden içeri girmek							5	45
Ödevlere zarar verme							5	45
Arkadaşının sözünü kesmek							5	45
Zil çaldıktan sonra öğretmen izin vermeden sınıftan çıkmamak.							4	36

Tablo 35. (devamı)

Dersin huzurunu bozunca							4	36
Ödün Verilen Kurallar								
Derste suluktan su içme	8	67	8	50	2	40		
Derste sessiz olduğu sürece dersi dinlememe	6	50	11	69			5	45
Küçük fısıldaşmalar	6	50	2	13	1	20		
Derste izin almadan öğretmenin yanına gidip soru sorma	5	42						
İzinsiz mont asma	5	42						
Derste pencere açma-kapama	4	33	10	63	2	40		
Derste uygunsuz oturma şekli	3	25						
Teneffüs zili çaldığında izin almadan çıkma	2	22						
Tahtadakini yazmama	2	17						
Sınıfı temiz tutmama	1	8			3	60		
İzinsiz çöp atma			11	69	4	80	6	55
Ders kitabını getirmeme			7	44			5	45
Derse geç kalma			4	25	2	40		
Ödev yapmama			2	13				
Arkadaşlarının yanlışını söyleme			1	6				
Sorunun cevabını izinsiz söyleme			1	6				
İzinsiz tahtaya kalkma			1	6				
Araç gereç alışverişi yapma					3	60		
Parmak kaldırmadan konuşma					3	60		
İzin alıp arkadaşıyla konuşma					2	40		
Dersle ilgili konuşma					2	40	4	36
Dersle ilgili olan konularda izinsiz öğretmenle konuşma							7	64
Derste ayakta dolaşmak							5	45
Kitap olmayan öğrencilerin arkadaşının yanına geçmek							5	45
Hep bir ağızdan öğretmene cevap verme							3	27

Tablo 35'te yer alan öğretmen-2'ye ait ödün verilmeyen davranışlar incelendiğinde beşinci sınıfta “kolye, bileklik takmak (%78)”, “hocadan izinsiz tahtaya dokunmak (%67)”, “dersle alakasız konuşmak (%56)” yer alırken; altıncı sınıfta “izinsiz ayağa kalkma (%63)”, “dersi kaynatma (%50)”, “kolye-bileklik takmak (%50)” yer almaktadır. Yedinci sınıfta “gereksiz konularda parmak kaldırıp konuşmak (%80)”, “dersle alakasız konuşmak (%80)”, “izinsiz ayağa kalkma (%80)” olarak belirlenmiştir. Sekizinci sınıfta “defteri düzenli tutma (%73)”, “derste izinsiz kalkıp arkadaşının yanına geçme (%55)”, “kapıyı çalmadan sınıfa girme (%55)” olarak belirlenmiştir.

Öğretmen-2'nin ödün verilmeyen davranışlarının sınıflara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 35'te yer alan öğretmen-2'ye ait ödün verilen kurallara bakıldığında beşinci sınıfta “derste suluktan su içme (%67)”, “derste sessiz olduğu sürece dersi dinlememe (%50)”, “küçük fısıldaşmalar (%50)” yer alırken altıncı sınıfta “derste sessiz olduğu sürece dersi dinlememe (%69)”, “izinsiz çöp atma (%69)”, “derste pencere açma-kapama (%63)” yer almaktadır. Yedinci sınıfta “izinsiz çöp atma (%80)”, “sınıfı temiz tutma (%60)”, “parmak kaldırmadan konuşma (%60)”, “araç-gereç alışverişi yapma (%60)” davranışlarından taviz verildiği belirlenmiştir.

Sekizinci sınıfta ödün verilen davranışlar “dersle ilgili olan konularda izinsiz öğretmenle konuşma (%64)”, “izinsiz çöp atma (%55)”, “derste sessiz olduğu sürece dersi dinlememe (%45)” olarak belirlenmiştir.

Öğretmen-2’nin ödün verilen davranışlarının sınıflara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ödün verilen ve verilmeyen kurallarla ilgili öğretmen-2’nin perspektifi şu şekildedir:

Dersi sabote etmemeleri, saygılı olmaları. Ben orada bir şey anlatıyorsam canhıraş çünkü bazen bazı konularda hakikaten öğretmenin adeta can verircesine o konuyu anlatması gerekiyor ...yani ağzından çıkan belki kelime kötü değil ama çıkarken ki o böyle ağzının yamukluğu ses tonu, bakışı, o bile etkileyebiliyor. O noktalarda çok tavizim yok ... Derste çöp atmalarını normalde istemiyorum. Fakat bazen buna taviz verdim oluyor. Çünkü o çöp mevzuu onu derste daha çok hani orada durduğunda onun kafası orada oluyor. O noktalarda taviz verdiğim olabiliyor.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen yedinci sınıfta yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarını anlatırken en önde bulunan Serhat dersi dinlemedi ancak sessizce derste durdu. Öğretmen de dersin düzenini bozmadığı için Serhat’a bir şey demedi (22.02.2022-11:25).

Öğretmen yedinci sınıfta fen bilimleri dersinde kütle konusunu anlatırken en önde oturan Efe kalktı çöp attı ve geri yerine oturdu öğretmen bir şey demedi (24.02.2022-14:55).

Öğretmen fen bilimleri dersinde sekizinci sınıfta besin ağını tahtaya çizdi, öğrencilerin çizmesi için vakit verdi. Ufuk defteri öğretmenin gözü önünde yırttı. Öğretmen: Bir daha görmeyeyim, onu alır yediririm, defterinizi düzenli tutun diye uyardı (15.03.2022-14:55).

Öğretmen fen bilimleri dersinde bir sonraki ders defterlerinizi kontrol edeceğim dedi. Ufuk, ben getirmezsem deyince, öğretmen eksi alırsın dedi (22.02.2022-14:55).

Öğretmen perspektifinde öğrencilerin ders esnasında dersi bölmeleri, saygılı olmamaları, dersle alakasız konuşmalarından ödün verilmeyeceğinden bahsederken ders akışını bozmayan davranışlardan ödün verebildiğini ifade etmiştir. Bu durumun öğrenci görüşleri sınıf içi gözlem bulgularıyla tutarlık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen-3’e ait ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmen-3’e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödün Verilmeyen Kurallar								
Arkadaşının sözünü kesme	7	58						
Öğretmenin lafını kesme	6	50					4	36
Beden dersinde izinsiz sınıfa çıkma	6	50						
Argo kelime kullanmak	6	50	12	75			4	36

Tablo 36. (devamı)

Sınıfı kirletme (çamurlu ayaklarla sınıfa girme)	3	25						
Derste izin almadan sınıftan çıkma	3	25	1	6	5	100		
Derste izin almadan arkadaşının yanına gitme	2	17	7	44				
Çok konuşma	2	17	12	75				
Sınıf eşyalarına zarar verme			7	44			6	55
Ders kitabına zarar verme			4	25				
Saygısız davranma			4	25			4	36
Ders dışı konuşma			2	13			5	45
Üsluba dikkat etmesi			2	13				
Derste araç-gereç alışverişi yapma			1	6	1	20		
İzinsiz pencere açma			1	6				
Ayakta dolaşma			1	6			3	27
İzinsiz öğretmenin eşyalarıyla uğraşma					2	40		
İzinsiz konuşma					2	40		
Kitap-defter getirmeme							8	73
Verilen ödevlere zarar verme							5	45
Dersin huzurunu bozma							5	45
Derste uyuma							2	18
Ödün Verilen Kurallar								
Derste su içme	8	67	7	44	1	20		
Defter kitap getirmeme	6	50	7	44	2	40	1	9
Derste araç-gereç alışverişi yapma	5	42	7	44	1	20		
İzinsiz konuşma	4	33	5	31	4	80	5	45
Ödevini evde unutmama	4	33						
Akıllı tahtaya izinsiz dokunma	4	33						
Ödevleri yapmamak	4	33	7	44	1	20	4	36
Derste izinsiz kalkıp pencereyi açma-kapatma	4	33	11	69	2	40	6	55
Öğretmenin eşyalarına dokunmak.	3	25			2	40		
Çöp atmaya gitme	3	25	11	69	5	100		
Öğretmenden sonra derse girme	2	17			5	100		
Ayağa kalkmak			8	50	3	60	4	36
İzinsiz öğretmenin yanına gitmek			8	50				
Dersi dinlememe			5	31	5	100	9	82
Tahtaya izinsiz çıkmak			4	25	2	40		
Dersle alakasız konuşma			3	19				
Dersi kaynatmaya			2	13	1	20		
Öğretmeni ciddiye almama			1	6	1	20		
Kapıyı çalmadan girme					3	60		
Argo konuşma (küfür)					2	40		
Vücutuna şekiller çizme					1	20		
Derste ders dışı işlerle ilgilenme					1	20		
Ders de ders dışı araç gereçlerle uğraşmak							6	55
Arkadaşıyla konuşma							3	27

Tablo 36’da yer alan öğretmen-3’e ait ödün verilmeyen kurallara bakıldığında beşinci sınıfta “arkadaşının sözünü kesme (%58)”, “öğretmenin lafını kesme (%50)”, “beden dersinde izinsiz sınıfa çıkma (%50)”, “argo kelime kullanmak (%50)” kuralları öne çıkmaktadır. Altıncı sınıfa bakıldığında “argo kelime kullanma (%75)”, “çok konuşma (%75)” öne çıkmaktadır. Yedinci sınıfta “derste izin almadan sınıftan çıkma (%100)” büyük oranda yer alırken sekizinci sınıfta “kitap-defter getirmeme (%73)”, “sınıf eşyalarına zarar verme (%55)”, “dersin huzurunu bozma (%45)” ödün verilmeyen davranışlar olarak yer almıştır. Bu bağlamda öğretmen-3’ün ödün verilmeyen kuralları sınıflar arası farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 36’da öğretmenin ödün verdiği davranışlara bakıldığında beşinci sınıfta “derste su içme (%67)”, “defter kitap getirmeme (%50)”, “derste araç-gereç alışverişi yapma (%42)” öne çıkan kurallardır. Altıncı sınıfta “derste izinsiz kalkıp pencereyi açma-kapama (%69)”, “çöp atmaya gitme (%69)”, “ayağa kalkma (%50)”, “iziniz öğretmenin yanına gitme (%50)” kuralları yer almaktadır. Yedinci sınıfta ödün verilen davranışlarda “çöp atmaya gitme (%100)”, “öğretmenenden sonra derse girme (%100)”, “dersi dinlememe (%100) yer almaktadır. Sekizinci sınıfta “dersi dinlememe (%82)”, “derste izinsiz kalkıp pencereyi açma-kapatma (%55)” yer almaktadır. Bulgular doğrultusunda öğretmen-3’ün ödün verdiği davranışların sınıflar arası farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Ödün verilen ve verilmeyen kurallarla ilgili öğretmen-3’ün perspektifi şu şekildedir:

...ders anlatırken karşımda kişi beni dinlemeyince benim de ders anlatışım bozulduğu için çocukları bunu kesinlikle söylediğim için sınıfa girerek söylediğim tek kural bu ...mesela istekli kişiler parmak kaldırır ve tek tek söylemesi gereken yerleri bazen hepsi tek ağızdan söyleyebiliyorlar ...tahtaya öğrenciyi kaldırmak istediğimde mesela izin vermediğim öğrencinin geldiği de olabiliyor mesela...

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen beşinci sınıfta sosyal bilgiler dersinde tahtada konuyla ilgili soru çözdürürken Zülfükar’a söz hakkı verdi. Ancak Gamze, Ezgi, Azra atlayarak sözünü kesip cevap verdiler öğretmen bir şey demedi (07.03.2022-09:35).

Öğretmen beşinci sınıflarda Azra’ya karasal iklim tarımı nasıl kısıtlar diye sordu. Öğrenci cevaplamadan Muhammet, Zülfikar öğrencinin söz hakkını keserek konuşturmadılar (28.02.2022-08:45).

Öğretmen altıncı sınıfta sosyal bilgiler dersinde Türkiye’nin iklimi ile ilgili haritayı açtı. Öğretmen konuyla ilgili sınıfa soru sorduğunda öğrenciler karşılık olarak parmak kaldırmadan cevap verdiler ve öğretmen kızmadı. Derste öğretmen tahtadan etkinlik açtı. Öğretmen Yeliz’e söz hakkı verdi. Yeliz’in okuyup soruyu çözmesini ve düşünmesine müsaade etmeden Engin yeryüzü şekilleri yeryüzü şekilleri diye atlayarak cevap verdi. Bu durum karşısında öğretmen kızmadı. Daha sonra öğretmen tekrar tahtaya iklim çeşitleri ile ilgili akıllı tahtadan soru açtı ve Nazlı’ya söz hakkı verdi. Gene sınıftaki öğrenciler Nazlı’yı beklemeden doğru cevaptır söylediler (21.02.2022-10:35).

Öğretmen yedinci sınıfta sosyal bilgiler dersinde ders anlatırken Sevcan Peygamberimizin hayatı dersinde yazamadığı yerleri bu derste yazmaya çalıştı. Öğretmen bunu görünce terbiyesiz seni dedi (Gülümseyerek) (02.03.2022-09:35).

Öğretmen sekizinci sınıf inkılâp dersinde Ufuk Caner'e camı aç diye bağırdı. Hoca varken Caner kalktı ve pencereyi açtı. Sonra Ufuk kendisi kalktı ve kendi tarafındaki pencereyi açtı (04.03.2022-10:35).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ders esnasında dersin işlenişini bozacak ve dikkatini dağıtacak davranışlardan ödün vermeyeceğini belirtirken soru sorulunca parmak kaldırmadan doğru cevapların söylenmesi, tahtaya sırayla soru çözdürmeye öğrenci kaldırırken bazen sırasını bozma davranışından ödün verdiği belirlenmiştir. Ancak öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleri ile sınıf içi gözlem bulguları birbirini desteklememektedir. Öğretmen ve öğrencilerin ödün verilmeyeceğini belirttiği kurallardan ödün verildiği sınıf içi gözlem bulgularında yer verilmiştir.

Öğretmen-3'ün ödün verilmeyen kuralları sınıflara göre değişirken ödün verilen kurallarının ise sınıflara göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmen-4'e ait ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmen 4'e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödün Verilmeyen Kurallar								
İzinsiz konuşmak	6	50	8	50	4	80	11	100
Ödev yapmamak	5	42	1	6	2	40	4	36
Öğretmenden izinsiz akıllı tahtaya dokunmak	3	25						
Kolye, bileklik takmak	5	42						
Öğretmenin eşyalarına dokunmak	4	33	9	56				
Kapıyı çalmadan sınıfa girmek	3	25	5	31	3	60		
Ödevini evde unutmak	5	42						
Sınıfta izinsiz ayağa kalkmak	5	42	4	25				
Şapka takmak	5	42						
Söz kesme	4	33	5	31				
Argo konuşma	8	67	10	63	3	60		
Zil çaldığında izinsiz dışarı çıkma	3	25						
Çok konuşma			11	69				
Tükenmez kalemle yazma			9	56				
Arkaya dönme			9	56	1	20		
Hep bir ağızdan konuşma			7	44				
Sınıf eşyalarına zarar verme			7	44				
Dersi bölme			6	38	1	20		
Arkadaşıyla dalga geçmek			5	31				
Derste bağırma			4	25				
Saygısız davranma			4	25			10	91
İzinsiz kapı pencere açma			3	19			4	36
Defter, kitap getirmeme			2	13			4	36
İzin almadan lavaboya gitme			1	6	2	40		
Ders dinlememe			1	6	3	60	6	55
Derste uyumaya			1	6				
Arkadaşıyla arasında konuşma					5	100		
Ders dışı işlerle ilgilenmek					4	80		
Ders dışı konuda parmak kaldırıp konuşma					4	80		
Lakayt davranmak					1	20		
Derste ayağa kalkmak							6	55
Arkadaşının sözünü kesmek							5	45
Test getirmeme-yapmama							5	45

Tablo 37. (devamı)

Kapıyı çalmadan içeriye girmek							4	36
Ödün Verilen Kurallar								
Suluktan su içme	9	75	8	50	4	80		
Öğretmenden izinsiz çöp atma	7	58	12	75	5	100	7	64
Derste araç gereç alışverişi yapmasına	7	58	3	19	2	40	5	45
Küçük fısıldaşmalar	6	50	9	56			8	73
Öğretmenden izinsiz perde-cam açma	4	33	9	56	3	60	5	45
Panoda değişiklikler yapmak.	3	25						
Derse geç kalma	2	17	5	31	3	60		
Defter-kitap getirmeme	2	17	11	69	2	40		
İzinsiz soruya cevap verme	2	17	2	13			7	64
Kendi defter kitabını karalama			4	25				
Dersi dinlememe			3	19	1	20		
Derste uyuma			1	6				
Kılık kıyafete dikkat etmeme			1	6				
Yerleri çamur yaptığında					2	40		
Mutlu anında kendisine şaka yapılmasına					1	20		
Dersle ilgili arkadaşımızla konuşma					1	20		
Ödev yapmama					1	20		
Dersi dinlemeyip sessizce durmak							4	36
Dersle ilgili olan konularda izinsiz konuşma							4	36

Tablo 37'deki öğretmen-4'e ait ödün verilmeyen kurallara bakıldığında beşinci sınıfta “argo konuşma (%67)”, “izinsiz konuşma (%50)” davranışlarından ödün verilmediği anlaşılrken altıncı sınıfta “çok konuşmak (%69)”, “argo konuşma (%63)”, “arkaya dönme (%56)”, “tükenmez kalemle yazma (%56)” davranışlarının yer aldığı belirlenmiştir. Yedinci sınıfta “izinsiz konuşmak (%80)”, “argo konuşma (%60)”, “kapıyı çalmadan sınıfa girme (%60)” kuralları olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıfta ödün verilmeyen kurallarda “izinsiz konuşma (%100)”, “saygısız davranma (%91)” öne çıkmaktadır.

Tablo 37'de ödün verilen kurallara bakıldığında beşinci sınıfta “suluktan su içme (%75)”, “öğretmenden izinsiz çöp atma (%58)”, “derste araç-gereç alışverişi yapmak (%58)” olarak belirlenmiştir. Altıncı sınıfta “öğretmenden izinsiz çöp atmak (%75)”, “defter-kitap getirmeme (%69)” göze çarpan önemli kurallardır. Yedinci sınıfta ödün verilen kurallar “öğretmenden izinsiz çöp atmak (%100)”, “suluktan su içmek (%80)” yüksek oranda yer alırken sekizinci sınıfta “küçük fısıldaşmalar (%73)”, “öğretmenden izinsiz çöp atmak (%64)”, “izin almadan soruya cevap verme (%64)” yer almaktadır.

Ödün verilen ve verilmeyen kurallarla ilgili öğretmen-4'ün perspektifi şu şekildedir:

...öğrencilerin birbirlerine sözlü küfürle ya da alay ederek ya da fiziksel olarak birbirlerine zarar vermelerini kesinlikle taviz vermiyorum bu konuda ...yani dersin yapısını bozmadıkları sürece izin almadan konuşmalara görmezden geliyorum ya da dersle alakalı olduğunda birbirleriyle konuşmaları, birbirlerinden kalem almaları...

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şöyledir:

Öğretmen beşinci sınıf matematik dersinde tahtaya yazı yazarken Gamze ile İsmail kendi arasında konuşunca şşşşşttt diye uyardı ve izin vermedi (23.02.2022-14:05).

Beşinci sınıfta ders esnasında Gamze soru sormak için parmak kaldırmadan atlayınca öğretmen şşşşşşt diye susturup, zıplamana gerek yok diye uyardı (25.03.2022-14:05).

Altıncı sınıfta matematik dersinde İrem, örnek çözelim kaç yıldız atacağım diye öğretmene sordu. Bunun üzerine öğretmen şşşştıttt yanıtını vererek öğrencinin izinsiz konuşmaması gerektiğini hatırlattı (22.02.2022-13:15).

Öğretmen beşinci sınıf matematik dersinde tahtada soru yazarken Muhammed öğretmenden izin almadan çöp kutusuna gitti kalemni açtı ve geri geldi öğretmen kızmadı (23.02.2022-14:55).

Öğretmen sekizinci sınıf matematik dersinde tahtaya olasılık sorusu yazdı. Bu sırada izinsiz konuşan ve birbirinden kalem alışveriş yapan Erhan'ı, Ufuk'u ve Eren'i öğretmen uyardı (07.03.2022-14:05).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen, öğrencilerin birbirlerinin kişiliklerine yapılan hakaretleri ve fiziksel davranışlardan ödün vermezken dersi bozmayan davranışlara karşı toleranslı davrandığı belirlenmiştir. Sınıf içi gözlem bulgularında da verildiği gibi öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşleri birbiriyle tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen-4'ün ödün verilmeyen kuralları sınıflara göre farklılık gösterirken ödün verilen kurallarının sınıflara göre değişmediği ortaya konulmuştur.

Öğretmen-5'e ait ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallar Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmen-5'e Ait Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödün Verilmeyen Kurallar								
Sözlük getirmeme	7	58						
Argo kelime kullanmak	6	50	11	69	2	40	5	45
Defter-kitap getirmeme	6	50						
Çöp kutusunun yanına iki öğrenci gitmek	6	50						
Defteri güzel tutma	6	50						
Öğretmeni taklit etme	4	33						
İzinsiz konuşmak	4	33			2	40		
Arkadaşlarına kötü davranma	3	25						
Saygısız davranma	2	17	3	19			4	36
Derste gürültü yapma			10	63			6	55
İzinsiz arkadaşının yanına gitme			8	50				
Kopya çekmek			7	44				
İzinsiz tuvalete gitme			6	38				
Yazıyı yazmadan teneffüse çıkma			6	38				
Kapıyı çalmadan içeri girme			3	19			6	55
Dersi dinlememe			3	19	5	100		
Okul eşyasına zarar verme			3	19				

Tablo 38. (devamı)

Hep bir ağızdan konuşma	2	13				5	45
Defter, kitap getirmeme	1	6				5	45
Ödev yapmama	1	6	2	40		3	27
Ayağa kalkma	1	6	2	40		5	45
İzinsiz çöp atma	1	6				3	27
Derste araç gereç alışverişi yapma	1	6	1	20			
Üsluba dikkat etmeme	1	6					
Derste ders dışı işlerle ilgilenme			4	80			
Defter kitap getirmeme			4	80			
Arkadaşıyla arasında konuşma			3	60			
Dersi bölme			2	40			
Ders dışı konularda konuşma			1	20			
Zil çalınca öğretmen izin vermeden çıkma						9	82
Arkadaşıyla alaycı konuşmak						6	55
Arkadaşını rahatsız etme						6	55
Tahtaya kalktığı anda eli cebinde durmak						5	45
Derste arkadaşıyla kavga etme						3	27
Ödün Verilen Kurallar							
Derse öğretmenden sonra gelme	6	50	5	31	1	20	3 27
Arkadaşıyla araç gereç alışverişi yapma	6	50	1	6	3	60	7 64
Pencere açma-kapatma	6	50	11	69	2	40	
Çöp atmaya gitme	6	50	13	81	5	100	9 82
Ayağa kalkıp tahtadan bir şey gösterme	5	42	7	44			
İzinsiz arkadaşının yanına geçme	4	33					
Kolye-küpe takma	3	25			4	80	
Vücutuna kelime, şekil yazıp çizme	2	17			1	20	
Sessizce fısıldaşma	2	17	4	25	1	20	
Öğretmen eşyalarına dokunma			10	63	2	40	
Su içme			9	56	3	60	
Ayağa kalkma			7	44	1	20	
Defter, kitap getirmeme			7	44			
Parmak kaldırmadan konuşma			7	44		5	45
Sessizce durup dersi dinlememe			3	19		5	45
Arkadaşının sözünü kesme			2	13			
Kılık kıyafet					4	80	
Dersle ilgili arkadaşıyla konuşma					3	60	7 64
Ders de aralarında farklı bir dil kullanmak						4	36

Tablo 38’de yer alan öğretmen-5’e ait ödün verilmeyen kurallara bakıldığında beşinci sınıfta “sözlük getirmeme (%58)”, “argo kelime kullanmak (%50)”, “defter-kitap getirmeme (%50)”, “çöp kutusunun yanına iki öğrenci gitmek (%50)”, “defteri güzel tutma (%50)” davranışları ön plâna çıkmaktadır. Altıncı sınıfta “argo kelime kullanma (%69)”, “derste gürültü yapma (%63)”, “izinsiz arkadaşının yanına gitme (%50)” yer alırken yedinci sınıfta “dersi dinlememe (%100)”, “derste ders dışı işlerle ilgilenme (%80)”, “defter kitap getirmeme (%80); sekizinci sınıfta “zil çaldıktan sonra öğretmen izin vermeden sınıftan çıkma (%82)”, “arkadaşıyla alaycı konuşmak (%55)”, “arkadaşını rahatsız etme (%55)” ödün verilmeyen kurallar arasında öne çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 38’de öğretmen beşinci sınıfta “derse öğretmenden sonra gelme (%50)”, “arkadaşıyla araç gereç alışverişi yapma (%50)”, “pencere açma-kapatma (%50)”, “çöp atmaya

gitme (%50)” davranışlarından ödün vermektedir. Altıncı sınıfta öğretmen “çöp atmaya gitme (%81)”, “pencere açma-kapatma (%69)”, “öğretmen eşyalarına dokunma (%63)” kurallarından ödün vermektedir. Yedinci sınıfta “çöp atmaya gitme (%100)”, “kolye-küpe takma (%80)” ödün verilen kurallar içinde yer alırken sekizinci sınıfta “çöp atmaya gitme (%82)”, “dersle ilgili arkadaşıyla konuşma (%64)”, “arkadaşıyla araç-gereç alışverişi yapma (%64)” kurallarından ödün verildiği belirlenmiştir.

Ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallarla ilgili öğretmen-5’in perspektifi şu şekildedir:

Sınıf içerisinde izinsiz ayağa kalkması kesinlikle, bir de arkadaşlarıyla böyle ağız dalaşına girme vesaire. Görmezden gelebildiğim kurallar mesela bazen çok öğrencinin aşırı isteği varsa illaki de parmak kaldırmasını beklemiyorum. Mesela söylediği zaman söylüyor onu bazen görmez hatta çoğu zaman görmezden geldiğim oluyor.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Altıncı sınıf Türkçe dersinde Efe öğretmen masasının önünde oturdu. Öğretmen arkada öğrencilerle ilgilenirken ön sıradaki Efe akıllı tahtaya takılı olan fareye dokundu öğretmen gördü ve bir şey demedi (17.02.2022-11:25).

Öğretmen-5’e ait ödün verilen ve verilmeyen kurallarla ilgili öğrenci, öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlem bulguları birbirini desteklemektedir. Öğretmen-5’in ödün verilen kuralları ve ödün verilmeyen kuralları sınıflara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ödün verilen ve ödün verilmeyen kurallarla ilgili tüm öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içindeki ufak tıkırtı, sesler, öğrencilerin kendi aralarında takışmaları, çöp atma, dersle alakalı birbiriyle konuşmaları, doğru cevabı söylemek için söz almadan konuşmalarından ödün verilirken; öğretmene saygılı olmak, ders düzenini bozmak, birbirine küfretmek ve saygısızca davranmaktan ödün verilmediği tespit edilmiştir.

Verilen Ödül ve Uygulanan Yaptırıma İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin sınıf içinde kurallara uygun davranan öğrencilere verdikleri ödüller ve kurallara uymayan öğrencilere uyguladıkları yaptırımları belirleyebilmek sınıf içi gözlem yapılmış ve öğretmen, öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. İlkokulda bir sınıf öğretmeni ortaokulda beş branş öğretmenin verdiği ödüller ve uyguladığı yaptırımlar ayrı ayrı incelenmiştir. Ödül ve yaptırımlar Millî Eğitim Mevzuatı doğrultusunda “yazılı olan” ve “yazılı olmayan” şeklinde sınıflandırılmıştır. Ödül ve yaptırım ile ilgili tablolar hem öğretmenleri hem de sınıfları inceleyebilme fırsatı sunduğu için öğretmen bazlı olarak hazırlanmıştır. Öncelikle ilkokulda yer alan öğretmen-6’ya ait ödül ve yaptırımlar incelenmiştir.

Öğretmen-6’ya ait verilen ödüller ve uygulanan yaptırımlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmen-6'ya Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf		f	%
Ödül	Yazılı Olanlar		
	"+" verme	4	31
	Sözlü notunu yükseltme	5	38
	Yazılı Olmayanlar		
	Kırmızı başlık kalemi verme	11	85
	Sözlü ödül (aferin)	9	69
	Kalem, silgi verme	9	69
	Piknik yaptırma	9	69
	Sınıfta oyun oynatma	8	62
	Deftere yıldız atma	8	62
	Resim defteri verme	7	54
	Oyun odasına götürme	7	54
	Sınıfta alkışlatma	7	54
	Bedene çıkartma	6	46
	Türk bayrağı verme	6	46
	Test verme	5	38
	Yanaklarını sevmeye	4	31
	Balon verme	4	31
	Baş okşama	4	31
	Film izletme	4	31
	Kalem süsü verme	3	23
Yaptırım	Yazılı Olanlar		
	"-" verme	9	69
	Müdürün yanına gönderme	8	62
	Tutanak yazma	5	38
	Disipline gönderme	5	38
	Yazılı Olmayanlar		
	Uyarı (kızma, sessiz olun)	11	85
	Sözlü notuyla tehdit	9	69
	Kulak çekme	9	69
	Veliyle tehdit etme	8	62
	Müdüre göndermekle tehdit etme	7	54
	Dışarı atma	7	54
	Bağırma	6	46
	Teneffüse çıkartmama	5	38
	Sınıfta kalma ile tehdit	5	38

Tablo 39’da yer alan öğretmenin yazılı olmayan ödülleri incelendiğinde, öğretmenin en sık kullandığı yazılı olmayan ödüllerin başında “kırmızı başlık kalemi verme (%85)”, “sözlü ödül (aferin) (%69)”, “kalem, silgi verme (%69)” ve “piknik yaptırma (%69)” gelmektedir. Bunları “sınıfta oyun oynatma (%62)”, “deftere yıldız atma (%62)” ve “resim defteri verme (%54)” takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 39’da yer alan sınıf içindeki yazılı olmayan yaptırımlar incelendiğinde öğretmenin öğrenciler üzerinde uyguladığı en yaygın yaptırımların başında “uyarı (kızma, sessiz olun) (%85)”, “sözlü notuyla tehdit (%69)” ve “kulak çekme (%69)” gelmektedir. Bunları “veliyle tehdit etme (%62)”, “müdüre göndermekle tehdit etme (%54)” ve “dışarı atma (%54)” takip etmektedir.

Öğretmen-6'nın sınıfta daha çok yazılı olmayan sözlü ödüller ile kırtasiye malzemesi verme ödüllerini kullandığı yaptırım olarak da en çok sözlü uyarılar ve sözlü notuyla tehdit ettiği belirlenmiştir.

Öğretmen-1'e ait verilen ödüller ve uygulanan yaptırımlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. Öğretme-1'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Ödül	Yazılı Olanlar								
	Sözlü notu arttırma	3	33	15	94			5	45
	"+" verme			9	56				
	Yazılı Olmayanlar								
	Sözlü ödül (aferin, belli ki çalışmışsın)	8	89	14	88	4	80	9	82
	Bahçeye çıkarıp oyun oynatma	7	78	9	56				
	Oyun alma (Kızma birader, Monopoli, Jenga)	6	67						
	Hediye alma	6	67						
	Çikolata, şeker alma	5	56			2	40		
	Sınıfta alkışlatma	5	56	9	56	5	100	8	73
	Tahtadan ilahi açma	4	44						
	Güler yüzlü davranma	3	33	4	25				
	Tahtadan oyun açma	2	22						
	Şarkı söyleme (ilahi)	2	22						
	Saç okşama, omzuna elini koyma	1	11					5	45
	Kur'an-ı Kerim'i iyi okuyan öğrencilere saat			15	94				
	Film izletme			8	50			6	55
	Kurallara uyan öğrencilere daha iyi davranma			5	31				
	Sempatik tavırlar sergileme			3	19				
	Yaptırım	Kur'an-ı Kerim alma					3	60	
Bere-atkı alma						3	60		
Test kitabı alma						3	60	3	27
Yazılı Olanlar									
"-" verme				9	56				
Müdürün yanına gönderme				1	6				
Sözlü notunu düşürme								5	45
Yazılı Olmayanlar									
Bir yere çekip birebir uyarma								3	27
Sözlü uyarı (lüzumsuz çocuklar)		8	89	11	69	3	60	11	100
Tek ayak üstünde bekletme		8	89	6	38				
Fiziksel şiddet (kalemle kafaya vurma)		7	78	9	56	5	100	6	55
Kızma		7	78			5	100	4	36
Dersten atma		6	67	14	88				
Kulağına ve kafasına hafifçe vurma		4	44	8	50	2	40		
Teneffüse çıkartmama		2	22						
Kitap-defter getirmeyenleri dersten atma				9	56				
Bağırma				9	56	3	60		
Sözlü notuyla tehdit				6	38				
Omuz sıkma				4	25	5	100		
Müdürle tehdit etme			2	13	1	20			
Ters bakma					3	60			
Test çözdürme							5	45	

Tablo 40'ta öğretmenin örtük program kapsamında yazılı olmayan yaptırımları incelendiğinde beşinci sınıfta “sözlü uyarı (lüzumsuz çocuklar) (%89)” ve “tek ayak üstünde

bekletme (%89)” en sık uygulanan yaptırımlar olarak öne çıkmaktadır. Bunları “fiziksel şiddet (kalemle kafaya vurma) (%78)” ve “kızma (%78)” izlemektedir. Altıncı sınıfta uygulanan yaptırımlara bakıldığında “dersten atma (%88)” ve “sözlü uyarı (lüzumsuz çocuklar)” sık uygulanan yaptırımlardır. Yedinci sınıfta “fiziksel şiddet (kalemle kafaya vurma) (%100)”, “kızma (%100)” ve “omuz sıkma (%100)” ön plâna çıkmaktadır. Sekizinci sınıfta yazılı olmayan yaptırımlar ise “sözlü uyarı (lüzumsuz çocuklar)” öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenin uyguladığı yaptırımların sınıflara göre değişmediği belirlenmiştir.

Tablo 40’ta öğretmenin yazılı olmayan sınıf içindeki ödüllendirmelerine bakıldığında beşinci sınıfta en sık “sözlü ödül (%89)” kullanıldığı belirlenmiştir. Bunları “bahçeye çıkarıp oyun oynatma (%78)”, “oyun alma (Kızma birader, Monopoli, Jenga) (%67)” ve “hediye alma (%67)” takip etmektedir. Altıncı sınıfta en sık kullanılan ödüller “Kur’an-ı Kerim’i iyi okuyan öğrencilere saat (%94)”, “sözlü ödül (afetin, belli ki çalışmışsın)” karşımıza çıkmaktadır. Yedinci sınıfta kullanılan ödüllere bakıldığında “sınıfta alkışlatma (%100)” en çok kullanılan ödülken bunu “sözlü ödül (afetin, belli ki çalışmışsın)” takip etmektedir. Sekizinci sınıfta yer alan ödüllere bakıldığında “sözlü ödül (afetin, belli ki çalışmışsın)” ve “sınıfta alkışlatma (%73)” öne çıkmaktadır.

Öğretmenin yazılı olmayan ödülleri sınıflara göre değişmediği ve tüm sınıflarda ağırlıklı olarak sözel ödülleri kullanıldığı belirlenmiştir.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen din kültürü dersinde sınıfa girince Ettehiyyatu duasını önce Ezgi ve Zülfikar’a okuttu. Sonra gönüllüler varsa okusun dedi. Okuyanlara afetin diye dönüt verdi. Aynı derste Mevali nedir? sorusunu sordu, İsmail cevap verdi. İsmail, önce köle olan ve değerli eşyasını verip hür olan kişi dedi. Öğretmen isim listesinin olduğu dosyayı açtı ve İsmail’e 10 puan diyerek 10 puan yazdı (01.03.2022-11:25).

Öğretmen, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde Akika kurbanı nedir? diye sordu. Sorduğu sorunun cevabını isterken sınıfı parmak kaldırarak söz alın diye uyardı. Zülfikar parmak kaldırdı, kalktı ve cevap verdi. Bunun üzerine öğretmen afetin diye ödüllendirdi (03.03.2022-13:15).

Yedinci sınıf öğrencileri din kültürü dersinin ilk saatinden çıkınca teneffüste tahtaya hadis yazmışlar aynı öğretmen derse girince bunları gördü ve afetin diye dönüt verdi (02.02.2022-11:25).

Sekizinci sınıf din kültürü dersinde Alican en ön sırada öğretmen ders anlatırken kafasını yere koyunca öğretmen öğrencinin başına tahta kalemi ile yavaşça vurdu ve kalk başını kaldır dedi (03.03.2022-08:45).

Sınıf içi gözlem bulguları ve öğrenci görüşlerine göre öğretmenin ortaokuldaki sınıflarda en fazla sözel ödülleri kullandığı ve verilen ödüllerin sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-2'e ait verilen ödüller ve uygulanan yaptırımlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmen-2'ye Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

	Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Ödül	Yazılı Olanlar								
	Sözlü notunu yükseltme	3	33	3	19	1	20	7	58
	"+" verme			15	94				
	Yazılı Olmayanlar								
	Sözlü ödül (aferin, tebrik ederim, bravo)	8	89	14	88	5	100	7	58
	Fosforlu kalem verme	8	89			4	80		
	Bahçeye çıkarıp gezdirme	7	78	9	56				
	Güler yüzlü olma	7	78						
	Sınıfta piknik yapma	5	56						
	Saçlarını okşama, örme	4	44	8	50				
	Evine götürüp etkinlik yapma	3	33						
	Gitar çalma	2	22						
	Etkinlik yaptırma	1	11	7	44				
	Alkışlatma			10	63	2	40	3	25
	Sınavdan yüksek alanlara not defteri ve kalem hediye etme			8	50				
	Sınıfa oyun alma			4	25				
	İltifat etme (çok güzel olmuşsun)			3	19				
	Film izletme			1	6			5	42
	Test kitabı alma					3	60		
	Çikolata verme							3	25
	Yazılı Olanlar								
	Müdürün yanına gönderme	6	67	3	19			5	42
	"-" verme			14	88				
	Sözlü notunu düşürme			1	6			5	42
	Yazılı Olmayanlar								
	Dersten atma	9	100	13	81	4	80	11	92
	Tek ayak üstünde bekletme	6	67	8	50			5	42
	Sözlü notuyla tehdit etme	4	44	2	13			7	58
	Fiziksel şiddet (sırtına ve kafaya hafifçe vurma)	4	44			1	20		
	Saç çekme	4	44	9	56	2	40	5	42
	Sözlü uyarı (susun, kırmızı çizgimi geçmeyin)	3	33						
	Bağırma	3	33	6	38	3	60	4	33
	Müdürün yanına göndermeyle tehdit	3	33	8	50			4	33
	1 tur söz hakkı vermeme	2	22						
	Kulak çekme	1	11	6	38				
	Kütüphaneye götürüp hafifçe vurup konuşuyor			11	69				
	Kalem atma			8	50	1	20		
	Hakaret etme (salak, beyinsiz, geri zekâlı)			8	50	4	80		
	Sert bakma			6	38				
	Veliyle tehdit etme							4	33

Tablo 41'de yer alan yazılı olmayan yaptırımlar incelendiğinde beşinci sınıfta “dersten atma (%100)”, öğrenciler arasında en yaygın uygulanan yazılı olmayan yaptırım olarak öne çıkmaktadır. Bu durumu takip eden diğer yaptırımlar ise “tek ayak üstünde bekletme (%67)”, “sözlü notuyla tehdit etme (%44)”, “fiziksel şiddet (sırtına hafifçe vurma, kafaya vurma) (%44)”

ve “saç çekme (%44)” olarak belirlenmiştir. Altıncı sınıfta en yaygın kullanılan yaptırımlar “dersten atma (%81)”, “kütüphaneye götürüp konuşma (%69)”, “saç çekme (%56)” ön plâna çıkmaktadır. Yedinci sınıfta uygulanan yaptırımlara bakıldığında “dersten atma (%80)” ve “hakaret etme (%80)” en yaygın yaptırım olarak yer aldığı belirlenmiştir. Sekizinci sınıfta uygulanan yaptırımlara bakıldığında en fazla “dersten atma (%92)” ve “sözlü notuyla tehdit (%58)” davranışlarının olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin uyguladığı yaptırımların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ve ağırlıklı olarak “dersten atmayı kullandığı” belirlenmiştir.

Tablo 41’de örtük olarak verilen ödüller sınıf bazlı incelendiğinde beşinci sınıfta “sözlü ödül (aferin, tebrik ederim, bravo) ve fosforlu kalem verme (%89)” öğretmen tarafından öğrencileri ödüllendirmek için en yaygın uygulanan yazılı olmayan ödüllendirme yöntemleri olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemleri takip eden diğer ödüllendirmeler ise “bahçeye çıkarıp gezdirme (%78)” ve “güleryüzlü olma (%78)” olarak belirlenmiştir. Altıncı sınıfa verilen ödüller incelendiğinde en yaygın uygulanan ödüller arasında “sözlü ödül (%88)”, “alkışlatma (%63)” ve “bahçeye çıkarma ve gezdirme (%56)” yöntemleri öne çıkmaktadır. Yedinci sınıfta kullanılan ödüllere bakıldığında “sözlü ödül (aferin, tebrik ederim, bravo) (%100)” ile en çok kullanılan ödüldür. Sekizinci sınıfta da “sözlü ödüller (%58)” yazılı olmayan ödüller içinde en yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmenin tüm sınıflarda yazılı olmayan ödüllerinin sözel ödüller (aferin, bravo) olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilere verilen ödül ve uygulanan yaptırımlarla ilgili öğretmen-2’nin perspektifi şu şekildedir:

Sözlü ödüller veriyorum. Yani bazen sınıf içerisinde onu onore etme şeklinde olabiliyor bu. İşte tahtayı çıkarıp bak ne güzel yaptı falan oluyor. Bir alkışlatma seremonisi oluyor. Yaptırımlarda ise sözlü notunu kırarım diyorum. Sözlü notun kırık diyorum, sıfır falan diyorum. Mesela o noktada öyle. Bazen fiziksel şiddet uyguladığım oluyor. Beni çok çıldırtırlarsa evet. Böyle kafalarına bir şaplak geçirme, saç çekme, kulak çekme oluyor. Sınıf dışına atmam çok oluyor.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen beşinci sınıf fen bilimleri dersinde sera etkisini anlatırken sınıfa asit yağmurları ne demek oluyor diye sordu. Azra, yağmur; Muhammed, araba gazı dedi. İsmail, dediğiniz gazlar havaya karışıp yağmur olarak yağıyor dedi. Öğretmen güzel, aferin diye sözel ödül kullandı (21.03.2022-14:05).

Öğretmen beşinci sınıf fen bilimleri dersinde derse gelince ödevleri kontrol ederken beyler kitapları açalım, kitapları kontrol edelim, hemen bakalım dedi. İsmail’in ödevini kontrol

etti. İsmail'e bravo hayret ettim doğrusu isteyince yapılıyor demek ki (aferin koçum) dedi (23.02.2022-08:45).

Öğretmen sekizinci sınıf fen bilimleri dersi esnasında Hilal hâl değişimi fiziksel mi? diye sordu. Hilal evet diye yanıtlayınca öğrenciyi aferin diye ödüllendirdi (06.04.2022-13:15).

Öğrenci görüşüne göre öğretmen sınıf içinde öğrencilere sözlü ödüller vererek onları onore etmeye önem verdiği belirlenmiştir. Ancak, yaptırımlarda da sert tutum sergileyebildiği ortaya konulmuştur. Öğretmen öğrencilere sözlü notunu kırma, sıfır verme gibi cezalar uygulayabildiği ve bazen fiziksel şiddet uygulayarak sınıftan dışarı atabildiği belirlenmiştir.

Öğretmen-3'e ait verilen ödüller ve uygulanan yaptırımlar Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmen-3'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Ödül	Yazılı Olanlar								
	Sözlü notunu yükseltme	3	33	2	13	3	60	9	82
	"+" verme			7	44			4	36
	Yazılı Olmayanlar								
	Sözlü ödül (aferin, tebrikler)	8	89	14	88	5	100	5	45
	Çikolata, şeker alma	1	11	3	19				
	Test kitabı verme			10	63			5	45
	Sınıfta alkışlatma			9	56	3	60		
	Etkinlik yaptırma			8	50				
	Kırtasiye malzemesi hediye verme			6	38				
	Derste komik fıkra anlatma			5	31				
	Film izletme			5	31			5	45
	Saçını okşama			3	19				
	Bahçeye çıkartma			3	19			3	27
	Şarkı açma					1	20		
	Şakalaşma					1	20		
	Tahtadan oyun oynatma							4	36
	Yazılı Olanlar								
	Sözlü notunu düşük verme			9	56	2	40	3	25
	"-" verme			9	56				
	Yazılı Olmayanlar								
	Bağırma	8	89	14	88	5	100		
	Fiziksel şiddet (tekme, vurma)	8	89			2	40		
	Saç çekme, kulak çekme	7	78	10	63	3	60	9	75
	Arkadaşıyla rencide etme	7	78						
	Beden dersinde dışarı çıkartmama	5	56	9	56				
	Tokat atma	5	56	9	56	2	40		
	Tek ayak üstünde durdurma	5	56	7	44				
	Notla tehdit	4	44						
	Müdürün yanına göndermeyle tehdit	2	22						
Yaptırım	Dışarı atma			9	56				
	Sıraya vurma			6	38				
	Cetvelle vurma			5	31			6	50
	Sözlü hakaret (salak, beyniniz algılamıyor, geri zekâlı, eşek herif, it herif)			4	25	3	60	9	75
	Lakap takma			3	19	2	40	4	33
	Kalem atma-vurma			2	13			4	33

Tablo 42. (devamı)

Konuşanlara söz hakkı vermeme	1	6		
Omuz sıkma		2	40	
Kafaya vurma		1	20	
Kafa tokuşturma			5	42
Sopayla hafif vurma			5	42

Tablo 42’de öğretmene ait yazılı olmayan yaptırımlar incelendiğinde beşinci sınıfta öğrencilere en sık uygulanan yaptırımların “bağırma (%89)” ve “fiziksel şiddet içeren davranışlar” olduğu belirlenmiştir. Bunları “saç çekme ve kulak çekme (%78)” ile “arkadaşıyla rencide etme (%78)” yaptırımları izlemektedir. Öğretmenin altıncı sınıfta uyguladığı yaptırımlarda “bağırma (%88)”, “saç çekme, kulak çekme (%63)” gelirken bunları “beden dersinde dışarı çıkarmama (%56)”, “tokat atma (%56)”, “dışarı atma (%56)” takip etmektedir. Yedinci sınıfta kullanılan yaptırımlar ise “bağırma (%100)” en fazla kullanılan yaptırımken bunu “saç çekme, kulak çekme (%60)”, “sözlü hakaret (%60)” takip etmektedir. Sekizinci sınıfta en dikkat çeken yaptırım ise “saç çekme, kulak çekme (%75)” ve “sözlü hakaret (%75)” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin yaptırımı beşinci, altıncı, yedinci sınıflarda ağırlıklı olarak aynıyken sekizinci sınıfta saç, kulak çekme ve sözlü hakaret (salak, beyniniz algılamıyor vb.) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 42’de örtük program kapsamında yazılı olmayan ödüller incelendiğinde sınıf bazında beşinci sınıfta “sözlü ödüller (aferin, tebrikler) (%89)” dikkat çekmektedir. Altıncı sınıfta “sözlü ödüller (aferin, tebrikler) (%88)” en fazla verilen ödüllerken bunları “test kitabı verme (%63)” ve “sınıfta alkışlatma (%56)” takip etmektedir. Yedinci sınıfta öğretmenin en fazla verdiği ödül “sözlü ödüller (aferin, tebrikler) (%100)” olarak belirlenmiştir. Sekizinci sınıfta “test kitabı verme (%45)”, “film izlettirme (%45)”, “sözlü ödüller (%45)” yer almaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin sınıf içinde genellikle sözlü ödüller kullandığı (aferin, tebrikler) belirlenmiştir.

Öğrencilere verilen ödül ve uygulanan yaptırımlarla ilgili öğretmen-3’ün perspektifi şu şekildedir:

Mesela çocuğa sınıfta benim istediğim şekilde davranan öğrenciye daha iyi davranıyorum mesela. Somut olarak pekiştireç vermiyorum ama davranışım değişiyor çocuğa. Ceza ise ...birinci tip ceza oluyor ...vurma olmaz ama çok sert şekilde bağırırım ...aşırı derecede yoruyorsa dışarıya atarım ...hani istediğim şeyi yapabilmeleri için onları notla da korkuttuğum oluyor.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Öğretmen altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde besi ve ahır hayvancılığını anlatırken tüm sınıf susmayınca uaaaaaahhhhh diye seslice bağırarak sınıfı susturdu (07.03.2022-11:25).

Öğretmen sınıfta istediği şekilde davranan öğrencilere daha iyi davranırken istenmeyen davranışlarda sert cezalar uygulayarak öğrencileri notla korkutabildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin uyguladığı yaptırımlar sınıf içi gözlemlerle tutarlık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen-4'e ait verilen ödüller ve uygulanan yaptırımlar Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmen-4'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Ödül	Yazılı Olanlar								
	Sözlü notu yükseltme	6	67	1	6			3	27
	"+" verme			4	25				
	Yazılı Olmayanlar								
	Sözlü ödül (aferin, böyle devam et)	9	100	13	81	4	80	7	64
	Oyun oynatma	9	100	7	44	2	40		
	Güldürme	5	56						
	Test kitabı alma	3	33	15	94	3	60	5	45
	Mangala oynatma	3	33						
	Bahçeye çıkartıp oyun oynatma	2	22	1	6				
	Satranç oynatma	2	22	2	13			4	36
	Deftere aferin yazıp imza atma	2	22						
	Kalem hediye etme	2	22	10	63				
	Dersi bahçede işleme			10	63				
	Alkışlatma			6	38	2	40		
	Film izletme			5	31				
	Güler yüzlü davranması			5	31				
	Yapboz hediye etme			3	19				
	Şarkı açma					3	60	5	45
	Sohbet etme					2	40		
	Saçını okşama							4	36
	Eve çağırıp etkinlik yaptırma							1	9
	Yazılı Olanlar								
	Tutanak tutma	3	33	9	56	3	60		
	Sözlü notunu düşürme	1	11	13	81				
	Disipline gönderme			5	31				
	"-" verme			4	25				
	Yazılı Olmayanlar								
	Fiziksel şiddet (omzunu sıkma)	8	89	11	69	4	80	7	64
	Bağırma	7	78	16	100	5	100	11	100
	Veliyle tehdit	4	44					6	55
	Şınav çekirme	3	33						
	Disiplinle tehdit etme	3	33			2	40	5	45
Yaptırım	Sözlü notuyla tehdit	2	22	8	50				
	Sözlü uyarı (bahane uydurmayın)	2	22						
	Yavaşça kafaya vurma	1	11						
	Masaya vurma			4	25				
	Müdüre göndermeyle tehdit etme			2	13				
	Rencide etme (boş boş konuşma der)					3	60		
	Enseden tutma					2	40		
	Kızma					2	40		
	Tutanakla tehdit etme							4	36

Tablo 43'te yer alan veriler incelendiğinde yazılı olmayan yaptırımlardan beşinci sınıf öğrencilerine en sık uygulanan yaptırımların “omzunu sıkma (%89)” ve “bağırma (%78)” olduğu

tespit edilmiştir. Altıncı sınıfta öğrencilere en fazla uygulanan yaptırım “bağırma (%100)” ve “omuz sıkma (%89)” olarak öne çıkmaktadır. Yedinci sınıfta uygulanan yaptırım “bağırma (%100)” ve “omuz sıkma (%80)” olarak karşımıza çıkmaktadır. Sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan en sık yaptırım ise “bağırma (%100)” olarak belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin yaptırımı beşinci, altıncı, yedinci sınıflarda aynıyken sekizinci sınıfta “bağırma” olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablo 43’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenin beşinci sınıfta en sık uyguladığı ödüllendirmenin “sözlü ödül (aferin, böyle devam et) (%100)” ve “oyun oynatma (%100)” olduğu belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerine verilen ödüllerde “test kitabı alma (%94)”, “sözlü ödül (aferin, böyle devam et) (%81)” ve “kalem hediye etme (%63)”, “dersi bahçede işleme (%63)” yer almaktadır. Öğretmenin yedinci sınıf öğrencilerine çok sık ödül vermediği belirlenmekle birlikte en fazla verilen ödülün “sözlü ödül (aferin, böyle devam et) (%80)” olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı olmayan ödüllerine bakıldığında da çok fazla ödüllendirme yapılmadığı en sık kullanılan ödülün “sözlü ödül (aferin, böyle devam et) (%64)” olduğu tespit edilmiştir.

Ödül ve yaptırıma ilişkin öğretmen-4’ün perspektifi şu şekildedir:

Ödüllerimiz genelde sözlü ödüller oluyor yani. Onun dışında genelde öğrencileri çalışmaya teşvik etmek için bir dönem kitap vererek okuma kitabı olsun ya da ders çalışma kitapları olsun test kitapları olsun bunları vererek ödüllendirmeye çalışmıştım ...öğrencileri notlarından düşürerek cezalandırma yoluna gidiyoruz ...cezalarımız ama performans notu ve sözlü cezalar olarak kalıyor.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen beşinci sınıf matematik dersinde tahtaya kesirlerde sıralamayla ilgili soru yazdı ve bir dakikanız var çözün diye süre verdi. Ezgi soruyu çözdü hoca aferin diye ödül verdi (04.03.2022-14:05).

Öğretmen sekizinci sınıf matematik dersinde birinci saat kaldığı yerden devam etti. Ceren’e soruyu nasıl yaptık diye sordu o da olasılıkla ilgili istenilen/tüm durum oradan da 2/9 çıkar dedi. Öğretmen aferin şeklinde dönüt verdi (07.03.2022-14:55).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmenin sınıflarda kullandığı ödülün sözel ödül (aferin, böyle devam et) ve oyun oynatma olduğu ayrıca kullandığı ödüllerin sınıflara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen, öğrencileri çalışmaya teşvik etmek için kitaplar ve sözel ödülleri kullandığı, sözlü notunu düşük verme gibi uygulamalar ile de yaptırım uyguladığı belirlenmiştir.

Öğretmen-5’e ait verilen ödüller ve uygulanan yaptırımlar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmen-5'e Ait Verilen Ödüller ve Uygulanan Yaptırımlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Ödül	Yazılı Olanlar									
	“+” verme	4	44	8	50			8	73	
	Sözlü notunu yükseltme							6	55	
	Yazılı Olmayanlar									
	Çıkartma verme	9	100	1	6					
	Sözlük verme	7	78							
	Sözlü ödül (aferin)	7	78	14	88	5	100	9	82	
	Defter, kalem verme	6	67	8	50	1	20	6	55	
	Güler yüzlü olması	5	56			1	20			
	Kırtasiye malzemesi hediye verme	5	56	13	81					
	Sıcak kanlı olması	4	44			1	20			
	Etkinlik yaptırma	2	22	1	6	1	20			
	Çikolata verme	2	22	1	6			3	27	
	Saç okşama	1	11	6	38					
	Deftere imza atma-çıkartma									
	yapıştırma	1	11	6	38					
	Saat hediye etme			8	50					
	Film izletme			8	50			4	36	
	Test verme			6	38	5	100	7	64	
	Tahtadan oyun oynatma			6	38	2	40			
	Bahçeye çıkartma			5	31					
	Alkışlatma			4	25			5	45	
	Şarkı açma					3	60			
	Tebrik etme					1	20			
	En fazla + alana hediye verme							7	64	
	Yaptırım	Yazılı Olanlar								
		“-” verme	5	56	9	56			6	55
		Sözlü notunu düşürme					1	20		
		Müdürün yanına gönderme							8	73
		Yazılı Olmayanlar								
		Tek ayak üstünde durdurma	8	89	1	6			3	27
		Saç çekme	7	78	5	31	1	20	4	36
Sözlü uyarı (sus, konuşma)		6	67					7	64	
Dışarı çıkartmayıp ödev yaptırma		6	67	1	6					
Bağırma		6	67	8	50	5	100			
Teneffüse çıkartmama		6	67							
Ödev yapmayana tekrar yazdırtma		5	56							
Kapıyı çalmadan gireni dışarı										
çıkartıp kapıyı çaldırma		3	33							
Öğrenciyi hafif temasla uyarma		2	22	8	50	2	40			
Kızma				11	69			6	55	
Dersten atma				4	25					
Sözlü notuyla tehdit				3	19			9	82	
Hakaret etme (salak mısın)						2	40			
Kafaya vurma						2	40	4	36	
Müdürün yanına göndermeyle										
tehdit etme								7	64	
Disiplinle tehdit etme								5	45	
Sopayla hafif vurma								5	45	

Tablo 44’te yer alan en sık kullanılan yaptırımlar incelendiğinde beşinci sınıfta “tek ayak üstünde durdurma (%89)” ve “saç çekme (%78)” olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıfta uygulanan yaptırımlara bakıldığında göze çarpan davranışlar “kızma (%69)”, “bağırma (%50)” ve “öğrenciyi hafif temasla uyarma (%50)” yer almaktadır. Öğretmenin yedinci sınıfta en fazla kullandığı yaptırım “bağırma (%100)” dır. Sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaptırımlara bakıldığında “sözlü notuyla tehdit (%82)”, “müdürün yanına göndermeyle tehdit (%64)” ve “sözlü uyarı (sus, konuşma) (%64)” kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin yaptırımlarının sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablo 44’te öğrencilere verilen ödüller incelendiğinde öğretmenin en sık uyguladığı ödüllendirmenin beşinci sınıfta “çıkartma verme (%100)”, “sözlük verme (%78)”, “sözlü ödül (afetin) (%78)” ve “defter-kalem verme (%67)” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin altıncı sınıfta en sık kullandığı ödüllerde “sözlü ödül (afetin) (%88)” ve “kırtasiye malzemesi hediye verme (%81)” yer almaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerine verilen ödüllerde “sözlü ödül (afetin) (%100)” ve “test verme (%100)” göze çarpmaktadır. Öğretmenin sekizinci sınıfta kullandığı ödüllerin “sözlü ödül (afetin) (%82)”, “test verme (%64)” ve “en fazla (+) alana hediye verme” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenin derslerinde kullandığı ödül ve yaptırımla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen beşinci sınıf Türkçe kitabındaki “Kilim” adlı metnin sorularındaki ilgili soruya Yusuf töre diye cevap verdi. Metinle ilgi diğer soruya Muhammed iklim diye cevap verince öğretmen öğrencilere afetin diye ödül verdi (14.02.2022-10:35).

Öğretmen beşinci sınıflarda Türkçe dersinde tahtadan ek ve kökler ile ilgili etkinlik açtı. Daha sonra öğretmen etkinliği yapmak için tahtaya kalkanlara yıldız vereceğini söyleyince Yusuf Ali tahtaya kalktı, soruyu doğru cevapladı yıldız aldı (16.02.2022-11:25).

Öğretmen Türkçe dersinde sekizinci sınıflarda kitapta yer alan Azerbaycan-Türkiye şiirini dinleti olarak açıp metnin etkinliklerini yaptırırken yaratıcı şiir yazma etkinliğinde Ufuk’un yanına gidip güzel yazmışsın afetin dedi (21.02.2022-08:45).

Gözleme dayalı olarak öğretmen küçük yaş grubunu barındıran sınıflarda kırtasiye malzemeleri veya sembolik ödüllerle ödüllendirirken tüm sınıflarda ise sözlü ödül kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenin sınıflarda bağırması ise tüm sınıflarda yaygın bir yaptırım olarak görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin ödüllerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Yetiştirilmek İstenen Bireye İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin yetiştirmek istediği birey tipi okul ikliminde yer verilmiş olmakla birlikte burada da kısaca bahsedilmiştir. Öğretmenlerin yetiştirmek istediği bireyi ortaya koyabilmek için 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu uzak hedefleri baz alınmış ve resmî program kabul edilmiştir. Öğretmenlerin yetiştirmek istediği birey tipini ortaya koyabilmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

İlkokulda ve ortaokulda yer alan öğretmenlerin yetiştirmek istediği bireye ilişkin görüşleri Tabloda 45’te verilmiştir.

Tablo 45. İlkokul ve Ortaokuldaki Öğretmenlerin Yetiştirmek İstedikleri Birey Tipi: Öğretmen Görüşleri

Öğretmen-1	Öğretmen-2	Öğretmen-3	Öğretmen-4	Öğretmen-5	Öğretmen-6
Dürüst	Dürüst	Dürüst	Topluma faydalı	Vatan millet sevgisi	Vatan millet sevgisi
Vatan millet sevgisi	Vatan millet sevgisi	Topluma faydalı	Vatan millet sevgisi	Saygılı	Saygılı
Topluma faydalı	Topluma faydalı	Meslek sahibi olma	Ahlâk-Edepli	Tutumlu	Dürüst
Ahlâk-Edepli	Ahlâk-Edepli	Örf ve adetlere uygun	Adaletli	Uyum-Düzen	Meslek sahibi olma
Adaletli	Adaletli	Tarih bilincine sahip	Saygılı	Dürüst	Sorumluluk bilinci
Tutumlu	Dindar gençlik	Hoşgörülü	Çalışkan	Meslek sahibi olma	Atatürkçülük
Vicdanlı-Merhametli	Saygılı	Empati	Ekonomik özgürlük	Sorumluluk bilinci	Topluma faydalı
Dindar gençlik	Çalışkan	Düzenli, tertipli, temiz	Tutumlu	Atatürkçülük	Ahlâk-Edepli
	Sorumluluk bilinci		Uyum-Düzen	Eleştirel düşünme	Çalışkan
	Ekonomik özgürlük		Yaptığı işi en iyi şekilde yapması		Örf ve adetlere uygun
	Kararlı		Otoriteye itaat		Yardımsever
	Sükunetli olmak				Azimli
	Demokratik				Araştırmacı
	Pozitif bakış açısı				Disiplinli

Tablo 45’te yer alan veriler incelendiğinde ilkökul ve ortaokulda yer alan öğretmenlerin resmî programdaki beklentilerle uyumlu olmayan ve yetiştirmek istedikleri birey profiline bakıldığında; öğretmen-1 “dindar gençlik”, öğretmen-2 “sükunetli olma”, öğretmen-4 ve öğretmen-5 ise “sistem uyumlu ve düzen sağlayan” bireyler yetiştirilmesine önem verirken, öğretmen-6 “azimli ve kararlı” bir birey profili oluşturmaya odaklanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerindeki diğer ifadeler ise resmî programla uyumlu olan yetiştirilmek istenen birey

beklentileridir. Öğretmen-3'ün ise yetiştirmek istediği birey ile resmî programın beklentileri birebir uyum göstermektedir.

Nitelikli-Niteliksiz, Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısına İlişkin Bulgular.
Öğretmenlerin öğrencileri algılama biçimleri okul ikliminde yer verilmiş olmakla birlikte burada da kısaca bahsedilmiştir. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencileri algılama biçimlerini ortaya koymak için öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileri algılama biçimleri Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Öğrencileri Algılama Biçimleri

Öğrenci Özellikleri	
Nitelikli Öğrenci	Niteliksiz Öğrenci
Zamana riayet	Saygısız
Öğretmene saygılı	Sorumluluk sahibi olmayan
Öğrendiği bilgileri hayatında kullanan	Öğrendiği bilgileri hayatında kullanmayan
Mücadeleci	Öğrendiği bilgileri değersiz gören
Sorgulayan	Hedefi olmayan, plânsız
Eleştirel düşünebilen	Ahlâki davranış sergilemeyen
Bilimsel yaklaşım	Öz saygısı olmayan
Entelektüel	Çevresine saygılı olmayan
Ahlâklı	Akademik olarak başarısız
Sorumluluk sahibi	Başarı için çabalamayan
Çalışkan	Yaramaz
Pozitif iletişim sahibi	Söz dinlemeyen
Başarılı Öğrenci	Başarısız Öğrenci
Birikimli ilerleyen	Sorumsuz
Peygamberi örnek alan	Ahlâksız, edepsiz
Tutarlı	Amaçsız
Akademik anlamda başarılı	Tutarsız
Öğrendiğini hayata uygulayabilen	Çalışma yöntemini keşfedememiş
Çalışkan	Öğrendiklerini hayata uygulayamayan
Düzenli, tertipli	Akademik anlamda başarısız
	Disiplinsiz
	Düzensiz
	Çalışma ve ders disiplini olmayan

Tablo 46'da yer alan veriler incelendiğinde nitelikli-niteliksiz, başarılı-başarısız öğrenci özellikleri okul iklimiyle aynı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri nitelikli-niteliksiz şeklinde algılama biçimiyle ilgili perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-1: ...verilen şeyleri zamanında yerine getiren yani öğretmen olarak dinleyip sayan ve senin verdiğin fikirleri, değerleri önemseyen kişi benim için önemlidir. Yani senin verdiğin bilgileri alan ve bunu hayatında uygulayan kişi benim için niteliklidir ...yani dersi ya da senin anlattığın şeyleri o anda bırakan, yani o derste bırakan, dışarıda bunu hiçbir şekilde uygulamayan, seni pek işte tınlamayan, takmayan, sorumluluk sahibi olmayan kişi ya da işte verdiğin şeyleri o kadar da vicdanına dokunmayan. Yani anlattığın şeyleri önemsemeyen değer vermeyen o kadar da istekli olarak dinlemeyen kişi benim için niteliksiz öğrencidir.

Öğretmen-2: Nitelikli öğrenci bir hedefi olan bu hedef doğrultusunda çok acı çekilerek bu yollardan gideceğini, mücadele etmeden hiçbir şeyin olmayacağını farkında olan öğrenci benim için çok nitelikli bir öğrencidir ...Nitelsiz öğrenciyse niteliklileri eleştirip kendisi çok boş yapan öğrenci. Hiçbir hedefi olmayan hayatta buraya niye geliyorum? Ne yapıyorum? Nereye gidiyorum? Büyüyünce ne olacak? şeklinde geleceğe dair düşünmeyen yaptığı işi öylesine yapan öğrenci benim için nitelsizdir.

Öğretmen-4: Nitelikli öğrenci yani her yönüyle belli bir noktanın üstüne çıkmış öğrenci olarak görüyorum. Mesela ders başarısı olarak da ahlâk olarak da toplum uyumu olarak da sosyallik olarak da hepsinde belli bir noktanın yani ortalamanın üzerine çıkmış öğrenci olduğunu düşünüyorum ben, nitelikli öğrencinin ...Nitelsiz öğrenci de yani ders başarısından ziyade ahlâk olarak benim için çökmüş bir öğrenci, nitelsiz bir öğrencidir. Çünkü ahlâkı yani topluma karşı davranışları çöktüğü anda gerisi de zaten kendiliğinden çöküyor öğrencinin. Onun için bireysel olarak kendine saygısı olmayan, çevresine saygısı olmayan bir öğrenci benim gözümde nitelsiz bir öğrenciyeye dönüşür.

Öğretmen-5: Şimdi nitelikli öğrenci, akademik olarak başarılı, sorumluluk sahibi bu dersle ilgili durumları var. Bir de ders dışı hareketlerinden yola çıkarsak nitelikli, başarıyla sorumluluk sahibi olması ödevlerini zamanında yapması, sınavlarına çalışması işte görev ve sorumlulukları yerine getirmesi şeklinde. Onun dışında, ders dışında da yapacağı şeyler olması gerekiyor. Mesela arkadaşları ve kendinden küçüklerle öğretmenlerle arasının iletişimin iyi olması gerekiyor. Sosyal faaliyetlerdeki yine görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekiyor. Vatanını milletini seven, işte görev almaktan çekinmeyen bir kendini iyi ifade eden bir öğrenci nitelikli öğrenci. Nitelsiz öğrencisi şu şekilde, akademik olarak başarısız. Onun dışında okul eşyalarına zarar veren, başarısızdan kastım şu mesela hiçbir çaba harcamayan hani her öğrencinin kavramı düzey birbirinden farklı ama mesela hiçbir çaba harcamıyorsa o nitelsiz bir öğrencidir.

Öğretmen-6: Nitelikli öğrenciyi şöyle tanımlayabilirim. Ahlâklı olan, terbiyeli olan, kurallara uyan öğretmenin sözünü dinleyen tipteki öğrenciler nitelikli öğrenci diyebilirim benim açımdan. Nitelsiz öğrenci de yaramaz, söz dinlemeyen, derslerine çalışmayan ahlâk dışı davranışlar sergileyen sınıfı huzursuz eden, sınıfta şımarıklık yapan, dersi dinletmeyen öğretmeni sürekli üzen tarzda davranışlar sergileyen kişilik tipindeki öğrenciler diyebilirim.

Öğretmen-1'e göre nitelikli öğrenci zamana riayet eden, öğretmene saygılı, öğrendiği bilgileri hayatında kullanan bireyken nitelsiz öğrenci de saygısız, sorumluluk sahibi olmayan, öğrendiği bilgileri kullanmayan ve bu bilgileri değersiz gören kişidir. Öğretmen-2'ye göre nitelikli öğrenci mücadeleciler öğrenciyken nitelsiz öğrenci de hedefi olmayan, plânsız, nitelsiz öğrencidir. Öğretmen-3'e göre nitelikli öğrenci öğrendiği bilgileri hayatında kullanan, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, bilimsel yaklaşan öğrencidir. Öğretmen-4'e göre nitelikli öğrenci entelektüel, ahlâklı öğrenciyken nitelsiz öğrenci de ahlâki davranışlar sergilemeyen, öz saygısı olmayan, çevresine saygısı olmayan öğrencidir. Öğretmen-5'e göre nitelikli öğrenci zamana riayet eden, sorumluluk sahibi, çalışkan, pozitif iletişimi olan öğrenciyken nitelsiz öğrenci de akademik olarak başarısız, başarı için çabalamayan öğrencidir. Öğretmen-6'ya göre

nitelikli öğrenci ahlâklı öğrenciyken niteliksiz öğrenci de yaramaz, söz dinlemeyen, başarı için çabalamayan öğrencidir.

Öğretmenlerin öğrencileri başarılı-başarısız şeklinde algılama biçimiyle ilgili perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-1: Bana göre başarılı bir öğrenci hep tutarlı profilde ilerleyen öğrencidir. Onun üstüne koymaya çalışır alta düşmemeye çalışır. Başarısız öğrenciyse ya hep başarısızdır. Bir şeyler başaramaz ya da bazı şeyleri başarmaya çalışmaz sorumluluktan kaçır. Bu da benim gözümde başarısız bir öğrencidir.

Öğretmen-2: Başarılı öğrenci tabi ki akademik anlamda başarılıysa bizim için öncelikle başarılı etiketini alan öğrenci oluyor zaten. Fakat başarısız öğrenci ya bir öğrenci ya başarısız demek bence çok zor. Şöyle diyebilirim bunun yerine. Kendini kendi çalışma yöntemini keşfedememiş öğrenci diyebilirim ya da neyi sevip neyi sevmediğini keşfedememiş olabilir.

Öğretmen-3: Başarılı-başarısız yani dediğim gibi çocuk tam benim gibi değil ama böyle dersin kazanımlarıyla bakabilsin yani. Çocuğa öğrettiğimiz bilgileri kullanabilsin. Benim gözümde başarılı-başarısız bu olabilir mesela. Çocuk benim öğrettiğim bilgilerle dünyaya bakabiliyor mu? Ya da benim öğrettiğim bilgileri kullanabiliyor mu? Bunlarla hareket edebiliyor mu? Benim için başarılı-başarısız öğrenci kriterim olur herhalde.

Öğretmen-4: ...Not ortalaması. O zaman başarılı ve başarısız öğrenci de bu not ortalaması üzerinden değerlendirilebilir. Yani şu an günümüzde millî eğitimin kabul gördüğü bir şey var. Kırk beş altı öğrenci başarısızdır. Kırk beş üstü öğrenci kötü bile olsa başarılı bir öğrencidir. Ben de başarılı başarısını aynı şekilde tanımlıyorum.

Öğretmen-5: Başarılı ve başarısız akademik olarak değerlendirecek olursam sınavlarda yüksek not alan öğrenciler başarılı öğrencidir. Daha aşağı not alanlarsa başarısız öğrenci olarak nitelendiriyorum.

Öğretmen-6: Başarılı öğrencinin benim açımdan derse katılım sağlayan derslerine iyi çalışan sınav notları yüksek olan, ödevlerini zamanında yapan, disiplinli bir şekilde sınavlarını çalışan tertipli, düzenli kişidir başarılı öğrenci. Başarısızsa, işte ders derse katılmayan, derslerine çalışmayan, sınavları düşük, notları düşük, disiplinsiz, tertip düzen yok, defter yok, kitap yok, ödevleri yapmayan, sürekli bahaneler üreten, öğrenciler de başarısız olarak nitelendirebilirim.

Öğretmen-1'e göre başarılı öğrenci birikimli ilerleyen, tutarlı, peygamberi örnek alan öğrenciyken başarısız öğrenci sorumsuz, ahlâksız-edepsiz, amaçsız, tutarsız öğrencidir. Öğretmen-2'ye göre başarılı öğrenci akademik anlamda başarılı öğrenciyken başarısız öğrenci olmadığını daha çok çalışma yöntemini keşfedememiş öğrencidir. Öğretmen-3'e göre başarılı öğrenci öğrendiklerini hayatına uygulayabilen öğrenciyken bunu hayatına uygulayamayan öğrenci de başarısız öğrencidir. Öğretmen-4 ve öğretmen-5'e göre başarılı öğrenci akademik anlamda başarılı öğrenciyken başarısız da akademik anlamda başarısız olan öğrencidir. Öğretmen-6'ya göre başarılı öğrenci akademik anlamda başarılı öğrenciyken başarısız öğrenci de disiplinsiz, düzensiz, çalışma ve ders disiplini olmayan öğrencidir.

Öğretmenin Tutum ve İnançlarını Öğretime Yansıtmasına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin ders esnasında tutum ve inançlarını öğretime yansıtıp yansıtmadığını belirleyebilmek için öğretmenlerin görüşleri alınmış ve sınıf içi gözlem yapılmıştır.

Konuyla ilgili öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-6: Evet ara sıra yansıtıyorum. Özellikle millî konularda inançlarımı, görüşlerimi, düşüncelerimi törenlerde yapılan etkinliklerde gösterilerde yansıtıyorum. ...Sınıfa girdiğimde mesela. Mesela yani bir öğrenciyi, sekizinci sınıf öğrencisi, yedinci sınıf öğrencisine, altıncı sınıf öğrencisine kızla erkeği yan yana oturtmamaya çalışıyorum genelde. Yani kız ve erkeği arka arkaya oturtabilirim ama yan yana oturtmuyorum. Genelde bunu uyguluyorum...

Öğretmen-1: Kendi görüş, düşünce ve inançları ister istemez yansıtıyorsun. Çünkü her ne kadar objektif olmaya çalışsan da ister istemez öğrenciye kendi fikirlerini, kendi düşüncelerini, hissiyatlarını geçiriyorsun mesela ben vatanına milletine bağlı bir insan olmaya çalışıyorum ...yani bu yönden mesela çocuklara sürekli vatan, millet aşkından, vatan millet sevgisinden bahsediyorum.

Öğretmen-2: ...işte zigot embriyo falan onların gelişiminin nasıl olduğunu falan işte anne bebek sağlığı o konularla ilgili bir yer vardı ...bu konu ilgilerini de çektiğini bildiğim için hani altını doldurmak istiyorum tabii ki hemen. Şey noktasında hani bizler bu dünyaya gelirken de mükemmel bir yaratılışa meydana geldik ve bu bunu düşünmek, tefekkür etmek, bunların üzerinde hayal kurmak, düşünmek daha ziyade tefekkür etme üzerine hani bu inancımса eğer bunu yansıtıyorum onlara ...Onlarla konuşurken çok da fazla evet bunu yapıyorum. Tefekkür etme noktasında.

Öğretmen-3: Yani görüş düşüncelerimi öğretmen yansıttığımı düşünüyorum yani...derslerde Atatürk dönemini anlatırken çocuklar benim buna değer verdiğimi bildikleri için Gazi Mustafa Kemal derler ...padişahlarından bahsederken Fatih Sultan Mehmet tam adıyla söyleyip onun değerini verebildiklerini görebiliriz ...bir öğrencinin tarihi bir büyüğümüze yani devletimizin kurucusunu ismini saygı duyacak şekilde söylemediğinde ona çok kötü bağırıldığını görmüşlerdi...

Öğretmen-4: Ders içinde hiçbir zaman görüş, düşünce ya da inançlarımı yansıtmıyorum.

Zaten dersimde benim bunu saklamama gayet uygun elverişli bir ders.

Öğretmen-5: Görüş ve inançlarımı öğretime sözlü olarak yansıtmıyorum. Ama mesela görünüş itibarıyla inancımı yansıtıyor olabilirim hani. Buda hani kendim özellikle yaptığı bir şey değil ama şeyden görünüşten yansıtıyor olabilirim inancımı.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen-1 beşinci sınıf din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde din sözlü ifade edilmez dini değerleri yaşatan dini motiflerdir dedi ve bizim adetlerimizde erkeğin küpe taktığını nerede görülmüş, bizim adetimiz de erkeğin kadın gibi giyindiği nerede görülmüş diyerek kendi görüş ve inançlarını çocuklara aktardı (08.03.2022-13:15).

Öğretmen-1 altıncı sınıf din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde hazırlık çalışmalarındaki “Ensar” ve “muhacir” kavramlarını sordu. Örnek olarak Suriyeliler Türkiye’ye gelirken kucak

açtık, Ensar olduk. Suriyeliler kendi vatanlarından çıkıp, savaştan kaçıp göç ederlerse muhacir olurlar diye örnek verdi. Öğretmen bu derste kötü ve zararlı alışkanlıklar konusunu anlatırken doğu kültüründe içki haramdır ama batıdan gelen insanlar normalleştiriyor diyerek tutum ve inançlarını öğretime yansıttı (03.03.2022-09:35).

Öğretmen-1 din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi yedinci sınıfta hayvan haklarıyla ilgili konuda peygamberimiz diyerek giriş yaptı. Peygamberimizin kedisi vardı, kediye bakardı. Günümüzde köpekleri evde bakıyorlar. O yanlış bir şey. Hadesten taharet ve necasetten taharet var. Köpeğin pisliği necis olarak sayılıyor bu da yanlış bir şey gençler. Köpek pisliği ağır necistir dedi (18.03.2022-09:35).

Öğretmen-2 sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde besin zinciriyle ilgili slayt açtı ve deftere yazın diye uyardı. Öğrenciler arasında gezerken Caner'in defter de fazla boşluk bıraktığını görünce “boş bırakmayın israf etmeyin” yazın defterinize diye uyardı (15.03.2022-14:55).

Öğretmen-1 din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde İslam ne demek, barış demektir dedi. Senin Allah'ına Peygamberine hakaret ediyorlar, savaşmak zorunda kalıyorsun. İslam barış dinidir, savaşa karşıdır. Karşıdaki insanlar bizi savaşmak zorunda bıraktı. Allah İslam'ı yaymak için son çare olarak Cihat'ı farz kılmıştır dedi (04.04.2022-10:20).

Öğretmen-3 sekizinci sınıf İnkılâp tarihi dersinde “Atatürk milliyetçiliği ırk ayrımı yapan bir milliyetçilik değildir. Anadolu denen yerde aynı tarih ile aynı ortak payda altında birleşen milletler” şeklinde açıklama yaptı (16.03.2022-14:05).

Öğretmen-3 yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde matbaanın bulunması ve kitapların basılmasıyla ilgili değişimi anlatırken hoca o dönemde yazılmış kitabı okuyarak bilgiler elde edebiliriz dedi ve arkasından bizim kitabımız Kur'an-ı Kerim değiştirilmemiş derler Kur'an'ın değiştirilmemesi için yok olmaması için kitap hâline getirilmiştir dedi (31.03.2022-14:05).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen-1 ve öğretmen-6 millî konularda tutum ve inançlarını öğretime yansıtırken gene öğretmen-1 ve öğretmen-2 ile öğretmen-5'in dini konuda tutum ve inançlarını öğretime yansıttığı belirlenmiştir. Öğretmen-4 ise tutum ve inançlarını öğretime yansıtmamaktadır. Öğretmen-3 ise Türk büyükleriyle ilgili olan konularda tutum ve inançlarını öğretime yansıttığı ortaya konulmuştur. Sınıf içi gözlemlerde de öğretmen-1, öğretmen-2 dini konularda öğretmen-3 ise hem dini hem millî konularda tutum ve inançlarını öğretime yansıttığı belirlenmiştir.

Öğretmen Uygulamaları ve Tutarlılığa İlişkin Bulgular. Öğretmen sınıf içinde söyledikleri ile yaptıkları davranışların tutarlı olup olmadığını belirleyebilmek için öğretmenler ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Konuyla ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-1: Genelde şu oluyor: Ben mesela sınıfta çocuklara edep, ahlâklı olun, böyle olun, ağızınızdan çıkan kelimelere dikkat edin diyorum. Ben mesela bu konuda kendimi eleştiriyorum. Bazen dışarıda ağızımdan çıkan kelimelere dikkat etmiyorum. Arkadaş ortamında falan. Ama öğrencinin gözü önünde tabi ki hiçbir şekilde tutarsız bir şey yapmamaya çalışıyorum. Çünkü dediğim gibi öğrencinin gözünde biz idolüz. Bu konuda yani dikkat etmeye çalışıyorum ben.

Öğretmen-2: Mesela demokratik olma konusunda çocuklara sürekli demokratik olmalarından bahsetmişim ve bu şekilde olmaları gerektiğini söylemişim. Bununla alakalı kendi rehberliğimde olan sınıfta başkan ve başkan yardımcısı seçerken oylamayla seçtik. Bunları oylamayı da yine işte arkalarını döndürerek, kimin kime oy verdiğini görmeden yani oylama sürecinde de dikkat etmeye çalıştım ben.

Öğretmen-3: Mesela çocukların hep birbirine saygı duyması gerektiğini söyleriz öğretmenler olarak, ya da demokratik olmasını mesela. Benim geçen işlediğim konulardan birisi demokratiklikti. Ama bana birisini altıncı sınıflardan başkan olarak kimi seçersin deseler direkt sınıfın en başarılı öğrencisi geliyor. Mesela o onları o kazandırmak istediğim değerleri arka plâna atıp direkt kendi kafamdaki kişiyi söylüyorum. Demokratik olma özelliğini kazandırmak istiyoruz çocuklara ama kendimiz böyle demokratikte davranmadığımız oluyor ya da farklı fikirlere saygı duymamız gerektiğini söylüyoruz çocuklara ama uygulamıyoruz.

Öğretmen-4: ...öğrencileri her fikrin önemli olduğunu söylüyoruz ...Bir soruyu sorduğumda öğrenciler genelde matematikten korktuğu için cesaretlendirmek amacıyla aklınıza ne gelirse söyleyin diyorum yani çekinmeyin. Ancak öğrenciler bu konuda çekinmeyin dediğimde sallamayı ön plânda tuttukları için. Mesela istediğinizi söyleyebilirsiniz tüm cevapları alayım ben dediğimde öğrenciler salladığında buna kızabiliyorum. Bu da aslında bir tutarsızlık oluşturuyor.

Öğretmen-5: Sınıfta bazen evet, tutarsızlık olabiliyor. Mesela ceza vermede daha böyle sert söylüyorum ama uygulamada biraz daha yumuşayabiliyor o.

Öğretmen-6: ...farklılık ister istemez bazen oluyor. Örnek verilecek olursam şöyle özellikle derste mesela tuvalete yollamayacağım diyorum öğrencilere ...öğrenci çok sıkıştı diyor. İster istemez mecburen yolluyorum. Onları mecburen yollamak zorunda kalıyorum. Mesela onun dışında böyle parmak kaldırmadan konuşmayın diyorum yani bunun üzerinde duruyorum. Ama bazen ister istemez parmak kaldırmadan yani konuşturuyorum öğrenciyi.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmen-1 sınıf içi davranışlarında tutarlı davrandığını düşünürken bu durumu öğrencilerin olmadığı arkadaş ortamına bazen aktarmadığını belirlenmiştir. Öğretmen-2 sınıf içinde tutarlı davrandığı, öğretmen-3 ve öğretmen-4 ise bazı durumlarda tutarsız davranışlar sergileyebildiklerini belirlenmiştir. Öğretmen-5 ise bazen söylediklerini uygulamada yapamadığı tespit edilmiştir. Öğretmen-6 da sınıfın yaş grubundan dolayı bazı tutarsızlıkları olduğunu belirlenmiştir.

İletişim Atmosferine İlişkin Bulgular

Öğretmen-Öğrenci İletişimine İlişin Bulgular. Sınıf içinde öğretmen-öğrenci iletişim atmosferini belirleyebilmek için sınıf içi gözlemler yapılmış öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiş ve öğrenci görüşleri tablolastırılmıştır.

İlkokulda yer alan dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmen-6’ya Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Olumlu		
Kızmayan	10	77
İyi davranan	7	54
İsteklerimizi yapan	6	46
Hediye veren	5	38
Komik	5	38
Adaletli	4	31
Sevgiye dayalı	3	23
Bizi dinleyen	3	23
Sabırlı	3	23
Dövmeyen	3	23
İyi kalpli	2	15
Mutlu	2	15
Merhametli	2	15
Anlayışlı	2	15
Hoşgörülü	1	8
Olumsuz		
Kızma	9	69
Dışarı atma	9	69
Uyarma	7	54
Bağırma	6	46
Kulak, saç çekme	6	46
Makasla korkutma	4	31
Sinirli olması	4	31
Tek ayak üstünde bekletme	2	15
Sert olması	2	15
Aileye şikâyet ile tehdit etme	1	8
Disipline gönderme ile tehdit etme	1	8

Tablo 47’de ilkokuldaki öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi incelendiğinde olumlu iletişimde “kızmayan (%77)”, “iyi davranan (%54)”, “isteklerimizi yapan (%46)” davranışları dikkat çekerken olumsuz iletişimde “kızma (%69)”, “dışarı atma (%69)” ve “uyarma (%54)” davranışları ilk sıralarda yer almıştır.

İlkokuldaki öğretmen-öğrenci iletişim atmosferiyle ilgili öğretmen-6’nın perspektifi şu şekildedir:

...bütün öğrencilere eşit şans vermeye çalışıyorum, onları derse katmaya çalışıyorum. Hepsinin fikirlerini almaya çalışıyorum. Onların düşüncelerini önemsiyorum... hemen hemen

iletişiminin demokratik olduğunu söyleyebilirim ...yani çalışanlara özel, tembellere izin vermeme gibi öyle bir şeyim yok...

İlkokuldaki öğretmen-6'nın öğrencilerle iletişimde olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı, demokratik olduğu ve herkesi derse katmaya çalıştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen-1'e ait öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmen-1'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu								
İyi davranıyor	6	67	12	75			3	27
Güler yüzlü	6	67	3	19	3	60	2	18
Eğlenceli	5	56	12	75	3	60		
Şakacı	4	44	5	31	1	20	4	36
Dertleşen	3	33	3	19				
Sorunları çözen	3	33	3	19				
Yardımsever	2	22	1	6				
Samimi	2	22	4	25	5	100	5	45
Yumuşak davranan	2	22	4	25				
Ödüllendiren	1	11	2	13				
Kızmayan	1	11	2	13	1	20		
Eşit davranan			5	31				
Sabırlı			3	19				
Seven			3	19				
Saygılı					2	40	3	27
Esprili					2	40		
Nazik					2	40		
Sohbet eden							6	55
Ayrımcılık yapmayan							3	27
Ciddi olan							3	27
Selam vermeyi bilen							3	27
Kanka gibi davranan							2	18
Olumsuz								
Şiddet (kafaya vurma, saç çekme)	9	100	5	31	3	60	5	45
Hakaret (lüzumsuz, geri zekâlı, beyinsiz)	8	89	11	69	4	80	5	45
Kızma	7	78	14	88	3	60	7	64
Bağırma	7	78	8	50	3	60	7	64
Tek ayak üstünde tahtada bekletme	5	56	3	19				
Dışarı atma	5	56	15	94	1	20		
Sinirli	4	44	11	69	3	60		
Teneffüse çıkarmama	3	33						
Sert olması	3	33	8	50	3	60	6	55
Dışlama (erkeklerle)	3	33						
Sözlü notuyla tehdit	2	22	2	13				
İdareye gönderme	1	11			1	20		
Ayrımcılık yapma (başarılı-başarısız)			4	25			4	36
Küçük düşürme, alay etme					3	60		
Uyarma							3	27
Sizden bir şey olmaz diye hitabı olma							3	27

Tablo 48'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen-öğrenci iletişimde beşinci sınıf olumlu iletişimde öğretmenin “iyi davranma (%67)” ve “güler yüzlü (%67)” olması ön plâna

çıkarken olumsuz iletişimde “şiddet (kafaya vurma, saç çekme) (%100)” ve “hakaret (lüzumsuz, beyinsiz) (%89)”, “kıзма, bağırma (%78)” ön plâna çıkmaktadır. Altıncı sınıftaki olumlu iletişimde öğretmenin “iyi davranıyor (%75)” ve “eğlenceli (%75)” ön plâna çıkarken olumsuz iletişimde “dışarı atma (%94)”, “kıзма (%88)” ve “hakaret (lüzumsuz, beyinsiz) (%69)” en fazla öne çıkan davranışlar olarak tespit edilmiştir. Yedinci sınıfta olumlu iletişimde “samimi (%100)” öne çıkarken olumsuz iletişimde de “hakaret (lüzumsuz, beyinsiz) (%80)”, “şiddet (%60)”, “küçük düşürme, alay etme (%60)” dikkat çekmektedir. Sekizinci sınıftaki olumlu iletişimde “sohbet eden (%55)” ve “samimi (%45)” dikkat çekerken olumsuz özelliklerde “kıзма (%64)” ve “bağırma (%64)” en fazla söylenen davranışlar olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin olumlu iletişimi sınıflara göre değişirken olumsuz iletişimi beşinci, altıncı, yedinci sınıflarda hakaret (lüzumsuz, beyinsiz, geri zekâlı) şeklinde olduğu sekizinci sınıflarda da iletişim öğelerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen-öğrenci atmosferiyle ilgili öğretmen-1’in perspektifi şu şekildedir:

Sınıf içerisinde iletişimim genelde çocuklarla bazen arkadaş gibi bazen otoriter olurum bazen işte gülerken eğlenerek ders anlatırım, oyun tarzında ...yani bir kalıba sıkıştırmam. Yani otoriter olmam, işte demokratik olmaya çalışırım, ya da işte yargılayıcı olmam. Böyle hepsinden biraz biraz olmaya çalışırım.

Öğretmen-1 ile yapılan görüşmede öğretmen öğrencilerle otoriter, eğlenceli, demokratik bir iletişim sürdürdüğü belirlenmiştir.

Öğretmen-2’nin öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmen-2’ye Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu								
Güler yüzlü	7	78			3	60	7	64
Samimi	3	33	5	31	1	20	4	36
Yumuşak davranan	2	22	3	19				
Ödüllendiren	2	22						
Güvenilir	2	22	1	6	2	40		
Seven	2	22	2	13				
Hediye alan	2	22	1	6	2	40		
Şakacı	2	22	5	31	1	20		
Sorun çözen	1	11	2	13				
İyi davranan			6	38			8	73
Ayrımcılık yapmayan			5	31	1	20		
Yumuşak kalpli			4	25	1	20		
Adaletli			2	13				
İyi geçinen			2	13				
Nazik			1	6	2	40	5	45
Eğlenceli					4	80		
Sempatik					2	40		
Yumuşak					1	20		
Saygılı							4	36

Tablo 49. (devamı)

Olumsuz									
Bağırma	9	100	14	88	3	60	6	55	
Dışarı atma	9	100	16	100	5	100	11	100	
Kızma	8	89	13	81	2	40	3	27	
Sinirli	7	78	5	31	2	40	9	82	
Kulak çekme, kafaya vurma	7	78	10	63					
Sert davranma	4	44	3	19					
Tek ayak üstünde tahtada bekletme	3	33	4	25					
Hakaret etme	3	33	7	44	4	80	2	18	
Sözlü notuyla tehdit	3	33	1	6					
İdareye gönderme	2	22	6	38			7	64	
Aileyi arama ile tehdit	2	22					6	55	
Kalem fırlatma			6	38					
Lakap takma			5	31					
Bazen soğuk davranma			3	19					
Masaya vurma			3	19					
Küçük düşürme			2	13					
Ayrımcılık (erkek-kız, başarılı-başarısız)			1	6	3	60	5	45	
Argo konuşma					1	20			
Azarlama							4	36	
Hep aynı kişilerle ilgilenme							4	36	

Tablo 49’da yer alan veriler incelendiğinde beşinci sınıf olumlu iletişimde “güler yüzlü (%78)” ifadesi ön plâna çıkarken olumsuz iletişimde “bağırma (%100)”, “dışarı atma (%100)”, “kızma (%88)” ve “kulak çekme, kafaya vurma (%78)” ön plâna çıkmaktadır. Altıncı sınıf olumlu iletişimde ise “iyi davranan (%38)” ön plâna çıkarken olumsuz iletişimde “dışarı atma (%100)”, “bağırma (%88)”, “kızma (%81)” ve “kulak çekme, kafa vurma (%63)” öne çıktığı tespit edilmiştir. Yedinci sınıf olumlu iletişimde “eğlenceli (%80)” ve “güler yüzlü (%60)” ön plâna çıkarken olumsuz iletişimde de “dışarı atma (%100)”, “hakaret etme (%80)” ve “ayrımcılık (erkek-kız, başarılı-başarısız) (%60)” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin sekizinci sınıf olumlu iletişimde “iyi davranan (%73)” ve “güler yüzlü (%64)” ön plândayken olumsuz iletişimde “dışarı atma (%100)”, “sinirli (%82)”, “idareye gönderme (%64)” ve “aileye arama ile tehdit (%55)” yer aldığı tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen öğrencilerle güler yüzlü ve esprili şekilde konuşuyor. Öğretmen beşinci sınıf fen bilimleri dersinde ekosistem nedir diye sordu. Kimse cevap vermeyince hadi uyuyoo saksılar hadiii dedi. İsmail, saksıları size verdim hocam diye yanıt verince öğrenciler hep beraber güldüler (21.02.2022-14:05).

Öğretmen sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde deneme sorularını çözerken sorudaki sıvı basıncıyla ilgili Erhan’a sıvı basıncı neye bağlı Erhan? Derinlik mi? Derinlik ne? Yoğunluk ne? Sıvının cinsi? Sıvının cinsi ne? Bu deneyden buna ulaşır mıyız? Erhan hayır dedi. Eren cevaba atlayınca öğretmen şşşşşt dedi. Öğretmen konuşma, sesini çıkarma, sen Erhan mısın? Sinirlerimi zıplatmayın diye kızdı (17.03.2022-13:15).

Öğretmenin olumlu iletişim biçimi sınıflara göre farklılık gösterirken olumsuz iletişim biçimi tüm sınıflarda bağırma ve dışarı atma olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen-3'ün öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmen-3'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu								
Güler yüzlü	7	78	5	31	4	80	11	100
Eğlenceli	3	33	13	81	1	20		
Esprili	3	33						
Her şeye izin veren	2	22						
Şakacı, komik	2	22	12	75	2	40	7	64
Kızmayan	1	11	2	13	3	60		
Seven	1	11	2	13				
Yumuşak davranan	1	11	3	19	1	20		
İyi davranan			3	19			6	55
Eşit davranan			2	13			2	18
Yumuşak kalpli olan			2	13	1	20		
Samimi			2	13	3	60		
Ödül veren					2	40		
Arkadaşça davranan					1	20		
Sohbet eden							6	55
Nasihah eden							4	36
Olumsuz								
Sert	7	78	4	25				
Bağırma	8	89	14	88	2	40	11	100
Rencide etme	8	89			2	40		
Dövme (şiddet)	7	78	11	69	3	60	5	45
Hakaret etme (mal)	7	78	1	6				
Kızma, sinirli	8	89	16	100			4	36
Aileyi arama ile tehdit	1	11						
Masaya vurma			7	44			7	64
Dışarı atma			6	38			2	18
Beden dersinde ders işlemeye zorlama			3	19				
Kalem atma			3	19				
Soğuk davranma			2	13				
Disiplinsiz					3	60		
Kuralları olmayan bir kişi					3	60		
Lakap takma					2	40		
Argo konuşma					3	60		
Azarlama							5	45
Sözlü notuyla tehdit etme							4	36
Tahtaya vurma							3	27

Tabloya 50'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen beşinci sınıf olumlu iletişimde “güler yüzlü (%78)” ifadesi ön plândayken olumsuz iletişimde “rencide etme (%89)”, “bağırma (%89)”, “hakaret etme(mal) (%78)” ve “şiddet (%78)” ön plâna çıktığı belirlenmiştir. Altıncı sınıfta öğretmen olumlu iletişiminde “eğlenceli (%81)” ve “komik (%75)” ön plândayken olumsuz iletişimde “kızma (%100)”, “bağırma (%88)” ve “şiddet (%78)” öne çıkan davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen yedinci sınıf olumlu iletişiminde “güler yüzlü olması (%80)”,

“samimi olması (%60)” dikkat çekerken olumsuz iletişimde “disiplinsiz (%60)” olması, “kuralları olmaması (%60)” ve “argo konuşması (%60)” dikkat çektiği belirlenmiştir. Sekizinci sınıftaki öğrenciler öğretmenin “güler yüzlü (%100)” ve “şakacı (%64)” olduğunu düşünürken aynı zamanda “bağırma (%100)” ve “masaya vurma (%64)” gibi olumsuz iletişim özellikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen-3’ün öğrencilerle iletişim atmosferine ait perspektifi şöyledir:

Öğrencilerle genelde iş birlikçi iletişim kurmaya çalışırım ...çocuklar öyle sus pus kalsın ...çocukların fikirlerini hep birlikte söyleyebileceği bir atmosfer oluşturmaya çalışırım.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şöyledir:

Öğretmen altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere seslenirken yavrularım, güzellerim, kızlarım şeklinde sesleniyor (17.03.2022-10:35).

Öğretmen beşinci sınıfta sosyal bilgiler dersine girdikten sonra tahtadaki yazıları öğrencilerin yazmasını istedi öğrencilere bebeler diye seslendi (23.02.2022-10:35).

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin olumlu ve olumsuz iletişim biçiminin sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Öğretmen-3’ün görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hep birlikte iletişim kurabileceği otoriter olmayan bir iletişim tercih ettiği belirlenmiş öğrencilere ise güler yüzlü davrandığı ortaya konmuştur.

Öğretmen-4’ün öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretmen-4’e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu								
Güler yüzlü	7	78	7	44	5	100	5	45
İyi davranan	6	67	7	44			5	45
Ödüllendiren	6	67						
Eşit davranan	4	44	8	50			2	18
Kızmayan	2	22	2	13				
Sorunlara çözüm bulan	2	22	2	13				
Sıcakkanlı	1	11	1	6				
Samimi	1	11	4	25	4	80		
Eğlenceli	1	11	7	44	1	20		
Seven			4	25			2	18
Adaletli			3	19				
Oyun oynatan			2	13				
Anlayışlı			1	6	1	20		
Başarma konusunda destek veren					2	40		
Sohbet eden							7	64
Ciddi olan							4	36
Öğüt veren							3	27
Olumsuz								
Bağırma	9	100	15	94	4	80	11	100

Tablo 51. (devamı)

Sinirli, kızgın	9	100	15	94	3	60	7	64
Tek ayak üstünde tahtada bekletme	7	78						
Saç çekme, omuza bastırma	6	67	9	56	5	100	10	91
Masaya vurma	3	33	9	56			6	55
Sert	3	33	12	75				
Şınav çektirme	3	33	1	6				
Dışarı atması	2	22	2	13				
Disiplin-sözlü ile tehdit	1	11	10	63	2	40		
Ayrımcılık (kız-erkek, başarılı-başarısız)			3	19	5	100		
Hakaret (geri zekâlı, beyinsiz, salak)			2	13	1	20		
İdareye gönderme ile tehdit			1	6				
Soğuk davranma			1	6				
Sert davranma					5	100	5	45

Tablo 51’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen beşinci sınıfta “güler yüzlü (%78)”, “iyi davranan (%67)”, “ödüllendiren (%67)” olumlu iletişim sergilerken olumsuz iletişimde “bağırma (%100)”, “sinirli, kızgın (%100)” davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Altıncı sınıfta öğretmenin “eşit davranan (%50)”, “eğlenceli (%44)”, “güler yüzlü (%44)” olumlu iletişim özellikleri ön plâna çıkarken, olumsuz iletişimde “bağırma (%94)”, “sinirli, kızgın (%94)”, “sert (%75)” olduğu belirlenmiştir. Yedinci sınıfta öğretmenin olumlu iletişimde “güler yüzlü (%100)” ve “samimi (%80)” davranış sergilediği, olumsuz iletişimde “saç çekme, omuza bastırma (%100)” ve “ayrımcılık yapma (kız, erkek-başarılı, başarısız)” ve “sert davranma (%100)” davranışları yer aldığı tespit edilmiştir. Sekizinci sınıfta olumlu iletişimde öğretmenin “sohbet etme (%64)” davranışı ön plâna çıkarken olumsuz iletişimde “bağırma (%100)” ve “saç çekme, omuza bastırma (%91)” davranışları yer aldığı belirlenmiştir.

Öğretmen-4’ün öğrencilerle iletişim atmosferine yönelik perspektifi şu şekildedir:

...öğrencileri destekleyici modelde gitmeye çalışıyorum ...sekizinci sınıflarda daha çok otoriter modeldeyken öğrencileri yaptırma modelindeyken beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda hem öğrenci sayısının az olması hem de sınıfların buna elverişli olması nedeniyle destekleyici modelde yürüyorum. Yani şakalar yapıyorum, yeri geliyor, yeri geliyor. Konu anlatırken öğrencilerin seviyelerine iniyorum ...ama sekizlere geldiğimde... öğrenci yapılarından dolayı otoriter öğretmen modeline bürünüyorum.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen beşinci sınıf matematik dersinde tahtaya soru yazdı. Soruyu çözen öğrenci hocam gelebilir misiniz deyince öğretmen gelebilir miyim ayaklarım ağrımazsa gelirim bak 6 adım attım (gülerek) (04.03.2022-14:55).

Öğretmen beşinci sınıf matematik dersinde tahtaya soru yazdığında Azra’ya Azracığım canım kır çiçeğim şeklinde seslenerek soruyu çözdürdü (25.03.2022-14:55).

Öğretmenin olumlu iletişim biçimi sadece sekizinci sınıfta farklılık gösterirken olumsuz iletişim biçiminin de sınıflara göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen-4’ün

görüşleri incelendiğinde sekizlerde öğrenci yapısından dolayı otoriter bir iletişim sergilediği diğer sınıflarda da destekleyici iletişim modeli seçtiğini tespit edilmiştir.

Öğretmen-5'in öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Öğretmen-5'e Ait Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu								
Güler yüzlü	8	89	11	69	5	100	11	100
Ödüllendiren	7	78			4	80		
İyi davranan	7	78	8	50			8	73
Eşit davranan	4	44	8	50			7	64
Eğlenceli	4	44	6	38	3	60		
Seven	2	22	4	25				
Yumuşak davranan	2	22	7	44	2	40		
Samimi	2	22	4	25	1	20		
Güvenilir	1	11			1	20		
Yardımsever	1	11	1	6	1	20		
Sabırlı	1	11	2	13				
Sıcakkanlı	1	11	1	6				
Bizlere karışmayan, kızmayan			7	44				
Hediye veren			6	38			6	55
Anlayışlı			4	25	1	20		
Hâl hatır soran			2	13				
İyimser					3	60		
Şakacı					2	40		
Nazik davranan			1	6	1	20	4	36
Sempatik					1	20		
Sohbet eden							4	36
Nasihat eden							3	27
Olumsuz								
Kızma	8	89	11	69	2	40	9	82
Dışarı atma	8	89	4	25	1	20	6	55
Tek ayak üstünde tahtada bekletme	7	78	2	13				
Saç çekme	6	67	7	44				
Bağırma	5	56	16	100	4	80	11	100
Baskıcı (ders yapma)	3	33						
Ayrımcılık yapma (kız erkek, başarılı-başarısız)	2	22	1	6	3	60		
Aileyi arama ile tehdit	1	11					4	36
Masaya vurma			4	25			1	9
Sinirli	1	11	4	25	4	80	5	45
Hakaret etme			2	13	2	40		
Bazen soğuk davranma			1	6			1	9
Sözlü notunu düşürme, tehdit			1	6			4	36
Zorla yarışmalara sokma					2	40		
Şiddet (tokat atma)					1	20	6	55
Tahtaya vurma							4	36

Tablo 52'de yer alan veriler incelendiğinde beşinci sınıfta öğretmenin olumlu iletişiminde “güler yüzlü (%89)”, “ödüllendiren (%78)” ve “iyi davranan (%78)” özellikleri ön plâna çıkarken olumsuz iletişiminde ise “dışarı atma (%89)”, “kızma (%89)” ve “tek ayak üstünde tahtada bekletme (%78)” davranışları belirlenmiştir. Öğretmen altıncı sınıfta “güler yüzlü (%69)”, “iyi

(%50)” ve “eşit davranan (%50)” olumlu iletişim özelliklerine sahipken “bağırma (%100)” ve “kıзма (%69)” gibi olumsuz davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir. Yedinci sınıfta öğretmen “güler yüzlü (%100) ve “ödüllendiren (%80)” bir iletişim biçimi benimserken olumsuz iletişimde “bağırma (%80)” ve “sinirli (%80)” davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Öğretmen sekizinci sınıfta “güler yüzlü (%100)” ve “iyi davranan (%73)” olumlu iletişime sahipken olumsuz iletişimde “bağırma (%100)” ve “kıзма (%82)” davranışları sergilediği tespit edilmiştir.

Öğretmen-5’in öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi perspektifi şöyledir:

Genellikle demokratik yani yargılayıcı davranmıyorum. Otoriter bir tarafım da yok. Öğrencileri hani anlamaya çalışarak hani onların da söylemek istediklerini dinleyerek bu şekilde iletişim kurmaya çalışıyorum. Söylediklerinde yargılamıyorum hani yanlış da olsa doğrusunu bulmalarını sağlamaya çalışıyorum. Beşinci, altıncı, yedinci sınıf demokratik sekizinci sınıflarda sadece demokratik şekilde davranılmıyor. Çünkü ergen oldukları için hani yaşları itibarıyla biraz daha asiler. O yüzden onlara hani fikirleriyle çok uyuşmıyorsun. O yüzden demokratik davranılmıyor zaten.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin olumlu iletişimi sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken olumsuz iletişimde kıзма, bağırma şeklinde olduğu ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmen-5 ile yapılan görüşme incelendiğinde öğrencileri anlamaya çalışan bir iletişimi benimsediği ve sekizinci sınıf hariç demokratik bir tavır sergilediği ortaya konulmuştur.

Öğrenci-Öğrenci İletişimine İlişkin Bulgular. Öğrenciler arasındaki öğrenci-öğrenci iletişimi sınıf atmosferi üzerinde etkilidir. Bunun için öğrenciler arasındaki iletişim atmosferini belirleyebilmek için öğrenci görüşleri alınmış tablo haline getirilmiştir. Ayrıca durumu ortaya koyabilmek için sınıf içi gözlemler yapılmış ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. İlkokul ve ortaokulda yer alan öğrenciler arası iletişim atmosferi kademelere ayrılarak tablo halinde verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıftaki öğrencilere ait öğrenci-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53. Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Olumlu		
Beraber oynayan	10	77
Paylaşmayı seven	9	69
İyi anlaşılan	8	62
Birbirlerini seven	5	38
Yardımsaver	5	38
Koruyucu olan	4	31
Affedici olan	4	31
Nazik olan	3	23
Adaletli	3	23

Tablo 53. (devamı)

Mutlu		2	15
Özür dileyen		1	8
Hoşgörülü		1	8
Cömert davranan		1	8
	Olumsuz		
Hakaret, küfretme		10	77
Şiddet (omuz atma, tokat atma)		9	69
Küsmeye		8	62
Yalan söyleme		8	62
Kavga etme		8	62
Bağırma, tartışma		7	54
Ayrımcılık (kız erkek ve köy ayrımı)		6	46
İspyonculuk yapma		4	31
Hile yapma		4	31
Ara sıra oyuna almama		4	31
Arkadan konuşma		3	23
Birbirlerini sevmeme		2	15
İftira atma		2	15
Hırsızlık		2	15
Dalga geçme (burun)		2	15

Tablo 53'te ilkokuldaki öğrenciler arasında iletişim atmosferine bakıldığında birbirleri arasındaki olumlu iletişimde “beraber oynayan (%77)”, “paylaşmayı seven (%69)” ve “iyi anlaşılan (%62)” davranışları dikkat çekerken olumsuz iletişimde “hakaret, küfür (%77)”, şiddet (omuz atma, tokat) (%62)”, “küsmeye (%62)”, “yalan söyleme (%62)” ve “kavga etme (%62)” davranışlarının görüldüğü belirlenmiştir.

Ortaokulda yer alan öğrenci-öğrenci iletişim atmosferi Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Ortaokulda Yer Alan Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferi: Öğrenci Görüşleri

Öğrenci-Öğrenci İletişimi	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu								
Beraberliğe dayalı	6	67						
İletişimleri iyi, samimi	6	67	2	13			8	73
Güvenilir	5	56	2	13	1	20	6	55
Yardımsever	5	56	8	50	2	40		
Birbirleriyle dert paylaşan	4	44						
İyi anlaşılan	4	44	12	75				
Sevgiye dayalı	4	44						
Saygılı	3	33	9	56	3	60	4	36
Paylaşımçı	3	33	4	25	2	40		
Dürüstlük	3	33	2	13				
Şakaya dayalı	3	33	4	25	1	20	10	91
Sıcakkanlı	2	22					3	27
Anlayışlı	1	11	2	13				
Mutlu	1	11			1	20		
Beraber oyun oynayan			9	56				
Kalp kırmayan			6	38				
Dost arkadaş canlısı olan			6	38				
İşbirliğine dayalı			6	38				
Birbirlerine destek veren			4	25			4	36
Sırdaş olan			2	13			3	27
Birbirlerini seven			2	13			1	9

Tablo 54. (devamı)

Küçüklere sevgi gösteren	1	6	1	20				
Adaletli olan	1	6	2	40				
Korumacı			5	100				
Arkadaşlığa sadık olan			3	60				
İyi kalpli			3	60				
Çabuk barışan						6	55	
Takım olabilen						4	36	
Beraber bir şeyler yapan						4	36	
Birbirlerine değer veren						3	27	
Ayrımcılık yapmayan						3	27	
Olumsuz								
Hakaret etme	7	78				5	45	
Argo konuşma, küfür	7	78	16	100	4	80	10	91
Kavga etme	7	78	15	94	4	80	7	64
El hareketi yapma	5	56						
Ayrımcılık (erkekler arası-sevdiklerine karşı-köy ayrımı)	4	44	9	56			10	91
Zorbalık (toplarını vermeme, hocaya niye dedin deme)	4	44	1	6				
Dışlanmak	4	44						
Sataşma	4	44	10	63	2	40	7	64
Dalga geçme giyimiyle, boyuyla	3	33						
Küsmek	3	33	7	44			2	18
Alay etme	3	33	3	19				
Arkadan konuşma	2	22						
İftira atma	2	22	3	19				
İzinsiz eşya alma	2	22						
Kıskançlık	1	11	3	19				
Saygısızlık			7	44			3	27
Bağırma			6	38				
Küçük düşürme			5	31				
Hırsızlık			2	13				
Dışlama			2	13	3	60		
Arkadan konuşma			1	6			3	27
Lakap takma			1	6			4	36
Gruplaşma					4	80	3	27
Kinci olma					2	40		
Dedikodu yapma					2	40		
Çete (kavga, tehdit etme vs.)					1	20		
Şiddet							5	45

Tablo 54’te yer alan veriler incelendiğinde beşinci sınıfa ait olumlu iletişim atmosferine bakıldığında “beraberliğe dayalı (%67)”, “samimi (%67)”, “güvenilir (%56)” ve “yardımsever (%56)” ön plâna çıkarken olumsuz iletişim atmosferinde “hakaret (%78)”, “argo, küfür (%78)” ve “kavga (%78)” davranışlarının olduğu belirlenmiştir. Altıncı sınıf olumlu iletişim atmosferine bakıldığında “iyi anlaşılan (%75)”, “saygılı (%75)” ve “birlikte oyun oynayan (%56)” davranışları yer alırken olumsuz iletişim atmosferinde de “argo, küfür (%100)” ve “kavga (%94)” ve “sataşma (%63)” davranışlarının olduğu görülmektedir. Yedinci sınıftaki öğrencilerin olumlu iletişim atmosferinde “korumacı (%100)” ve “saygılı (%60)” ifadeleri yer alırken olumsuz iletişim atmosferinde “gruplaşma (%80)”, “argo, küfür (%80)” ve “kavga (%80)” ifadeleri öne çıkmaktadır. Sekizinci sınıf iletişim atmosferine bakıldığında “şakaya dayalı (%91)” ifadesi en

fazla çıkan iletişim biçimiyken olumsuz iletişimde “argo, küfür (%91)” ve “ayrımcılık (erkekler arasında-sevdiklerine karşı-köy ayrımı)” olduğu belirlenmiştir.

Ortaokulda yer alan öğrenci-öğrenci iletişim atmosferiyle ilgili öğrenci perspektifleri şu şekildedir:

Öğrenci-12: Hocam kaba, sert, kırıcı, kavgacı, argo yani küfür çok kullanıyorlar... mesela sizler de anlamadığınız için hocam Kürtçe, Kürtçe küfür çok fazla... Kürtçe küfür çok fazla kullanıyorlar. Ondan sonra hocam kavga ediyorlar.

Öğrenci-14: Kaba, sert, kavgacı. Bu bazı öğrenciler için geçerli ama bazı öğrenciler mesela saygılı, anlayışlı, nazik ...

Öğrenci-8: Hocam sınıfta iyi yani hocam, ders esnasında falan hocam iyi. Ama sınavlarda hocam rekabete dayalı.

Öğrenci-13: Bireysel hocam, şahsen ben kimseye yerimi (sınıftaki çalışkanlığından bahsediyor) vermek istemem. Asla rakibimin benden üstün olmasını istemem... ben arka sıraya geçip tek başıma çözerim asla kimseye göstermem hocam.... Hocam bazen kaçıp şey kitaplarımı evde çözmeye çalışıyorum rahatlık vermiyorlar.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem şu şekildedir:

Sekizinci sınıf Türkçe dersinde kitaptaki konuyla ilgili etkinlikler yapılırken öğretmen sınıftaki Caner’i kaldırdı. Caner etkinlikle ilgili televizyonun işlevi nedir diye yazdı. Arkadaşı Ufuk Caner işlev ne demek, söyle söyle işlev ne demek dedi (aşağılama amacıyla, gülerek) (14.03.2022-08:50).

Ortaokulda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler arası argo, hakaret, küfür ile rekabete dayalı ve bireysel çalışma ortamının olduğu belirlenmiştir.

Farklı Fikirlerle Gösterilen Tepkiye İlişkin Bulgular. Sınıf içinde öğretmen ders anlatırken öğrenciler kendi arasında ve öğretmenle farklı düşündüğünde neler olduğunu ortaya koyabilmek için sınıf içi gözlemler yapılmış; öğretmen, öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Öğretmen-6 ile öğrenciler arasında farklı fikirler olduğunda öğretmenin göstermiş olduğu tepkiler Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmen-6 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Öğretmen Davranışları		
Cevabı anlatır	11	85
Tahtayı kaldırıp soruyu beraber çözdürür	7	54
Öğrencinin düşüncelerine saygı duyar	7	54

Tablo 55. (devamı)

Tekrar anlatır	6	46
Niye böyle düşündüğünü sorar	5	38
Doğru cevabı söyler	4	31
Cevap yanlış olsa da kızmaz	4	31
Soruyu nasıl yaptığını sorar	3	23
"Yanlış çözüyorsun" der	2	15
Öğretmen kendi düşüncesini dayatır	1	8

Tablo 55'te yer alan veriler incelendiğinde öğretmen ile öğrenciler herhangi bir konu veya soru hakkında birbirinden farklı düşündüğünde öğretmen "cevabı anlatır (%85)", "tahtayı kaldırıp soruyu beraber çözdürür (%54)", "öğrencinin düşüncelerine saygı duyar (%54)" ve "tekrar anlatır (%54)" ifadelerinin ön plâna çıktığı belirlenmiştir.

Öğrenciler öğretmenden farklı düşündüğünde öğretmen, öğrencilerin düşüncelerine saygı duyup tahtaya kaldırarak çözdürmeye çalıştığı veya cevabı tekrar anlattığı belirlenmiştir.

Öğrenciler kendi arasında farklı düşündüğünde verdikleri tepkilere ait öğrenci perspektifleri şöyledir:

Öğrenci-1: ...saygılı davranıyoruz.

Öğrenci-2: ...farklı düşündüğümde hocam, benimki doğru derim. Hocam karşıdaki der, benimki doğru. Birbirimizle tartışırız.

Öğretmen-3: Hocam, sen bilmiyorsun ben biliyorum ben daha çalışkanım diyorum. Birbirimize kırıncı davranıyoruz.

İlkokuldaki öğrenci görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin düşüncelerini karşı tarafa kabul ettirmeye çalıştığı bazı öğrencilerin de saygılı davrandığı belirlenmiştir.

Ortaokulda yer alan öğretmen-1 ile öğrenciler arasında farklı fikirler olduğunda öğretmenin göstermiş olduğu tepkiler Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. Öğretmen-1 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Davranışları								
Soruyu açıklamaya çalışır	6	67	8	50				
"Senin dediğin de olabilir" der	4	44	9	56				
Öğrencinin düşüncelerine saygı duyar	2	22					6	55
"Bana karşı gelme" der	1	11						
"Kendi düşündüğüm doğrudur" der	1	11						
Kızar ("işime karışma sen mi bileceksin ben mi" der)			2	13			1	9
Öğrenci doğru cevabı bulursa tebrik eder					3	60		
Öğrencinin neden böyle düşündüğünü sorar					3	60		
Sinirlenir					2	40		
Beraber tartışırlar							9	82
"Öğrencinin cevabı da doğru olabilir" der							4	36

Öğretmen-1'e ait Tablo 56 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin “soruyu açıklamaya çalışacağını (%67)” ve “senin dediğin de olabilir (%44)” dediğini belirtirken altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin “senin dediğin de olabilir (%56)” dediğinin ve “soruyu açıklamaya çalıştığını (%50)” belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin belirgin bir davranış göstermeyeceğini, “öğrencinin neden böyle düşündüğünü soracağını (%60)” belirtmişlerdir. Sekizinci sınıf öğrencileri ise öğretmenleriyle “beraber tartıştıklarını (%82)” ve “öğrencilerin düşüncelerine de saygı duyduğunu (%55)” belirtmiştir.

Öğretmen ile öğrenciler birbirinden farklı düşündüğünde beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin aynı tepkiyi verdiği, yedinci ve sekizinci sınıflarda farklı tepkiler verdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin tepkilerinin sınıflara göre değiştiği ortaya konulmuştur.

Öğretmen-2 ile öğrenciler arasında farklı fikirler olduğunda öğretmenin göstermiş olduğu tepkiler Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Öğretmen-2 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Davranışları								
Öğrencinin düşüncelerine saygı duyar	8	89	11	69			6	55
Soruyu açıklar, anlatır	7	78						
"Kendi fikrinizi savunun" der	1	11						
Doğruyu anlatır			9	56	1	20		
"Bir bakalım" der			9	56			6	55
Sinirlenir			2	13				
"Boş boş konuşma" der			1	6				
Doğru cevabı söyler					4	80		
Neden farklı düşündüğünü sorar					3	60		
Öğrencinin cevabı doğruysa kabul eder					3	60		
"Sizin dediğiniz de olabilir" der							9	82
Çok itiraz olursa bağırır							5	45

Tablo 57’de yer alan bilgiler incelendiğinde beşinci sınıfta öğrenciler öğretmenin “öğrencilerin düşüncelerine saygı duyduğunu (%89)” ve “soruyu açıklayıp, anlattığını (%78)” belirtmişlerdir. Altıncı sınıftaki öğrencilerde öğretmenin “öğrencinin düşüncelerini saygı duyduğunu (%69)” ve “bir bakalım (%56)” dediğini belirtmişlerdir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin “doğru cevabı söyleyeceğini (%80)” ve “sizin dediğiniz de olabilir (%60)” dediğini belirtirken sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin “sizin dediğiniz de olabilir (%82)” dediğini ve “öğrencilerin düşüncelerine saygı duyduğunu (%55)” belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen ile öğrenciler farklı düşündüğünde ağırlıklı olarak öğretmen öğrencilerin düşüncesine saygı duyduğu, sizin dediğiniz de olabilir dediği öğretmenin sınıflar arası farklı tepkiler verdiği belirlenmiştir.

Öğretmen-3 ile öğrenciler arasında farklı fikirler olduğunda öğretmenin göstermiş olduğu tepkiler Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Öğretmen-3 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Davranışları								
Öğrencilerin düşüncelerine saygı duyar	7	78	5	31			7	64
Doğru cevabı sınıfa anlatır	6	67						
"Konuyu araştırın" der	3	33			4	80		
"Sen öğrencisin bilmezsin" der	1	11						
Beraber soruyu çözer			9	56				
Öğrencinin cevabı yanlışsa anlatır			4	25	2	40		
Kızır "sen mi öğretmensin ben mi" der			2	13				
"Farklı hocaya sor" der					3	60		
Öğrencinin cevabı doğruysa kabul eder					3	60		
Cevap doğruysa nasıl yaptığını sorar					2	40		
"Espri ile karışık sus otur sen ne anlarsın" der							4	36
Soruyu açıklığa kavuşturur							2	18
Sözlü notunu düşürür							2	18

Öğretmen davranışlarına ait Tablo 58 incelendiğinde beşinci sınıf %78 ve sekizinci sınıf %64 oranında “öğrencilerin düşüncelerine saygı duyacağını belirtmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenle “beraber soruyu çözeceklerini (%56)” belirtmişler, yedinci sınıf öğrenciler öğretmenin “konuyu araştırın (%80)” diye ödev verdiğini ve “cevap doğruysa kabul edeceğini (%60)” belirtmişlerdir.

Öğretmenle öğrenciler farklı düşündüğünde öğretmenin verdiği tepkilerin sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-4 ile öğrenciler arasında farklı fikirler olduğunda öğretmenin göstermiş olduğu tepkiler Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Öğretmen-4 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Davranışları								
Öğrencinin düşüncelerine saygı duyar	7	78					4	36
"Bekleyin soruya bakalım" diyerek bekletir	5	56						
Doğruyu anlatır	3	33	11	69	4	80	6	55
"Senin cevabın da olabilir" der			8	50				
Öğrenciyi tahtaya çıkarıp soruyu çözdürür			5	31	5	100		
Öğrencinin yanlış yaptığı yerleri açıklayarak anlatır			2	13				
Cevabı nasıl bulduğunu sorar					2	40		
"Soruyu bitirince konuşuruz" der							6	55
Yanına çağırıp beraber tartışır							4	36
Bağırıp "susun" der							3	27

Tablo 59’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmen, beşinci sınıfta “öğrencinin düşüncesine saygı duyarken (%78)”, altıncı sınıfta “doğruyu anlattığı (%69)” ve “senin de cevabın olabilir (%50)” dediği belirlenmiştir. Öğretmen yedinci sınıfta “öğrenciyi tahtaya çıkarıp soruyu çözdürdüğünü (%100)” belirtirken sekizinci sınıfta da “doğruyu anlattığı (%55)” ve “soruyu bitirmediyse soruyu bitirince konuşuruz (%55)” dediği tespit edilmiştir.

Öğretmen öğrencilerden farklı düşündüğünde genel olarak öğrencilerin düşüncelerine saygı duyduğu ve sınıflara göre verdiği tepkilerin farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-5 ile öğrenciler arasında farklı fikirler olduğunda öğretmenin göstermiş olduğu tepkiler Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60. Öğretmen-5 ile Öğrenciler Birbirinden Farklı Düşündüğünde Öğretmenin Verdiği Tepkiler: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Davranışları								
Öğrenci cevaplarını saygı duyar	8	89	14	88	4	80	7	64
Bağırır	2	22						
Açıklamalar yapar	1	11						
Öğrenciyi çağırır soruyu çözdürür	1	11						
"Gel tahtaya beraber çözelim" der			10	63			2	18
Soruyu çözer			3	19				
Hangi cevap doğru diye oylama yaptırır			1	6				
Cevabı nasıl bulduğunu sorar					5	100		
Öğrencinin cevabı doğruysa kabul eder					3	60		
Doğru cevabı söyler					2	40		
Yanlışsa "biraz daha düşün" der					2	40		
"Senin de düşüncen doğru olabilir" der							11	100
Yanlış düzeltir							1	9

Öğretmene ait Tablo 60 incelendiğinde öğretmen beşinci sınıfta %89 oranında ve altıncı sınıfta %88 oranında “öğrenci cevaplarına saygı duyduğunu” belirtirken yedinci sınıfta da “cevabı nasıl bulduğunu soracağını (%100)” belirttiği belirlenmiştir. Sekizinci sınıfta öğretmen öğrencilere “senin düşüncen de doğru olabilir (%100)” dediği belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmen öğrencilerden farklı düşündüğünde öğrencilerin fikirlerine saygı duyduğu ancak öğretmenin sınıf düzeyine göre farklı tepkiler verdiği belirlenmiştir.

Sınıf içinde farklı fikirlere verilen tepkilerle ilgili öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-1: ... Ha tabii ki bazı da fikirler vardır. Adı üzerinde o öyle düşünür. Sen öyle düşünürsün. Bunu da öğrenciyi yargılamak doğru da olmaz zaten...

Öğretmen-2: Yani immm onun düşüncesini dinlerim. Bak bir de böyle böyle düşünceler böyle de düşünebilseydik kendi düşüncemi söylerim fakat ona bırakırım. Yani ister değiştirir düşüncesinde ister değiştirmez. Bununla ilgili çok fazla da

yoruma mahal vermem açıkçası. Konuyla da alakalı gerçi mesela niye üzerine farklı düşündüğümüzle de alakalı biraz. Onun dışında böyle çok fazla kendi fikrime illa kabul etsin yani çok da umurumda olmaz açıkçası edip etmemesi.

Öğretmen-3: Öğrencilerimle bir fikirde farklı düşündüğümde ya şey böyle çok da üstüne gitmemek için. Mesela kendi söylediği fikri, fikri beğenmesem de kabul etmiş gibi görünürüm...

Öğretmen-4: Öğrencilerin genel olarak düşüncelerine saygı duymaya çalışıyorum. Ya ama matematikte hani bir doğru var ...onun dışında sosyal konularda fikir ayrılıklarımız oluyor. Bunlarda da öğrencileri çok fazla etkilememeye çalışıyorum ama kendi düşüncelerimi öğrencilere söylüyorum

Öğretmen-5: Öncelikle söylediği şeyin gerçekten merak edip etmediğine göre değişir. Gerçekten merak ediyorsa anlayışlı bir şekilde karşılarım. Ama sırf dersi kaynatmak için işte ya da öğretmenini küçük düşürmek amacıyla soru soruyorsa orada cevap ya da bir şey yani onu anlayışla karşılamıyorum.

Öğretmen-6: Farklı düşündüğümde onları önce düşüncelerini dinledim, saygı gösteririm. Yani bu soru olsun herhangi bir soru çözerken olsun veya bir konuyu anlatırken herhangi bir soru mesela örnek olarak soruyu çözdüğümde çözümü doğru yoldaysa onu kabul ederim. Ama çözümü farklı bir yolla yani doğruya gitmiyor ise onu açıkça söylerim. Ama yani kendi yaptığımın birebir de aynısını istemem yani...

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerine saygı duydukları, onları dinleyip anlamaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Ortaokulda yer alan öğrencilerin bir konu veya soru hakkında birbiriyle (öğrenci-öğrenci) farklı düşündüğünde nasıl davrandıklarıyla ilgili öğrenci perspektifleri şöyledir:

Öğrenci-4: ... mesela hocam tepki veriyorlar. Böyle birbirlerine karşı kaba kaba şey yapıyorlar. Sonra küfürlü falan konuşuyorlar, kırıncı konuşuyorlar birbirine karşı.

Öğrenci-5: Hocam bazı öğrenciler kendi söylediklerini kabul ettirmeye çalışıyorlar. Benimki doğru diyorlar yani bazıları da iyi davranıyorlar.

Öğrenci-6: ...bazen küsüyorlar...anlaşamıyoruz hocam...kavga çıkıyor hocam.

Öğrenci-7: Hocam ilk başta böyle herkes kendi fikrini savunur. Ancak hocam, sonunda herkes verdiği cevaba saygı duyar hocam. Yani ilk başta böyle şey oluyor. Kendi düşüncelerimizi savunuyoruz.

Öğrenci-8: Birbirlerine biraz sert davranıyorlar hocam. Kendini öne çıkarmak istiyorlar falan hocam. Arkadaşına bu böyle olacak diyor, o da ona hayır böyle falan hocam. Sonra bunlar hocam kendilerini haklı olduğunu falan göstermeye çalışıyorlar hocam.

Öğrenci-9: Hocam biraz sert tepki veriyoruz. Ben mesela hocam diyorum benimki doğru. O diyor yok benimkisi daha doğru. Hocam böyle böyle rekabet var hocam.

Öğrenci-10: Hocam kendi söylediğini hocam yani onu daha çok destekliyor. Kendi düşüncesini karşıya kabul ettirmeye çalışıyor.

Öğrenci-11: Hocam mesela yani kırıncı bir şekilde konuşuyorlar. Kendilerini daha üstün görüyorlar hocam. Kendi söylediklerini doğru olduklarını ortaya koyuyorlar... hocam böyle yani fikir farklılığı olduğunda hocam saygı ortadan kalkıyor. Yani birbirlerine kırıncı oluyorlar.

Öğrenci-12: Hocam saygı duymazlar. İtiraz ederler kendi düşüncelerini zorla bile kabul ettirmeye çalışırlar hocam. Benim düşüncemi doğru olsa bile diyorlar ki sanki böyle alaycı şekilde yanlış bildin. Benim düşüncem daha doğru gibi şeyler oluyor.

Öğrenci-13: Herkes kendi düşüncesinin doğru olduğunu düşünüyor ve düşüncesini kabul ettirmeye çalışıyor, kargaşa çıkıyor.

Öğrenci-14: Mesela ben diyorum benimkisi olacak benim cevabım olacak. O diyor benimkisi olacak. Diğeri diyor benimkisi benimkisi ...rekabet oluyor.

Öğrenci-15: İşte biz cevap veriyoruz arkadaşımız cevap veriyor. Bazıları gereksiz cevap verdiği için birbirimize hakaret ediyoruz. Mal, salak mısın, nasıl böyle bir şey olabilir? diyoruz.

Öğrenciler birbirinden farklı düşündüğünde sınıfta olanlarla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şu şekildedir:

Öğretmen yedinci sınıf fen bilimleri dersinde ışık ve görme ünitesini işlerken Sevcan, hocam gündüz ışık yok mu, görme nasıl olur diye sorunca Tolunay Sevcan'a seni cahil diye hakaret etti (22.02.2022-08:45).

Sekizinci sınıfta İnkılâp dersinde öğretmen saltanatın kaldırılmasından sonra Cumhuriyet ilan edildi ve milletvekilleri seçildi dedi. Eren milletvekilleri neredeydi diye sorunca Caner Türkiye'de cevabını verdi. Öğretmen hayır yanıtını verince Caner bu sefer Osmanlı devleti dedi. Bu cevaplar üzerine arka sıradan Ufuk, la oğlum sen ne kadar malsın dedi (05.04.2022-08:45).

Ortaokulda yer alan öğrenciler bir konu veya soru hakkında birbirinden farklı düşündüğünde ortaya koyduğu davranışlar incelendiğinde öğrencilerin birbirlerine karşı kaba, kırıncı davrandığı birbirlerine saygı duymadığı ve farklı düşündüklerinde çoğunlukla kendi fikirlerini karşı tarafa kabul ettirmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön yargılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Cinsiyet, İsim gibi Özelliklerine Yönelik Ön Yargılara İlişkin Bulgular.
Ortaokulda ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrencilerin

cinsiyet, isim gibi özelliklerine karşı ön yargılarını belirleyebilmek için öğretmenlerle görüşme, gözlem yapılmıştır.

Ön yargıyla ilgili öğretmen perspektifleri şu şekildedir:

Öğretmen-6: Yani sınıfta hızlı veya geç öğrendiğim bir isim olmadı yani şu ana kadar ...Kız öğrencilerin daha başarılı daha çalışkan olduğunu düşünüyorum. Çünkü kızlar derslere daha istekli daha azimli çalışıyorlar. Erkekler yani zeki ancak onlar da başarılı olabilir. Ancak kafalarını kullanmıyorlar...Gözüme çarptığı için yani kızlar daha başarılı diyebilirim.

Öğretmen-1: Kız öğrenciler tabi ki bizim okulda daha çok çalışıyorlar, daha çalışkanlar. Erkek öğrenciler bu konuda biraz daha umursamazlar... Kız öğrencilerde sorumluluk bilinci daha fazla bu konuda...Bazı öğrencilerin isimlerini erken ezberledim, bazılarını geç ezberledim. Erken ezberlemenin nedeni de şuydu derse katılımdan dolayı kendilerini sürekli gösteriyorlar, ahlâken, edep olarak iyiler. Bu yüzden kendilerini gösterdikleri için ben de bunların isimlerini daha çok, bazıları çok pasif kaldığı için isimlerini ezberleme konusunda da sıkıntı yaşadım doğal olarak ...ya da işte çok azgın olan öğrencilere işte bunları işte görebileceğim yerlere önlerde oturtmaya çalışıyorum. Genelde bunu yapıyorum. Bunu yaparken de diğer işte başarılı öğrenciyi de aslında göz ardı etmemeye çalışıyorum. Bunda bir hata yaptım. Bir öğrencimizi arkaya sıraya aldım. Alt sınıfta bir öğrencimizi sırf işte arkadaki öğrenci azıyor diye. Bu sefer baktım yani dersleri çok iyi dinleyen öğrencim arkadaki öğrenciyle bu sefer aynı kervana oda katılmaya başladı. Bu sefer farklı bir strateji izledim

Öğretmen-2: Karıştırdığım oluyor. Geç öğrendiğim değil de mesela iki öğrenci var ve çok iyi anlaşıyorlar. Sürekli birbirlerini karıştırıyorum mesela onları. Yeliz ile Sıla gibi mesela. Hem aynı sırada oturuyorlar hem çok yakın arkadaşlar. Onların isimlerini öğrenmekte biraz zorluk yaşadım...kız öğrenciler daha çalışkan, daha düzenliler, daha sistematik ilerleyebiliyorlar. Erkek öğrenciler dağılmaya biraz daha müsait, yapan erkek öğrenciler de tam yapıyor fakat böyle bir şey de var yani.

Öğretmen-3: ...hareketli bir çocuksa sınıfa girdiğimde hareketliyse kendini göstermek için çabalıyorsa bu çocuğun ismi daha çok aklımda kalır... altıncı sınıflarda bir çocuk var, arkada sessiz duruyor. Böyle oturuyor hiç konuşmuyor. Onun ismini ben ikinci senemde öğrenebilmişim. Ben kız öğrencilerinin daha çok çalışkan olduğunu düşünüyorum. Çünkü biraz daha çabalıyorlar erkeklere göre. Erkekler biraz sanki boş vermişlik var... kız çocuklarını böyle bir etkinlik yaptırdığında ya da bir şey yaptırdığında kız çocukları daha çok ön plâna çıkıyor.

Öğretmen-4: İsmi sevmediğim öğrenci yok. Ama ismini daha hızlı öğrendiğim öğrenciler var. Bunlar özellikle yaramaz öğrenciler. Çünkü öğretmenler arasında da sürekli konuştuğumuz öğrenciler bunlar oluyor ...kız öğrencilerin daha çalışkan olduğunu düşünüyorum. Çünkü kız öğrenciler biraz daha fazla bilince sahip bu konuda. Erkek öğrenciler özellikle bu toplumun yapısından dolayı daha çok dışarı çıkayım oyun oynayayım, hani dışarılarda gezeyim derdinde.

Öğretmen-5: İsmi daha hızlı öğrendiğim öğrenciler daha böyle kendisini belli eden öğrenciler oldu ilk başta konuşkan öğrenciler. Ama ismini sevmediğim ya da sevdiğim bir öğrenci yok. Hani normal hepsi ...kız öğrencilerin daha çalışkan olduğunu düşünüyorum. Bu da belki toplum yine bu çevreyle daha alakalı olabilir. Erkek öğrencileri daha çok dışarı işleriyle uğraştıkları için kendilerini okula motive etmeleri daha zor oluyor.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Öğretmen din kültürü dersinde Peygamberimizin soyağacını yapmak isteyen var mı, panoya asalım dedi daha sonra kızlar birlikte yapsın, erkekler birlikte yapsın hangisi güzel olursa onu asalım dedi (01.03.202-13:15).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen-6, kız öğrencilerin daha zeki olduğu yönünde olumlu ön yargısı varken öğrenci isimlerine karşı bir ön yargısı bulunmamaktadır. Öğretmen-1, kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünürken ahlâken, edep olarak iyi öğrencilerin isimlerini ve yaramaz öğrencilerin isimlerini çabuk ezberlerken pasif öğrencilerin isimlerini daha geç ezberlediği belirlenmiştir. Öğretmen-2, kız öğrencilerin daha çalışkan olduğunu düşünürken isme karşı ön yargılı olmadığı bazı öğrencileri yan yana oturduğu için karıştırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen-3, kız öğrencilerin daha çalışkan olduğunu düşünürken sınıf içinde hareketli öğrencilerin isimlerini daha hızlı öğrendiğini ifade etmiştir. Öğretmen-4, kız öğrencilerin daha çalışkan olduğu, yaramaz öğrencilerin ismini daha hızlı öğrendiği yönünde ön yargısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen-5 kız öğrencilerin çalışkan olduğunu düşünürken sınıfta hareketli öğrencilerin isimlerini daha çabuk öğrendiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet, isim vb. özelliklere ilişkin ön yargısının olup olmamasıyla ilgili öğrenci perspektifleri şöyledir:

Öğrenci-7: Öğretmenlerimizin sınıftaki öğrencilere karşı kız veya erkek olmasından dolayı isim, soy isminden dolayı olumlu olumsuz düşüncesi olduğunu düşünmüyorum

Öğrenci-8: Hocam Zeynep mesele hocam. Bayram hoca Zeynep'i çok seviyor ona daha çok söz hakkı veriyor hocam. Hocam sınıfta da o ne isterse yapıyor. Mesela bizi tahtada bir film açmak istiyor hocam, o ne derse onu açıyor.

Öğrenci-9: ...hocam Bayram Hoca bir tek kızlara daha fazla söz hakkı veriyor.

Öğrenci-10: ...hayır hocam ön yargısı olduğunu düşünmüyorum.

Öğrenci-12: ...erkek öğretmenlerimiz kızlara daha nazik olmaya çalışıyorlar hocam. Ama kız öğretmenleriniz bence adil davranıyor, erkeklere de kızlara da eşit davranıyor. Ama hocam erkek öğrencileri öğretmenlerimiz böyle kız öğrencilere daha böyle hocam nasıl diyim böyle nazik davranmaya, daha böyle yaptıkları hataları görmüyorlar yani.

Öğrencilere ait görüşler incelendiğinde bazı öğretmenlerin bazı sınıflarda cinsiyete karşı ön yargılı olduğu ancak isim-soy isme karşı ön yargılı olmadıkları belirlenmiştir.

Sınıfa Karşı Ön Yargılara İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin ön yargılı olup olmadığını belirleyebilmek için öncelikle öğrencilerin görüşleri alınmış bu görüşler öğretmen bazlı

tablolaştırılmıştır. Öğrenci görüşleriyle birlikte öğretmenlerin ön yargılarını daha iyi belirleyebilmek için sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir.

İlkokulda yer alan öğretmen-6'nın öğrencilere karşı ön yargısının olup olmadığına dair öğrenci görüşleri Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61. Öğretmen-6'nın Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Ön yargısı var mı?		
Var	12	100
Yok		
Olumlu		
Çalışkanlara	11	92
Ders dinleyenlere	10	83
Ödev yapanlara	9	75
Uslu olanlara	4	33
Saygılı olanlara	4	33
Sınav notları yüksek olanlara	3	25
Sorulara cevap verenlere	3	25
Söz hakkı alarak konuşanlara	3	25
Terbiyeli olanlara	3	25
Küfretmeyenlere	2	17
Eşyalarını düzenli kullananlara	1	8
Olumsuz		
Dersi dinlemeyenlere	12	100
Ödev yapmayanlara	10	83
Yaramazlık yapanlara	9	75
Çalışmayanlara	8	67
İzin almadan konuşanlara	5	42
Küfredenlere	5	42
Kavga edenlere	3	25
Saygısız olanlara	2	17
Kopya çekenlere	2	17
Sıra kazıyanlara	2	17
Sınava girmeyenlere	1	8
Ders esnasında alış-veriş yapanlara	1	8

Tablo 61'deki veriler incelendiğinde öğretmenin öğrencilere karşı %100 oranında ön yargısının olduğu belirlenmiştir. Öğretmen sınıfta “çalışkanlara (%92)”, “ders dinleyenlere (%83)” ve “ödev yapanlara (%75)” olumlu ön yargıları varken, “ders dinlemeyenlere (%100)”, “ödev yapmayanlara (%83)” olumsuz ön yargıları olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen-6'nın sınıfa karşı ön yargısıyla ilgili perspektifi şu şekildedir:

...yani arkadaşlarımız olumlu şeyler bahsettiğinde. Yani demek ki benim görmediğim bir şey var demek ki bu çocukta diyerek daha farklı bakabiliyorum ona. Daha iyi diyebiliyorum ...sınıfa girerken ön yargım oluyor ister istemez. Yani bu çocuk böyle davranış sergiliyor. Ya ben de hemen ister istemez yani olumsuz davranışlarımı sergileyebiliyorum ona karşı.

Öğretmenin sınıfta bir öğrencisiyle ilgili arkadaşlarından veya başka bir öğretmenden olumlu veya olumsuz sözler duyduğunda o öğrenciye karşı ön yargılı davrandığı belirlenmiştir.

Öğretmen-1'in öğrencilere karşı ön yargısının olup olmadığına dair öğrenci görüşleri Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62. Öğretmen-1'in Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Yargısı Var Mı?								
Var	9	100	15	94	5	100	11	100
Yok			1	6				
Olumlu								
Ders çalışanlara	8	89						
Terbiyeli olanlara	8	89	7	44			7	64
Ödev yapanlara	8	89	11	69			6	55
Söz dinleyenlere	7	78	6	38			4	36
Çalışkanlara	4	44	5	31	5	100	8	73
Saygılı olanlara	4	44	11	69			8	73
Sınavda yüksek not alanlara	2	22	5	31				
Parmak kaldırarak konuşanlara	2	22	10	63				
Kurallara uyanlara	1	11						
Derse katılanlara			8	50			4	36
Sessiz olanlara			6	38				
Kitap getirenlere			6	38				
Dürüst davranma			2	13				
Kursa katılanlara			1	6				
Sorumluluk sahibi olanlara					4	80		
Dersi dinleyenlere					3	60	3	27
Ahlâklı olanlara					3	60		
Lakayt konuşmayanlara					2	40		
Ezberlerini yapanlara					1	20	4	36
Küfretmeyenlere							5	45
Olumsuz								
Ödev yapmayanlara	9	100	11	69	4	80	5	45
Ders dinlemeyenlere	6	67	10	63	4	80		
Saygısız olanlara	6	67	8	50			9	82
Söz dinlemeyenlere	5	56	7	44				
Parmak kaldırmadan konuşanlara	4	44						
Tembel öğrencilere	3	33	2	13			2	18
İzinsiz ayağa kalkanlara	3	33	7	44				
Ders çalışmayanlara	3	33						
Kendi aralarında derste konuşanlara	3	33						
Sınavdan düşük alanlara	1	11	4	25				
Derse geç kalanlara	1	11	1	6				
Argo kelime kullananlara	1	11					8	73
Kitap getirmeyenlere			11	69				
Derste konuşanlara			10	63				
Yaramazlık yapanlara			10	63	3	60		
Lakayt davrananlara			8	50			6	55
Ders çalışmayanlar			5	31				
Terbiyesiz olanlara					5	100		
Sorumluluk almayanlara					2	40		
Ders dışı konuşanlara							4	36
Taşkınlık yapanlara							3	27
Sözlerine karşılık veren karşı çıkanlara							3	27
Ukala davranmalara							2	18

Tablo 62’de yer alan veriler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin ön yargıları olduğunu %100 oranında belirtmiştir. Öğretmen beşinci sınıfta “ders çalışanlara (%89)”, “terbiyeli olanlara (%89)” ve “ödev yapanlara (%89)” olumlu ön yargısı olduğu “ödev yapmayanlara (%100)”, “ders dinlemeyenlere (%67)” olumsuz ön yargısı olduğu belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, öğretmenin ön yargılı olduğunu %94 oranında belirtirken “ödev yapanlara (%69)” ve “saygılı olanlara (%69)” olumlu ön yargısı olduğu “kitap getirmeyenlere (%69)”, “ödev yapmayanlara (%69)”, “yaramazlık yapanlara (%63)” olumsuz ön yargısı olduğu ifade etmişlerdir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin ön yargılı olduğunu %100 oranında belirtirken “çalışkanlara (%100)” ve “sorumluluk sahibi olanlara (%80)” olumlu ön yargısı olduğu “ödev yapmayanlara (%80)” ve “ders dinlemeyenlere (%80)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmişlerdir. Sekizinci sınıf öğrencileri, öğretmenin ön yargısı olduğunu %100 oranında belirtirken “çalışkanlara (%73)” ve “saygılı olanlara (%73)” olumlu ön yargısı olduğu “saygısız olanlara (%82)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenin olumlu ön yargılarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı öğretmenin tüm sınıf düzeylerinde olumsuz ön yargısı olduğu ve bu ön yargıların sekizinci sınıfta farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen-1’in ön yargılarıyla ilgili perspektifi şu şekildedir:

Öğretmen-1: Şöyle bir şey var dersine girdiğim sınıflar da yani ben öğrencilerin aktif olmasını isterim. Aktif olsunlar istekli olsunlar yeterli. Her sınıfı seviyorum ben yani. Öyle bir tutumum olmadı şu ana kadar hocam.

Öğretmen, kendi görüşünde öğrencilere karşı ön yargısının olmadığını söylerken öğrenciler öğretmenin ön yargıları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen-2’nin öğrencilere karşı ön yargısının olup olmadığına dair öğrenci görüşleri Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63. Öğretmen-2’nin Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Yargısı Var Mı?								
Var	7	78	15	94	5	100	11	100
Yok	2	22	1	6				
Olumlu								
Dersi dinleyenlere	8	89			4	80	7	64
Ödev yapanlara	6	67	13	81	5	100	9	82
Çalışkan olanlara	5	56	6	38	3	60	6	55
Derse katılanlara	4	44	10	63			4	36
Söz dinleyenlere	2	22	10	63				
Derse araç-gereç getirene	2	22						
Sorumluluklarını yapana	1	11			3	60		

Tablo 63. (devamı)

Saygılı olanlara	2	22	10	63			7	64
Sessiz olanlara			9	56				
Dürüst olanlara			5	31				
Kursa Katılanlara			4	25				
İzinsiz konuşmayanlar			3	19				
Sözünü kesmeyenlere			2	13				
Terbiyeli olanlara					3	60	6	55
Notu yüksek olanlara			4	25			5	45
Not alanlara							4	36
Defterini düzenli tutana							3	27
Olumsuz								
Ödev yapmayanlara	7	78	12	75	5	100	8	73
Ders dışı konuşanlara	6	67	6	38			5	45
Dersi dinlemeyenlere	5	56	1	6	5	100	8	73
İzinsiz ayağa kalkanlara	2	22					2	18
Saygısız olanlara	7	78	7	44	3	60		
Lafını kesenlere	4	44						
Ders çalışmayanlara	4	44			2	40		
Küfredenlere	4	44					6	55
Sözünü dinlemeyenlere	3	33	7	44				
Tembel olanlara	2	22					3	27
Sınavları düşük olanlara	2	22	3	19			3	27
Konuşanlara			12	75				
Derse katılmayanlara			9	56				
Ders çalışmayanlar			7	44			3	27
Yaramazlık yapanlara			6	38	4	80		
Yazı yazmayanlara			4	25				
Kitap getirmeyenlere			4	25	3	60		
Dürüst olmayan			4	25				
Ayakta gezinen			4	25				
Sınıf içi sataşanlara							5	45

Tablo 63'te yer alan veriler incelendiğinde ortaokuldaki tüm sınıflar öğretmenin ön yargılarının olduğunu belirtmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ders dinleyenlere (%89)” ve “ödev yapanlara (%67)”, “çalışkan olanlara (%56)” olumlu ön yargıları olduğu “ödev yapmayanlara (%78)” ve “saygısız olanlara (%78)” olumsuz ön yargıları olduğu belirtmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, öğretmenin “ödev yapanlara (%81)”, “derse katılanlara (%63)”, “söz dinleyenlere (%63)” ve “saygılı olanlara (%63)” olumlu ön yargısı varken “konuşanlara (%75)”, “ödev yapmayanlara (%75)” ve “derse katılmayanlara (%56)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapanlara (%100)” ve “dersi dinleyenlere (%80)” olumlu ön yargısı olduğunu düşünürken “ödev yapmayanlara (%100)”, “dersi dinlemeyenlere (%100)” ve “yaramazlık yapanlara (%80)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri, öğretmenin “ödev yapanlara (%82)” ve “saygılı olanlara (%64)”, “çalışkanlara (%55)” olumlu ön yargısı olduğunu belirtirken “ödev yapmayanlara (%73)” ve “ders dinlemeyenlere (%73)”, “küfredenlere (%55) karşı olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin olumlu ve olumsuz ön yargılarının sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmen-2'nin öğrencilere karşı ön yargısıyla ilgili perspektifi şu şekildedir:

Sekizlere bazen olumsuz düşüncelerle girebiliyorum. Çok goy goycu olmaları. Dersi dalgaya almaları. Bir de artık ergenlikle mi o şeyi kazanmışlar ...dolayısıyla sekizlere girerken bir tık böyle daha sert durmaya, biraz daha böyle toleransımı, o ciddiyetimi takınmaya özen gösteriyorum.

Öğretmen kendi görüşünde sekizinci sınıfa girerken biraz daha dikkat ettiğini ve bu sınıfa karşı ön yargısı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen-3'ün öğrencilere karşı ön yargısının olup olmadığına dair öğrenci görüşleri Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64. Öğretmen-3'ün Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Yargısı Var Mı?								
Var	9	100	15	94	5	100	9	82
Yok			1	6			2	18
Olumlu								
Ödev yapanlara	5	56	9	56	2	40	7	64
Saygılı olanlara	4	44	8	50			3	27
Sessiz olanlara	3	33	4	25			3	27
Parmak kaldırarak konuşanlara	1	11	5	31				
Derse katılanlara	7	78	11	69			8	73
Ders çalışanlara	4	44	8	50	5	100		
Kız öğrencilere	4	44						
Sorumluklarını yapanlara	3	33			2	40		
Sözünü kesmeyenlere	3	33						
Sınavları yüksek olanlara	2	22					4	36
Terbiyeli olanlara			11	69	3	60	3	27
Söz dinleyenlere			5	31			4	36
Derse odaklananlara			3	19				
Sınavdan yüksek alanlara			3	19				
Not alanlara			1	6			4	36
Kitap getirenlere					3	60		
Sorulara cevap verenlere					2	40		
Soru götürenlere							3	27
Olumsuz								
Saygısız olanlara	6	67	7	44	5	100	4	36
Ödev yapmayanlara	3	33	7	44			2	18
İzinsiz ayağa kalkanlara	3	33	11	69			2	18
Derse katılmayanlara	3	33	8	50				
Sözünü dinlemeyenlere	5	56	7	44				
Küfredenlere	5	56	5	31			7	64
Ders çalışmayanlara	4	44			4	80	5	45
Temiz olmayanlara	3	33						
Sözünü kesenlere	3	33						
Yaramazlık yapanlara			9	56				

Tablo 64. (devamı)

Derste başka şeylerle ilgilenenlere	8	50			3	27
Terbiyesiz olanlara	6	38			3	27
İzinsiz dışarı çıkanlara	6	38				
İzinsiz eşyalarına dokunanlara	4	25				
Başarısız olanlara			5	100		
Sorumluluk almayanlara			4	80		
Ukala olanlara					4	36
Kapı çalmadan girenlere					3	27

Tablo 64'teki veriler incelendiğinde ortaokuldaki tüm öğrenciler öğretmenin ön yargısı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin beşinci sınıf öğrencilerine karşı “derse katılanlara (%78)”, “ödev yapanlara (%56)” ve “saygılı olanlara (%44)” olumlu ön yargısı varken “saygısız olanlara (%67)”, “küfredenlere (%56)” ve “söz dinlemeyenlere (%56)” olumsuz ön yargısı olduğu belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, öğretmenin “derse katılanlara (%69)” ve “terbiyeli olanlara (%69)” olumlu ön yargısı varken “izinsiz ayağa kalkanlara (%69)” ve “yaramazlık yapanlara (%56)” olumsuz ön yargısı olduğu belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri, öğretmenin “ders çalışanlara (%100)” karşı olumlu ön yargısı olduğunu “saygısız olanlara (%100)” ve “başarısız olanlara (%100)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri, öğretmenin “derse katılanlara (%73)” ve “ödev yapanlara (%64)” karşı olumlu ön yargısı olduğunu “küfredenlere (%64)” karşı olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin olumlu ön yargılarının sınıf düzeyine göre değişmediği, olumsuz ön yargılarının ise sınıf düzeyine göre değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmen-3'ün sınıfa karşı ön yargılarıyla ilgili perspektifi:

Dersine girdiğim sınıflarda mesela beni çok yoran sınıflar. Ben fazla otoriter bir öğretmen değilim. Otoriter bir öğretmen olmadığım için bazı sınıflarda çok zorlanabiliyorum. Bazı sınıfta da zorlandığım için o sınıfa giderken ön yargım oluşmuş yine bu sınıfa dersin sınıf var diye düşünüyorum.

Öğretmenin görüşleri incelendiğinde öğretmenin bazı sınıfların kendisini yordugunu ve bu sınıflarda zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenin bu sınıflara karşı ön yargılı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen-4'ün öğrencilere karşı ön yargısının olup olmadığına dair öğrenci görüşleri Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65. Öğretmen-4'ün Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Yargısı Var Mı?								
Var	9	100	15	94	5	100	11	100
Yok			1	6				
Olumlu								
Ödev yapanlara	7	78	10	63	5	100	8	73
Derse katılanlara	6	67	8	50	4	80	9	82
Terbiyeli olanlara	4	44	11	69	3	60		

Tablo 65. (devamı)

Söz dinleyenlere	2	22	4	25			3	27
Çalışkanlara	6	67	6	38			5	45
Ders dinleyenlere	6	67	11	69				
Sözünü kesmeyenlere	3	33						
Sınavları yüksek olanlara	2	22	5	31			2	18
Sessiz olanlara	1	11	4	25				
Küfretmeyenlere			4	25				
Not alanlara			4	25				
Kursa katılanlara			2	13				
Saygılı olanlara	3	33			4	80	3	27
Dürüst olanlara					2	40		
Ders düzeni bozmayana							4	36
Arkadaşlarıyla iyi geçinenlere							3	27
Olumsuz								
Ödev yapmayanlara	5	56	10	63	5	100	6	55
Saygısız olanlara	4	44	10	63	4	80	9	82
Derse katılmayanlara	4	44	6	56			3	27
Söz dinlemeyenlere	4	44						
Ders çalışmayanlara	3	33	6	38				
İzinsiz ayağa kalkanlara	3	33					3	27
Okul eşyasına zarar verenlere	2	22						
Derste konuşanlara	3	33	12	75				
Sınavdan düşük alanlara			5	31	2	40	4	36
Argo kelime kullananlara			5	31			3	27
Aralarında konuşanlara			5	31			2	18
Sınıf içi farklı dil konuşanlara			2	13				
Yalan söyleyenlere			2	13	4	80		
Dersi dinlemeyenlere					3	60	9	82
Yaramaz olanlara					2	40		
Not almayanlara							4	36

Tablo 65 incelendiğinde ortaokuldaki tüm öğrenciler öğretmenin ön yargıları olduğunu düşünmektedir. Beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapanlara (%78)”, “derse katılanlara (%67)” ve “çalışkanlara (%67)” olumlu ön yargısı olduğunu “ödev yapmayanlara (%56)”, “saygısız olanlara (%44)”, “söz dinlemeyenlere (%44)” olumsuz ön yargısı olduğu belirtmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin “ders dinleyenlere (%69)” ve “terbiyeli olanlara (%69)” olumlu ön yargısı olduğu “derste konuşanlara (%75)”, “saygısız olanlara (%63)” ve “ödev yapmayanlara (%63)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapmayanlara (%100)” ve “saygılı olanlara (%80)” olumlu ön yargısı olduğunu ifade ederken “ödev yapmayanlara (%100)”, “saygısız olanlara (%56)” ve “yalan söyleyenlere (%56)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapmayanlara (%73)” ve “derse katılanlara (%82)” olumlu ön yargısı olduğu “dersi dinlemeyenlere (%82)” ve “saygısız olanlara (%82)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin olumlu ve olumsuz ön yargılarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen-4’ün sınıfa karşı ön yargılarıyla ilgili perspektifi şu şekildedir:

...direkt sınıfa karşı ön yargım yok ...sınıf olarak değil de bu öğrencinin karakterine göre değişiyor tabi ki ...yani ön yargılı davrandığım öğrenciler olabiliyor. Her öğrenciyi dinlemeye çalışıyorum ama yani ön yargılı davrandığımda oluyor yani. Her öğrenci eşit davranamıyorum ne yazık ki.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenin sınıfa karşı ön yargısının olmadığı, bazen öğrencilere karşı ön yargılı olabildiği belirlenmiştir.

Öğretmen-5'in öğrencilere karşı ön yargısının olup olmadığına dair öğrenci görüşleri Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. Öğretmen-5'in Öğrencilere Karşı Ön Yargıları: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Yargısı Var Mı?								
Var	7	78	13	81	5	100	11	100
Yok	2	22	3	19				
Olumlu								
Ödev yapanlara	6	67	10	63	5	100	9	82
Derse katılanlara	6	67	7	44			6	55
Ders çalışanlara	5	56					2	18
Saygılı olanlara	4	44	9	56			3	27
Sınavları yüksek olanlara	5	56	4	25	5	100		
Söz dinleyenlere	4	44	6	38			3	27
Sorumluluklarını yerine getirenlere	1	11			3	60		
Terbiyeli olanlara			11	69			4	36
Dersi dinleyenlere			9	56	3	60		
Çalışkan olanlara			6	38				
Kitap okuyanlara			5	31				
Dürüst olanlara			5	31	2	40		
Not alanlara			1	6			2	18
Defter-kitap getirenlere					3	60	5	45
Arkadaşlarıyla iyi geçinenlere							4	36
Dersin huzurunu bozmayana							4	36
Olumsuz								
Ödev yapmayanlara	9	100	10	63				
Sözünü dinlemeyenlere	7	78	6	38			3	27
Sınavdan düşük alanlara	3	33	3	19	3	60	2	18
Ders dışı konuşanlara	6	67	9	56			10	91
Yaramazlık yapanlara	4	44						
Düzensiz olanlara	3	33						
Saygısız olanlara	3	33	10	63			3	27
Sorumluluk almayanlara	2	22			3	60		
Küfredenlere	2	22	6	38			10	91
Tembel olanlara	2	22	5	31			4	36
Dersi dinlemeyenlere	2	22			1	20	2	18
Birbiriyle sataşanlara	1	11	2	13			4	36
Terbiyesiz olanlara			8	50	4	80	6	55
İzinsiz kapı, pencere açanlara			8	50				
Yalan söyleyenlere					5	100		
Lakap takanlara							3	27
Defter kitap getirmeyene							3	27

Tablo 66 incelendiğinde tüm öğrenciler öğretmenin olumlu veya olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapanlara (%67)” ve “derse

katılanlara (%67)” olumlu ön yargısı olduğu “ödev yapmayanlara (%100)” ve “sözünü dinlemeyenlere (%78)” ve “ders dışı konuşanlara (%67)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin “terbiyeli olanlara (%69)”, “ödev yapanlara (%63)”, “saygılı olanlara (%56)” ön yargısı olduğu “ödev yapmayanlar (%63)”, “saygısız olanlar (%63)” ve “ders dışı konuşanlar (%56)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapmayanlara (%100)” ve “sınavları yüksek olanlara (%100)” olumlu ön yargısı olduğu “yalan söyleyenlere (%100)” ve “terbiyesiz olanlara (%80)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin “ödev yapanlara (%82)” olumlu ön yargısı olduğu “ders dışı konuşanlar (%91)” ve “küfredenler (%91)” olumsuz ön yargısı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin olumlu ön yargısının tüm sınıflarda değiştiği, olumsuz ön yargılarının sadece yedi ve sekizinci sınıfta değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmen-5’in sınıfa karşı ön yargılarıyla ilgili perspektifi şu şekildedir:

...beşinci sınıfa olumlu bir tutumum var. Çünkü uyumlular, sorumluluk sahibiler ve biraz daha böyle neşeli, enerjik oldukları için. Sekizinci sınıfa karşı biraz daha olumsuz bir tutumum var. Çünkü biraz daha böyle asi söz dinlemeyen tipler çok olduğu için sınıfta. Altı ve yedinci sınıfı birbirinden ayırmam ikisine de aynıyım ...beşinci sınıf hakkında konuşuyorum. Bu sınıfı sevdiğimi herkes biliyor zaten.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenin dersine girdiği sınıflardan bazılarına karşı ön yargılı davrandığı belirlenmiştir.

Öğretmen görüşleri genel olarak ifade edilecek olursa öğretmen-1’in ve öğretmen-4’ün sınıflara karşı ön yargısı olmadığı öğretmen-6’nın sınıfa karşı değil ama öğrencilere karşı ön yargısı olduğu belirlenmiştir. Diğer öğretmenlere bakıldığında öğretmen-2, öğretmen-3 ve öğretmen-5’in sınıflara karşı olumsuz veya olumsuz tutumlarının olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Kültürünü Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Öğretmenle İletişim Biçimi ve Öğretmenin Beklentilerini Karşılama İçin Gösterilen Davranışlara İlişkin Bulgular. Öğrenciler öğretmenin gözüne girebilmek için sergiledikleri davranışlar ve öğrencilerin öğretmenle iletişim biçimlerini ortaya koyabilmek için öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmış öğrenci görüşleri tablo halinde verilmiştir.

Öğretmen-6’nın gözüne girebilmek için gösterilen davranışlar Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67. Öğretmen-6’nın Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Öğretmenin Gözüne Girmek İçin Yapılanlar		
Saygılı olma	11	85
Ödev yapma	10	77

Tablo 67. (devamı)

Kurallara uyma	10	77
İzin alarak konuşma	10	77
Sınavdan yüksek almaya çalışma	8	62
Derslerime çalışma	8	62
Sözünü dinleme	8	62
Yalan söylememe	7	54
Sessiz olma	7	54
Kapıyı çalarak içeri girme	6	46
Küfretmeme	6	46
Mantar, süt getirme	5	38
İzinsiz öğretmenin eşyalarına dokunmama	4	31
Kitap defter unutmama	3	23
Takdir-teşekkür almaya çalışma	3	23
Sorduğu sorulara cevap vermeye çalışma	3	23
Yaramazlık yapmama	2	15
Tahtaya izinsiz dokunmama	2	15
Ezberleri yapma	1	8

Tablo 67’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenin gözüne girebilmek için sergilediği davranışlar incelendiğinde öğrenciler en çok “saygılı olma (%85)”, “ödev yapma (%77)”, “kurallara uyma ve izin alarak konuşma (%77)” gibi davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin “sınavlarda yüksek not almaya çalışma (%62)”, “derslere çalışma (%62)”, “öğretmenin sözünü dinleme (%62)”, “yalan söylememe (%54)” ve “sessiz olma (%54)” gibi davranışlarla da öğretmenin takdirini kazanmaya çalıştığı tespit edilmiştir. “Kapıyı çalarak içeri girme (%46)”, “küfretmeme ve süt, mantar getirme” gibi davranışlar da öğretmenin gözünde olumlu bir izlenim bırakma çabasını yansıtmaktadır.

İlkokulda yer alan öğrencilerin öğretmenin gözüne girmek için sergiledikleri davranışa ilişkin öğretmen-6’nın perspektifi şöyledir:

Takdirimi kazanmak için derse katılmaya istekli oluyorlar bazen. Ben fark ediyorum. Parmak kaldırıyorlar. Derse katılmak için öğretmenlere bazen mektup yazıyorlar işte öğretmenim canım öğretmenim sizi seviyoruz kalpler falan. Bunları kapatıp mektup tarzında veriyorlar. Yani beğenimi kazanmak için takdir almak için yani şiir yazıyorlar bazen. Bu tarz davranışlar sergiliyorlar.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ilkokuldaki dördüncü sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için ödev yapma, saygılı olma, parmak kaldırma, mektup yazma, kalpli süslemeli kağıtlar koyma gibi davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Ortaokulda yer alan öğretmen-1’in gözüne girebilmek için gösterilen davranışlar Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. Öğretmen-1’in Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin Gözüne Girmek İçin Yapılanlar								
Ders çalışma	9	100	12	80	3	60	2	18
Konuşmama dikkat etme	7	78						

Tablo 68. (devamı)

Ödev yapma	6	67	11	73	3	60	3	27
Dersi dinleme	6	67						
Saygılı olma	5	56	14	93			7	64
Sözünü dinleme	5	56	10	67			5	45
Defter-kitap getirme	3	33	5	33	2	40	4	36
Kılık kıyafetime dikkat etme	3	33			2	40		
Sorduğu sorulara cevap verme	2	22	6	40				
Test sorusu götürme	2	22			2	40		
Mantar getirme	1	11						
Ders dışında bir şeyle uğraşmama	1	11	2	13				
Sorumluluk verirse yapma	1	11						
Küfretmeme			10	67				
Sınıfta izinsiz dolaşmama			9	60				
Sınava çalışma			9	60				
Derste sessiz olma			8	53				
Ahlâki davranışlarına dikkat etme			7	47			10	91
Dürüst olma			4	27				
İzinsiz su içmeme			4	27				
Arkadaşlarımın sözünü kesmeme			3	20				
Kavga çıkarmama			3	20				
Elime şekiller çizmemeye dikkat etme			2	13	3	60		
Ezber yapma			2	13	2	40	9	82
Terbiyeli olma					4	80	6	55
Ahlâklı olma					4	80		
Derse katılma					3	60	5	45
Test sorusunu sormaya çalışma							3	27
Ön sırada oturup ders dinleme							2	18

Tablo 68'deki veriler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için en çok “ders çalışma (%100)”, “konuşmasına dikkat etme (%78)”, “ödev yapma (%67)”, “dersi dinleme (%67)” ve “saygılı olma (%56)” gibi davranışlar sergilemiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için “saygılı olma (%93)” davranışını ortaya koydukları tespit edilmiştir. Öğrenciler ayrıca “ders çalışma (%80)” ve “ödev yapma (%73)” konusunda da önemli çaba gösterdiği belirlenmiştir. “Sözünü dinlemeye çalışma (%67)” ve “küfretmemeye (%67)” özen gösteren öğrencilerin de olduğu belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için “terbiyeli olma (%80)”, “ahlâklı olma (%80)” davranışlarını ortaya koydukları tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için yaptıkları davranışlar ise “ahlâki davranışlarına dikkat etme (%91)”, “ezber yapma (%82)”, “saygılı olma (%64)” ve “terbiyeli olma (%55)” olarak ortaya konulmuştur.

Öğretmenin gözüne girebilmek için yapılan davranışlara ait öğretmen-1'in perspektifi şöyledir:

Genelde bazı öğrenciler namaz kılmaya çalışıyorlar ...Ben onlara mesela hadisleri işte sureleri, duaları ezberletiyorum. Kimisi gönüllü ezberliyor kimisi göze girmek için yapıyor. Çocuk mesela şey yapmak istiyor...Kendini bana göstermeye çalışıyor aslında ...Beni gördükleri zaman hâl ve hareketlerine dikkat eden öğrenciler de var.

Öğretmenin gözüne girmek için yapılan davranışlar beşinci ve altıncı sınıflarda aynı olduğu, yedinci ve sekizinci sınıflarda farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-2'nin gözüne girebilmek için gösterilen davranışlar Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69. Öğretmen-2'nin Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin Gözüne Girmek İçin Yapılanlar								
Ödevlerini yapma	9	100	11	69	4	80	6	55
Ders çalışma	7	78	9	56	4	80	3	27
Test götürme	6	67	1	6	3	60	5	45
Saygılı olma	6	67	14	88			5	45
Argo kelime kullanmama	5	56	3	19				
Derse zamanında gelme	3	33						
Defter-kitap getirme	3	33	6	38	3	60	4	36
Kitap okuma	3	33	1	6				
Kurallarına uyma	3	33						
Ders tekrarı yapma	2	22					3	27
Kendi eşyalarını getirme	2	22	4	25				
Öğretmenin sözünü dinleme	2	22					5	45
Öğretmen eşyalarını izinsiz dokunmama	1	11						
Sınavdan yüksek almaya çalışma	1	11	7	44			3	27
Sessiz olma			8	50				
İzinsiz konuşmama			7	44				
İzinsiz dolaşmama			6	38				
Derste ders dışı soru sormama			5	31				
Çalışkan öğrenci olmaya çalışma			4	25				
Proje yapma			4	25				
Defterini düzenli tutma			3	19			2	18
Derse katılma					4	80	5	45
Terbiyeli olma					3	60	7	64
Dersi bölmemeye dikkat etme					1	20		
Davranışlarına dikkat etme							8	73
Ön sırada oturup ders dinleme							4	36

Tablo 69'da beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenin gözüne girebilmek için en fazla sergiledikleri davranış “ödevlerini yapma (%100)” olduğu belirlenmiştir. “Ders çalışma (%78)” ikinci sıradaki önemli bir davranıştır. Bu davranışı “test götürme (%67)” ve “saygılı olma (%67)” şeklinde takip ettiği belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin öğretmenin gözüne girmek için yaptıkları davranışlara bakıldığında “saygılı olma (%88)” en sık yapılan davranış olduğu bunu “ödevlerini yapma (%69)” ve “ders çalışma (%56)” takip ettiği belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin öğretmenin gözüne girmek için yaptıkları davranışlara bakıldığında “ödev yapma (%80)”, “ders çalışma (%80)” ve “derse katılma (%80)” olarak tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerine bakıldığında en fazla göze çarpan “davranışlarına dikkat etme (%73)” iken bunu “terbiyeli olma (%64)” ve “ödevlerini yapma (%55)” davranışlarının takip ettiği belirlenmiştir.

Öğretmenin gözüne girebilmek için gösterilen davranışlara ait öğretmen-2'nin perspektifi şöyledir:

...Mantar ve ışkın getiriyorlar derste bunları özellikle takdim ediyorlar. Bu noktalarda şey, çiçek getiriyorlar. İşte taç, işte bileklik yapmış onu getirdi geçen gün böyle şeyler.

Öğrencilerin öğretmenin gözüne girmek için yaptığı davranışlar beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta aynı olduğu ancak sekizinci sınıfta farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-3'ün gözüne girebilmek için gösterilen davranışlar Tablo 70'te verilmiştir.

Tablo 70. Öğretmen-3'ün Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin Gözüne Girmek İçin Yapılanlar								
Ödev yapma	7	78	10	63	3	60		
Öğretmenin sözünü kesmeme	5	56						
Kurallarına uyma	5	56						
Saygılı olma	3	33	13	81	3	60		
Öğretmenin yanında hakaret, küfretmeme	3	33	5	31				
Öğretmenin istedikleri şeyleri alma	3	33						
Sözünü dinleme	3	33						
Defter kitap getirme	2	22	5	31			5	45
Test götürme	2	22	4	25			4	36
Dersine çalışma	2	22	10	63	2	40		
Sınıfı temiz tutma	2	22						
Mantar getirme	1	11						
İzinsiz konuşmama			9	56				
İzinsiz kalkmama ve dolaşmama			7	44				
Sınava çalışma			7	44				
Kitap yırtmama			4	25				
Arkadaşlarına karşı saygılı davranma			4	25				
Sessiz durma			3	19	3	60	5	45
Sorulara itiraz etmeme			3	19				
Sınavdan yüksek almaya çalışma			1	6			2	18
Söz ve davranışlarına dikkat etme							8	73

Tablo 70'te beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için yaptıkları davranışlar incelendiğinde, “ödev yapma (%78)” en yüksek oranda öne çıkan davranış olduğu tespit edilmiştir. Bu davranışları “öğretmenin sözünü kesmeme (%56)” ve “kurallara uyma (%56)” davranışları takip ettiği belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri ise öğretmenin gözüne girebilmek için en fazla “saygılı olma (81)”, “ödev yapma (%63)” ve “dersini çalışma (%63)” davranışları sergilemektedirler. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için çok fazla davranış sergilemedikleri tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin en sık sergiledikleri davranışlar ise “söz ve davranışlarına dikkat etme (%73)”, “terbiyeli olma (%55)” ve “derse katılma (%55)” şeklindedir.

Öğrenciler öğretmenin gözüne girmek için sergilediği davranışa ilişkin öğretmen-3'ün perspektifi şöyledir:

... yani başaramasa bile yani o konuyu yapamasa bile soru getiriyor. Çocuk LYS hazırlanıyor ya da herhangi bir sınav var mesela ...ikinci saat sınav yapacağım çocuğu. Çocuk sınav test kitabını almış getirmiş. Hocam bu soruyu nasıl çözeceğiz diye getirmiş işte hocam ben çalıştım işte gör diye göstermişti.

Öğretmen görüşü doğrultusunda öğrenci, öğretmenin dikkatini çekmek için test kitabı götürmekte ve göze girmek için davranışlarda bulunmaktadır. Öğretmenin gözüne girmek için ortaokuldaki tüm sınıfların farklı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğretmen-4'ün gözüne girebilmek için gösterilen davranışlar Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71. Öğretmen-4'ün Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin Gözüne Girmek İçin Yapılanlar								
Ders çalışma	7	78	8	50	2	40	3	27
Ödevleri yapma	6	67	12	75	3	60		
Derse katılma	5	56			3	60	6	55
Derse sessiz durma	4	44	9	56				
Defter-kitap getirme	4	44					5	45
Test götürme	3	33	4	25	3	60	5	45
Derse geç kalmama	3	33						
Öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirme	3	33						
Yüksek not almaya çalışma	3	33	7	44	2	40		
Saygılı olma	3	33	15	94	3	60		
Ders içinde soru sorma	2	22						
Arkadaşlarına saygısızlık yapmama	2	22	6	38				
Kurallarına uyma	2	22						
Sözünü dinleme	2	22	9	56				
Öğretmene saygısızlık yapmama	1	11						
Ayakta dolaşmama			8	50				
Küfretmeme			8	50				
Terbiyeli olma			6	38	3	60	7	64
Kapıyı çalmadan içeri girmeme			4	25				
İzinsiz öğretmenin eşyalarına dokunmama			3	19			3	27
Geç kaldığımda özür dileyerek girme			3	19				
Defteri karalamama-yırtmama			2	13				
Derse hazırlanarak gelme			1	6			2	18
Kitap okuma			1	6				
Ders dışı konuşmama					3	60	6	55
Dersi bölmemeye dikkat etme					2	40		
Konuşmama dikkat etme							6	55
Defteri düzenli tutma							3	27
Dersi dinleme							3	27
Tahtaya kalkmaya çalışma							2	18

Tablo 71'de beşinci sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girebilmek için “ders çalışma (%78)”, “ödevlerini yapma (%67)”, “derse katılma (%56)” ve “derste sessiz durma (%44)” davranışlarını göstermektedir. Altıncı sınıfta göze girmek için yapılan davranışlarda en fazla “saygılı olma (%94)” göze çarparken bunu “ödevlerini yapma (%50)”, “derste sessiz durma (%56)” ve “öğretmenin sözünü dinleme (%56)” takip etmektedir. Yedinci sınıftaki öğrenciler öğretmenin gözüne girebilmek için belirgin olarak gösterdikleri davranışlar bulunmamakla birlikte “terbiyeli olma (%60)”, “ders dışı konuşmama (%60)” ve “saygılı olma (%60)” davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sergilediği en belirgin özellik “terbiyeli olma (%64)” olarak yer almıştır.

Öğrencilerin öğretmenin gözüne girmek için sergilediği davranışa ilişkin öğretmen-4'ün perspektifi şöyledir:

...Diğer derslerde soru getiriyorlar öğrenciler bir şekilde soru soruyorlar.

Öğretmen görüşüne göre öğrenciler öğretmenin gözüne girmek için sergiledikleri davranışların ortaokuldaki tüm sınıflarda farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen 5'in gözüne girebilmek için gösterilen davranışlar Tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72. Öğretmen 5'in Gözüne Girebilmek İçin Gösterilen Davranışlar: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin Gözüne Girmek İçin Yapılanlar								
Ödev yapma	7	78	9	56	3	60		
Derse katılma	7	78			3	60	5	45
Ders çalışma	6	67	9	56	3	60	2	18
Öğretmenin sözünü kesmeme	5	56						
Kitap okuma	5	56	6	38				
Kurallarına uyma	4	44						
Ders tekrarı yapma	3	33	3	19				
Öğretmene saygısızlık yapmama	3	33	13	81				
Yazımın güzel olmasına çalışma	3	33						
Saygılı olma	3	33	5	31				
Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmeme	2	22						
Test sorusu götürme	2	22	5	31			4	36
Sınavdan yüksek almaya çalışma	1	11	6	38				
Konuşmak için izin isteme			10	63				
Ayakta dolaşmama			9	56				
Terbiyeli olurma			9	56	4	80	8	73
Derste sessiz olma			8	50	2	40	5	45
Dersi dikkatle dinleme			6	38			4	36
Deferi ve kitap getirme			5	31	2	40	4	36
Defter-kitap zarar vermeme			5	31				
Deferi düzenli tutma			3	19	3	60	4	36
Etkinliklerine katılma					2	40	2	18
Konuşmama dikkat etme							5	45
İzinsiz öğretmen eşyalarına dokunmama							4	36
Derse hazırlıklı gelme							2	18

Tablo 72'de öğretmenin gözüne girmek için gösterilen davranışlar incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri “ödev yapma ve derse katılma (%78)” en sık sergilenen davranışlardır. Bu davranışları “ders çalışma (%67)”, “öğretmenin sözünü kesmeme (%56)” ve “kitap okuma (%56)” takip etmektedir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin gözüne girmek için sergiledikleri davranışların “öğretmene saygısızlık yapmama (%81)”, “konuşmak için izin isteme (%63)”, “ödev yapma (%56)”, “ders çalışma (%56)”, “ayakta dolaşmama (%56)” ve “terbiyeli olma (%56)” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin gözüne girmek için yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sergilediği en belirgin davranış “terbiyeli olma (%80)” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretmen gözüne girmek için sergilediği davranışa ilişkin öğretmen-5'in perspektifi şöyledir:

Yani daha çok beşinci sınıfta var. O da böyle mesela çok değil ama böyle çiçek getirme falan. Onun dışında çok yok. Yedi, sekizler zaten öyle bir şeyleri yok.

Öğrencilerin öğretmenle konuşurken kullandığı üslubu belirlemek için öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmış öğrenci görüşleri tablolastırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerden kendileri ile konuşurken bekledikleri üslup ile öğrencilerin kullandıkları üslup ortaya konulmuştur.

İlkokulda yer alan öğretmen-6'ya karşı öğrencilerin kullandığı üslup Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73. Öğretmen-6'ya Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Konuşma Biçimine Dikkat Edip-Etmediği		
Evet	13	100
Hayır		
Nasıl Bir Konuşma Biçimi		
Saygılı	10	77
"Hocam" diye hitap ederek	10	77
Kibar	9	69
Terbiyeli	8	62
Çekinmeden konuşarak	6	46
"Öğretmenim" diye hitap ederek	5	38
Hitaba dikkat ederek	4	31
Çekinerek konuşarak	2	15
Dürüst	2	15
Açık açık konuşarak	2	15
Göz teması kurarak	1	8
Samimi	1	8

Tablo 73'te öğrencilerin öğretmenle iletişimine bakıldığında ilkokuldaki öğrencilerin %100 oranında iletişim biçimine dikkat ettiği ortaya konulmuştur. Öğrenciler öğretmenle konuşurken "saygılı (%77)", "hocam şeklinde hitapla" ve "kibar (%69)" biçimde olumlu iletişim kurdukları belirlenmiştir.

Öğretmen-6'nın öğrencilerin kendine karşı kullanılmasını istediği üsluba ait perspektif şöyledir:

Öğrencilerin bana saygılı olmalarını istiyorum öncelikle. Yani karşıdakinin öğretmen olduğunu bilmeliler. Yani arkadaşı gibi konuşmaması gerekir benimle. Yani öğrencilerin bu üslupta olmalarını istiyorum. Yani çok özellikle dikkat ediyorum.

Öğretmen görüşü incelendiğinde öğretmen-6 öğrencilerin kendine karşı saygılı bir şekilde konuşmasını beklemekte olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen-1'e karşı öğrencilerin kullandığı üslup Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74. Öğretmen-1'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Biçimine Dikkat Edip-Etmediği								
Evet	9	100	16	100	5	100	10	91
Hayır							1	9
Nasıl Bir Konuşma Biçimi								
"Hocam" diye hitap ederek	9	100	16	100	3	60	11	100
Saygılı konuşarak	7	78	13	81	5	100		
Çekinerek konuşarak	7	78	9	56			5	45
Konuşmama dikkat ederek	5	56	6	38				
Ciddi konuşarak	4	44	3	19			4	36
Utanarak konuşarak	4	44					3	27
Rahat konuşmayarak	3	33					5	45
Rahat konuşarak	3	33	9	56			1	9
Göz teması kurarak	3	33						
Hitaba dikkat ederek			10	63				
Terbiyeli			9	56	2	40		
Senli benli konuşarak			7	44				
Ahlâklı			5	31				
Sözlerime dikkat ederek			4	25				
Kibar					3	60		
Samimi					2	40		
Dikkatli konuşarak							7	64
Saygılı konuşmayarak							4	36
Üslubuma dikkat ederek							3	27

Tablo 74'te beşinci, altıncı, yedinci sınıf öğrencilerinin öğretmenle konuşma biçimine %100 oranında dikkat ettiği sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %91 oranında dikkat ettiği saptanmıştır. Ortaokulda yer alan sınıfların hepsi öğretmenle “hocam” diyerek ve “saygılı” konuştuğu belirlenmiştir.

Öğretmen-1'in öğrencilerin kendine karşı kullanılmasını istediği üsluba ait perspektif şöyledir:

Ya samimi bir dil kullansınlar benden korkmasınlar. Yani konuştuğu zaman dili birbirine dolanmasın çocuğun. Yani benden o samimiyeti görsün aynı zamanda o çizgiyi de aşmasın yani böyle yani öğretmen olduğunu bilsin karşısındakinin. Ona göre konuşsun. Yani saygı sevgi çerçevesinde olmasını isterim.

Öğretmen-2'ye karşı öğrencilerin kullandığı üslup Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75. Öğretmen-2'ye Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Biçimine Dikkat Edip-Etmediği								
Evet	9	100	16	100	5	100	11	100
Hayır								
Nasıl Bir Konuşma Biçimi								
"Hocam" diye hitap ederek	9	100	15	94			11	100
Çekinmeyerek	9	100					5	45

Tablo 75. (devamı)

Rahat konuşarak	7	78	9	56			4	36
Konuşmama dikkat ederek	7	78						
Saygılı konuşarak	6	67	15	94	5	100	7	64
Utanmayarak	5	56						
Ciddi konuşarak	4	44	3	27				
Göz teması kurarak	3	33						
Samimi	1	11						
Bayan olduğu için çekinerek konuşarak	1	11						
Terbiyeli			10	63	2	40		
Hitaba dikkat ederek			8	50				
Ahlâklı			8	50				
Samimi konuşarak			6	38				
Dürüst			5	31				
Çekinerek (bayan olduğu için, sinirli old.)			3	19			4	36
Her şeyi konuşamayarak			3	19				
Kibar					5	100		
Yumuşak					2	40		
Arkadaş gibi					2	40		
Dikkatli konuşmayarak							4	36
Rahat olmayarak							3	27
Dikkatli konuşarak							3	27

Tablo 75'teki veriler incelendiğinde ortaokuldaki tüm öğrenciler öğretmen-2'ye karşı kullandığı üsluba %100 oranında dikkat ettiği belirlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri öğretmenle “çekinmeyerek (%100)” ve “hocam diye hitap (%100)” ile konuşurken altıncı sınıf öğrencileri “hocam diye hitap ederek (%94)”, “saygılı (%94)” konuşmakta ve “hitaba dikkat ederek (%63)” konuşmaktadırlar. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenle “kibar (%100)” ve “saygılı (%100)” konuşmaktadırlar. Sekizinci sınıf öğrencileri ise öğretmenle “hocam diye hitap (%100)” ederek konuşmaktadırlar.

Öğretmen-2'nin öğrencilerin kendine karşı kullanılmasını istediği üsluba ait perspektif şöyledir:

Yani sizli bizli durumu olsun istiyorum. Bazen özellikle beşler bunu kaçırabiliyor. Diyorum ya o sevgi şeylerinden kaynaklanıyor bazen. Sen dediklerinde, sen mi falan yapıyorum böyle. Hemen oraları düzeltiyoruz mesela. Saygılı olmaları, kelime seçiminde özellikle çok böyle ya bir şey ifade etmenin hani bir düzgün yolu vardır bir de böyle yayılma yolu vardır. O düzgün yolu tercih etmelerini isterim.

Öğrencilerin öğretmen-3'e karşı kullandığı üslup Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76. Öğretmen-3'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Biçimini Dikkat Edip-Etmediği								
Evet	4	50	15	94	5	100	6	55
Hayır	4	50	1	6			5	45
Nasıl Bir Konuşma Biçimi								
Çekinmeyerek	8	89	9	56			11	100
"Hocam" diye hitap ederek	7	78	11	69			11	100
Rahat konuşarak	6	67	14	88			5	45
Konuşmama dikkat etmeyerek	6	67					1	9

Tablo 76. (devamı)

Göz teması kurarak	6	67							
Utanmayarak	6	67							
Konuşmama dikkat ederek	4	44							
"hoccaammm" diye saygısız davranarak	3	33	2	13					
Saygılı	2	22	7	44	5	100	5	45	
Gülerek (ciddi değil) konuşma			8	50					
Hitaba dikkat ederek			8	50					
Terbiyeli			7	44	3	60			
Samimi konuşarak			5	31					
Çekinerek			1	6					
Kibar					4	80			
Esprili					2	40			
Arkadaş gibi konuşarak							7	64	
Ciddi konuşarak							4	36	
Rahat olmayarak							2	18	
Üslubuma dikkat ederek							3	27	

Tablo 76'daki veriler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri öğretmenle konuşurken %50 oranında konuşma biçimlerine dikkat ederken %50 oranında da öğretmene karşı konuşma biçimlerine dikkat etmemektedirler. Beşinci sınıf öğrencileri öğretmenle konuşurken “çekinmeden (%89)” ve “hocam diye hitap ederek (%78)” konuştukları belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenle konuşurken %94 oranında konuşma biçimine dikkat ederken %6 oranında da konuşmalarına dikkat etmemektedir. Bu sınıf öğretmenle konuşurken “rahat konuşarak (%88)” ve “hocam diye hitap ederek (%69)” konuşmaktadırlar. Burada dikkat çeken öğretmene karşı “gülerek (ciddi değil) (%50)” ifadesinin önemli oranda yüksek çıkmasıdır. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenle konuşma biçimine %100 oranında dikkat ederken öğretmenle “saygılı (%100)” ve “kibar (%80)” biçimde konuşmaktadır. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenle konuşurken %55 oranında konuşmalarına dikkat ederken %45 oranında da konuşmalarına dikkat etmemektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri “çekinmeyerek (%100)” ve “hocam diye hitap ederek (%100)” konuşmaktadır. Burada dikkat çeken ise “arkadaş gibi konuşurum (%64)” ifadesinin yüksek oranda olmasıdır.

Öğretmen-3'ün öğrencilerin kendine karşı kullanılmasını istediği üsluba ait perspektif şöyledir:

Öncelerinde dediğim gibi çocuk benimle iletişim kurarken tek yönlü iletişim olmasın. Yani sadece ben konuşayım o dinlesin olmasın o da konuşsun. Kendini ifade edebilsin kendini tanımlayabilsin. Karşıdaki kişinin de kim olduğunu bilerek iletişim kursun. Mesela karşıdaki kişiyi ben de olmayabilirim, müdür de olabilir o, o saygı çerçevesi içinde iletişim kursun ama tek yönlü değil çift yönlü o da konuşabilsin.

Öğretmen-3'ün görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kendisiyle saygı çerçevesinde ama çift yönlü bir iletişim kurmasını istemekte olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretmen-4'e karşı kullandığı üslup Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77. Öğretmen-4'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Biçimini Dikkat Edip-Etmediği								
Evet	9	100	16	100	5	100	11	100
Hayır								
Nasıl Bir Konuşma Biçimi								
"Hocam" diye hitap ederek	9	100	15	94			11	100
Çekinerek konuşarak	8	89	7	44	5	100	8	73
Ciddi konuşarak	7	78	2	13			6	55
Göz teması kurarak	5	56						
Korkarak konuşarak	5	56						
Rahat konuşmayarak	5	56	6	38			5	45
Utanarak konuşarak	5	56						
Saygılı	4	44	14	88	5	100	6	55
Hitaba dikkat ederek	4	44	9	56				
Çekinmeyerek	1	11					11	100
Terbiyeli			7	44	3	60		
Rahat konuşarak			7	44			2	18
Dikkat ederek konuşarak			4	25				
Kibar					4	80		
Yumuşak					2	40		

Tablo 77’de öğrencilerin sınıf içinde öğretmenle iletişim biçimine bakıldığında ortaokuldaki tüm öğrencilerin öğretmenle konuşurken üslubuna dikkat ettiği belirlenmiştir. Beşinci sınıftaki öğrenciler öğretmenle “hocam diye hitap ederek (%100)” “çekinerek (%89)” ve “ciddi konuşma (%78)” biçimini seçmişlerdir. Altıncı sınıftaki öğrenciler ise öğretmenle “saygılı (%88)” ve “hocam diye hitap ederek (%94)” konuşmaktadır. Yedinci sınıftaki öğrenciler öğretmen ile “çekinerek (%100)”, “saygılı (%100)”, “kibar (%80)” ve “terbiyeli (%60)” konuştuğu belirlenmiştir. Sekizinci sınıftaki öğrencilere bakıldığında öğretmenle “hocam diye hitap ederek (%100)” ve “çekinmeyerek (%100)” konuştukları belirlenmiştir.

Öğretmen-4’ün öğrenciler tarafından kendine karşı kullanılmasını istediği üslupla ilgili perspektif şöyledir:

Öğrencilerin benimle iletişim kurarken rahat olmalarını istiyorum ama bu rahatlık öğrenci öğretmen ilişkisi yani ...böyle lakayt, kendinden hani beni tanımadan kendisini çok bilmeden sanki denkmisiz gibi konuşmalarını istemiyorum. Onun dışında ama benle iletişim kurarken rahat olsunlar. İstediklerini tam olarak söyleyebilsinler ki onların varsa dertlerine yardımcı olayım ...Korkmadan rahat olsunlar ama öğretmen olduğumuzu da unutmasınlar yani. Bu çerçevede bir üslup kullanmaları gerekiyor.

Öğretmen görüşü incelendiğinde öğretmen öğrencilerin kendisiyle iletişim kurarken rahat ancak öğretmen-öğrenci iletişim biçiminin farkında olarak saygı çerçevesinde korkmadan dertlerini anlatabilecekleri bir üslup kullanmalarını istediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğretmen-5’e karşı kullandıkları üslup Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78. Öğretmen-5'e Karşı Kullanılan Üslup: Öğrenci Görüşleri

Tablo 78. (devamı)

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Biçimini Dikkat Edip-Etmediği								
Evet	8	89	16	100	5	100	8	73
Hayır	1	11					3	27
Nasıl Bir Konuşma Biçimi								
"Hocam" diye hitap ederek	9	100	14	88			8	73
Rahat konuşarak	8	89	8	50			8	73
Utanmayarak	7	78						
Çekinmeden konuşarak	5	56	9	56			9	82
Hitaba dikkat ederek	5	56	8	50			4	36
Göz teması kurarak	5	56						
Ciddi konuşarak	3	33						
Saygılı	2	22	12	75	5	100	6	55
Ciddiyetsiz	2	22						
Gergin olarak	2	22						
Gergin olmayarak	2	22						
Terbiyeli konuşarak			7	44	3	60		
Samimi konuşarak			5	31			3	27
Çekinerek (bayan olduğu için) konuşarak			4	25				
Dürüst			3	19				
Saygısızca "hocccaam" diyerek			1	6			3	27
Kibar					4	80		
Nazik					2	40		
Samimi					2	40		
Sert					1	20		

Tablo 78 incelendiğinde ortaokulda yer alan beşinci sınıf öğrencileri öğretmenle konuşurken %89 oranında konuşma biçimine dikkat ettiği %11 oranında da dikkat etmediği belirlenmiştir. Öğrenciler öğretmenle konuşurken “hocam diye hitap ederek (%100)”, “rahat konuşarak (%89)” ve “utanmadan (%78)” konuştuklarını belirtmişlerdir. Altıncı sınıf öğrencileri de %100 oranında konuşmalarına dikkat ettiği ve öğretmene “hocam diye hitap ederim (%88)” ve “saygılı (%75)” konuştukları belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenle konuşmalarına %100 oranında dikkat ettiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler öğretmenle konuşurken “saygılı (%100)” ve “kibar (%80)” bir konuşma biçimi tercih etmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri %73 oranında konuşma biçimine dikkat ettiği, %27 oranında da öğretmenle konuşma biçimlerine dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Bu öğrenciler öğretmenle “çekinmeden konuşarak (%82)”, “hocam diye hitap ederek (%73)” ve “rahat konuşarak (%73)” konuşmaktadır. Bu öğretmende sekizinci sınıftaki öğrencilerin “saygılı konuşmayarak (%27)” ifadesi dikkat çekicidir.

Öğretmen-5’in öğrenciler tarafından kendine karşı kullanılmasını istediği üslupla ilgili perspektif şöyledir:

Genellikle saygılı, böyle hani saygılı bir tavırla konuşmalarını istiyorum. Yani böyle aşağılayıcı sanki alay eder gibi konuşmalarını sevmiyorum. Bir de böyle hani sanki samimiymiş gibi konuşmalarını da sevmiyorum.

Öğretmen öğrencilerin kendisiyle konuşurken saygılı ve samimi şekilde konuşmalarını istediğini belirtmiştir.

Sınavda Çıkabilecek Soruları Tahmin Etme ve Sonuçlara İtiraza İlişkin Bulgular.

Öğrenciler sınıf içinde sınavda çıkabilecek yerleri öğretmenlerin davranışlarından anlayıp anlayamadıklarını ortaya koyabilmek için sınıf içi gözlem yapılmış, öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Daha sonraki bölümde öğrencilere sınav sonuçlarına itiraz edip edemedikleri ve itiraz durumunda öğretmenin ne tepki vereceği sorulmuş ve tablolastırılmıştır.

Öğretmen-6'nın sınav sorularını ve yerlerini tahmin etmeye yönelik öğrenci görüşleri Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79. *Öğretmen-6'nın Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri*

4. Sınıf	f	%
Tahmin Etme-Edememe		
Tahmin edebilirim	12	92
Tahmin edemem	1	8
Nasıl Tahmin Edebiliyor?		
Altını çizdiriyor	9	69
Soracağı konunun üzerinde fazla zaman harcıyor	8	62
Çalışma kağıdındaki soruları soruyor	8	62
Sorabileceği yerleri not olarak yazdırıyor	7	54
Kitaptan soracağı sayfaları yıldız attırıyor ya da katlatıyor	7	54
"Burası sınavda çıkabilir" diyor	5	38
"İyi dinleyin" diyor	2	15
Soracağı konuyu "çok çalışın" diye uyarıyor	2	15
Sınavda çıkacak üniteleri söylüyor	1	8

Tablo 79 incelendiğinde öğrenciler öğretmenin sınavda sorabileceği yerleri %92 oranında tahmin edebilmektedir. Öğrenciler öğrenmenin “altını çizdirmesi (%69)”, “konu üzerinde fazla zaman harcaması (%62)”, “soracağı yerleri not olarak yazdırması (%54)” ve “soracağı sayfayı yıldız attırıp veya katlatmasından (%54)” anladıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğretmen-6'nın kendi sınav sorularını tahmin edip edememesiyle ilgili perspektifi şu şekildedir:

Sınav sorularını tahmin edebiliyorlar evet. Nasıl tahmin ediyorlar? İşte özellikle ben not alıyorum defterlerine. Defterlerde de özellikle diyorum ki notlardan yazılan yerden özellikle çıkabilir diyorum. Dikkat edin diyorum. Kitaptan işlediğim derslerde de altını çizdiriyorum. Yani yıldız falan koyduruyorum. Yani sınavda çıkabilir diye onları uyarıyorum.

Öğretmen-6 ile yapılan görüşme sonrası sınavda soracağı yerleri not aldırıldığı, “not” diye yazdırıldığı, altını çizdirdiği, yıldız koydurduğu ve “sınavda çıkabilir” diye uyardığı tespit edilmiştir.

Öğretmen-1'in sınav sorularını ve yerlerini tahmin etmeye yönelik öğrenci görüşleri Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80. Öğretmen-1'in Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tahmin Etme-Edememe								
Tahmin edebilirim	9	100	15	94	5	100	11	100
Tahmin edemem			1	6				
Nasıl Tahmin Edebiliyor?								
Kalemle altını çizdiriyor	7	78	10	63	1	20	3	27
"Bunu çalışın" diye uyarıyor	6	67	2	13	1	20	11	100
Çıkacak üniteleri yerleri söylüyor	4	44	12	75	3	60	4	36
Soracağı konu veya soru üzerinde fazla zaman harcıyor	4	44	2	13	3	60		
Soracağı konu veya yerleri soru-cevap yaptırıyor	1	11	3	19				
Sınavda çıkacak ünitelerden sınıf içinde daha fazla soru soruyor	1	11						
"Burası sınavda çıkabilir" diyor			11	69	4	80		
Sınav öncesi tekrar yaptırıyor			1	6				
Deftere not yazdırıyor					1	20		
Çıkacak duayı söylüyor							4	36
Deftere yıldızlı olarak yazdırıyor							4	36

Tablo 80 incelendiğinde ortaokuldaki öğrencilerin hepsi öğretmenin sınav sorularını veya çıkacak yerleri tahmin etmektedir. Beşinci sınıftaki öğrenciler öğretmenin “kalemle altını çizdirdiği (%78)” veya “bunu çalışın diye uyardığı (%64)” yerlerden sorduğunu belirtirken altıncı sınıftaki öğrenciler öğretmenin “çıkacak üniteleri söylediğini (%75)” ve “burası sınavda çıkabilir (%69)” dediği için çıkacak yerleri anlayabildiklerini belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin “burası sınavda çıkabilir (%80)” dediği yerden ipuçları yakaladığı tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin “bunu çalışın (%100)” diye uyardığı yerden sınavda sorduğunu anladıkları belirlenmiştir.

Öğretmen-1'in sınav sorularını tüm öğrencilerin tahmin edebileceği belirlenmiş, sınav yerlerini tahmin etme konusunda sınıf düzeylerine göre bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin öğretmen-1'in kendi sınav sorularını tahmin edip edememesiyle ilgili perspektifi şu şekildedir:

Öğrencilerime genelde sınav yapmadan önce zaten şey yaparım genel ipuçları veririm yani. İşte şuraya dikkat edin, şuranın altını çizin. Ders anlatırken zaten derim ki bak bunun altını çizin önemli çıkabilir sınavda. Ünite sonundaki sınavları ünite değerlendirme sorularına dikkat edin, işte bu ayet, hadis çıkıyor, bu ayet çıkabilir bu sure çıkabilir ve anlamlarına dikkat edin tarzında ikaz da bulunurum. Zaten onlar da dersi anlatırken dinlerler. Zaten neyin çıkacağını da az çok tahmin ediyorlar.

Sınav sorularını tahmin ile ilgili sınıf içi gözlem bulguları şöyledir:

Öğretmen yedinci sınıfta din kültürü dersinde sınavla ilgili soruların bazısı bilgi bazısı yoruma dayalı, klasik yok test, melekler konusuna göz at, süreyi kesik kesik veririm boşlukları doldurun derim, anlamını sorarım, peygamberimizin ne zaman peygamber oldu? Bu gibi sorular sorarım (25.03.2022-08:50).

Öğretmen sekizinci sınıfta din kültürü dersindeyken Alican sınavda neler çıkacak diye sordu. Öğretmen 34. sayfa gençler zekât, sadaka nedir, hükmü nedir, kimlere verilir, kimlere verilmez, oranları kelime anlamlarını bil, fitreyi bil, fitır sadakasını bil, Hz. Şuayp hangi kavme gönderilmiş ve niye helak olmuştur, sayfa 45 hangi peygamber hangi kavme gelmiş eşleştirme sorarım. Din, birey, toplum zarureti “hamse” nedir sorarım. Hz. Yusuf’tan sorarım onun kıssasıyla ilgili sorarım. Asr suresini veririm, onu sırala derim. Surenin anlamını bil. Aynı şekilde mâun suresine bak. Dediğim yerleri çalışırsan yüz alırsın (22.03.2022-09:45).

Öğretmen-1’in görüşmesi incelendiğinde öğrencilere derste altını çizdirdiği, “buranın altını çizin” diye uyarıda bulunduğu, çıkacak ayet ve hadisleri söylediğini ve ipuçları verdiğini belirttiği tespit edilmiştir.

Öğretmen-2’nin sınav sorularını ve yerlerini tahmin etmeye yönelik öğrenci görüşleri Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81. Öğretmen-2’nin Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tahmin Etme-Edememe								
Tahmin edebilirim	9	100	15	94	5	100	11	100
Tahmin edemem			1	6				
Nasıl Tahmin Edebiliyor?								
Altını çizdirip, renkli kalemle yazdırıyor	7	78	8	50			3	27
"Bu ünite önemli" diyor	5	56			3	60		
"Bu konu sınavda çıkabilir" diyor	5	56	14	88			4	36
Soru çıkacak yerde daha fazla el kol işareti yapıyor ve ses tonu değişiyor	4	44	2	13				
Sınavda çıkacak ünite veya konularda daha fazla zaman geçiriyor	3	33			3	60	3	27
Sınavda soracağı ünite sorularına "kesinlikle yapın" diye uyarıyor	2	22						
Ders anlatırken önemli konuları vurguluyor	1	11			1	20		
Sınavda çıkmayacak yerleri akıllı tahtadan veya slayttan yazdırmıyor	1	11						
Soru soracağı konudan çok fazla test veriyor	1	11						
Fosforlu kalemle üstünü çizdiriyor			11	69	5	100		
Soracağı yerleri sınav öncesi tekrar yaptırıyor			5	31				
Çıkacak üniteleri söylüyor			4	25	4	80	9	82
"Bu sayfa da çıkacak" diye uyarıyor			3	19				
"Sınavda sorarım çakılırsın" diyor			3	19				
Çıkacak yerlerde -bilmem ben- diyerek gülümsüyor			2	13				
Not tutturuyor					1	20	2	18
Sınavda çıkabilecek yerleri söylüyor							3	27

Tablo 81 incelendiğinde ortaokulda yer alan tüm sınıflar öğretmenlerin sınavda sorabileceği soru veya yerleri tahmin edebilmektedir. Beşinci sınıftaki öğrenciler öğretmenin “altını çizdirip renkli kalemle yazdırdığı (%78)” yerlerden sınavda çıkacak yerleri anlarken altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin “sınavda burası çıkacak, iyi dinleyin (%88)” dediği yerlerden sınavda çıkabilecek yerleri anlamaktadır. Yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin sınavda çıkacak yerlerle ilgili “fosforlu kalemle üstünü çizdirdiği (%100)” ve “çıkacak üniteleri öğretmenin söylediğini (%80)” belirtmiştir. Sekizinci sınıf ise öğretmenin “çıkacak üniteleri söylediğini (%82)” belirtmiştir.

Öğrencilerin öğretmen-2’nin kendi sınav sorularını tahmin edip edememesiyle ilgili perspektifi şu şekildedir:

...önemli yerlerin altını çizdiriyorum. Derste de sürekli vurgularım burası çok önemli diye. Henüz yani hem başında vurgularım konu biter burası çok önemliydi, anlaşıldı değil mi falan diyerekten sürekli vurgularım. Önemli yerleri kesinlikle daha sinirli anlatırım. Çünkü daha önemli, öğrensinler diye. Ses tonum dolayısıyla biraz daha yüksek çıkar. Oradan önemli olduğunu bile anlayabiliyorlar bazen.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulguları şöyledir:

Öğretmen beşinci sınıf fen bilimleri dersinde biyoçeşitlilik konusunu anlatırken kitapta bulunan konuyu okuması için Muhammed’e söz hakkı verdi. Muhammed okurken kitaptan biyoçeşitlilik, habitat, ekosistemin tanımlarının altını çizdirdi (21.02.2022-14:05).

Öğretmen yedinci sınıf fen bilimleri dersinde sera etkisini anlatırken tahtaya çizerek ve sesini yükselterek sözel konu diye uyuyorsun, tahtaya bak, sınavda sorarım, sera gazları önemli diye uyardı (22.02.2022-11:25).

Öğretmen yedinci sınıf fen bilimleri dersinde “aynalar” diye başlık attı ve slayt açtı, kavram haritası çizerek gösterdi. Öğrenciler yazarken bunlar sınavda karşınıza çıkar diye uyardı (24.02.2022-11:25).

Öğretmen sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde “besin zinciri ve enerji akışı” başlıklı slaytı açtı ve lütfen madde madde yazın ezbere dayalı yazmayın sınavda bunlardan çıkacak diye uyardı (15.03.2022-14:55).

Öğretmen sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde sınav konusunda konuşurken periyodik tablo, basit makine, besin zinciri var basınç konusu yok, defterlerden de sorumlusunuz. Defterlerdeki notlar önemli sınavda bunlardan sorumlusunuz diye uyardı (21.03.2022-11:25).

Öğretmen altıncı sınıf fen bilimleri dersinde “denetleyici ve düzenleyici sistemler” ile ilgili tahtaya kavram haritası çizdi ve bu tabloyu sınavda soracağım yıldız atın diye uyardı (31.03.2022-11:25).

Öğretmen-2'nin sınav sorularını tüm sınıfların tahmin edebildiği ancak sınav yerlerini tahmin etmenin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı; sınavda soracağı yerlerin altını çizdirdiğini, “burası önemli, anlaşıldı mı” diye öğrencilerini uyardığını ve anlatırken ses tonunu yükseltip sinirli anlattığı belirlenmiştir.

Öğretmen-3'ün sınav sorularını ve yerlerini tahmin etmeye yönelik öğrenci görüşleri Tablo 82'de verilmiştir.

Tablo 82. Öğretmen-3'ün Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tahmin Etme-Edememe								
Tahmin edebilirim	5	56	15	94	5	100	9	82
Tahmin edemem	4	44	1	6			2	18
Nasıl Tahmin Edebiliyor?								
Sınavda çıkabilecek ünite veya konudan fazla test çıkarıyor	6	66	5	31	2	40		
Eve gidip yeniden okuyun, çalışın diyor	4	44						
Altını çizdiriyor	2	22	3	19				
Kitabın hepsini çalışın diyor	2	22						
Sınavda çıkacak üniteleri söylüyor	2	22					3	27
"Güzel soru" sınavda çıkabilir diyor	1	11						
"Dikkat edin" diye uyarıda bulunuyor			10	63	4	80		
Test verip "bu testten çıkacak" diyor			7	44			6	55
Sınav esnasında sorunun cevabını tahtadan açıp ve yazdırıyor			4	25				
Fosforlu kalemle üstünü çizdiriyor			2	13				
Defterden yıldız attırıyor					4	80	5	45
Örnek soru çözdürüp benzeri soruyor					3	60		
Deftere not yazdırıyor					2	40		
Slayttan işlerken "burayı not al" diyor					2	40		
Tahtadan sınavda sorabileceği yerleri gösteriyor							4	36

Tablo 82 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri %56 oranında sınav sorularını tahmin edebilirken %44 oranında da sınav sorularını tahmin edememektedir. Bu sınıf, öğretmenin “sınavda çıkabilecek ünite veya konudan fazla test çıkardığını (%66)” belirtmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin “dikkat edin (%63)” diye uyarıda bulunduğu yerden sınavda sorduğunu, yedinci sınıf öğrencileri “deftere yıldız attırdığı (%80)” yerden ve “dikkat edin diye (%80)” uyarıda bulunduğu yerlerden soru sorduğunu belirtmiştir. Sekizinci sınıf ise öğretmenin “test verip benzerini sorduğunu (%55)” ve “defterde yıldız attırdığını (%45)” ifade etmiştir.

Öğrencilerin öğretmen-3'ün kendi sınav sorularını tahmin edip edememesiyle ilgili perspektifi şu şekildedir:

Sınav soruları tahmin etmiyorlar ama ben sınav sorularını söylüyorum. Çocuklar mesela sınav olacaklar bundan sonraki hafta. Genellikle nasıl nereleri soracağımı ya da hangi kavramı soracağımı kendim söylüyorum çocuklar. Tahmin edemiyorlar tahmin etmezler zaten kendim söyledim için gerek duymuyorlar.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Öğrenciler beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınav olduğunu öğretmene hatırlatınca sınavla ilgili konuştular. Öğretmen, birinci ve ikinci ünitelerden soracağım, ada, platodan soracağım. Harita vereceğim buradaki yer şekilleri nedir diye soracağım. Obruk platosu, Cihanbeyli, Haymana, Uzunyayla platosunu soracağım. Gediz, Çukurova, Bafra hangi yeryüzü şekilleridir bunları soracağım (25.03.2022-13:15).

Öğretmen-3'ün sınav sorularını beşinci sınıf öğrencileri tahmin etmekte zorlandığı altı, yedi ve sekizinci sınıfların sınavda çıkabilecek yerlerin tahmini sınıf düzeyine göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen-3 sınav sorularını veya sınavda nerelerden soracağını sınavdan önce kendisinin söylediğini belirtmiş bu durum gözlem bulgularıyla doğrulanmıştır.

Öğretmen-4'ün sınav sorularını ve yerlerini tahmin etmeye yönelik öğrenci görüşleri Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83. Öğretmen-4'ün Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tahmin Etme-Edememe								
Tahmin edebilirim	5	56	14	88	5	100	5	45
Tahmin edemem	4	44	2	12			6	55
Nasıl Tahmin Edebiliyor?								
Sınavda çıkacak yerleri "burası çıkabilir" diye söylüyor	5	56	6	38				
Bu konuyu "evde iyi çalışın, tekrar edin" diyor	4	44						
Ders sırasında o konuyu "bastıra bastıra" anlatıyor	2	22						
Sadece üniteleri söylediği için tahmin edemiyor	2	22						
Her ünitelerden eşit soru soruyor	1	11						
Ünitelerin hepsine eşit süre ayırıyor	1	11						
Çözümlü çalışma kâğıdı verip ondan soruyor			9	56			2	18
Çıkacak konuları söylüyor			6	38				
Sınavda çıkacak konuları sınav yaklaşırken tekrar ediyor			5	31	1	20		
Sınavdan önce hazırlık sınavı yaptırıp benzer sorular soruyor			3	19			4	36
Örnek soru çözdürüp benzeri sorma					4	80		
Soru soracağı yerde "anlamadığınız yer var mı tekrar anlatayım mı" diye söylüyor					4	80		
Önemli formülleri not aldırıyor					2	40		

Tablo 83'te yer alan veriler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri %56 oranında sınav sorularını tahmin edebilirken %44 oranında tahmin edememektedir. Bu sınıf, öğretmenin sınavda çıkabilecek yerleri "burası çıkabilir (%56)" diye söylediğini ve "bu konuyu evde çalışın, tekrar edin (%44)" dediğini belirtmiştir. Altıncı sınıf öğretmenin sınavda "çözümlü çalışma kâğıdı verip ondan sorduğunu (%56)" ve "sınavda burası çıkacak diye söylediğini (%38)" belirtmiştir. Yedinci sınıf, öğretmenin sınav sorularını "örnek çözüp benzerini sorduğunu (%80)" ve "anlamadığınız yer var mı tekrar anlatayım (%80)" dediği yerden sorduğunu anlamıştır. Sekizinci

sınıf öğrencileri ise %55 oranında öğretmenin nereden soracağına dair ipucu yakalayamadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin öğretmen-4'ün sınav sorularını tahmin edip edememesiyle ilgili perspektifi şu şekildedir:

...sınav sorularımı tahmin edemiyorlar...tahmin edemediklerini ben bildiğim için sınav sorularının benzerlerini öğrencilere daha önceden veriyorum...sınav sorularının aynılarını daha önceden öğrencilere bu sınavda çıkacak diye söylemeden çözdürerek ya da öğrencileri bana çok fazla sorduğu soruları sınava koyup anlayıp anlamadıklarını yaparak test ederek soruları aslında öğrencilerin gördüğü sorulardan seçmeye çalışıyorum.

Öğretmen-4'ün sınav sorularını altı ve yedinci sınıflar tahmin edebilirken beşinci sınıf öğrencileri tahmin etmekte zorlandığı yedinci sınıf öğrencilerinin ise sınav sorularını tahmin edemediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen-4 farklı bir strateji izleyerek öğrencilere sınav sorularını test diye çözdürerek bu sorular veya benzerlerini sorduğunu belirtmiştir.

Öğretmen-5'in sınav sorularını ve yerlerini tahmin etmeye yönelik öğrenci görüşleri Tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 84. Öğretmen-5'in Sınav Sorularını ve Yerlerini Tahmin Etme: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tahmin Etme-Edememe								
Tahmin edebilirim	7	78	16	100	5	100	11	100
Tahmin edemem	2	22						
Nasıl Tahmin Edebiliyor?								
Sınavda çıkabilecek ünite veya konudan fazla test çıkarıyor	5	55						
Sınavda çıkacak konuları sınav haftası tahtaya yazdırıyor	4	44	9	56				
Kitaptan altını çizdiriyor	3	33	2	13			4	36
En son işlediği konulardan soruyor	3	33						
"Bu üniteyi ağırlıklı çalışın çıkacak" diyor	2	22	4	25			5	45
Deftere "sınavda çıkacak" şeklinde yazdırıyor	2	22			2	40	2	18
"Sınavda burası çıkacak buraya not alın" diye söylüyor			12	75				
Sınavdan önce sınav yaklaşırken test çözdürüyor			5	31	2	40		
Sınav yaklaşırken soracağı konularda konu tekrarı yaptırıyor			4	25				
Çalışma kâğıdı veriyor			2	13				
Fosforlu kalemle çizdiriyor	4	44	1	6	4	80		
"Bu konu çıkacak diye" söylüyor					5	100		
Not tutturuyor					3	60	1	9
Ders anlatırken önemli konuları vurgulama					1	20		
Deftere yıldızlı yazdırıyor							11	100
Tahtadan "şuraya dikkat edin" diyor							3	27

Tablo 84'teki veriler incelendiğinde ortaokulda yer alan tüm öğrenciler sınavda çıkabilecek yerleri tahmin edebildiği belirlenmiştir. Beşinci sınıftaki öğrenciler "sınavda

çıkabilecek ünite veya konudan fazla test çıkardığını (%55)” ve “sınavda çıkacak konuları sınav haftası tahtaya yazdığını (%44)” belirtmiştir. Altıncı sınıf, öğretmenin “sınavda burası çıkacak burayı not alın (%75)” dediği yerden ve “sınavda çıkacak konuları sınav haftası tahtaya yazdığından (%56)” sorduğunu belirtmiştir. Yedinci sınıf, öğretmenin “bu konu sınavda çıkacak (%100)” diye söylediğini ve “fosforlu kalemle çizdirdiğini (%80)” buraların sınavda çıktığını fark etmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin “deftere yıldızlı yazdığını (%100)” yerlerden sınavda sorduğunu anlamıştır.

Öğrencilerin öğretmen-5’in sınav sorularını tahmin edip edememesiyle ilgili perspektifi şu şekildedir:

Şeyleri sekizinci sınıf biraz tahmin edebiliyor. Şey kısmını tahmin edebiliyorlar. Daha çok parçada anlam, mesela soruyorum bir metin verip. Onu şey yapma, bir de yazma kısmını tahmin edebiliyorlar. Onun dışındaki olan şeyleri de zaten sınav öncesinde yazıyorum bu konulardan çıkacak diye.

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Türkçe dersinde altıncı sınıftaki Ali sınavda ne çıkacak diye öğretmene sordu. Öğretmen, tamam tahtaya yazıyorum. Redif, kafiye, boşluk doldurma, bir tane okuduğunu anlama, bir tane resimden hareketle yazma, hikâye tamamlama olabilir dedi (23.03.2022-14:55).

Öğretmen-5’in sınav sorularını tüm sınıflar tahmin edebilirken sınavda soracağı yerlerin sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlerin sınav sonuçlarına itiraz edip edemedikleri ve itiraz ettiklerinde öğretmenin olumlu ve olumsuz tepkisinin ne olduğunu belirleyebilmek için öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmış, öğrenci görüşleri tablolaştırılmıştır.

Öğretmen-6’ya ait sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememe durumları Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85. Öğretmen-6’ya Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
İtiraz Edip-Edememe		
İtiraz edemem	9	75
İtiraz edebilirim	4	33
Öğretmenin Olumlu Tepkileri		
Sınav kağıdını yanında gösteriyor	9	75
Kızıyor	6	50
Birlikte hesaplamayı tekrar yapıyor	4	33
Hakkımı aramama seviniyor	1	8
Bazen soruyla alakalı hata yaptığını söyleyerek özür diliyor	1	8
Öğretmenin Olumsuz Tepkileri		
Sinirleniyor	3	25
Sınav kağıdını vermiyor	3	25
Çalışsaydınız da yüksek alsaydınız diyor	2	17
Sınav kağıdındaki puanları değiştiririz diye göstermiyor	1	8

Tablo 85 incelendiğinde dördüncü sınıfta yer alan öğrenciler sınav sonuçlarına %75 oranında itiraz edebilirken %33 oranında itiraz edemedikleri belirlenmiştir. Yine bu sınıf sınav sonuçlarına itiraz ettiğinde öğretmenin “sınav kağıdını yanında gösterdiğini (%75)” ve “kızmadığını (%50)” ifade etmişlerdir.

Öğretmen-6’nın kendi sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememesiyle ilgili perspektifi:

İtirazda bulunan öğrenciyi doğal karşılarım. Yani böyle sert bir şekilde davranmam. Sen nasıl itirazda bulundun! Ben yanlış mı puan verdim! O tarzda bir sert çıkışım yok yani. Otoriter bir öğretmen değilim, doğal karşılarım. Gel beraber inceleyelim kâğıdı. Belki ben yanlış puanı hesaplamış olabilirim. Kâğıdı beraber inceleriz. Yani hatam varsa ben düzeltirim yoksa ona güzel bir şekilde açıklarım. Notunun doğru olduğunu söylerim.

Öğretmen-6 otoriter bir öğretmen olmadığını bu durumu anlayışla karşılayacağını ve öğrencilerin de sınav sonuçlarına itiraz edebileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi görüşlerinde de sınav sonuçlarına itiraz edemeyeceklerini belirtmiş olmaları zıt durumun varlığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen-1’e ait sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememe durumları Tablo 86’da verilmiştir.

Tablo 86. Öğretmen-1’e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İtiraz Edip-Edememe								
İtiraz edebilirim			4	25	2	40	10	91
İtiraz edemem	9	100	11	69	3	60	1	9
Kararsızım			1	6				
Öğretmenin Olumlu Tepkileri								
Sınav kağıdını gösteriyor	6	67	14	88	5	100		
Okurken yanına çağırıyor	5	56						
Öğretmen doğruyu söyler diye itaat ediyor	4	44	2	13	1	20		
Hata yapmışsa kusura bakmayın diyor	3	33						
Puanları tekrar hesaplatıyor			10	63	1	20	7	64
Yanında sınav kağıtlarını okutturuyor			7	44				
Kızdırmıyor			3	19	3	60		
Doğruyu anlatıyor			1	6				
Bazen sınav kağıdını veriyor					2	40		
Yanlışlarımıza baktırıyor							11	100
Doğru cevabı açıklıyor							10	91
Yanına çağırarak baktırıyor							4	36
Sınav kağıtlarını yanında okuyor							3	27
Sınav kağıtlarını veriyor							2	18
Öğretmenin Olumsuz Tepkileri								
Kızıyor	6	67			3	60	2	18
Hakkettiğinizden fazlasını veriyorum diyor	5	56	3	19				
Utanırım, çekinirim (hak ettiğimi düşünürüm) diye itiraz etmiyor	4	44	8	50				
Sinirleniyor	3	33						

Tablo 86. (devamı)

Korktuğu için itiraz etmiyor	3	33				
Hepsini zaten gösterdim neden hâlâ	2	22				
yanlışına bakmak istiyorsun diyor						
Kızıyor (kişiden kişiye değişiyor)			10	63		
Korkarım kızar diyor			11	69	5	45
Elimize sınav kağıtlarını vermiyor			10	63	3	60
Sınıfta rencide ediyor					3	60
					4	36

Tablo 86'daki veriler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri %100 oranında öğretmenin sınav sonuçlarını itiraz edemediğini belirtmiştir. Bu sınıftaki öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiğinde öğretmenin “sınav kağıdını gösteriyor (%67)”, “okurken yanına çağırıyor (%57)” ifadeleri yer alırken olumsuz tepki olarak da “kızdığını (%67)” ve “hak ettiğinden fazlasını veriyorum (%56)” dediği belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri bu öğretilerde sınav sonuçlarına %25 oranında itiraz edebildiğini %69 oranında itiraz edemediğini belirtmiştir. Bu öğrenciler öğretmene itiraz ettiğinde “sınav kağıdını gösteriyor (%88)” ve “puanı tekrar hesaplatıyor (%63)” dediği belirlenmiştir. Yine bu sınıf sınav sonuçlarına itiraz edilme durumunda öğretmenin “kızdığını (%63)”, “elimize sınav kâğıdı vermediğini (%63)” ve “korktuğunu (%69)” belirtmiştir. Yedinci sınıf sınav sonuçlarına %40 oranında itiraz edebilirken %60 oranında itiraz edememektedir. Bu sınıf, sınav sonuçlarına itiraz edildiğinde öğretmenin “sınav kağıdını gösterir (%100)” ifadesi yer alırken olumsuz tepkide de öğretmenin “sınıfta rencide ettiği (%60)” ve “kızdığını (%60)” belirlenmiştir. Sekizinci sınıf, sınav sonuçlarına %91 oranında itiraz edebilirken %9 oranında itiraz edememektedir. Öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin “yanlışlarımıza baktırıyor (%100)” ve “doğru cevabı açıklıyor (%91)” gibi davranışlar sergilediği, öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz durumunda ise “kızır diye korkarım (%45)” ifadesi dikkat çekicidir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmen bazlı değerlendirildiğinde öğretmen-1'in sınav sonuçlarına beş, altı, yediler itiraz edemezken sekizlerin itiraz edebildiği belirlenmiştir. Sınav sonuçlarına itiraz durumunda öğretmenin olumlu ve olumsuz tepkileri sınıflar arası farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen-1'in kendi sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememesiyle ilgili perspektifi:

Yani bir şeye itiraz etmişlerdi. Peygamberimizin hayatında anlatmadığım bir konuyu sormuştum herhalde bir tane soru. Ona itiraz etmişlerdi, soruyu iptal ettim. Çocuklar çünkü haklıydılar. Ben direkt diğer sınıflarla karıştırdım...beşinci sınıfta işlemediğimiz bir soruyu sormuştum. O soruyu iptal etmiştim.

Öğretmen-2'ye ait sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememe durumları Tablo 87'de verilmiştir.

Tablo 87. Öğretmen-2'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri

Tablo 87. (devamı)

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İtiraz Edip-Edememe								
İtiraz edebilirim	4	44	6	38	5	100	8	73
İtiraz edemem	5	56	10	63			3	27
Kararsızım			3	19				
Öğretmenin Olumlu Tepkileri								
İtiraz sonucu yanlış yaptığını anladığı zaman kusura bakmayın diyor	4	44	1	6				
Tekrar hesap ediyor	2	22					4	36
Yanında sınav kağıdına baktırıyor	3	33	13	81				
Öğretmen olduğu için ne aldysam onu vereceğini düşünüyor, itiraz etmiyor	2	22	4	25				
Hak ettiğimi vereceğini biliyor	3	33						
Öğretmen olduğu için hesaplamayı doğru yaptığını düşünüyor	3	33						
Doğruyu anlatıyor			7	44	3	60		
Düzeltiliyor			1	6				
Sınav kağıdını yanında baktırıyor					3	60	3	27
Gel birlikte bakalım diyor					3	60		
Sınav kağıtlarını bazen gösteriyor							6	55
Öğretmenin Olumsuz Tepkileri								
Kişiye göre sinirlenmesi değişiyor	8	89						
İtiraz etmeye korkuyor	3	33						
İşte aldığın bu puan diye kızıyor hesaplama aynı çıkarsa sözlü kırıyor	2	22						
Utandırır, çekinirim diye itiraz etmiyor	2	22					3	27
Kızıyor (kişiden kişiye değişir)			11	69	5	100	4	36
Saçımızı çekerek kâğıdı gösteriyor			2	13				
Sınav kağıtlarını vermiyor	7	78	14	88				
Döverim diye tehdit ediyor			4	25				
Korkuyor			3	19				
Her şey ortada daha neye bakacaksın diyor			7	44			3	27
Utandırıyor (cevabım yanlış çıkar diye)			7	44				
Yanlışlarımıza baktırmıyor			2	13				
Sınav kağıtlarını elimize vermiyor					5	100		

Tablo 87 incelendiğinde öğretmenin dersinde beşinci sınıf %44 oranında sınav sonuçlarına itiraz ederken %56 oranında sınav sonuçlarına itiraz edememektedir. Bu sınıf sınav sonuçlarına itiraz ettiğinde öğretmenin belirli bir olumlu tepkisiyle karşılaşmazken, olumsuz tepki olarak “kişiye göre sinirlenmesinin değiştiği (%89)” ve “sınav kağıtlarını vermediğini (%78)” belirlenmiştir. Altıncı sınıf %38 oranında sınav sonuçlarına itiraz edebilirken %63 oranında itiraz edememekte ve %19 oranında kararsız kalmaktadır. Öğrenciler itiraz ettiklerinde öğretmen “kendi yanında sınav kağıdına baktırdığı (%81)” ve “doğruyu anlattığı (%44)” belirlenmiştir. Bu sınıfta öğretmen itirazlara olumsuz tepki olarak “sınav kağıdını vermediği (%88)” ve “kişiye göre kızdığı (%69)” belirlenmiştir. Aynı öğretmende yedinci sınıf, sınav sonuçlarına %100 oranında itiraz edebildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler itiraz ettiklerinde öğretmenin “kızıyor (%100)” ve “sınav kağıdımızı elimize vermiyor (%100)” ifadeleri öne çıkmıştır. Sekizinci sınıfta öğrenciler %73 oranında öğretmenin sınav sonuçlarına itiraz edebilirken %27 oranında da itiraz edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler sınav sonuçlarına

itiraz ettiklerinde öğretmenin olumlu tepkide “tekrar hesap ediyor (%36)” ifadesi, olumsuz tepkide de “kızıyor (%36)” ifadesinin öne çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmen-2’nin sınav sonuçlarına beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri itiraz edemezken yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri itiraz edebildiği belirlenmiştir. Öğretmenin sınav sonuçlarına itiraz olduğundaki olumlu ve olumsuz tepkileri sınıflar arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmen-2’nin kendi sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememesiyle ilgili perspektifi:

...itiraz edecek bir şeyi bırakmamaya çalışıyorum sınava hazırlarken ama ...sınav sonrasında da kontrol ettikten sonra bütün kalem kâğıdı kaldırıp çocuklara dağıtıyorum sınav kağıtlarını. Sonra tek tek yanıma çağırarak evet, şimdi sınavla ilgili söylemek istediğin bir şey var mı, puanını hesapladın mı? Kendisi hesaplıyor ben belki yanlış hesaplamışım. Kendisi hesaplıyor böyle iki üç defa düzelttiğimiz oldu. Ben mesela ya bir iki puan eksik hesaplamıştım. Üzerine ekledik falan. Oralarda oldu...

Konuyla ilgili sınıf içi gözlem bulgusu şu şekildedir:

Fen bilimleri dersinde altıncı sınıf öğrencileri öğretmene sınav sonuçlarını sordu. Öğretmen, öğrencilerin sınav kağıdını incelemesi için öğrencileri yanına çağırdı. Serhat gel diyerek Serhat’ı çağırdı ve öğrencinin yazılı kağıdını ve notunu gösterdi. Murat gel diyerek Murat’ı çağırdı. Murat geldi kendi kağıdına baktı ve ben kendi puanımı hesaplayacağım diyerek öğretmenle beraber kendi puanını hesapladılar. Daha sonra öğretmen İrem gel dedi ve İrem öğretmenin yanına gitti. Öğretmen ve İrem beraber sınav kağıdına baktı ve 2 puan eksik hesaplandığını görünce öğretmen 2 puan ekledi (31.03.2022-11:25).

Öğretmen-2 yaptığı sınava ilişkin öğrencilerin itirazda bulunabildiğine ve gerekirse sınav kâğıdı ve notunda düzeltmelerin yapıldığı belirlenmiştir.

Öğretmen-3’e ait sınav ait sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememe durumları Tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88. Öğretmen-3’e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İtiraz Edip-Edememe								
İtiraz edebilirim	1	11	9	56	5	100	10	91
İtiraz edemem	4	44	7	44			1	9
Kararsızım	3	33						
Öğretmenin Olumlu Tepkileri								
Hakkımı aramama bir taraftan seviniyor	2	22						
Sınav kağıdını gösteriyor (kişiden kişiye değişir)	2	22			2	17	4	36
Zorla ısrar ettim diye kâğıdı gösteriyor	1	11						
Sınav kağıdını yanında okuyor	1	11	9	56				
Birlikte puanlara baktırıyor			4	25	1	8	4	36

Tablo 88. (devamı)

Öğretmen doğruyu söyler diye itaat ediyor			3	19				
Bazılarımızın yanlışına baktırıyor			2	13				
Yanlışlarına baktırıyor					5	42		
Kızıyor					4	33	4	36
Tekrar puanları hesaplıyor					3	25		
İtiraz edilen soruya bakıyor							7	64
Öğretmenin Olumsuz Tepkileri								
Kızıyor (kişiden kişiye değişiyor)	6	67	6	38			5	45
Kağıdımızı göstermiyor	4	44	2	13				
Hakaret ediyor (kişiden kişiye değişiyor)	3	33	9	56				
İnanmıyor musunuz gelin bakın aldığınız puan bu diyor	3	33						
Sınav kağıtlarını vermiyor			15	94	3	60	7	64
"Ben eşşek başı mıyım yanlış okuyayım" diyor			14	8				
Bağırıyor (kişiden kişiye değişiyor)			11	69			4	36
10 puan eksiltiyor	1	11	11	69				
Sınıfta rencide ediyor			5	31				
Üzerimize gelerek korkutuyor			4	25				
Kulağımızı çekiyor (kişiden kişiye değişiyor)			4	25				
Benim dediğim doğrudur diyor					2	40		

Tablo 88 incelendiğinde beşinci sınıf %11 oranında sınav sonuçlarına itiraz edebilirken %44 oranında itiraz edemedikleri ve %33 oranında kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin olumlu tepki olarak belirli bir davranış sergilemediği olumsuz tepkide ise “kızıyor (%67)” ifadesi dikkat çekicidir. Altıncı sınıf sınav sonuçlarıyla ilgili öğretmene %56 oranında itiraz edebilirken %44 oranında itiraz edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler itiraz ettiklerinde öğretmenin olumlu tepkisi “sınav kağıdını yanında okuyor (%56)” yer alırken olumsuz tepkide “sınav kağıtlarını vermiyor (%94)”, “ben eşşek başı mıyım yanlış okuyayım diyor (%88)”, “10 puan eksiltiyor (%69)” ve “bağırıyor (%69)” ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. Yedinci sınıfta öğrenciler sınav sonuçlarına %100 oranında itiraz edebildikleri belirlenmiştir. Sınav sonuçlarına itiraz durumunda öğretmenin olumlu tepkisi “yanlışlarına baktırıyor (%56)” öne çıkarken öğrenciler itiraz ettiklerin de öğretmenin belirli öne çıkan tepkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sekizinci sınıf, sınav sonuçlarıyla ilgili öğretmene %91 oranında itiraz edebilirlerken %9 oranında itiraz edemediği belirlenmiştir. Bu öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin “itiraz edilen soruya baktığı (%64)”, “sınav kağıdını gösterdiği (%36)” yönünde olumlu tepki verdiği, olumsuz tepki olarak da “sınav kağıtlarını vermediği (%64)” belirlenmiştir.

Öğretmen-3’ün sınav sonuçlarına beşinci sınıf öğrencilerinin itiraz edemediği altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların itiraz edebildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiğinde öğretmenin olumlu ve olumsuz tepkilerinin sınıflara göre değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmen-3’ün kendi sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememesiyle ilgili perspektifi:

İtiraz edebiliyor. İtiraz ettiğinde ben işte ben bu konuyu işledim çalışsaydım diyorum çocuğa ...çocuk geliyor bakıyor ...çocuk mesela sınavda itiraz ettiği soruyu da gösteriyorum çocuk o sırada gösterdikten sonra itiraz etmiyor...

Öğretmen-3 sınav sonuçlarından memnun olmayan öğrencilerin rahatlıkla itiraz edebildiğini ve öğrencilere sınav kağıtlarını gösterdiğini belirtmiştir.

Öğretmen-4'e ait sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememe durumları Tablo 89'da verilmiştir.

Tablo 89. Öğretmen-4'e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İtiraz Edip-Edememe								
İtiraz edebilirim	1	11	8	50	4	80	3	27
İtiraz edemem	8	89	8	50	1	20	8	73
Öğretmenin Olumlu Tepkileri								
Öğretmen olduğu için doğru hesaplama yaptığını düşünüyor	5	56						
İstiyorsan gel kendin sınavına bak diyor	3	33						
Puanları tekrar hesaplanıyor	3	33			4	33		
Yanında sınav kağıdına baktırıyor	2	22	14	88	4	33	9	82
Hak ettiği notu vereceğini biliyor	2	22						
Nerede yanlış yaptığınızı anlatıyor			13	81			7	64
Kızdırmıyor			14	88	3	25	3	27
Birlikte çözüp hepsini yapıyor			15	94				
Kontrol ediyor			10	63			6	55
Kusura bakma diyor düzeltiyor			3	19				
Kusura bakma demeden düzeltiyor			6	38				
Öğretmen doğruyu söyler diye itaat ediyor			3	19				
Sınav kağıdını arada elimize veriyor					4	33		
Öğretmenin Olumsuz Tepkileri								
Tepkisinden korkuyorlar	6	67	5	31			2	18
Sinirleniyor (kişiye göre)	6	67			3	60		
Bağırıyor (kişiye göre değişiyor)	3	33						
Kızıyor	2	22	1	6	2	40		
Sınav kağıtlarını vermiyor	4	44	13	81	1	20	7	64
Sınıfta rencide ediyor			6	38	3	60		
Neden itiraz ediyorsun diyor					1	20		

Tablo 89 incelendiğinde öğretmenin dersinde beşinci sınıf öğrencileri %89 oranında sınav sonuçlarına itiraz edemezken %11 oranında itiraz edebilmektedir. Öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz etmeme sebepleri ise “öğretmen olduğu için doğru hesaplama yaptığını düşünme (%56)” olarak ortaya konulmuştur. Bu sınıftaki öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin “tepkisinden korktukları (%67)” ve “kişiye göre sinirlenme (%67)” gibi olumsuz tepkiler verdiği tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri öğretmenin sınav sonuçlarına %50 oranında itiraz edebilirken %50 oranında itiraz edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler itiraz ettiklerinde öğretmen olumlu tepki olarak “birlikte çözüp hepsini yapıyor (%94)”, “kızdırmıyor (%88)” ve “yanında sınav kağıdını baktırıyor (%88)” ifadelerinin öne çıktığı belirlenmiştir.

Sınav sonuçlarına itiraz sonrası olumsuz tepki ise “sınav kağıtlarını vermiyor (%81)” olarak göze çarpmaktadır. Yedinci sınıf öğrencileri sınav sonuçlarına %80 oranında itiraz edebilirken %20 oranında itiraz edememektedir. Bu sınıftaki öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin belirli bir olumlu tepki vermediği olumsuz olarak ise “kişiye göre sinirleniyor (%60)” ifadesinin yer aldığı belirlenmiştir. Sekizinci sınıfta öğrenciler %73 oranında sınav sonuçlarına itiraz edemezken %27 oranında itiraz edebilmektedir. Öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmenin olumlu tepkisinde “yanında sınav kağıdına baktırır (%82)” ifadesi ön plâna çıkarken olumsuz tepki olarak ise “sınav kağıdını vermediği (%64)” tespit edilmiştir.

Öğretmen-4’ün sınav sonuçlarına beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri itiraz edemezken yedinci sınıf öğrencileri itiraz edebildiği belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin yarısı sınav sonuçlarına itiraz edebilirken diğer yarısı itiraz edememektedir. Öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz durumunda öğretmenin olumlu ve olumsuz tepkilerinin sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-4’ün kendi sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememesiyle ilgili perspektifi:

Öğrencilere genelde çok yüksek puanlar verdiğim için yani sorulara olabildiğince yüksek puanlar verdiğim için kendi beklediklerinden de yüksek alıyorlar. Bunun için de çok fazla bir itirazda bulunmuyorlar. En fazla hocam sınav kağıdımı görebilir miyim? Ya da hocam nerelerde yanlış yapmışım tarzında soranlar oluyor. Bunlara sınav kağıdını gösteriyorum. Nerelerden puan vermişim? Niye normalde nasıl olması gerek, ben ne kadar puan kırmışım? Bunları göstererek öğrencilere yardım etmeye çalışıyorum. Çünkü biliyorlar ki aslında aldıkları puanın çok çok üstünde veriyorum ben onlara.

Öğretmen-4 öğrencilerin aldıklarından daha fazla puan verdiği için sınav sonuçlarına itiraz etmediklerini, durumun farkında olduklarını ancak sınav sonuçlarına itiraz edilirse de sınav kağıdını öğrencilere gösterebileceğini belirtmiştir.

Öğretmen-5’e ait sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememe durumları Tablo 90’da verilmiştir.

Tablo 90. Öğretmen-5’e Ait Sınav Sonuçlarını İtiraz: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İtiraz Edip-Edememe								
İtiraz edebilirim	5	56	9	56	5	100	11	100
İtiraz edemem	4	44	7	44				
Öğretmenin Olumlu Tepkileri								
Bazen okurken yanına çağırıyor	5	56						
Doğru cevabı anlatıyor	4	44						
Gel birlikte bakalım diyor			9	56			6	55
Yanına çağırarak sınav kağıdına baktırıyor			15	94	5	100	7	64
Öğretmen doğruyu söyler diye itaat ediyor	4	44	8	50				

Tablo 90. (devamı)

Kızıyor	6	38	1	20	4	36
Tekrar puan hesaplıyor			3	60		
Yanıldığını anladığında aferin iyi kontrol etmişsin diyor			2	40		
Soruyu kontrol ediyor					7	64
Yanlışlarımızı açıklıyor					9	82
Öğretmenin Olumsuz Tepkileri						
Kızıyor (kişiyi göre değişiyor)	6	67	14	88	3	60
Sinirleniyor (kişiyi göre değişiyor)	4	44				3
Sınav kağıdını göstermiyor	4	44	15	94		8
Yanlışlarımıza baktırmıyor	4	44	5	31		73
Tekrar ne diye bakacaksın birlikte okuduk diyor	3	33			1	20
Benim söylediğim sonuç doğrudur diyor		7	44			
Puan düşürüyor sözlüden, tehdit ediyor		3	19			
Sınıfta rencide ediyor		3	19			
Ben yanlış mı hesaplıyorum sanki diyor					2	40

Tablo 90’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmen-5’in dersinde beşinci sınıf %56 oranında öğretmene itiraz edebilirken %44 oranında itiraz edememektedir. Bu sınıf, sınav sonuçlarına itiraz ettiğinde öğretmenin olumlu tepkisi “bazen okurken yanına çağırıyor (%56)”, “doğru cevabı anlatıyor (%44)” yer alırken öğretmenin olumsuz tepkisi “kızıyor (kişiden kişiye değişir) (%67)” ve “sinirleniyor (kişiden kişiye değişir) (%44)” ön plâna çıktığı tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri sınav sonuçlarına %56 oranında itiraz edebilirken, %44 oranında itiraz edemediği belirlenmiştir. Öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde öğretmen “yanına çağırarak sınav kağıdına baktırıyor (%94)” ve “gel birlikte bakalım diyor (%56)” olumlu tepkiler verirken “sınav kağıdını göstermiyor (%94)” ve “kızıyor (kişiden kişiye değişiyor) (%67)” gibi olumsuz tepkiler verdiği belirlenmiştir. Yedinci sınıf, sınav sonuçlarına %100 oranında itiraz edebildiği belirlenmiştir. Sınav sonuçlarına itirazda öğretmenin olumlu tepkisinde “yanına çağırarak sınav kağıdına baktırıyor (%100)” ifadesi yer alırken öğretmenin olumsuz tepkisinde “kızdığı (kişiden kişiye değişir) (%60)” belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri sınav sonuçlarına %100 oranında itiraz edebildikleri tespit edilmiştir. Sınav sonuçlarına itirazda öğretmenin “yanına çağırıp sınav kağıdını baktırdığı (%64)” ve “yanlışlarını açıkladığı (%82)” tespit edilmiştir. Öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz ettiklerinde ise öğretmenin olumsuz tepki olarak “sınav kağıdını göstermediği (%73)” belirlenmiştir.

Öğretmen-5’in sınav sonuçlarına tüm ortaokuldaki öğrencilerin itiraz edebildiği tespit edilmiştir. İtiraz durumunda öğretmenin olumlu tepkisi tüm sınıflarda farklılaşmazken olumsuz tepkide de sadece sekizinci sınıfta değiştiği ortaya konulmuştur.

Öğretmen-5’in kendi sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz edip edememesiyle ilgili perspektifi:

Evet itiraz edebiliyorlar. İstedikleri zaman hani cevap anahtarıyla karşılaştırma yapabiliyorlar. Hatta şey sayabiliyorlar bile puanlarını sayıp yanlış mı hesaplamışım

ona bakabiliyorlar...Beşlere de altlara da yedilere de sekizlere de sınav kağıtlarını gösteriyorum. Hatta ellerine verip de hani böyle şey yapabiliyorum. Bazen değiştirmeye çalışan öğrenciler de oldu hatta.

Öğretmen-5 sınav sonucunu itiraz eden öğrenciye sınav kağıtlarını gösterip tekrar hesapladıkları belirlenmiştir.

Sınavda Orijinal Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazmaya İlişkin Bulgular. Bu kategoriyle ilgili veri elde edebilmek için öğrencilere sınavda kendi düşüncelerini mi yoksa öğretmenin anlattıklarının aynısını mı yazmaya çalıştıkları sorulmuştur.

Öğretmen-6'ya ait sınavda öğrencilerin kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıplarını yazmaya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 91'de verilmiştir.

Tablo 91. Öğretmen-6'ya Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri

4. Sınıf	f	%
Öğrenciler En Çok Neyi Yazar		
Öğretmenin anlattıklarını	8	62
Öğretmeni anlattıklarını ve kendi düşüncelerimi	4	31
Öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım	1	8
Nedenler		
Öğretmenin anlattıkları daha doğru olduğu için	6	46
Öğretmen ikisine de puan verdiği için	3	23
Öğretmen daha iyi biliyordur diye	2	15
Anlattıklarının aynısını sınavda soruyor diye	1	8
Öğretmenin anlattıklarını unutup hatırlamadığım için	1	8
Öğretmen yanlış bilebilir diye	1	8
Öğretmen Hangisine Çok Puan Verir?		
Öğretmen, kendi anlattıklarının yazılmasına	7	54
Öğretmen hem kendi anlattıklarına hem de kendi düşüncelerime puan verir	6	46

Tablo 91 incelendiğinde ilkokuldaki dördüncü sınıf %62 oranında sınavda öğretmenin anlattıklarını yazarken %31 oranında da hem öğretmenin anlattıkları ve kendi düşüncelerini yazdıkları ortaya konulmuştur. Bu sınıftaki öğrencilerin %46'lık kısmı öğretmenin anlattıklarının daha doğru olduğu için sınavda öğretmenin anlattıklarını yazdığını ifade etmiştir. Öğrenciler %23 oranında öğretmenin her iki duruma da öğrencilere puan verdiği için yazdığını belirtmiştir. Bu sınıftaki öğrenciler öğretmenin en çok puanı kendi anlattıklarının yazılmasına verileceğini %54 oranında düşünmektedir.

Öğretmen-1'e ait sınavda öğrencilerin kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 92'de verilmiştir.

Tablo 92. Öğretmen-1'e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-1	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%

Tablo 92. (devamı)

Öğrenciler En Çok Neyi Yazar								
Öğretmenin anlattıklarını	4	44	9	56	2	40	9	82
Öğretmeni anlattıklarını ve kendi düşüncelerimi	1	11	6	38	3	60	1	9
Öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım	3	33					1	9
Bazen öğretmenin anlattıklarını, bazen kendi düşüncelerimi	1	11	1	6				
Nedenler								
Öğretmenin anlattıkları daha doğru diye	5	56	7	44			7	64
Kendi düşüncelerim de doğru olabileceği için	2	22	2	13	2	40		
Fazladan puan versin diye	2	22	1	6	4	80		
Öğretmenin anlattıklarını hatırlamadığım için	2	22	1	6				
Sınav kağıdını doldurmak için	1	11	2	13				
Öğretmen dersi iyi dinlediğimi düşünsün diye	1	11						
Sınavda kendi anlattıklarını sorduğu için			3	19	1	20		
Derste zaman yetmiyor hepsini öğretmen anlatamıyor diye			1	6				
Öğretmen daha iyi bildiği için					2	40		
Konuyu detaylı anladığımı bilsin diye					1	20		
Öğretmen kendi anlattıklarının yazılmasına daha çok puan verdiği için							3	27
Cevap eksik kaldığında cevabı tamamlayabilmek için							2	18
Öğretmen Hangisine Çok Puan Verir?								
Öğretmen, kendi anlattıklarının yazılmasına	7	78	10	63	5	100	4	36
Öğretmen hem kendi anlattıklarına hem de kendi düşüncelerime puan verir	2	22	6	38			7	64

Tablo 92 incelendiğinde beşinci sınıf %44, altıncı sınıf %56, sekizinci sınıf %82 oranında öğretmenin anlattıklarını yazarken yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin anlattıkları ve kendi düşüncelerini %60 oranında yazdığı belirlenmiştir. Beşinci sınıf %56 ve altıncı sınıf %44 oranında öğretmenin anlattıklarının doğru olduğunu düşündüğü için öğretmenin anlattıklarını yazdığı belirlenmiştir. Bu sınıflar öğretmenin en çok kendi anlattıklarının yazılmasına puan verildiğini düşünmektedir. Yedinci sınıf öğrencileri hem öğretmenin anlattıklarına hem de kendi düşüncelerini %60 oranında yazarken bunun nedeni olarak da öğretmenin fazladan puan vermesi (%80) için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğrenciler öğretmenin kendi anlattıklarının yazılmasına (%100) daha çok puan verdiğini düşünmektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin anlattıklarını (%82) yazarken bunun sebebi olarak onun anlattıklarının daha doğru olduğunu düşünmeleri (%64) olduğu ortaya konulmuştur. Ancak öğrenciler hem öğretmenin anlattıklarına hem de kendi düşüncelerine puan verileceğini (%64) düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmen-1'in sınavında yedinci sınıf hariç diğer tüm sınıflar öğretmenin anlattıklarını yazdığı belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak da öğrencilerin öğretmenin anlattıklarının daha doğru olduğunu düşünmeleridir. Yedinci sınıf öğrencileri ise hem öğretmenin

anlattıklarını hem de kendi düşüncelerini yazmakta olduğu ve sebep olarak da öğretmenin fazladan puan vermesi için yaptıklarını belirtmektedir.

Öğretmen-2'nin sınavda kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 93'te verilmiştir.

Tablo 93. Öğretmen-2'ye Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-2	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler En Çok Neyi Yazar								
Öğretmenin anlattıklarını	2	22	5	31	3	60	6	55
Öğretmeni anlattıklarını ve kendi düşüncelerimi	1	11	8	50	2	40	1	9
Öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım	5	56	2	13			4	36
Bazen öğretmenin anlattıklarını, bazen kendi düşüncelerimi	1	11	1	6				
Nedenler								
Öğretmenin anlattığı daha doğrudur diye	3	33	5	31			5	45
Kendi düşüncelerim de doğru olabileceği için	3	33	3	19	2	40		
Sınav kâğıdı doldurmak için	3	33	2	13			4	36
Öğretmenin anlattıklarını tam ezberleyemediğim için	2	22						
Konuyu detaylı anladığımı bilsin diye			4	25	2	40		
Derste zaman yetmiyor hepsini öğretmen anlatamıyor diye			1	6				
Fazladan puan versin diye			1	6				
Sorular hocanın anlattıklarına göre çıktığı için			1	6	1	20		
Kendi cevabım yanlış olabilir düşük alırım diye					2	40		
Öğretmen daha iyi bildiği için					2	40		
Hocanın notlarından çalıştığımı bilsin diye					1	20		
Öğretmen Hangisine Çok Puan Verir?								
Öğretmen, kendi anlattıklarının yazılmasına	7	78	6	38	4	80	6	55
Öğretmen hem kendi anlattıklarına hem de kendi düşüncelerime puan verir	2	22	10	62	1	20	5	45

Tablo 93 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri hatırladığı kadar öğretmenin anlattıklarını hatırlamıyorsa kendi düşüncelerini (%56) yazdığını bunun nedeni olarak da “kendi düşünceleri doğru olabileceği için (%33)” ve “sınav kâğıdını doldurmak (%33)” için olduğunu belirtmiştir. Bu sınıftaki öğrenciler öğretmenin kendi anlattıklarının yazılmasına (%78) daha çok puan vereceğini düşündükleri belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri “hem öğretmenin anlattıkları hem de kendi düşüncelerini (%50)” yazarken bunun sebebi olarak “öğretmenin anlattığının doğru olduğunu düşünmeleri (%31)” ve “konuyu detaylı olarak anladığımı bilsin (%25)” diye yazdıkları belirlenmiştir. Bu sınıf “hem öğretmenin anlattıklarına hem de kendi düşüncelerine (%62)” puan verileceğini düşünmektedir. Sekizinci sınıf “öğretmenin anlattıklarını

(%55)” yazarken bunun sebebi olarak “öğretmenin anlattıklarını doğru (%45)” olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler öğretmenin daha çok “kendi anlattıklarının yazılmasına puan verildiğini (%55)” düşünmektedir.

Öğretmen-2’nin sınavında öğrencilerin yazdıkları (öğretmenin anlattığı hem öğretmenin anlattığı hem kendi düşüncesi vb.) sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin anlattıklarını yazarken, altıncı sınıf öğretmenin anlattıklarını ve kendi düşüncelerini, beşinci sınıf öğrencileri hatırlarsa öğretmenin anlattığını hatırlamıyorsa kendi düşüncelerini yazdığı ortaya konulmuştur. Kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri sınıflara göre değişmekle birlikte öğretmenin en çok hangisine puan verdiği de sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-3’ün sınavda kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 94’te verilmiştir.

Tablo 94. Öğretmen-3’e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-3	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler En Çok Neyi Yazar								
Öğretmenin anlattıklarını	3	33	8	50	2	40	8	73
Öğretmeni anlattıklarını ve kendi düşüncelerimi	3	33	6	38	3	60	3	27
Öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım	2	22						
Bazen öğretmenin anlattıklarını, bazen kendi düşüncelerimi	1	11	2	13				
Nedenler								
Sınav kağıdını doldurmak için	5	56	1	6			1	9
Öğretmenin anlattıklarını tam ezberleyemediğim için	3	33						
Kendi düşüncelerim de doğru olabileceği için	2	22	4	25	2	40		
Öğretmenin anlattığı daha doğrudur diye	1	11	8	50	2	40	5	45
Daha çok puan alabilmek için			2	13	2	40	1	9
Konuyu daha iyi anladığımı bilsin diye			2	13	1	20		
Çalışkan olduğumu anlasın diye			1	6				
Derste zaman yetmiyor hepsini öğretmen anlatamıyor diye			1	6				
Öğrenci düşüncelerine önem verdiği için					2	40		
Kendi düşüncelerimi yazdığımda puan kırdığı için							1	9
Öğretmen Hangisine Çok Puan Verir?								
Öğretmen, kendi anlattıklarının yazılmasına	9	100	5	31	5	100	6	55
Öğretmen hem kendi anlattıklarına hem de kendi düşüncelerime puan verir			11	69			5	45

Tablo 94 incelendiğinde beşinci sınıf öğretmenin sınavında kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik belirgin bir düşünce bulunamamıştır. Ancak bu

sınıf “öğretmenin anlattıkları ve kendi düşüncelerini yazma sebebi (%33)” olarak “sınav kağıdını doldurmak (%56)” şeklinde belirtmiştir. Bu sınıf “öğretmenin kendi anlattıklarının yazılmasına (%100)” daha çok puan verileceğini belirtmişlerdir. Altıncı sınıf en çok “öğretmenin anlattıklarını (%50)” yazarken sebep olarak da “öğretmenin anlattığı daha doğru (%50)” olduğunu düşünmektedir. Ancak bu sınıf “öğretmenin hem kendi anlattıklarına hem de kendi yazdıklarına (%69)” daha çok puan verileceğini düşünmektedir. Yedinci sınıf “öğretmenin anlattıklarını ve kendi düşüncelerini (%60)” yazarken bu davranışın sebebi olarak “daha çok puan alabilmek (%40)”, “konuyu daha iyi anladığını bilsin diye (%40)” yazdıklarını belirtmiştir. Bu öğrenciler “öğretmenin kendi anlattıklarının yazıldığında (%100)” daha çok puan vereceğini belirtmiştir. Sekizinci sınıfta yer alan öğrenciler “öğretmenin anlattıklarını (%73)” yazarken “öğretmenin anlattıkları daha doğru (%45)” olduğunu düşünmektedir. Sınıftaki öğrencilerin yarısı “öğretmen kendi anlattıklarına (%55)” daha çok puan vereceğini ifade ederken diğer yarısı da “hem öğretmenin anlattıklarına hem de kendi düşüncelerine (%45)” puan verileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmen-3’ün sınavında kendi düşüncelerini ya da öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik davranışların sınıflara göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenin anlattıklarını yazarken, yedinci sınıf öğrencileri hem öğretmenin anlattıklarını hem de kendi düşüncelerini yazdıkları belirlenmiştir. Kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri sınıflara göre değişmekle birlikte öğretmenin en çok hangisine puan verdiği de sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen-4’ün sınavda kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 95’te verilmiştir.

Tablo 95. Öğretmen-4’e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-4	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler En Çok Neyi Yazar								
Öğretmenin anlattıklarını	6	67	12	75	1	20	6	55
Öğretmeni anlattıklarını ve kendi düşüncelerimi	2	22	2	13	1	20	4	36
Öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım	1	11	1	6	3	60	1	9
Bazen öğretmenin anlattıklarını, bazen kendi düşüncelerimi			1	6				
Nedenler								
Öğretmen daha iyi bildiği için	6	67	10	63	1	20	5	45
Bazen unutup hatırlamadığım için	3	33						
Sınav kağıdını doldurmak için			3	19	2	40	5	45
Daha çok puan alabilmek için			2	13	5	100	2	18

Tablo 95. (devamı)

Derste zaman yetmiyor hepsini öğretmen anlatamıyor diye	1	6						
Kendime güvenmediğim için ve cevaplarım yanlış olabilir diye	1	6						
Sınavda uğraştığımı görsün diye					3	60		
Öğretmen Hangisine Çok Puan Verir?								
Öğretmen, kendi anlattıklarının yazılmasına	5	56	9	56	4	80	8	73
Öğretmen hem kendi anlattıklarına hem de kendi düşüncelerime puan verir	4	44	7	44	1	20	3	27

Tablo 95 incelendiğinde beşinci sınıf “öğretmenin anlattıklarını (%67)” yazarken bunu “öğretmen daha iyi bildiği (%67)” için yaptıklarını belirtmiştir. Öğrenciler öğretmenin “kendi anlattıklarının yazılmasına (%56)” ve “hem öğretmenin anlattıklarının yazılmasına hem de kendi düşüncelerine (%44)” puan verileceğini ifade etmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri “öğretmenin anlattıklarını (%75)” yazarken “öğretmen daha iyi bildiği için (%63)” bunu yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, sınavda öğretmenin “kendi anlattıklarının yazılmasına (%56)” ve “hem öğretmenin anlattıklarının yazılmasına hem de kendi düşüncelerine puan vereceğini (%44)” belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri “öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım (%60)” şeklinde davranış sergilerken bunu “daha çok puan alabilmek için (%100)” yaptıklarını belirtmiştir. Öğrenciler sınavda öğretmenin “kendi anlattıklarına (%80)” daha çok puan vereceğini belirtmiştir. Sekizinci sınıf “öğretmenin anlattıklarını (%55)” yazarken bu durumun sebebi olarak “öğretmen daha iyi bildiği için (%55)” olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenciler sınavda öğretmenin “kendi anlattıklarının yazılmasına (%73)” daha çok puan vereceğini ifade etmiştir.

Öğretmen-4’ün sınavında beşinci, altıncı, sekizinci sınıflar sınavda öğretmenin anlattıklarını yazarken yedinci sınıf hatırlıyorsa öğretmenin anlattıklarını hatırlamıyorsa kendi düşüncelerini yazdığı belirlenmiştir. Kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri sınıflara göre değişmekle birlikte öğrenciler öğretmenin en çok kendi anlattıklarının yazılmasına puan verildiğini düşündüğü ortaya konulmuştur.

Öğretmen-5’in sınavda kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96. Öğretmen-5’e Ait Sınavda Kendi Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazma: Öğrenci Görüşleri

Öğretmen-5	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler En Çok Neyi Yazar								
Öğretmenin anlattıklarını	3	33	4	25	4	80	6	55
Öğretmeni anlattıklarını ve kendi düşüncelerimi	5	56	10	63			2	18
Öğretmenin anlattıklarını hatırlıyorsam onu yazarım hatırlamıyorsam kendi fikirlerimi yazarım			1	6			3	27

Tablo 96. (devamı)

Bazen öğretmenin anlattıklarını, bazen kendi düşüncelerimi	1	11	1	6				
Nedenleri								
Kendi düşüncelerim de doğru olabileceği için	5	56	7	44			2	18
Öğretmenin anlattığı daha doğrudur diye	4	44	3	19	4	80	5	45
Sınav kağıdını doldurmak için	2	22	3	19				
Öğretmen daha çok puan verir diye	2	22	2	13	2	40		
Sınav zamanı unuttuğum için	1	11						
Çalışkan olduğumu anlasın diye			1	6				
Derste zaman yetmiyor hepsini öğretmen anlatamıyor diye			1	6				
Öğretmenin gözüne girebilmek için					4	80		
Öğretmen kendi cümlelerine daha çok puan verdiği için							1	9
Öğretmen Hangisine Çok Puan Verir?								
Öğretmen, kendi anlattıklarının yazılmasına	4	44	4	25	4	80	2	18
Öğretmen hem kendi anlattıklarına hem de kendi düşüncelerime puan verir	5	56	11	69	1	20	9	82
Öğrencinin fikirlerine daha fazla puan veriyor			1	6				

Tablo 96 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencileri sınavda “hem öğretmenin anlattıkları hem de kendi düşüncelerini (%56)” yazarken bu durumun nedeni olarak “kendi düşüncelerinin de doğru olabileceği için (%56)” ve “öğretmenin anlattıkları daha doğru olabileceği (%44)” şeklinde ifade etmiştir. Altıncı sınıf, sınavda “öğretmenin anlattıkları ve kendi düşüncelerini (%63)” yazarken sebep olarak da “kendi düşüncelerinin de doğru olabileceği (%44)” olduğunu ifade etmiştir. Bu sınıf sınavda öğretmenin “hem öğretmenin anlattıklarına hem de kendi düşüncelerine (%69)” puan verdiğini ifade etmiştir. Yedinci sınıf, sınavda “öğretmenin anlattıklarını (%80)” yazarken “öğretmenin gözüne girmek için (%80)” ve “öğretmenin anlattıkları daha doğrudur diye (%80)” bunu yaptıklarını belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencileri sınavda “öğretmenin kendi anlattıklarının yazılmasına (%80)” daha fazla puan verdiğini ifade etmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri sınavda “öğretmenin anlattıklarını (%55)” yazmalarının sebebi olarak “öğretmenin anlattığı daha doğru olabileceği (%45)” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler sınavda “hem öğretmenin anlattıklarına hem de kendi düşüncelerinin yazılmasına (%82)” öğretmenin puan vereceğini belirtmiştir.

Öğretmen-5’in sınavında sekizinci ve yedinci sınıf öğrencileri öğretmenin anlattıklarını yazarken beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri “öğretmenin anlattıklarını ve kendi düşüncelerini” yazdığı belirlenmiştir. Kendi düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğrenci görüşleri sınıflara göre değişmekle birlikte öğretmenin en çok hangisine puan verdiği de sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Sınavda kendi orijinal düşüncelerini veya öğretmenin öğrettiği kalıpları yazmaya yönelik öğretmen perspektifleri şöyledir:

Öğretmen-1: Bazı sorular vardır cevapları nettir onları isterim ama bazı sorular da yoruma açıktır. Çocuk güzel bir yorum yapmışsa eğer işte şunu diyebiliyorsam ben, gerçekten bu çocuk bu konuyu anlamış. Yani bu çocuğa ben buradan puan vereceğim tarzında diyebilecek bir yorum yapmışsam zaten direkt onu ben şey yaparım yani. Görmezden gelmem direkt puanını veririm hocam.

Öğretmen-2: Yani bir yorum sorusuysa şayet kendi yazdığında daha çok tabi ki, yani bir tanım bile kendi cümleleriyle yapması benim için önemlidir ki bu öğrendiğini gösterir. Mesela soru sorarken de o şekildeyim zaten...Mesela diyorum ki bana bilimsel bir tanım kurmayın. Size ne ifade ediyorsa ne anladıysanız onu kendiniz söyleyin dediğimde kıymetli oluyor ve bunu fark ettikleri için tabii ki kendi yorumlarını katarak yaptıkları benim için daha kıymetlidir her zaman ama doğruyu da vermeli. Yani yanlış bir şeyi kendi cümleleriyle ifade ettiyse bundan tabii ki puan olamaz.

Öğretmen-3: ...Mesela kapitülasyon nedir diye soruyorum ...kapitülasyonu ekonomik ayrıcalık demez mesela. Tam tanımını vermez ona benzer tanımlar yapar bunu kabul ederim.

Öğretmen-4: ...aslında birebir ben derste işlediğim şekilde yazmalarını istemiyorum. Soruyu çözsünler ve çözerken doğru bir mantık kullansınlar bana yetiyor... testten ziyade klasik sorularda öğrencilerin işte kendi düşüncelerini yazsınlar. Soruya bir çözüm yöntemi bulsunlar.

Öğretmen-5: Bu sorudan soruya göre değişebiliyor... noktalama bu gibi konularla ilgili soru soracağım zaman anlattıklarına göre cevaplamaları gerekiyor... yazma yapacakları zaman onu biraz kendi şeylerinin inisiyatiflerini bırakıyorum. Orada kendi duygu ve düşüncelerini yazıyorlar. Ama yine belli şey var. Mesela hikâye yazmaları gerekiyorsa hikâye yazacaklar... bilgilendirici metin yazmaları gerekiyorsa bilgilendirici metin yazacaklar... yani doğruysa her halükârda da doğru notu veya puanı veriyorsunuz.

Öğretmen-6: Sınavlarda öğrencilerden sorunun tipine göre değişebilir bu tabi... standart bir cevabı olan ne bileyim test gibi o tarzda bunlarda kendi düşünceleri olmaz da bu genellikle klasik sınavlarda olur. O sınavlarda yani doğru şeyler yazdıysa onu kabul ederim. Yani benim anlattığımı illaki yazacaksın diye bir direktmem olmaz.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin hepsi sınavlarında kendilerinin ezberlettiği kalıpları veya kitap cümleleri kâğıda yazmaktan ziyade öğrencilerin cevabı kendi cümleleriyle ifade ettiğinde de puan verdikleri ortaya konmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Örtük Programın Okul İklimine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmen, yönetici ve öğrencilerin davranışları sonucunda ortaya çıkan örtük programın okul iklimi etkileri incelenmiş, edilen sonuçlar kategori ve alt kategoriler şeklinde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Okulun Kurallarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Kurallara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Okulların, çok sayıda kural içeren kurumlar olduğu söylenebilir. Öğrencilere nasıl davranacaklarını, gün içinde nerede olacaklarını, sorulara nasıl cevap vereceklerini, defterlerine nasıl yazacaklarını, nasıl oturacaklarını, nasıl giyineceklerini ve nasıl konuşacaklarını söyleyen kurallar mevcuttur (Gordon, 1983).

Bacanlı (2006), okul kurallarına uyma davranışının sadece resmî programla değil aynı zamanda örtük program aracılığıyla da kazandırılabilceğini belirtmiştir (s. 60). Akbulut (2016) örtük programı, resmî programda yer almayan ancak öğrencinin okuldaki sosyal çevresi tarafından aktarılan değerler olarak ifade etmiştir. Sönmez (2008) bu kavramı resmî programın dışında öğrencilerin kazandıklarının tümü olarak ifade etmiştir. Bu bağlamdan bakıldığında okulda öğrencilerin birbirinden öğretmenlerden ve okul yöneticisinin davranışlarından öğrendiği ancak resmî programda olmayan davranışlar örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Tezcan (2003), okuldaki resmî olmayan kuralların örtük program kapsamında yer aldığını belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre örtük olarak okulda uyulması beklenen kurallara bakıldığında en çok güvenlik kurallarına dikkat çekildiği belirlenmiştir. Öğrenciler güvenlik kuralları içerisinde en sık merdivende koşmamak, koridorda koşmamak, okulda koşmamak, bahçenin dışına çıkmamayı ifade etmiştir. Okul ikliminde öğrenciler güvenlik kurallarına uyarak örtük olarak okulda güvenli bir ortamın sağlanması için belirli kurallara uyum sağlamışlar, okulda güvenliğin önemsendiği yönündeki örtük mesajı almıştır.

Öğrenci görüşlerine göre okuldaki yazılı olmayan kurallarda güvenlik kurallarından sonra en çok dikkat edilen kuralın akademik kurallar kategorisine ait olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda öğrenciler bu kategori içindeki en sık vurgulanan kuralların derslere çalışma, akıllı

durma gibi kurallar olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenciler okul ikliminde güvenlikten sonra örtük olarak akademik başarıya odaklanması ve disiplinli bir çalışma alışkanlığı geliştirmenin önemli görüldüğü yönündeki mesajları almıştır.

Öğrenci görüşlerine göre temizlik kurallarının güvenlik ve akademik kurallardan sonra üçüncü sırada önemli olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride öğrenciler maske takmak, sosyal mesafeye uymak kuralları öne çıkarmıştır. Bu bağlamda okul, öğrencilere sağlık ve hijyeninde önemli olduğu ancak güvenlik ve akademik başarının bundan daha önemli görüldüğünü yönünde mesajlar vermektedir.

Okuldaki okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinde yazılı olmayan kurallar içinde en çok dikkat edilen kuralların güvenlik kuralları olduğu belirlenmiştir. Okuldaki öğretmen ve yöneticinin bu kurallara önem vermesi, öğrencilere örtük olarak güvende olmaları, okulun önceliğinin güvenlik olduğu yönünde öğrencilere mesajlar verirken öğrenciler de bu mesajı almıştır. Okulun güvenlik konusunda hem öğretmen ve okul yöneticisi hem de öğrenci görüşlerine göre güvenlik konusundaki ciddiyeti, önceliği okul ikliminin güvenlik odaklı olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre temizlik kuralları güvenlik kurallarından sonra ikinci sırada yer almaktadır ve bu kategori içinde okula girerken ayak temizliği yapmak, tırnak kesmek, yemekhaneyi temiz tutmak, çevreyi temiz tutmak yer almaktadır. Bu anlamda okul yöneticisi ve öğretmenler güvenlik kurallarından sonra temizlik kurallarını önemsemiş ve öğrencilere bu yönde mesajlar vermiştir. Okulda temizlik kurallarının önemli kurallar içinde yer alması Apple'ın (1980) alt sosyoekonomik yapıdan gelen öğrencilere temizlik, dakiklik vb. davranışlar öğretilir ifadesini desteklemektedir. Yüksel (2004), kuralların devletin ideolojisinden kaynaklanabileceği gibi sadece okulun kendi ideolojisinden de kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Çalışma yapılan okuldaki kurallara bakıldığında bu durum okulun ideolojisini yansıttığı görülmektedir. Ayrıca, Gordon (1983) ve Jackson (1968) kuralların devlet ve toplumun yapısına, ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olarak oluştuğunu belirtmiştir. Bu anlamda okulun kuralları bu düşünceyle paralellik göstermektedir.

Bacanlı (2006), okuldaki kürsü, tahta, koridor ve okul bahçesinin düzeni, tuvaletin temizliği, öğretmen ve öğrencilerin giyimleri örtük olarak “kurallara uyun” mesajı ilettiğini ifade etmiştir. Okul yöneticisi, öğrenci, öğretmen görüşleri doğrultusunda okulun güvenlik, temizlik, hijyen konularında öğrencilere yönelik belirli kurallar ve beklentilerin olduğu bunlara uyulması gerektiği yönündeki mesajlar Bacanlı'nın görüşünü desteklemektedir. Okul bu kurallara öncelik vererek sağlıklı, düzenli ve olumlu bir okul iklimi oluşturmak istemektedir.

Öğretmen ve okul yöneticisine göre okulun yazılı kurallar içerisinde davranış kuralları ve akademik kurallara öncelik verdiği ancak yazılı olmayan kuralların daha az vurgulandığı ve belirgin olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve okul yöneticisine göre örtük program içerisinde akademik kuralların daha az önemli olduğu yönünde öğrencilere gizli mesajlar verilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre örtük olarak okulda en çok dikkat edilen ikinci kural akademik kurallar kategorisine ait iken okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre en çok dikkat edilen ikinci kuralın temizlik kuralları olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar, okuldaki öğrenciler ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin örtük olarak farklı değerlere odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmen ve okul yöneticisi örtük olarak güvenlik kurallarından sonra temizlik kurallarına odaklanırken öğrenciler güvenlik kurallarından sonra akademik kuralların daha önemli olduğu yönünde mesajlar alarak bu kuralların temizlikten daha önemli olduğu yönünde mesajlar almıştır. Bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenlerin güvenlik kurallarından sonra temizlikle ilgili mesajları öğrencilere ulaşmayarak öğrenciler tarafından bunun yerine akademik kurallarla ilgili örtük mesajlar alınmıştır.

Ödün Verilen Kurallar ve Ödün Verilmeyen Kurallara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.

Ödün Verilmeyen Kurallara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar. Öğrenci görüşlerine göre okulda öğrenciler saygı kuralları ve güvenlik kurallarından yüksek oranda ödün verilmediğini bununla birlikte davranış ve temizlik kurallarından da ödün verilmediği belirtmiştir. Bu bağlamda Apple'ın (1980), alt sosyoekonomik yapıda yer alan öğrencilere temizlik, dakiklik, itaat, otoriteye uyum öğretilirken üst sosyoekonomik yapıdan gelen öğrencilere problem çözme, açık görüşlülük vb. davranışlar kazandırılır ifadesini desteklemektedir. Toplumun yansıması olan okulda bu anlamda temizlik ve saygı davranışlarının öğretilmesi manidardır.

Öğrenci görüşlerine göre örtük olarak okulda ödün verilmeyen kurallardan saygı kuralları kategorisinde en sık küfretmemek, kavga etmemek, saygılı olmak davranışları yer almakla birlikte İstiklal Marşı'nda sessiz olmak ve öğretmene saygılı olma gibi kuralların da belirli bir oranda önemsendiği belirlenmiştir. Bu durum öğrenci görüşlerine göre okul ikliminin millî değerlere bağlılık ve saygı odaklı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ilk sırada saygı kurallarını söylemişlerdir. Öğrencilerin otoriteye saygı duyarak düzeni bozmamaya yönelik davranış sergileme durumları Bowles ve Gintis'in (1976) görüşüyle paralellik göstermektedir. Bowles ve Gintis (1976), alt sosyoekonomik yapıya sahip ailelerden gelen öğrencilere bütünüyle otoriteye itaat etmesi gerektiği, tek başına güçsüz olduğu belirtmiştir. Bunun sebebi ise fabrikaların itaatkâr ve sadık işçilere ihtiyacı olmasıdır (Yüksel, 2004). Çalışmada İstiklal

Marşı'nda sesiz olmak, temizlik gibi kuralların belirtilmesi İnal'ın (1998) geleneksel davranışların örtük program kapsamında değerlendirildiği, İstiklal Marşı'nda gür sesle okumak, okulu temiz tutmak vb. gibi davranışların bunlardan bazıları olduğu yönündeki ifadesini desteklemektedir.

Öğrenci görüşlerine göre saygı kurallarından sonra güvenlik kuralları içinden merdivenlerde ve koridorlarda koşmamak, bahçenin dışına çıkmamak gibi kurallar en sık söylenen kurallar. Bu durum okulun güvenlik konusunda öğrencileri örtük olarak bilinçlendirdiği ve kurallara uyumunu teşvik ettiği, okul ikliminin güvenlik odaklı olduğu ve öğrencilerin örtük olarak güvende hissettiği bir ortam oluşturma öncelikleri olduğu mesajını almıştır. Bu bağlamda okulda öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin birbirine karşı saygılı olma ve okul içindeki güvenliğin örtük olarak okul iklimini oluşturduğu ve öğrencilerin de bu durumun farkında olduğu söylenebilir.

Öğrenci görüşlerine göre dikkat çeken diğer nokta ise ödün verilmeyen kurallar arasında akademik kuralların en son sırada yer almasıdır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarıya verdiği önemin saygı kuralları ve diğer kurallara göre daha az olduğunu, okul iklimi ve örtük programın daha çok saygı ve güvenlik odaklı olduğunu, öğrencilere bu yönde örtük mesajlar verildiğini göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okulda ödün verilmeyen kurallarda ilk sırada saygı kuralları gelmektedir. Saygı kuralları içerisinde de kavga etmemek, birbirine fiziksel şiddet uygulamama ve küfretmeme, ahlâklı-edepli olmak davranışları en sık söylenen davranışlar arasındadır. Bu, öğretmen ve yöneticinin okuldaki öğrencilerin birbirine karşı saygılı olmalarını ve olumsuz davranışlardan kaçınmalarını yönelik okul iklimini öğrencilere aktarmak istediğini ve bu yönde örtük programa sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenler örtük olarak öğrencilere gelecekte yer alacağı rollere ilişkin “uysallık” davranışını aşılama çalıştığı söylenebilir. Bu durum Vallance'ın (1973) okullarda itaat ve uysallık öğretildiği yönündeki görüşleriyle Bloom (1972), Jackson (1968) ve Hurn'un (2016) okullarda uysallık öğretildiği yönündeki bulgularını desteklemektedir.

Ödün verilmeyen kurallara bakıldığında öğrenci görüşleri ile öğretmen ve okul yöneticisinin görüşleri arasında tutarlılık olduğu söylenebilir. İki grupta ilk olarak okul kurallarında “saygıdan” ödün verilmeyeceğini belirtmiştir. Bu bağlamda çalışma yapılan okulun okul iklimi öğrencilerin uysal olmalarını ve otoriteye saygılı davranmalarına yönelik beklentileri Veznedaroğlu (2007) ve Jackson'un (1968) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Okulda saygıyla ilgili kurallara öğrencilerin daha fazla uymalarının sebebi okul yöneticisi ve öğretmenlerin bağırma, kızma gibi tepkileri ile karşılaşmamak olabilir. Ayrıca Hurn'un (2016)

ifade ettiği gibi okulun en belirgin işlevi bilişsel becerileri öğretmekken örtük işlevi ise uyum ve değerleri öğretmek var olan sosyal düzene destek sağlamaktır görüşünü desteklemektedir.

Ödün verilmeyen kurallarda öğrenci görüşlerine göre saygıdan sonra ikinci sırada “güvenlik kuralları” yer alırken öğretmenler ve okul yöneticisine göre “akademik kurallar” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin “güvenlik” konusunda daha fazla endişe taşıdığı, güvenli bir ortamda eğitim almaları yönünde mesajlar aldıkları; öğretmenler ve okul yöneticisi tarafından akademik başarılarına odaklanma yönünde örtük mesajlar vermeleri ile ilgili olabilir.

Ödün Verilen Kurallara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar. Öğrencilere okul deneyimi boyunca bazı kuralların uygulanmasında kesinlikle taviz verilmezken bazı kuralların uyulup uyulmadığı sıkı bir şekilde takip edilmez (Yüksel, 2004, s. 60).

Öğrenci görüşlerine göre okulda ödün verilen kurallar sırasıyla güvenlik kuralları, saygı kuralları, temizlik kuralları, davranış ve sorumluluk kategorilerine aittir. Gene öğrenci görüşlerine göre ödün verilmeyen kurallar da aynı kategorilere ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğrenci görüşlerine göre örtük olarak ödün verilen davranışlar ile ödün verilmeyen davranışların benzer hatta aynı çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bu kurallara uyum konusunda bazı zorluklar yaşadığını veya okulda kuralların tam olarak uygulanmadığını göstermektedir. Farklı öğretmenler tarafından farklı farklı tepkiler verildiği için öğrenciler arasında tutarsızlıklar yaşandığı ve örtük programın devreye girdiği sonucu çıkarılabilir. Bu durum, kuralların uygulanması ve disiplin konusunda okul içinde bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin farklı tepkilerle karşılaşmaları, bazı öğrencilerin kuralları daha ciddiye almalarına ve uyum sağlamalarına sebep olurken diğer öğrenciler ise kuralları ciddiye almayarak uyumsuz davranışlar sergilemiştir. Bu durum okul içinde olumsuz bir okul iklimi oluşmasına neden olmuştur. Jackson (1968), okullarda uyum sağlamanın önemli olduğunu ve bu uyum sağlanmazsa öğrencilerin cezalandırılabilirdiğini ifade etmiştir. Bunun için okul ikliminin uyumsuzluk içermesi öğrencilerin yaptırımlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilir.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ödün verilen kurallar içinde en sık söylenen kurallar güvenlik kategorisindeki okulda koşturmama, okula yabancıların girmesi, bahçenin dışına çıkmamak, başka sınıfa girmemektir. Ayrıca ödün verilen kurallarda güvenlik kurallarının çıkması şaşırtıcıdır. Çünkü öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre ödün verilmeyen kurallar da güvenlik kuralları çıkmıştır. Bu durum, okul ikliminin güvenlik konusunda bazı zorluklar yaşadığını ve güvenlik kurallarının tam olarak uygulanmasında tutarsızlıklar olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin belirli durumlarda güvenlik kurallarından taviz verebildiği ancak bu tavizlerin nedenleri ve sınırlarını

netleştirmedeği, öğrencilerin bu ayrımı yapamadığı ve bu durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca bazı öğrenci ve öğretmenlerin kuralların önemi konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığı, disiplin yönetimi açısından örtük olarak okul iklimi içinde zayıflıklar olduğu sonucuna varılabilir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okulda ödün verilen kurallarda güvenlik kurallarından sonra en sık ifade edilen saygı kuralları ve temizlik kuralları kategorisidir. Saygı kuralları içerisinde kasıtsız yapılan davranışlar, küçük çaplı fiziksel ve sözlü şakalar ödün verilen kuralların büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu, okulda bazı durumlarda kasıtsız yapılan öğrenciler arasındaki davranışlar ve küçük çaplı fiziksel, sözlü şakaların tolere edildiği bu yönde örtük olarak okul iklimi oluşturulduğu söylenebilir. Temizlik kuralları kategorisinde de kılık-kıyafet kurallarına uymamaları, tuvaleti kirletmemeleri ve okula çamurlu ayakla girmemeleri konusunda ödün verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu okulun temizlik standartlarını koruma konusunda bazı zorluklar yaşadığını göstermektedir. Ancak temizlik kurallarından taviz verilmesi bazı öğrencilerin temizlik kurallarına uymakta zorlandığını veya kuralların tam olarak uygulanmadığı, öğretmenler arası farklılık olduğu bunun da okul iklimine yansıdığı ifade edilebilir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre ödün verilmeyen kuralın güvenlik ve saygı kuralları olduğu aynı zamanda bu görüşlere göre ödün verilen kurallar arasında da güvenlik ve saygı kurallarının ilk sırada ve en çok taviz verilen kural içinde olması bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu durum okulda kuralların uygulanması konusunda tutarsızlık olduğunu güvenlik ve saygı kurallarının bazı durumlarda örtük olarak esnetildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin tutarsız yaklaşımları ve disiplin konusunda net yaklaşım ortaya koymamaları okul iklimine etki ederek öğrencileri dengesiz tutum içine ittiği söylenebilir. Okul iklimi içindeki tutarsızlıklar öğrenci-öğretmen-yönetici iletişimini etkileyerek öğrenciler arası davranış karışıklıklarına neden olmaktadır.

Ödün verilen kurallarla ilgili olarak öğrenci görüşleri ve öğretmen/okul yöneticisi görüşleri birbiriyle tutarlıdır. Bu anlamda her iki grupta ödün verilen kuralların güvenlik ve temizlik olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum öğretmenler ve yöneticinin öğrencilere örtük olarak ilettiği mesajları öğrencilerin alabildiği ve bu doğrultuda hareket ettiğini göstermektedir.

Ödül Verme ve Yaptırım Uygulamaya İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.

Ödül Vermeye İlişkin Tartışma ve Sonuçlar. Coady ve Miller'a göre (1986) örtük program, otorite olarak adlandırılan öğretmenler ile öğrenciler arasında görevlerin yürütülmesi ve bu yürütme biçimlerinin öğretilmesini kapsayan uygulamalardır. Öğrencilerin nasıl ödüllendirildiği, cezalandırıldığı ve onlara yaklaşım biçiminin öğrencilere mesajlar aktardığını

ifade etmiştir (ss. 11-12). Tezcan da (2003) övgünün okulun ödül sistemiyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre okulda yazılı olmayan ödüllendirmelerde “aferin-teşekkürler” gibi sözlü ödüllerin ön plâna çıktığı belirlenmiştir. Bu sözlü övgü, öğrencilerin başarılı davranışlarını veya performanslarını takdir etmek için kullanılmaktadır. Bu durum okul ikliminde sözel ödüllerin öğretmenlerin günlük okul içi etkileşimlerinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Sözel ödüllerden sonra yazılı olmayan ödüllendirmeler arasında “ödüllendirmiyor” ifadesi de dikkat çekicidir. Bu, öğrencilerin belirli bir davranış veya performansa tepki olarak herhangi bir ödül almadıklarını veya ödüllendirilen davranışların farkında olmadıklarıyla ilişkili olabilir. Öğrenci görüşlerine göre yazılı olmayan diğer ödüllere bakıldığında ise “törende alkışlatma”, “kırtasiye malzemesi dağıtma”, “baş okşama” gibi ödüller yer almaktadır. Jackson’a (1968) göre öğrencinin övgü alması ve ödüllendirilmesi için “model” öğrenci olmalıdır (s.34). Okulda uygulanan törende alkışlatma ödülü Jackson’un görüşlerini desteklemektedir. Çünkü okul içinde okul ikliminin gerektirdiği kurallara uyan öğrenciler törende alkışlatılarak başarılarını diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından model öğrenci olarak algılanmasını, takdir edilmesini sağlar.

Öğrenci görüşlerine göre öğrenciler okulda, genellikle sözlü şekilde övgüyle veya diğer öğrenciler önünde alkışlatarak ödüllendirilmektedir. Bu durum, okul ikliminin örtük olarak ödüllendirmeyi olumlu davranışların teşvik edilmesi ve öğrencilerin birbirlerine destek olması üzerine odaklandığı göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre yazılı olmayan ödüllere bakıldığında “aferin-teşekkürler”, “törende alkışlatma, onore etme” gibi ödüller okulda en sık kullanılan ödüller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ödüllerle birlikte “hediye-kırtasiye malzemesi verme”, “öğrenciye daha iyi davranma”, “baş okşama, omzuna eline koyma” gibi örtük ödüllerin verildiği belirlenmiştir. Bu durum Tezcan’ın (2003) övgünün okulun ödül sistemiyle bağlantılı olduğunu belirtir ifadesiyle paralellik göstermektedir.

Verilen ödüllerle ilgili öğretmen ve okul yöneticisi ile öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında okulda en çok verilen ödüllerin “sözel ödüller” olduğu belirlenmiştir. Bu ödüllerle birlikte “törende alkışlatma, “kırtasiye malzemesi verme” gibi ödüller konusunda iki görüşe göre de benzerlik ve paralellik göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede de bu ödüllerin başarı veya başarısızlıktan ziyade “sınıfı temiz tutma, saygılı olma, okul kurallarına uyma” davranışlarından dolayı verildiği belirlenmiştir. Jackson (1968), akademik ölçütlere göre verilen ödül ve cezaların aslında öğrencilerin örtük programa uygun davranıp davranmadığıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir (ss. 18-35). Bu bağlamda okul ikliminde öğrencilere verilen ödül

ve cezaların akademik başarı-başarısızlıktan ziyade okul içindeki örtük program kapsamındaki kurallara uyulması veya uyulmamasından kaynaklanması Jackson'un görüşlerini desteklemektedir. Aynı zamanda Apple ve King (1983), öğrencilerin sessiz ve uysal davranışlar sergilediğinde ödüllendirildiği, itaat davranışları veya uysal davranışlar sergilemeyen öğrencilerin cezalandırıldığını sonuçlarını da desteklemektedir.

Öğrencilerin önemli sayılabilecek kısmı okuldaki kuralları uyduklarında “ödüllendirilmediklerini” düşünürken okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinde böyle bir bulguya rastlanamamıştır. Bu durumda okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı ödüllendirme politikalarının öğrencilerin algıladığı şekilde olmadığıyla ilgilidir. Belki de öğretmenler ve yönetici, öğrenci davranışlarını daha fazla gözlemlemekte veya diğer kriterlere dayalı ödüllendirme sistemleri kullanmaktadır. Bu durum, öğrenciler arasında kurallara uyum konusunda farklı bir algının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Bulgu farklılığından yola çıkılarak öğrenciler kurallara uymanın ödüllendirileceği beklentisine sahip olduğunu ve bu beklentinin karşılanmadığına dair bir algıya sahip olduklarını sonucu çıkarılabilir. Yazılı olmayan ödüllendirmeler de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Bu anlamda hem öğrenci hem de öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri birlikte değerlendirildiğinde okul ikliminde örtük ödüllerin kullanılmaktadır.

Yaptırım Uygulamaya İlişkin Tartışma ve Sonuçlar. Jackson (1968), öğrencilerin cezalandırılmasında örtük programın önemli bir yeri olduğunu ifade ederken aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin zihinsel, akademik yetersizliklerinden ziyade okulun düzenlemeleri, kuralları ve rutinlerine uyulmaması sebebiyle cezalar verildiğini ifade etmiştir (ss. 34-35). McLaren (1986), cezalandırma yöntemlerinin her zaman açık olmadığı bazen sessiz ve örtük şekilde uygulanabileceği bazense öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları veya davranışları ile de acı çektirmeyi amaçlayabileceğini belirtmektedir (ss. 169-170).

Öğrenci görüşlerine göre okulda uygulanan ve en sık söylenen yaptırım “sözel uyarı-konuşma” olduğu belirlenmiştir. Bu durum okulun örtük olarak yaptırımlar konusunda olumlu ve destekleyici bir iletişim ortamına sahip olduğu göstermektedir. Okuldaki yaptırımlardan diğerleri ise “notla tehdit”, “tek ayak üstünde bekletme” ve “veliye şikâyet” gibi yaptırımların kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda okul iklimi bazı zamanlarda daha otoriter bir yaklaşımın benimsenmiştir. Bu durum Yüksel'in (2004), ifade ettiği “kalabalık, övgü ve güç” aracılığıyla resmî programda olmayan itaat etme ve boyun eğme davranışlarını öğrencilere örtük olarak kazandırılmaya çalışılması sonucunu desteklemektedir (ss.40-41).

Apple'a (1995) göre okullar işçi sınıfı öğrencilere dakiklik, düzen, otoriteye saygı ve alışkanlık oluşturma gibi özellikler öğretilirken sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilere

entelektüellik, açık fikirlilik, problem çözme, esneklik vb. becerileri öğretilir. Çalışmadaki bulgulara bakıldığında Apple'ın görüşleri doğrultusunda okuldaki öğrencilerin görüşleri alt sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler olduğu için otoriteye itaatin öğretildiği ifadesini desteklemektedir.

Öğrenci görüşlerine göre diğer yaptırımlar olan “sözlü tehdit”, “kulak çekme”, “çubukla vurma” okul ikliminde düşük sıklıkta kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç Myles ve Simpson'un (2001) bulgularını desteklemektedir. Okulun örtük olarak fiziksel ceza yöntemlerini sınırlandırması okulun daha yapıcı yaklaşımlar benimsediğini göstermektedir. Öğrencilere ceza vermek yerine öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmek, desteklemek veya davranışlarını düzeltmek için alternatif yöntemlere başvurduğu düşünülebilir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin kullandığı yaptırımlara bakıldığında öğrencilerin kendilerine itaat etmeleri, kendilerini otorite olarak kabul etmeleri yönünde örtük mesajlar vermektedir (Yüksel, 2004, s. 65). Okul yöneticisi ve öğretmenler okulda temel otorite konumunda bulundukları ve öğrenciler kurallara uygun davranmadığında bu otorite unsurunu öğrencilere yaptırım uygulamak için kullandıklarını göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul kurallarına uymayanlara karşı uygulanan yaptırımlara bakıldığında çoğunluğu “sözel uyarılar ve konuşmalardan” oluşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kurallara uymayan öğrencilere sözlü uyarılarla yaklaştığını ve davranışlarını düzeltmeye çalıştığını göstermektedir. Yazılı olmayan yaptırımlardan ikinci olarak “veliye şikâyet” gelmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin disiplin konularında velilerle iletişime geçerek iş birliği yapmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarının düzeltilmesi ve disiplin sorunlarının çözülmesi için velilerin desteğini almaya önem verdiklerini göstermektedir.

Myles ve Simpson (2001), okullardaki örtük programa göre davranmayan öğrenciler fiziksel şiddete varan cezalarla karşı karşıya kalabileceklerini belirtmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre yazılı olmayan diğer yaptırımlar ise sırasıyla “öğrenciye mesafeli davranma”, “kulak çekme veya saç çekme”, “ses tonunu yükseltme” ve “notla tehdit” gibi yaptırımlarıdır. Bu yaptırımların diğer yazılı olmayan yaptırımlara oranla daha düşük sıklıkta kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum Veznedaroğlu'nun (2007), kurallara uymayan öğrencilere okulların sözel, psikolojik ve fiziksel şiddet uygulaması, örtük programlarının otoriter, baskıcı ve şiddet yanlısı unsurlar içerdiği (s. 21) ifadesiyle paralellik göstermektedir. Ayrıca Veznedaroğlu'nun öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde otoriter davrandığı hatta sözel ve fiziksel cezalandırma yöntemlerini başvurabildikleri ifadesini desteklemektedir (s. 38).

Verilere göre, okuldaki uygulanan yaptırımlarla ilgili öğrenci görüşleri ile öğretmenler ve okul yöneticisinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Okulda uygulanan yaptırımlarda öğrenci görüşleri ile öğretmen ve okul yöneticisinin görüşleri karşılaştırıldığında öğrenciler okulda en fazla uygulanan yaptırımın yazılı kurallardan “disiplin cezası” olduğunu düşünürken öğretmenler ve okul yöneticisi “sözel uyarı-konuşma, bağırma” olduğunu düşünmektedir. Bu durumun sebebi okul yöneticisi ve öğretmenler ile öğrencilerin uygulanan yaptırımlar hakkında farklı algılara sahip olduğu, öğrencilerin kurallara uymayan davranışlara karşı ciddi cezai yaptırımların uygulandığı yönündeki algıları olabilir.

Apple (1995), okulların yeniden üretimin parçası ve aynası olduğunu savunmuştur (ss. 47-48). Jackson’un “kalabalık, övgü ve güç unsurundaki “güç” ögesi öğretmenin otoritesi ve öğrencilerin güçsüzlüğünü vurgu yaparak örtük program aracılığıyla norm ve değerlerin oluşmasını ifade eder. Okulda otorite konumunda olan öğretmen ve yönetici hiyerarşik olarak güçsüz durumda olan öğrencilere güç uygulayarak güç dengesizliklerini yeniden üretir (İnal, 1998). Bu bağlamda çalışmanın sonuçları bu görüşleri desteklemektedir. Araştırma yapılan okulda kurallara uyulmadığında okul yöneticisi ve öğretmen güç konumunda bulunarak çeşitli yaptırımlar (sözel uyarı, notla tehdit, tek ayak üstünde bekletme, veliye şikâyet, öğrenciye mesafeli davranma, kulak çekme veya saç çekme, ses tonunu yükseltme, notla tehdit) uygulamaktadır. Ayrıca bu durum Dreeben’e göre (1968), sınıfın sosyal yapısının ve öğretmenin otorite işlevinin sonucu olarak öğrencilerde kimlik oluşumuna yön vererek hiyerarşiyi yasal hâle getiren işlev görür (Akt., Kentli, 2009). Araştırmanın bulguları okuldaki uygulamalar ile hiyerarşinin öğretildiği ve bu yönde mesajlar verildiğini desteklemektedir.

Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sosyal, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.

Öğrenci-Öğrenci İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapılan incelemede okul ikliminde öğrenciler arasında olumsuz iletişim şekilleri arasında “kavga”, “argo dil kullanımı”, “sinirli-kaba sert davranışlar”, “kırıcı davranışlar”, “tehdit, dışlama”, “lakap takma” ve “tartışma” gibi unsurlar yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgularla birlikte öğrenciler arasında iletişimde olumsuz iletişimin olumlu iletişimden daha yaygın olduğunu belirlenmiştir. Kavga, argo dil kullanımı, sinirli ve kaba davranışlar gibi olumsuz iletişim örnekleri öğrenciler arasında potansiyel çatışma ve uyumsuzlukları göstermektedir. Bayar ve Uçanok (2012), sağlıklı bir okul atmosferi akranlarla ve yetişkinlerle daha olumlu ilişkilere ve aynı zamanda öğrencilerin desteklendiğini hissetmelerine ve zorbalık olayları meydana geldiğinde öğrencileri yardım aramaya teşvik edilmelerine daha yüksek bir

olasılıkla yol açtığını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenci-öğrenci iletişiminde sağlıklı bir okul atmosferi olmadığını desteklemektedir. Öğrenciler arasındaki kavg, argo, lakap takma vb. olumsuz iletişim ortamı öğrenciler tarafından kabul edilmesi gereken bir durum gibi algılanıyor olabilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okulda öğrenci-öğrenci iletişimi atmosferi incelendiğinde “rekabetçi iletişim”, “kız-erkek gruplaşması”, “köy ayrımı” olan olumsuz iletişim göze çarpmaktadır. Okulda rekabetçi ve gruplaşmaya dayalı tutumların yaygın olması, öğrenciler arasında ayrışma ve çatışmaların olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kaba ve saldırgan davranışların varlığı iletişimde şiddetin bir şekilde kendini gösterdiğini işaret etmektedir. Öğretmen görüşlerine göre okul ikliminde öğrenci-öğrenci iletişimi açısından olumsuz bir atmosfer yer almaktadır. Bu sonuç öğrenci görüşlerine dayanarak okuldaki öğrenci-öğrenci iletişimin atmosferinin olumsuz olduğu ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin sağlıklı olmadığı sonucunu desteklemektedir. Öğrenciler arası olumsuz iletişim ögelerine dayanan okul iklimi öğrencilerin diğer öğrencilere bakış açısını ve güven duygusunu olumsuz etkileyebilir, öğrenciler arasındaki rekabet ve kavg gibi durumlar öğrencilerin akademik başarılarını düşürebilir, öğrencilerin okula bağlılığını azaltabilir ve öğrencilerin mutluluk ve memnuniyetini azaltabilir. White vd. (2014), sağlıklı okul iklimleri, çatışma ve birbirine destek olmayan sosyal ilişki bağamları oluşturacağını ve bu durumun okul için zorbalık ve saldırgan davranışların norm hâline gelme olasılığını artıracığını belirtmiştir. Çalışma yapılan okul iklimindeki öğrenci-öğrenci iletişimindeki sonuçlar çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Öğrenciler arasındaki olumsuz iletişim ögesinin çok yüksek çıkması bu davranışların yavaş yavaş norm haline gelmeye başladığını işaret etmektedir.

Swearer vd. (2010), olumlu okul iklimlerinin zorbalık davranışlarının sıklığını ve olumsuz etkilerini azaltmaya hizmet ettiğini ortaya koymuştur. Çalışma yapılan okulda öğrenci-öğrenci iletişimine yönelik okul iklimi olumsuz olduğu için bu çalışmanın sonuçları ile zıtlık göstermektedir. Olumsuz iletişim ögeleri fazla olduğu için olumsuz davranışların sıklığında azalmadan ziyade çoğalmalar meydana gelmiştir.

Çağlar (1977) öğrencilerin olumsuz davranışlar göstermesinin ailesinden ve yakın çevresinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Çocuğun aile içinde verilen eğitimin niteliğinin çocuğun davranışlarını olumlu veya olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Çalışma yapılan okulun köyde olması ve velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması sebebiyle öğrencilerin aile içinde olumsuz iletişim örnekleriyle beraber büyütülmesi ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun aynı köyden olması sebebiyle aileler ve öğrenciler birbirini etkileyerek

bu olumsuz iklimi okul içinde ve köyde girdap biçiminde büyüterek sürdürmeye devam etmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen-Öğrenci İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimine ilişkin görüşlerinde olumlu iletişim oranının yüksek olmasının yanında hoşgörü, naziklik, anlayış, arkadaşlık, sıcakkanlı, alçak gönüllülük, empati, eşitlikçilik ve sempati gibi olumlu özelliklere vurgu yapılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ve destekleyici bir iletişim kurduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin üçte bir kesimi öğretmenlerle olumsuz iletişim yaşadığını ve bu iletişimde de “sinirli”, “şiddet”, “otoriter” ve “ayrımcı” gibi davranışları belirtmiştir. Okul içinde öğrenciler kurallara uyduğu sürece öğretmenler tarafından olumlu iletişim öğeleri kullandığı öğrenci kurallara uymadığında ise öğretmenin güç ve otorite kaynağı olduğu yönünde öğrencilere örtük mesajlar vermiştir. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerle olumsuz bir iletişim deneyimi yaşadığı, iletişimde bazı sorunlar olduğu ve öğretmenlerin okulda örtük olarak hiyerarşik güç ilişkilerini yeniden ürettiği söylenebilir. Okul içinde öğrenciler kurallara uyduğu sürece öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar Jackson’un (1968), hiyerarşik güç ilişkileri içinde öğrencilerin örtük programa hazırlandığı görüşüyle paralellik göstermektedir. Coady ve Miller’in (1986) örtük programı öğretmenin otoriter kişilik olarak öğretmen-öğrenci arasındaki görevlerin yürütülmesi ve yürütme biçimi olarak tanımlaması ile paralellik göstermektedir.

Giroux (1983), öğretmen ve öğrenci arasındaki otorite ilişkilerinin iş yerindeki hiyerarşik güç ilişkilerini yansıttığını belirtmiştir. Çalışmada da öğretmenle öğrenciler arasındaki bazı ilişkiler bu durumu desteklemektedir. Bu durum Apple’ın (1980/81) işçi, azınlık ve düşük statüden gelen öğrencilere üst kişi ve makamlara bağlılık otoriteye saygı öğretilir görüşüyle de paralellik göstermektedir.

Yönetici-Öğrenci İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Öğrenci görüşlerine göre yönetici-öğrenci iletişim atmosferi yüksek sayılabilecek oranla olumlu iletişim öğelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, olumlu iletişim atmosferinde yöneticinin “adaletli olduğunu”, “hoşgörülü ve nazik davrandığını”, “eşitlikçi bir yaklaşım sergilediğini” belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler yöneticinin sakin, sıcakkanlı, dürüst, samimi ve sabırlı olmasını da olumlu iletişim atmosferinin bir parçası olarak ifade etmiştir.

Yönetici-öğrenci iletişimde öğrencilerin en çok vurguladığı özellikler “adaletli olma” ve “hoşgörülü, nazik davranma” şeklindedir. Yönetici okul içinde öğrencilere adaletli davranarak örtük olarak “ben size adil davranıyorum” mesajını iletmiş ve bu mesaj öğrenciler tarafından da alınmıştır. Adaletli bir yönetici rol model olarak örtük program ile öğrenciler

arasında eşitlik ve adil davranışların sağlanmasına katkıda bulunabilir. Yöneticilerinin adaletli olduğunu bilen öğrenciler kendi arasında güven duygusunun oluşmasını sağlayarak okul ikliminde olumlu bir iletişim ortamının oluşmasına yardımcı olabilir. Okuldaki yöneticinin hoşgörülü ve nazik olması öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir, öğrenciler arasında saygı ve anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilir.

Öğrenci görüşlerine göre yönetici-öğrenci iletişimde öğrencilerin en çok vurguladığı olumsuz iletişim özelliği “sınırlı olma” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yüksek bir oranda okul yöneticisinin sınırlı olmasını belirtmeleri öğrenci-yönetici iletişimde bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Sınırlı bir yönetici iletişimde sert ve agresif bir ton kullanabilir bu da öğrenciler arasında endişe ve stres yaratabilir.

Öğrenciler okul yöneticisini olumlu iletişimde “adaletli” ve “hoşgörülü” görülürken olumsuz iletişimde de “sınırlı olma durumunu” yüksek oranda belirtilmesi zıt bir durumun varlığını göstermektedir. Bu zıt durumun oluşmasının sebebi olarak gözlemlerle birlikte okul yöneticisinin yoğun iş yükü, yönetim tarzı ve liderlik anlayışı, öğrenci davranışları olabilir.

Jackson (1968), sınıflarda hiyerarşik güç ilişkilerinin öğrencilere örtük program aracılığı ile iletildiğini ifade etmiştir. Giroux (1983), hiyerarşik yapı içinde okulları, gerekli olan işçilerin yetiştirilmesi için birer seri üretim yeri olarak nitelendirmiştir. Toplumun en küçük yapı taşı olan sınıf daha sonra okullarda öğrenciler hiyerarşik yapı öğrenmektedirler. Bu hiyerarşik yapıda ise toplumdaki sosyal statü sisteminin sürdürülmesi için siyasi iktidar için gereken bazı becerileri, tutum ve değerler öğretilir. Bu değerler ile iktidar ilişkileri yeniden üretilir. Çalışma yapılan okulda da aynı öğretmenler gibi okul yöneticisi öğrenciler kurallara uyduğunda olumlu iletişim sergilerken kurallara uyulmadığı zaman ise “okul içinde otorite benim” mesajı ile olumsuz iletişim öğelerini ve Jackson’un (1968) bahsettiği “güç” ögesini kullanarak örtük olarak mesajlar vermektedir.

Öğretmen-Öğretmen İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Tezcan (2003), okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin tutumları, yaklaşımları, inançları, değerleri, etkileşim örüntüleri vb. örtük program içinde yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin birbiriyle iletişim atmosferine ilişkin görüşlerine bakıldığında olumlu iletişim ve olumsuz iletişim öğelerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Olumlu iletişim özellikleri arasında “resmî iletişim”, “ılımlı iletişim”, “yardımseverlik”, “arkadaşça iletişim” ve “samimiyet” gibi unsurların ön plâna çıktığı belirlenmiştir. Bu, öğretmenler arasında olumlu bir iletişim atmosferinin var olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul ortamında birbirleriyle “resmî iletişimi” tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin okul ortamında profesyonel bir iletişim ve resmî

kanalların kullanımını seçtiklerini, okulun düzen ve etkin işleyişini dikkat ettikleri yönünde örtük mesajlar vermektedir. Ayrıca öğretmenler birbirleri arasında ılımlı iletişimi kullanmaları birbirlerine karşı farklı fikir ve görüşlere açık olduklarını, karşılıklı olarak saygı gösterdiklerini göstermektedir. Öğretmenler arasında “yardımseverliğin” düşük bir oranda yer alması öğretmenlerin birbirlerine yardım etme, deneyimlerini paylaşma ve iş birliği içinde çalışma konusunda daha az istekli olduklarını sonucuna varılabilir. Gözlem bulgularıyla birlikte öğretmenlerdeki yardımseverlik ve iş birliğini kısıtlayan sebeplerin iletişimdeki zorluklar, bay-bayan gruplaşmaları, zaman kısıtlamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “arkadaşça iletişim” ve “samimiyet” düşük bir oranda yer alması öğretmenler arasında samimi ve dostane ilişkilerin sınırlı olduğunu veya zayıf olduğunu göstermektedir. İletişimdeki düşük oranlar ve görüşlerle birlikte okulda öğretmenler arasında daha mesafeli ve formal bir iletişim kültürünün hâkim olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenler arası okul ikliminin hiyerarşik yapı içinde sürdürüldüğünü ve okul içinde bu durumun aşılamadığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenler arasındaki olumsuz iletişimde “kopuk-mesafeli”, “temkinli”, “zorunlu iletişim” olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmenler arasında mesafeli bir ilişki olduğunu, iletişim sorunlarının ve olumsuz etkileşimlerin yaşandığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin birbirleriyle yeterince etkileşimde bulunmadığını ve iş birliği yapmadığını göstermektedir. Bu sonuç yardımseverlik, arkadaşça iletişim, samimiyetin düşük oranda olmasıyla da tutarlı sonuçlar göstermektedir.

Okul ikliminde öğretmen-öğretmen iletişiminin hem olumlu hem de olumsuz öğeler birbirine yakın oranda yer almaktadır. Bazı öğretmenler arasında kopukluk, mesafeli iletişim ve zorunlu iletişim gibi olumsuz durumların da bulunduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu durumlardan öğretmenler arasında sağlıklı, güçlü bir iş birliği ve pozitif bir okul ikliminin ve okul kültürünün oluşmadığı, okul iklimindeki öğretmen-öğretmen iletişiminin geliştirilmesi gerektiği ve olumlu bir atmosferin sağlanması gerektiği göstermektedir.

Yönetici-Öğretmen İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Öğretmen görüşüne göre gerçekleştirilen incelemede yönetici ve öğretmenler olumlu iletişim içinde “okul dışında samimi”, “okul içerisinde resmî”, “ılımlı”, “yardımsever”, “mütevazi- alçakgönüllü” öğeleri olarak belirlenmiştir.

Yılmaz ve Ceylan (2011), okul yöneticilerinin hem okullardaki başarıyı yakalamak için çaba göstermesi gerektiği hem de örgütsel amaçlar için çaba göstermesi gerektiğini ayrıca öğretmenlerin kişisel beklentilerini de dikkate alması gerektiğini belirtmiştir (s. 97). Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisi öğretmenlerle “okul dışında samimi bir iletişim kurduğu” ve “okul içinde resmî bir iletişim tercih ettiği” belirlenmiştir. Yöneticinin

okul içinde resmî bir dil kullanması örtük olarak Jackson (1968), Dreeben (1968), Anyon'un (1980) bahsettiği "otorite" kavramına doğrudan vurgu yapmaktadır. Yönetici okul içinde otoriteyi vurgulamak ve okulun profesyonel ortamını korumak amacıyla daha resmî bir iletişim tarzını tercih etmiş aynı zamanda okul dışında da samimiyet dengesini sağlayarak bu durumu okul ikliminde öğretmenlere hissettirmiştir. Yönetici ve öğretmenler kendi oluşturdukları dengeli okul ikliminin farkındadırlar.

Yönetici-öğretmen iletişimi de aynı öğretmen-öğrenci iletişimi gibi örtük olarak "güç" ilişkisi içinde devam etmektedir. Bu bağlamda çalışma yapılan okulda öğretmenler yöneticinin dediklerini yerine getirmeleri için "okul içinde resmî iletişimi" tercih etmektedir. Yönetici bu şekilde öğretmenlere örtük olarak "okul içinde otorite benim" mesajı vermektedir. Bu bağlamda öğretmenler öğrenciler üzerinde otorite ve güç yetkisini kullanırlarken okul yöneticisi de hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde otorite ve güç yetkisini kullanmaktadır. Böylece okul kendi içinde hiyerarşik güç ilişkisini meşrulaştırarak toplumsal hayatta var olan egemenlik ilişkilerini ve güç dengesizliklerini yeniden üretir. Bu sonuç İnal'ın (1998) çalışmasını desteklemektedir.

Okçu vd. (2016), olumlu okul ikliminin oluşmasında en önemli faktörlerden birinin yöneticinin iletişim becerilerinin etkili şekilde kullanmak olduğunu ifade etmiştir. Yönetici-öğretmen arasındaki olumlu iletişimde diğer önemli özellikler arasında "ılımlı bir iletişim tarzı", "yardımseverlik" ve "mütevazı-alçak gönüllülük" yer aldığı belirlenmiştir. Bu, öğretmen-yönetici iletişiminde karşılıklı saygı ve anlayışın ön plânda olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde yöneticinin yardımsever davranarak öğretmenlere destek olmayı ve ihtiyaçlarını karşılamayı önemsemektedir. Buradan, yöneticinin öğretmenler ile iş birliği ve dayanışmaya dayalı bir iletişim atmosferine sahip olduğu göstermektedir. Yönetici ve öğretmenler arasındaki olumlu okul iklimi Okçu vd. (2016) görüşlerini desteklemektedir.

Okul yöneticisinin öğrenci görüşlerine göre öğrenci-yönetici iletişimde "sınırlı" bir tavır sergilediği ancak öğretmen-yönetici iletişimde sınırlı bir durumun söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Okul yöneticisinin öğrencilerle iletişimde belirli bir gerginlik veya stres yaşadığını gösterirken öğretmenlerle olan iletişimde sınırlı bir durumun gözlenmemesi yönetici-öğretmen ilişkilerinin sağlıklı olduğunu göstermektedir. Bu durumda, okul yöneticisi ve öğretmenler arasında daha olumlu ve yapıcı iletişim atmosferi olduğunu göstermektedir.

Valente vd. (2020) gergin ortam, zayıflamış iş birliği, iletişim başarısızlıkları, kötü performans ve disiplinsiz ortamın varlığı örgütün işleyişi ve performansı üzerinde olumsuz sonuçlara yol açacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre yöneticinin olumsuz iletişim öğeleri düşük bir orandır. Düşük oranda olumsuz iletişim öğeleri okul

yöneticisinin öğretmenlerle olan iletişimde genellikle olumlu bir yaklaşım sergilediğini ve olumsuz etkileşimlerin sınırlı olduğu iş birliği ve uyum içinde çalışmanın teşvik edildiği bir okul ikliminin varlığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticiyle daha iyi iletişim kurabildiğini görüşlerini ifade edebildiğini ve sorunları çözmek için ortak bir çaba içinde oldukları sonucu çıkarabiliriz.

Okulun Törenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Yangın ve Dindar (2010), okuldaki faaliyetlerin örtük programın ortaya çıkmasında yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Illich (2006), okul törenlerinin içsel olarak siyasi ve öğrencilerin baskın olan okul kültürünü kabul etmelerini ve desteklemelerini teşvik ettiğini iddia etmiştir. Bu bağlamda okulda düzenlenen sosyal faaliyetler ve törenler okulun örtük programı hakkında bilgi verebilir. Millî Eğitim Bakanlığı Yönetmeliği'nde belirtilen ve okullarda kutlanması gereken belirli gün ve haftaların sayısı 70 iken, araştırma yapılan okulda resmî olan bu törenlerden sadece 14 tanesinin düzenlendiği belirlenmiştir. Okulda düzenlenen törenler: İlköğretim Haftası, 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik günü, Mevlid-i Nebi Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü, 24 Kasım Öğretmenler Günü, Sivil Savunma Haftası, Enerji Tasarrufu Haftası, Vergi Haftası, Yeşilay Haftası, İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü, Kütüphaneler Haftası, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Trafik ve İlkyardım Haftası'dır.

Okul belirli gün ve haftalarda yer alan tüm kutlanması gereken durumların göz ardı ederek sadece belirli törenleri kutladığı belirlenmiştir. Okuldaki törenlerin sadece belirli bir kısmının kutlanması okulun kaynaklarının ve zamanının sınırlı olması nedeniyle bir seçicilik veya önceliklendirme yapıldığını göstermektedir. Bu durum, okulun misyon ve vizyon ifadesi doğrultusunda öğrencilerde belirli değerleri veya amaçları oluşturmayı hedeflediği için belirli gün ve haftaları önceden seçtiği anlamına gelmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında seçilen belirli gün ve haftalara yönelik bir farkındalık ve katılım oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul yönetimi seçtiği belirli gün ve haftalar ile okul iklimi oluşturmakta ve öğrencilere birtakım örtük mesajlar aktarmaktadır. Gehrke (1979), ritüellerin çatışmaları yatıştıran ve öğrenciler arasında uyumu teşvik eden yatıştırıcı işlevi olduğunu belirtmiştir (Akt., McLaren, 1986). Okuldaki 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü, İstiklal Marşı'nın Kabulü gibi törenlere özellikle önem verilerek öğrencilerin bu değerleri benimsemesi, içselleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin bu değerlere saygı gösteren, karşı çıkmayan ve uyumlu bireyler olması örtük olarak amaçlanmaktadır.

Glickman (1976), “öğretmenlerin bir model olarak öğrenciler üzerindeki etkileri örtük program” kapsamında olduğunu belirtmiştir. Keskin de (2017), bireyin tercih ettiği kıyafetin

karşısındakilere verdiği önem ve değeri belirttiğini vurgulamıştır. Altıntaş ve Çamur (2005) zamana ve yerine uygun giyilmeyen kıyafetler için hafife alındığı algısı oluşturduğunu belirtmiştir. Ergin ve Birol (2000) dış görünüşüne ve kendi bakımına dikkat etmeyen öğretmenin öğrenciler tarafından saygı beklememesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul müdürü ve öğretmenler belirlenen törenlere katılımı ve bu törenlerde uygun kıyafetlerin giyilmesini önemsendiğini ve özellikle vurguladığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilere örtük olarak “bu törenlere önem verildiği”, “öğrencilere “model olunduğu”, öğretmenlerinde kendilerinin bu törenlere “önem verdiği” yönünde mesajlar vermekte ve bu törenlerin önemli olduğu yönünde öğrencilerin algılamasını ve buna uygun şekilde davranmasını amaçlamaktadırlar.

Okulda düzenlenen ve seçilen törenler incelendiğinde öğrencilere ağırlıklı olarak “ulusal bilinç ve millî değerler”, “toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci”, “öğretmen ve eğitimde saygı ve değer”, “kişisel ve sosyal gelişim, “çevre bilinci ve sorumluluk” gibi değerlerin örtük olarak öğrencilere verilmeye çalışıldığı söylenebilir. Terzi (2000), ritüeli kültürel değerleri ve kalıpları güçlendirmek için gerçekleştirilen törensel eylemler olarak tanımlamıştır. Okuldaki ritüellerde aktarılan değerler Terzi’nin (2000) sonuçlarını desteklemektedir.

Okuldaki gözlem sonucu doğrultusunda öğrencilerin sabah gelince öncelikle ayaklarını temizledikleri, düzgün sıra yaparak nöbetçi öğretmeni bekledikleri ve günaydın-sağ ol seremonisinden sonra tek tek küçük sınıflardan başlayarak sırayla okula girdikleri belirlenmiştir. Okulda uygulanan resmî olmayan bu kurallar ile öğrencilerin temizliğe dikkat etme, disiplinli olma, dakik olma ve otoriteye itaat etme yönünde örtük mesajlar verilmektedir. Bu bulgular Jackson’un (1968) dakik ve düzenli olma; Apple’ın (2019) dakiklık, düzen, otoriteye saygı; Bowles ve Gintis’in (1976) çalışanlara amirlere itaat etme ve talimatlara uyma, dakik olma ifadelerini desteklemektedir. Çalışma yapılan okulda da örtük olarak öğrencilere öğretilen bu değerler Yüksel’in (2002a) alt sosyoekonomik yapıya sahip ailelerden gelen öğrencilere bütünüyle otoriteye itaat etmesi gerektiği, tek başına güçsüz olduğu öğretilmektedir. Bunun sebebi ise fabrikaların itaatkâr ve sadık işçilere ihtiyacı olmasıdır ifadesini de desteklemektedir. Ayrıca Apple’ın (1995) örtük program aracılığıyla alt sosyoekonomik tabakada yer alan öğrencilere bulundukları yerleri uyum sağlamaları, ekonomik sürekliliğin devamı içinde uyum sağladıkları alt sosyoekonomik yerleri kabul etmeleri sağlanır ifadesini de desteklemektedir. Bu bağlamda okuldaki öğrencilere öğretilen davranışlar işçi, azınlık ve alt sosyoekonomik durumu aileden gelen öğrencilerin bulundukları yerleri kabul etmeleri için ve ileriki ekonomik hayatlarında edinecekleri mesleklerde otoriteye baş kaldırmama, uyum davranışları için gerekli beceriler öğretilmektedir.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine ait bulgular ve gözlemler değerlendirildiğinde okulun kurumsal bir kimliğinin olduğunu, öğretmen ve okul yöneticisinin öğrencilere doğru davranışları modelleyerek toplumsal normlara uyum sağlamalarını sağladığı söylenebilir.

Okulun Sembollerine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Wren (1999), okulun kendine ait formasının, renklerinin, ambleminin, maskotunun olması ve bunlarla verilen mesajların örtük program kapsamında olduğunu belirtmiştir. Okulda yapılan gözlemler sonucunda velilerin okuldaki öğrencilerin kıyafetlerine dikkat etmeden okula gönderdiği, okula ait özel olarak hazırlanmış bir kıyafet bulunmadığı belirlenmiştir. Okuldaki öğrencilerin kıyafet ve kıyafetlerin temizliğine gereken özenin gösterilmediğini ve ekonomik faktörlerin öğrencilerin giyim tercihlerini etkilediği, öğrencilerin kıyafetlerinde örtük olarak değerlendirebilecek renk, desen vb. olmadığı belirlenmiştir. Bu durum 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konan “serbest kıyafet” uygulamasının eğitimde ve okullarda oluşturduğu kıyafet belirsizliği sonucuyla paraleldir. Ayrıca bu durum Anderson’un (1992), okula yeni başlayan çocuğun okula gittiğinde üniforma giyme zorunluluğundan okuldaki yetkili kişilerden birinin kıyafet denetimi yapmasından ve “düzenli, tertipli olma” mesajlarını okuldaki öğretimden daha önce öğrenmeye başlayacağını ifade ettiği (ss, 21-22) durumla çelişmektedir. Çünkü okulda serbest kıyafet uygulaması olmasından dolayı ve MEB’in bu durumu desteklemesi nedeniyle öğrenciler okula istediği kıyafetle gelmekte ve örtük olarak hiçbir mesaj aktarılmamaktadır.

Deal ve Peterson’a göre (2016), okul maskotları soyut değerleri temsil eden somut sembollerdir; okulu organik bir bütün hâline getiren ruhtur (ss. 31-38). Maskotun arkasında verilmek istenen değerler, beceriler, özellikler ve tutumlar bulunduğunu vurgulamıştır. Gözlem sonucunda okulun sembolünün olduğu ancak daha çok sosyal medya ve internet gibi dijital platformlarda kullanıldığı, okul içinde kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu kullanımın dijitalleşme trendi, sosyal medya kullanımı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sembol okulun dijital kimliğini temsil etmek ve okulun sosyal medya hesabıyla ilişkilendirilmek amacıyla kullanılmaktadır. Okulun sembolünün okulun yapıldığı (2011) veya açıldığı yıl (2013) değil de 2020 yılında tasarlanmış olması sembolünün önceden düşünülmediği veya önemsenmediği, okulun sembolizm ve kurumsal kimlik oluşturma konularında daha önceki dönemlerde ilgisiz olduğunu göstermektedir. Okulun maskotun da renk olarak kırmızı-beyaz kullanılması ve Türk bayraklarının olması öğrencilere bayrak sevgisi, vatan sevgisi ve millî değerleri aşılama amacı güdülmüştür. Meşale ve kitap ise çevresini aydınlatma, bilgi yaymayı ifade ederken bunların etrafında da dersleri temsil eden semboller konularak bağdaştırılmıştır. Bu bağlamda okulun sembolü öğrencilere “millî değerlerin” yanında “eğitim-öğretim” faaliyetlerinin de önemli görüldüğü yönünde örtük mesajlar vermektedir.

Okuldaki gözlemler doğrultusunda okulda öğrencilere okulun özgün bir atmosfer veya duygusal bir bağ oluşturmayı amaçlayan bir zil sesi kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu durum, okulun örtük olarak zil sesi seçiminde özgünlük veya duygu aktarımı gibi faktörlerin göz ardı edildiğini ve standart bir seçimin tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Zil sesi, okulun atmosferini ve öğrenme ortamını etkileyen önemli bir unsurdur ve kurum kimliğiyle uyumlu olarak tasarlanması faydalı olabilir.

Okulun Yayınlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlem bulgularına dayalı olarak okulun öğretmenlere ve velilere yönelik bir yayını olmamakla birlikte öğrencilere yönelik 15 Temmuz gibi belirli bir olay veya konuyla ilgili yayınlar çıkarıldığı belirlenmiştir. Bu durum okulun genel yayın çeşitliliğinin veya sürekliliğinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca gazetelerin İlçe Millî Eğitim tarafından istek üzerine çıkarıldığı belirlenmiştir. Okulun yayınlarının içeriği ve yayın süreci üzerinde ilçe düzeyindeki yönlendirmeler etkili olmuştur. Bu durum Wren'in (1999), okulların tanıtım veya reklam amacıyla kullandığı broşürler, afişler, okul gazeteleri veya dergileri gibi yayınlar da örtük program çerçevesinde değerlendirildiği ifadesiyle tutarlılık göstermektedir. Okul, öğretmen ve velilere yönelik yayınlar çıkarmayarak öğretmen ve velilerin önemli olmadığı yönünde örtük olarak mesajlar vermektedir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda okulda yayınlar çıkarmaya okul yöneticisi sıcak bakarken öğretmenlerin bu duruma istekli olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler gazete çıkarmayı ekstra çaba, zaman ve enerji gerektiren bir faaliyet olarak görmektedirler. Bu durumun sebebi ise öğretmenlerin bu görevi yerine getirmek için yeterli motivasyona sahip olmamaları, öğretmenlerin köyde yaşadığı için genel motivasyonlarının eksik olması gibi sebepler olabilir. Ayrıca öğretmenlerin günlük ders programları, program gereksinimleri ve diğer okul sorumlulukları nedeniyle gazete çıkarmaya yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin gazete çıkarmaya istekli olmadığı ve bu konuda motivasyon eksikliği yaşadığı belirlenmiştir.

Deal ve Peterson'a göre (2016), iyi üretilmiş ve özgün web tabanlı semboller ve mesajlar aracılığıyla personel üyeleri, veliler, öğrenciler ve topluluk, bir okulun değerleri ve misyonuna dijital olarak bağlanırlar (s. 212). Bazı okulların web sitesinde öğrencilerin, velilerin ve çalışanların fotoğraflarını, öğrenci etkinliklerine dair videolar paylaştığını bu görsel mesajların velilerle güçlü bağlantılar oluşturulduğunu ifade etmiştir.

Gözlem ve görüşme bulguları doğrultusunda okul etkinlikleri farklı platformlarda (Instagram, okul web sitesi vb.) etkili bir şekilde kullanıldığı, öğretmenlerin buralara fotoğraf temini ve yükleme noktasında aktif katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu da öğretmen ve okul

yöneticisinin öğrenciler ve velilerin okuldaki etkinlikleri takip etmeleri, katılım sağlamaları ve okul topluluğuyla iletişim hâlinde olmalarını sağlamak için etkili bir yol olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu faaliyetler içinde olması bu durumu önemsediklerini gösterir. Ayrıca okulun pandemi ile başlayan dijitalleşme sürecine ayak uydurabildiği ve kurum kültürünü bu platformlardan sürdürmeye çalıştığı, veli iletişimini önemli gördüğü ve diğer okul topluluklarıyla etkileşimin önemli olduğu yönünde örtük mesajlar vermektedir.

Sosyal, Kültürel, Sportif ve Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Tartışma ve Sonuç. Yüksel (2004) ve Veznedaroğlu (2007) okulların sosyal, kültürel spor ve bilimsel etkinlikleri düzenlemesi ve bu tür etkinliklere katılması da örtük program hakkında önemli bilgiler sağlayan unsurlar arasında olduğunu ifade etmiştir. Okulda öğretmen görüşlerine göre okulun sosyal ve kültürel faaliyetlerinin sınırlı olduğu, iklimden dolayı yapılamadığı belirlenmiştir. Bu bulgular okulun sosyal ve kültürel faaliyetlerinin zorluklarla karşı karşıya olduğunu ve daha geniş bir faaliyet yelpazesine ulaşmak için imkanların geliştirilmesi gerektiği, yapılan faaliyetlerin okul içi faaliyet olarak kaldığı, okulda sosyal-kültürel faaliyetlerin ve değerlerin önemsiz görüldüğü sonucu Yüksel (2004) ve Veznedaroğlu'nun (2007) ifadeleriyle tutarlık göstermektedir.

Öğretmen görüşleri ve gözleme dayalı bulgular doğrultusunda okulun, sınıf içinde yapılan (satranç, mangala vb.) sportif etkinliklere önem verirken diğer etkinliklere önem vermediği ortaya konmuştur. Ayrıca basketbol potaları ve kale direklerinin olmaması, gerekli sportif ekipmanların olmaması, okula ait kapalı spor salonu veya bir oyun alanı olmaması öğrencilere “spora yeterince önem verilmiyor” veya “sporun okuldaki önemi düşük”, “okuldaki akademik başarı sportif faaliyetlerden daha önemli” yönünde mesajlar vermektedir. Okulda sportif faaliyetler için gerekli malzemelerin olmaması Küçükkoğlu ve Özerbaş'ın (2004) ifadesini desteklemekle birlikte okulun verdiği mesaj da Sinclair'ın (2019) günümüzde birçok okul, sportif faaliyetlerin önemli bir öncelik olmadığı yönünde bir mesaj verdiği ifadesi ile paralellik göstermektedir.

Çubukçu (2012), örtük programı destekleyici etkinliklerin kültürel, sosyal ve sportif etkinlikler ile sosyal klüp çalışmalarının öğretmen adaylarının eğitiminde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Yüksel (2004) ve Sarı'ya göre (2007) sportif, bilimsel, kültürel faaliyetlerin düzenlenmesi ve bu faaliyetlerin öğretmen ve okul yönetimi tarafından desteklenmesi öğrencilere bu faaliyetlerin önemli olduğunu hissettirecektir. Bu bağlamda okulda masa tenisi masası ve ekipmanlarının kurulmaması ise öğrencilere “sosyal ve rekabetçi sporlara olanak tanınmıyor” mesajı vermektedir. Okuldaki öğrencilerin fiziksel aktiviteye teşvik edilmemesi veya yeterli spor ekipmanlarının bulunmaması, sporun okul kültüründe öncelikli bir yer tutmadığı yönünde öğrenci ve öğretmenlere mesajlar vermektedir. Okulun futbol, voleybol,

masa tenisi sporlarından ziyade satranç, mangala vb. gibi sınıf içi ve zihinsel etkinliğe dayalı sporlara önem vermesi öğrencilere farklı bir spor kültürü ve perspektifi sunmaktadır. Okul örtük olarak öğrencilerin beyin gücünü ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sporlara vurgu yaparak akademik başarıya ve zihinsel yeteneklere daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Bu çalışmalarla okul, öğrencilere geleneksel spor dallarının (voleybol, basketbol, tenis, futbol vb.) çok önemli olmadığı yönündeki örtük mesajlar öğrencilere verilmektedir.

Bilimsel faaliyetlerle ilgili öğretmen görüşlerinde yer alan öğrencilerin projelerin yazımı ve gönderimi gibi süreçlere öğrencilerin katılmayıp projeleri öğretmenlerin yazdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yerine öğretmenlerin bu projeleri yapması örtük olarak öğrencilere “siz bu projeleri veya bilimsel etkinlikleri yapamazsınız”, “beceremezsiniz” mesajı vermektedir. Ayrıca bu faaliyetlere öğretmen görüşlerine göre İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün zorlayıcı bir tutum sergilemesiyle başvuruların yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum örtük olarak öğrencilerin bu projelere istekli olmadığı veya projeleri kendi inisiyatifleriyle hazırlamadığını da desteklemektedir. Apple (1995), okulların öğrettiği ile eşitsiz bir toplumun ihtiyaçları arasında işlevsel bir uyum olduğunu belirtirken işçi sınıfı öğrencilere dakiklik, düzen, otoriteye saygı ve alışkanlık oluşturma gibi özellikler öğretilirken sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilere entelektüellik, açık fikirlilik, problem çözme, esneklik vb. becerileri öğretileceğini belirtmiştir. Çalışmanın bulguları bu durumu doğrulamaktadır. Çünkü okul köy okulu olduğu için sosyoekonomik düzeyleri düşük öğrenciler yer almaktadır. Bunun için öğrencilere proje, bilimsel faaliyetler ile problem çözme, esneklik vb. beceriler öğretilmemektedir. Bu bulgular Yüksel (2002a) ve Sarı'nın (2007) görüşleriyle de paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilimsel faaliyetlere karşı sergilemiş olduğu davranışlar da Anyon (1980) ve Yüksel'in (2004) “alt sosyoekonomik öğrencilerin olduğu okullardaki öğretmen davranışlarıyla üst sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin yer aldığı okullardaki öğretmen davranışlarının farklı olduğunu” yönündeki bulgularını desteklemektedir.

Gözlem ve görüşme sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin bilimsel araştırmaya karşı isteksiz tutumları öğrencileri de etkileyerek örtük olarak bilimsel araştırma ve projeler önemsiz olarak algılamaktadırlar. Küçüköğlu vd. (2014) tarafından ifade edilen ideal öğretmen özelliklerinden birinin alanında uzman olması gerektiğine dair vurgu, öğretmenlerin bilimsel araştırmaya karşı isteksiz tutumları ve öğrencileri etkileyerek bilimsel araştırma ve projeleri önemsiz olarak algılamalarıyla bağlantılı olabilir. Bulgular, öğretmenlerin bilimsel araştırma projelerine isteksiz olmalarının okul yönetimi tarafından bilimsel faaliyetlerin sadece TÜBİTAK ile sınırlı kalmasının etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, okulun örtük

programının bilimsel araştırmalara katılım ve bilimsel kùltürün gelişmesi konusunda zayıf olduğunu göstermektedir.

Araştırma-Geliştirme Faaliyetlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Üstün (1983), eğitim kurumunun öneminin gelişmiş ÷lkelerde kùtùphanenin hizmet derecesiyle ölçüldüğünü belirtmiştir.

Yüksel (2004) okulun, kapsamlı bir kùtùphaneye, uygun ve nitelikte bilgisayar laboratuvarına sahip olmasının örtük program aracılığıyla öğrenci ve okul personeline araştırmanın önemli olduğu mesajını ilettiğini vurgulamıştır. Okulda yapılan gözlemler, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre okuldaki kùtùphanede öğrenci ve öğretmenlerin araştırma yapabilmek için yeterli kitapların yer almadığı ve bu kitapların güncel olmadığı belirlenmiştir. Yüksel’in (2004) görüşlerini destekler biçimde okulda örtük olarak öğrencilere araştırma yapma ve bilgiye erişmenin önemli olmadığı, okulun araştırma-geliştirme faaliyetlerine önem vermediğı, merak etme ve keşfetme duygularının, araştırma becerilerinin önemli olmadığı yönünde örtük mesajlar verilmektedir. Öğretmen görüşü ve gözlem soncunda kùtùphanede araştırma kitaplarının az, okuma kitaplarının ise çok fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul öğrencilere okuma kùltürü konusunda daha fazla önem verdiğı, “okumanın önemli olduğu” yönünde mesajlar verirken “araştırma yapma ve bilgi edinme faaliyetlerinin” ise çok önemli olmadığı yönünde mesajlar vermektedir.

Okulun kùtùphanesinde öğrenci ve öğretmenler için araştırma yapacak kitaplar yer almaz ve güncel değilken okumak gibi temel becerileri geliştirecek kitapların yeterli düzeyde olması okulun temel okuma becerilerini gerçekleştirebilen, sorgulamayan, araştırmayan ve itaat eden bireyler yetiştirmeye çalışmasıyla ilgili olabilir. Okul bu tip öğrenciler yetiştirerek gelecekte ekonomik sürekliliğın devamı içinde uyum sağladıkları alt sosyoekonomik yerleri kabul etmeleri amaçlanmış olabilir. Bu durum Anyon’un (1981) işçi sınıfı öğrenciler, mekanik ve rutin işler için hazırlanmaktadır görüşünü de desteklemektedir. Apple’ın (1995) örtük program aracılığıyla “uysal işçiler” yetiştirilir ifadesini de desteklemektedir.

Okulun öğretmenler ve öğrencilerin araştırma yapması için gerekli araçlara (internet, kùtùphane vb.) sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin araştırma yapma konusunda kısıtlı imkanlara sahip olduklarını ve bu faaliyetlerin okul yönetimince desteklenmediğini göstermektedir. Okul, öğretmen ve öğrencilere bu durumla okulun araştırma kùltürünün zayıf olduğu veya kaynakların yetersiz olduğu yönünde mesajlar vermektedir.

Okulun Beklentilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yetiştirilmek İstenen Bireye İlişkin Tartışma ve Sonuç. Wren (1999), vizyon ve misyon ifadelerinin incelenmesi okulun öğrencilerinde geliştirmek istediği özellikler hakkında önemli ipuçları sağlayabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda okulun vizyonu analiz edildiğinde bireysel nitelikler olarak “paylaşımcı”; ekonomik beklentilerde “dinamik ve üretkenlik”; toplumsal kurallarda her “bireyin öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olmak” ifadelerine vurgu yapılarak bireylerin bu tür niteliklerle yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Deal ve Peterson’a göre (2016) misyon ve amaçlar, okulun gerçekleştirmeyi umduğu ve yerine getirmeyi arzuladığı hedefleri şekillendirir ve yansıtır (ss. 66-71). Bu hedefler yerden yere farklılık gösteren arzuları içermektedir. En önemlisi, insanların okulun gerçekleştirmek istediği şeylere dair inançlarını paylaşımlarıdır. Bu bakımdan okulun misyonu analiz edildiğinde bireysel özellikler olarak “özgüveni gelişmiş, ne istediğini bilen, sevecen”; toplumsal kurallarda “dürüst, sosyal insan olması”; ideolojik hedeflerde “Atatürk ilkelerine bağlı” ifadelerine vurgu yapılarak bireylerin bu tür niteliklerle yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Anyon’a göre (1981), okulların öğrencileri toplumdaki farklı üretici roller için hazırlamaktadır. İşçi sınıfı öğrenciler, mekanik ve rutin işler için hazırlanırken orta sınıf öğrenciler, kapitalist sistemin bürokratik işleri için hazırlanır, zengin ve elit sınıf öğrenciler ise kapitalist sistemin patronları ve üst düzey yöneticileri için hazırlanmaktadır. Jackson da (1968), sınıflarda öğrencilere yaratıcılıktan ziyade uysallık öğretilerek hiyerarşik güç ilişkileri içinde öğrenciler örtük programlar ile toplumsal hayata hazırlandığını ifade etmiştir.

Okulun örtük olarak yetiştirmek istediği öğrenci tipinde “dindar gençlik”, “sisteme uyum-düzen sağlayan”, “otoriteye itaat eden” özellikleri ön plâna çıkmaktadır. Bu veri, okulun öğrencilerde dini inanç ve pratiklerin ön plânda olmasını, sisteme karşı başkaldırı veya farklı düşüncelerin sorgulanmasını desteklemediğini göstermektedir. Bu doğrultuda okulun öğrencilerin dini inanç ve değerlere bağlı olmasını, sisteme uyumlu ve düzenli bir tutum sergilemelerini önemseyi göstermektedir. Ayrıca eğitim programlarıyla uyuşmayarak öğretmenlerin “otoriteye itaat eden” özelliğini de örtük olarak önemseyi ve bu özelliğin okulun öğrencilerde arzu ettiği bir nitelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç Yüksel’in (2004) öğrencilerin topluma uyum sağlamaları için toplumun değer ve normlarının öğrencilere kazandırılması gerektiği bunun da genellikle örtük program aracılığıyla gerçekleştirildiği ifadesini desteklemektedir. Ayrıca okul Jackson (1968) ve Anyon’un (1981) ifade ettiği gibi okulun köy okulu olması sebebiyle öğrencilerin rutin işler için hazırlandığı, hiyerarşi öğretildiği ve Yüksel’in (2004) ifade ettiği gibi bunu örtük olarak gerçekleştirdiği söylenebilir. Çalışma sonucu Paykoç ve Gündoğdu’nun (2002) öğrencilerin okulda hiyerarşiye uygun davranması

beklenmektedir ve örtük program bunu korumaya yöneliktir ifadesini desteklemektedir. Ahola'nın (2000) örtük program kapsamında öğrencilerin otoriteye uymaları gerektiği yönünde mesajlar verildiği ifadesiyle paralellik göstermektedir.

Gözlem ve görüşmeler sonucunda okulda öğrencilere sessizce beklemeyi öğrenme, işlerini tamamlama, çaba gösterme, meşgul olma, dakik ve düzenli olma, akran ve öğretmenleriyle birbirini destekleme, kendini kibarca ifade etme gibi davranışların öğretildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda okulun “sisteme uyum sağlayan-düzen sağlayan” ve “otoriteye itaat eden” bireyler yetiştirmek istemesi dikkat çekicidir. Apple'a (1980/81) göre okullarda öğrencilere işçi ve azınlık ve düşük statüden gelen öğrencilerin çoğunlukla bulunduğu sınıflarda öğrencilere uysal davranma, dakiklik, davranışları üst kişi ve makamlara bağlılık otoriteye saygı öğretilirken, üst statüden gelen öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrencilere problem çözme yeteneği ve açık görüşlülük kazandırılarak profesyonel yönetici olmaları sağlanacağını belirtmiştir. Okulun yetiştirmek istediği öğrenci tipi bu anlamda Apple'ın görüşüyle paralellik sağlamaktadır.

Okul daha çok toplumsal kurallara, toplumsal taleplere ve bireysel niteliklere vurgu yaptığı ve bu doğrultuda öğrencileri yetiştirmeyi hedeflediği belirlenmiştir. Okulun sorgulayıcı düşünce ve farklı tutumlar yerine uyumlu, disiplinli, dindar, itaat eden ve toplumsal değerlere bağlı bir öğrenci profilini desteklediği sonucu çıkarılabilir. Bu görüş Anderson (2001), Vallence (1973), Dreeben (1968), Tezcan'ın (2003) çalışmalarını desteklemektedir. Ayrıca bu durum Tezcan'ın (1993) ifade ettiği kültürel ve toplumsal eşitsizliklerin okullar aracılığıyla kuşaklar arası aktarımıyla da ilintilidir.

Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Algısına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri incelendiğinde nitelikli öğrenci özelliklerinde incelendiğinde “zamana riayet eden”, “ahlâklı”, “sorumluluk sahibi” ve “öğrendiği bilgileri hayatında kullanan” ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, okulun örtük olarak öğrencilerin zaman yönetimi becerilerine, ahlâki değerlere sahip olmalarına, sorumluluk duygularını taşımalarına ve öğrendikleri bilgileri pratikte kullanmalarına önem verdiğini göstermektedir. Bu bağlamda okul öğrencilerden “dakiklik”, “toplumun benimsediği ahlâk kurallarını benimseyen”, “sorumluluklarını alan” bireyleri nitelikli olarak değerlendirmiştir.

Dikkat çeken bir diğer sonuçta nitelikli öğrenci algısında akademik başarıyla ilgili özelliklerden “çalışkan” özelliği tüm nitelikli öğrenci özelliklerinde bir adet ile sınırlı kalmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticisi ve öğretmenlerin “nitelikli öğrenci özellikleri” konusunda akademik başarıyla ilgili özelliklere öncelik vermedikleri belirlenmiştir. Bu veriler, okulun nitelikli öğrenci algısının akademik olarak başarılı olan öğrenci değil de geniş bir bakış açısıyla

ahlâki değerler, sorumluluk sahibi olma, zaman yönetimi gibi becerileri dikkate aldığını göstermektedir. Bu, okulun öğrencilerin sadece derslerde başarılı olmalarını değil aynı zamanda karakter gelişimlerini desteklemeyi ve farklı alanlarda yeteneklerini ortaya çıkarmayı hedeflediğini göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin nitelikli öğrenciye ilişkin görüşlerinde “öğretmene saygılı”, “mücadeleci”, “sorgulayan”, “eleştirel düşünebilen”, “bilimsel yaklaşım sergileyen”, “entelektüel”, “pozitif iletişim sahibi”, “vatanını milletini seven”, “kendini iyi ifade eden”, “kurallara uyan” ve “hedefler doğrultusunda okula gelen” gibi özellikleri yer vermişlerdir. Bu durum Veznedaroğlu’nun (2007) okulun iyi ve kötü öğrenciyi tanımlama biçiminin okulun gerçek beklentilerinin ne olduğu ile yakın ilişkili olduğu ifadesiyle paraleldir. Bu anlamda okul, örtük olarak nitelikli öğrenci profilinin sadece akademik başarıya değil aynı zamanda etik değerlere, kişisel gelişime, eleştirel düşünme yeteneğine, iletişim becerilerine, toplumsal sorumluluklara ve millî değerlere önem veren bireyler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okul öğrencileri öğrendikleri bilgileri hayatlarında etkili bir şekilde uygulayabilen, ahlâki değerlere sahip, sorumluluk sahibi ve zamanı doğru kullanabilen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri incelendiğinde niteliksiz öğrenci özelliklerinde “hedefi olmayan, plânsız”, “ahlâki davranış sergilemeyen”, “başarı için çabalamayan” ifadeleri ön plâna çıkmaktadır. Bu veri, okulun niteliksiz öğrenci özelliklerini tanımlarken, hedefsizlik, plânsızlık, ahlâki sorunlar ve başarıya yönelik çaba göstermeme gibi negatif unsurlara dikkat çektiğini göstermektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler niteliksiz öğrenci profilini ahlâki değerlerle uyumsuz, motivasyon eksikliği yaşayan ve başarıya yönelik isteksizlik sergileyen öğrenciler olarak tanımlamaktadır.

Niteliksiz öğrenci tanımında ve öğretmen perspektiflerinde “akademik olarak başarısız” ifadesinin sadece bir öğretmen tarafından söylenmesi diğer özellikler arasında akademik başarıyla ilgili ifade yer almaması okul yöneticisi ve öğretmenlerin niteliksiz öğrenci özellikleri arasında akademik başarısızlığı daha az vurguladıklarını göstermektedir. Bu, okul yöneticisi ve öğretmenlerin dikkatlerini daha çok hedefsizlik, plânsızlık, ahlâki davranış eksikliği ve çabasızlık gibi diğer özelliklere yoğunlaştırdıklarını göstermektedir. Bu durum, okulun diğer niteliklerin (hedef belirleme, ahlâki davranış, çaba gösterme) öğrenci başarısında daha belirleyici olduğunu düşündüğü sonucunu çıkarabiliriz. Okul ikliminde öğrencilerin ahlâki değerlere uyum sağlama ve etik davranışlara sahip olma konusuna önem verildiği anlaşılmaktadır. Okulun öğrenci başarısını sadece akademik olarak değerlendirmek yerine daha

geniş bir perspektifle öğrencilerin kişisel, sosyal ve ahlâki gelişimlerini de önemseyen bir yaklaşımı benimsediği sonucu çıkarabiliriz.

Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Akademik olarak başarı ve başarısızlık örtük programla yakından ilgilidir (Ahola, 2000; Jackson, 1968; Tezcan, 2003). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin başarılı öğrenciye ilişkin öğrenci algıları incelendiğinde ağırlıklı olarak “akademik başarıya” odaklanıldığı bulunmuştur. Bu, okulun başarıyı öncelikli olarak akademik performansa dayandırıldığını göstermektedir. Ayrıca, “çalışkan” ve “düzenli-tertipli” ifadeleri de başarılı öğrenci algısının önemli unsurları olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik çaba sarf eden, düzenli çalışan ve disiplinli olan öğrenciler olduğu vurgulanmaktadır. Anderson (2001) örtük programı tanımlarken okulda başarılı olmak için uyulması gereken “açıkça belirtilmemiş” kurallar olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenler her ne kadar akademik başarıya odaklansalar da başka kriterlerin de olduğunu ortaya koymuşlardır (çalışkan, düzenli-tertipli vb.). Bu durum Ahola’nın (2000) çalışmasındaki “başarılı olmak için öğretim elemanlarıyla tartışmamak, fakülteyle iyi ilişkiler kurmak gerektiği” sonuçlarıyla benzerdir.

Snyder (1971) örtük programı öğretmenlerin öğrencilere aktardığı, öğrencilerin başarılı olmasında önemli rol oynayabilen gizli mesajlar bütünü olduğunu ifade ederek örtük programla başarı arasında ilişkinin varlığını işaret etmiştir (Akt., Girayhan, 2019). Öğretmenlerle yapılan görüşme sonunda başarılı öğrenci algısında “öğrendiklerini hayata uygulayan”, “hedeflerine ulaşmak için çalışan, çabalayan”, “tutarlı” ve “birikimli ilerleyen” gibi ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu özellikler, başarılı öğrencilerin sadece akademik anlamda olmayıp öğrendiklerini hayatlarına da aktardıkları bilgi ve becerilere vurgu yapmaktadır. Son olarak “peygamberi örnek alan” ifadesi ise başarılı öğrenci algısında dini değerlere vurgu yapmaktadır. Bu, okulun örtük olarak dini değerlere önem verdiğini ve öğrencilerin bu değerlere uygun davranışlar sergilemesini beklediğini göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlere göre nitelikli öğrenci algısında ahlâk, sorumluluk, zamana riayet ön plâna çıkarken başarılı öğrenci algısında akademik başarı ve çalışkanlık ön plâna çıkmaktadır. Bu, okulun örtük programının nitelikli öğrenci ve başarılı öğrenci algıları arasındaki farklılığı yansıtmaktadır. Okul, nitelikli öğrenci tanımlaması yaparken öğrencilerin eğitim hayatındaki performanslarının belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca okul öğrencilerin sosyal ve ahlâki yönlerin gelişimi üzerinde dururken başarılı öğrencide akademik olarak başarı ve çalışkanlık gibi özellikleri vurgulamıştır.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin başarısız öğrenciye ilişkin öğrenci algıları incelendiğinde “akademik anlamda başarısız”, “amaçsız”, “çalışma ve ders disiplini olmayan”

görüşleri ön plâna çıkmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenler başarısız öğrencileri yüksek oranda akademik başarısızlıkla ilişkilendirildikleri sonucuna ulaşılabilir. Akademik başarısızlığın ise öğrencilerin amaçsızlık göstermesi, çalışma ve ders disiplini eksikliği, sorumsuz davranışlar sergilemesi ve öğrendiklerini hayata uygulayamaması gibi özellikler ilişkilendirilmiştir. Bu durum, başarısız öğrenci algısında öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrencilerin notlarını, sınav performansını ve akademik başarılarını dikkate aldığını göstermektedir. Ayrıca, başarısız öğrencilerin amaçsızlık ve çalışma/ders disiplini eksikliği gibi sorunlarla ilişkilendirmektedir.

Diğer yandan başarısız öğrenci özellikleri öğretmenler ve okul yöneticileri başarısız öğrencileri değerlendirirken “sorumsuz, ahlâksız-edepsiz, tutarsız, çalışma yöntemini keşfedememiş, öğrendiklerini hayata uygulayamayan, disiplinsiz, düzensiz” gibi özellikleri vurgulamışlardır. Bu özellikler, okuldaki başarısız öğrencilerin davranışsal ve disiplinle ilgili sorunlarına işaret etmektedir. Öğrencilerin sorumsuz, disiplinsiz ve düzensiz olmaları öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu öğrencilerin işlerini tamamlama, kurallara uyma ve düzenli bir çalışma alışkanlığı geliştirme konularında zayıf olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre niteliksiz öğrenci daha çok “ahlâki davranışları” ile değerlendirilirken başarısız öğrenci ise “akademik anlamda başarısızlık” ile değerlendirilmektedir. Okul niteliksiz öğrenci algısında öğrencilerin karakter ve etik değerlerine odaklanırken başarısız öğrenci algısında ise akademik anlamda başarısızlık ön plândadır. Bu farklılık öğrencilerin değerlendirilmesinde ahlâki ve etik değerlerin yanı sıra akademik başarıyı da dikkate alan bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen ve Yönetici Odaları, Sınıfların Alanına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Okuldaki gözlemler sonucunda okul mimarisi ile ilgili okul dışarıdan incelendiğinde boyalarının solmuş veya yıpranmış olduğu ve okunması zor hâle gelen bir tabelasının olduğu belirlenmiştir. Berner (1993), bina koşullarının öğrencinin akademik başarısını etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda okulun bakımsız olması öğrencilerin ve personelin okul iklimini çok önemsemediğini gösterebilir. Ayrıca okulun giriş katında olması beklenen anasınıfının okulun ikinci katında yer alması okulun fiziksel düzenlemelerinde bir yerleşim hatasının veya plânlama eksikliğinin olduğunu göstermektedir. Bu durumdan okul yönetiminin plânlama sürecinin anasınıflı eğitime gerekli önemi vermediği veya düzenlemeleri doğru şekilde yapmadığını göstermektedir.

Uludağ ve Odacı (2002), yer olarak okul veya fiziksel ortam düzeninin insanların duygusal dünya, sağlıklarını ve performanslarını olumsuz veya olumlu olarak etkilediğini bu durumun okulda özellikle öğretmen ve öğrencileri ilgilendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca fiziksel ortamın eğitime destek veya engel olabileceğini, mekânda olan eşyaların düzenlenişi, görüntüsünün de eğitsel açıdan önemli olduğunu vurgulamıştır. Gözlemlere göre öğretmenler odasının alanı ve ışıklandırması konusunda özen gösteriliği, odada sadece bir bilgisayar yer aldığı, öğretmen sayısına yetecek kadar kişisel öğretmen dolabı olmadığı, öğretmenlerin dinlenmesi için koltuk takımı veya televizyon yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin çalışması için ihtiyaçlarını karşılamada kısıtlamalarla karşı karşıya oldukları, teneffüslerde dinlenmek için imkanlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca dinlenmek için rahatça oturulabilecek koltuk vb. olmaması öğretmenlere örtük olarak okul içinde çok rahat davranmamaları, belli oturma düzeninde ve disiplininde tutmaya yönelik mesajlar olabilir.

Gözlem sonucunda öğretmenler odasında ses akustikini etkileyen kolonun olması, camların açılmaması okulun örtük olarak öğretmenler odasında ses konforu ve havalandırma gibi konularda düzenlemelere önem vermediğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler odasının kahverengi tonların ağırlıklı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin rahatlık ve güven hissi yaşamasını sağlamak amacıyla tercih edilmiş olabilir. Bu renklerle odada sıcak ve doğal bir atmosfer oluşturulması hedeflenmiştir. Bu sonuç Özdemir'in (2005) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Gözleme dayalı bulgular ile okul yöneticisi, öğretmen görüşü değerlendirildiğinde müdür odasının 13 m² ve alan olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir. Müdür odasının dar olması müdürün çalışma alanının sınırlı olduğu veya fiziksel alanda kısıtlamalarla karşı karşıya olduğu söylenebilir.

Sınıflarda çok fazla eksiklikleri olan bir okulda yönetici odalarının veya öğretmenler odasının geniş ve iyi dekore edilmiş olması bize okulda otoriter bir yapı olduğunu ve eğitim-öğretim faaliyetlerine çok fazla önem verilmediğini düşündürebilir (Yüksel, 2004, s. 61). Gözlem sonucunda müdür odasındaki sandalyeler ve masanın öğretmenler odasında bulunanlardan daha kaliteli olduğu belirlenmiştir. Bu durum Yüksel (2004) ve Veznedaroğlu'nun (2007) da bahsettiği gibi okul yönetiminin müdür odasına özel bir önem ve özen gösterdiğini ve müdürün statüsünü yansıtacak şekilde daha iyi ve prestijli eşyalar tercih ettiğini göstermektedir. Bu durum örtük olarak okuldaki hiyerarşik yapıyı vurgulamakta ve müdür odasının diğer odalara göre daha öncelikli ve önemli bir konumda olduğunu ima etmektedir. Bu farklılıklar öğretmenlere örtük olarak hiyerarşi ve statü farklarını hatırlatarak müdürün odasının daha öncelikli olduğunu düşündürmektedir.

Gözlemlerde müdür odasının okulun merkezinde ve öğretmenler odasının yanında yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, müdürün etkili bir şekilde gözetim ve denetim yapabilmesini sağlayarak öğrenci ve öğretmenlere “yönetim okulun merkezindedir” veya “okuldaki otorite benim” mesajı örtük olarak verilmek istenmektedir. Okul yönetiminin müdür odasını öğretmenler odasına kıyasla daha önemli ve merkezi bir konumda tutarak mutlak otorite olduğunu örtük olarak hissettirmektedir.

Sınıfların alanı ve donatımı ile ilgili,

Küçükahmet (2002), sınıflarda estetik çekiciliğin olması için duvarların açık tonlarda tercih edilmesi gerektiği bununla birlikte perde, mobilya, masa örtüsü, tablo, halı, poster gibi malzemelerle arka plân oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Okuldaki sınıfların gözlem sonucunda bazı sınıflarda perde ve öğretmen masa örtüsü bulunurken bazı sınıflarda bulunmadığı; yamuk olan ve bakımsız panoların yenilenmemiş olduğu belirlenmiştir. Bunun için okul kültüründe sınıfların estetik çekiciliğine dikkat edilmediği ve öğrencilere bu faktörlerin önemsenmediği, okuldaki bu gibi eşyaların bakımsız olmasının önemsiz olduğu yönünde mesajlar iletilmektedir. Bu sonuçlar Uludağ ve Odacı'nın (2002) mekân olarak okul ve fiziksel ortam düzeninin insanların sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz etkileyebilir ifadesini desteklemektedir.

Gözleme dayalı bulgular ve görüşmeler incelendiğinde ilkokulda ve ortaokulda yer alan tüm sınıfların $27 m^2$ ve $28 m^2$ olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri ve gözlemlerle birlikte incelendiğinde sınıfların alanın dar ve yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda örtük olarak öğrencilere derste ve teneffüslerde hareket etmenin, keşfetmenin ve bedensel etkinliklere katılmanın önemli olmadığı, okulda bireysel rahatlığın ve özgürlüğün kısıtlanabildiği, sınıf içinde iş birliği, etkileşim ve takım çalışması gibi becerilerin sınırlanarak sosyal etkileşimlerin ve işbirlikçi öğrenmenin önemli ve gerekli olmadığı yönünde mesajlar verdiği sonucuna varılabilir. Bu sonuç Yüksel (2004), Veznedaroğlu (2007) ve Gün'ün (2018) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Fisher (2001), sınıf içindeki akustik, gün ışığı, renkler, ısı, ışıklandırma, oturma düzenini ve oturma pozisyonunun öğrenmeyi olumlu etkileyebileceğini belirtmiştir. Okul ve sınıf renkleri seçilirken öğrenciler üzerindeki etkilerine göre seçilmelidir. Koyu renklerin sınıflarda kullanılması karanlık ortam olacağı için uygun olmayabilir (Özdemir, 2005). Okuldaki sınıfların renkleri (ilkokul ve ortaokul dâhil) tüm okulda aynı renk kullanıldığı gözlemlerde belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda okul aynı renkleri kullanması ile örtük olarak okulun ilkokul/ortaokul birlik ve bütünlük içinde olduğu ve standart bir görünüm oluşturmak istenmiştir. Bu şekilde kullanmak aynı zamanda öğrencilerin ilkokuldan ortaokula

geçiş yaparken tanıdık renklere ve ortama sahip olmaları uyum sürecini kolaylaştırarak öğrencilere örtük mesajlarla “aynı okuldasınız sadece sınıfınız değişiyor” mesajı verilerek geçiş döneminin hızlı atlatılması isteniyor olabilir.

Frazier (1993), okulların bakımlarının yapılmadığı, sıva ve boyalarının döküldüğü, tuvaletlerinin bozulduğu, havalandırma ve ısıtmasının kötü, ışıklandırmasının yeterli olmadığı okul ortamı hem öğrencilerin hem de çalışanların moral sağlığını etkilediğini belirlemiştir (Akt., Aydoğan, 2012). Gözlem sonuçları incelendiğinde sınıfın fiziksel donanımı ile ilgili sınıfların boyalarının kötü durumda olduğu ve bazılarının sadece alçı sürülmüş düzeltilmiş haliyle durduğu, bazı panoların kırık olduğu ve düzeltilmediği, sınıf dolabının kilitlerinin bozuk olduğu belirlenmiştir. Bu durum okulun fiziksel kondisyonuna ve mobilyalarına gereken önemin verilmediği okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli olmadığı yönünde mesajlar veriliyor olabilir. Bu durum Frazier’in (1993) bahsettiği gibi öğrencilerin moral ve duygularını etkileyerek öğrencilerin sınıftan uzaklaşmasını neden olabilir. Şensoy ve Sağsöz (2015) çalışmasındaki okulun fiziksel özelliklerinin sınav sonuçları ve mezuniyet derecesini doğrudan etkilemese de öğrenme üzerinde dolaylı olarak etkilediği sonucunu da destekleyebilir.

Okulun Koridorlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Castello (2001), hukuk fakültesinin koridorlarında hukuk mesleğini öven mesajların yer aldığını ancak sosyal hizmetler fakültesinde bu tür mesajların bulunmadığını, dolayısıyla hukuk fakültesi öğrencilerinin hukuk mesleğini daha fazla önemsemelerinde bu örtük mesajların etkili olduğunu belirlemiştir (Yüksel, 2004, ss. 61-62). Bu bağlamda okulun koridorları analiz edildiğinde öğrencilere birtakım mesajlar vermek istediği anlaşılmaktadır.

Okulun zemin katı ilk girişinde yer alan tarihî ve kültürel öneme sahip kişilerin (Mustafa Kemal Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Yavuz Sultan Selim, Osman Bey, Kanuni Sultan Süleyman ve Fatih Sultan Mehmet) portrelerinin okulun zemin katında yer alması öğrencilere bu değerli kişilikleri ilk girişte görmelerini ve onlarla ilişkilendirilmiş olan millî ve tarihi bilincini örtük olarak aşılacak istendiği, tarihi kişilikleri ve devlet büyüklerini saygı duyulması gerektiği yönünde mesajlar vermektedir.

Okulun zemin katındaki “Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır, toprak eğer uğruna ölen varsa vatandır” ifadesiyle öğrencilerin ilk okula girdiği anda örtük olarak bayrağın ve vatanın değerini anlama, koruma ve sahiplenme bilincinin aşılacak istenmektedir.

Okulun özenle hazırlanmış “Atatürk köşesinin” olmaması ve Atatürk silüetinin tuvaletin yanında olması örtük olarak bazı mesajlar vermektedir. Bu köşeye ait yeterli alanın olmaması öğrencilere Atatürk ve Cumhuriyet değerlerine yeterli önemin verilmediği, Atatürk’ün fikirleri,

devrimleri ve ilke ve inkılâpları, Türk toplumunun ortak değerlerini oluşturan önemli unsurların değersiz olduğu yönünde mesaj iletilmektedir.

Zemin katta yer alan “Güzel ahlâk erdemlerin en güzelidir” sözüyle okul öğrencilere örtük olarak ahlâki değerleri önemsediğini ve öğrencilerin güzel ahlâka sahip bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Zemin katın merdivenlerdeki çarpım tablosu ile okul öğrencilere matematik öğreniminin önemine vurgu yaparak matematiksel becerilerin günlük yaşamda da kullanıldığı yönünde mesajlar vermektedir.

Zemin kattan üçüncü kata kadar olan merdivenlerin solunda yer alan “Türk büyükleri ve tarihi kültürel değerlere” ait portreler öğrencilerin en çok temas ettikleri yerlere asılarak bu kişiliklerin yaşadığı dönemleri ve başarılarını öğrenerek takdir etmeleri, bu şahsiyetleri örnek alarak başarıya ulaşabileceklerini ve kendi potansiyellerini keşfedebilmeleri yönünde mesajlar verilmektedir.

İkinci ve üçüncü katta yer alan okulun ve koridorun tam ortasında bulunan iki panonun “15 Temmuz Şehitleri” ne ayrılmış olması ile örtük olarak öğrencilere 15 Temmuz darbe girişimi ve şehitlerin anısının önemini hatırlatmak ve millî birliği güçlendirmek mesajı verilmek isteniyor olabilir. 15 Temmuz köşesi ve üzerindeki büyük Türk bayrağı, öğrencilere millî birlik ve beraberliği vurgulayarak vatan sevgisini ve milletin önemini hatırlatmayı amaçladığı söylenebilir. Bu panodaki büyük puntolarla “İman varsa imkân vardır.” ve “Millet iradesine darbe vurulamaz.” gibi yazılarla ise örtük olarak öğrencilere inanç, kararlılık ve demokratik değerlere olan bağlılığın önemi aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca 15 Temmuz panosunun ikinci ve üçüncü kattaki en büyük pano ve okulun tam ortasındaki alanın seçilmesi ile öğrencilere örtük olarak bu değerlerin diğer panodaki değer ve etkinliklerden daha fazla önemli olduğu mesajı verilmektedir.

Okulda yer alan geri dönüşüm kutuları ile öğrencilere çevre ve sürdürülebilirlik konularının önemini vurgulamayı ve geri dönüşüm bilincini örtük olarak aşılamaı hedeflemektedir. Okulda beyaz bayrak tabelasının asılması öğrencilere okulun temiz olduğu ve bu temizlik durumunu devam ettirmeleri için dikkat edilmesi gerektiği mesajını iletmektedir.

“Gelin tanış olalım, işin kolayın turalım: Sevelim sevillelim, dünya kimseye kalmaz.” yazılı afiş ile örtük olarak öğrencilere hem akademik başarılarını artırmak hem de sosyal ilişkilerinde sağlıklı bir ortam oluşturmak için “iş birliği, sevgi ve saygı” gibi değerleri benimsemeleri gerektiği mesajı verilmek istenmektedir.

“Dünyada her şeyin bir tartısı vardır. Sevginin tartısı da fedakarlıktır. Fedakârlık yapmayanın sevgisi palavradır.” yazılı afiş ile örtük olarak öğrencilere “başkalarına yardım etme”, “empati kurma” ve “fedakârlık yapma” gibi değerleri benimsemeleri gerektiğini hatırlatırken sevginin gerçek ifadesinin sözlerin ötesine geçtiğini vurgulamaktadır.

Orta kattaki “Türkçene sahip çık” temalı yabancı kelimeler yerine Türkçelerinin yer aldığı etkinlik ile ay ve yıldız temalı “İstiklal Marşının kabulü” panosu, öğrencilere Türk diline ve millî değerlerine önem verme yönünde mesajlar iletmektedir. Panoda Türkçe dilinin önemini vurgularken diğer panoda da öğrencilerin örtük olarak yabancı kelimelerin yerine Türkçelerin kullanılması dilimize olan sadakat duygusunun güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Üçüncü kata çıkarken merdivenlerin yarısında İngilizce mevsimler, aylar, günler, hava durumu ile ilgili etkinlik giydirmeleri bulunurken diğer yarısında Türkçe yazımı en çok karıştırılan kelimelerin doğru ve yanlış yazım giydirmeleri yer alması örtük olarak öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin önemini vurgulamayı hedeflemektedir. İngilizce kısımdaki temel dil unsurları ile öğrencilerin yabancı dil bilgilerini örtük olarak pekiştirmesi amaçlanmaktadır. Diğer yarısında ise Türkçe yazımı en çok karıştırılan kelimelerin doğru ve yanlış yazımına örnekler verilmesi öğrencilere örtük olarak dilimizin kurallarına uygun yazma becerisi kazandırma ve dilimizi doğru bir şekilde kullanma konusunda farkındalık oluşturma amaçlanmaktadır.

“Adalet, halkın gıdasıdır. İnsan ona daima muhtaçtır.” yazılı afiş ile öğrenciler örtük olarak adalet kavramını anlamalarını teşvik ederek, adil olma, hakça davranma ve eşitlik ilkesine değer verme konularında farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. “Sıkı bir çalışmanın yerini hiçbir şey alamaz. Deha, yüzde bir ilham ve yüzde doksan dokuz alın teridir.” yazılı afiş ile öğrencilere başarının sadece yetenekle değil sürekli çalışma ve azimle elde edildiği mesajı verilmek istenmektedir.

Kütüphane kapısının üzerinde yer alan “Her kitap yeni dünya” yazısı ile öğrencilere farklı perspektifler sunarak düşünme becerilerini geliştirdiği, kitaplara olan ilgilerinin artırılması ve hayal gücünü beslediği anlatılmak istenmektedir.

Kız ve erkek tuvaletlerinin kapılarında yer alan su tasarrufu ve hijyenle ilgili afişler, örtük olarak öğrencilere sorumluluk duygusu aşılama, çevre ve kişisel sağlık konularında bilinçli bireyler olmaları teşvik edilmektedir.

Kat merdivenlerinde yer alan “sağdan ininiz, sağdan çıkınız.” yazısı ile öğrencilere örtük olarak diğer insanların haklarına saygı göstermek ve onları rahatsız etmemek amacıyla düzenli bir hareket tarzını benimsemeleri yönünde mesajlar vermektedir.

Tor (2015), bir binanın duvarlarındaki ve koridorları panolar o binadaki kültürün bir sembolü olarak algılandığını ifade etmiştir. Bu anlamda okulun koridorları incelendiğinde koridorlardaki örtük mesajlar öğrencilerin millî ve tarihi değerler, ahlâki değerler, tarih, kültür ve değerler, millî birlik ve beraberlik duygusu, çevre bilinci, dil ve iletişim becerileri alanlarına odaklanarak bu alanlarda farkındalık kazanmalarını ve sağlamayı amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun koridorlarındaki öğrencilere verilen mesajlar incelendiğinde Chism'in (2006), öğrenmenin sadece sınıfta gerçekleştiği düşüncesini eleştirip koridorlar gibi diğer alanların da öğrenme için kullanılabileceği görüşüyle paralellik göstermektedir.

Okul koridorlarında millî değerlere önem verilirken Atatürk ve Cumhuriyet değerlerine yeterli önemin verilmediği bunda okulun misyonunda bulunan “Atatürk ilkelerine bağlı sosyal insan yetiştirmek” ifadesiyle çeliştiği söylenebilir.

Okuldaki Diğer Alanlara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Küçük bir kütüphanesi veya devasa bir spor salonu olan bir okul, öncelikler konusunda örtük bir mesaj gönderir. Bazı okullarda en büyük ve en lüks bölümler spor tesisleridir. Bazı okullarda ise kütüphane büyük, havadar ve okulun ortasında yer almaktadır. Bu, okulun başarısı için okumanın ve öğrenmenin merkeziliği ve önemini örtük olarak iletmektedir (Deal & Peterson, 2016, s. 42). Okulun kütüphanesinin alanının çok dar olduğu ($13m^2$) belirlenmiştir. Bu anlamda okulun kütüphane hizmetlerine veya okuma kültürünün gelişimine yeterli destek sağlamadığı, örtük olarak öğrencilerin ders çalışmaları ve sınıf içi etkinliklerine daha fazla önem verdiği söylenebilir. Kurulgan ve Çekerol (2008), öğrencilerin kütüphane kullanım sıklığını artırmak için uygun çalışma koşullarının sağlanması ve zengin kaynak imkânlarının sunulması gerektiğini belirtmiştir.

Okuldaki diğer alanlara ait gözlemler sonucunda okulda fen laboratuvarının olmadığı, plânlanmadığı ve derslerin genelde ezbere dayalı sınıfta işlendiği belirlenmiştir. Küçükoğlu ve Özerbaş (2004), bir okuldaki sınıf ve laboratuvar plânlanmasının eğitimin en önemli kısımlarından birisi olduğunu ve bu nitelikler tespit edilmeden eğitim sistemini geliştirmek ve genişletmenin kusurlu bir hareket olacağını ifade etmiştir. Bu anlamda okulun plânlanmasında bu alanların yer almaması “uygulamalı derslerde uygulama yapmanın önemli olmadığı” yönünde hem öğretmene hem öğrencilere örtük mesajlar vermektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşme, gözlemler sonucunda okulda kış mevsiminde spor yapacak bir alan ve kış günlerinde törenlerin düzenlenebileceği konferans salonunun olmadığı belirlenmiştir. Yüksel (2004) okulda öğretmen ve yönetici odaları, sınıflar iyi olmasına rağmen laboratuvar ya da spor salonunun yetersiz olması o okulda uygulama ve spor faaliyetlerine pek önem verilmediğini gösterdiğini ifade etmiştir (s. 61). Bu bağlamda

okulda kış aylarında spor ve etkinlik yapmak için uygun bir alanın olmaması öğrenci ve öğretmenlere spor faaliyetleri, sosyal etkileşimi destekleme ve etkinliklere katılım sağlamanın önemli olmadığı yönünde mesajlar iletmektedir. Bu sonuç Deal ve Peterson'un (2016) da görüşlerini destekler niteliktedir. Gün'e göre (2018) de okuldaki diğer alanlara (atölye, sanat sınıfı, spor alanı) yer ayrılmaması veya buraların donanımlarının yetersiz olması okulda sanat, spor ve uygulama etkinliklerine gereken önem verilmediğini gösterebilir (s. 41).

Gözlem bulguları doğrultusunda okulun özel olarak tasarlanmış bir yemekhanesinin yer almaması ve okulda bir sınıfın yemekhane olarak faaliyet gösterdiği belirlenmiştir. Deal ve Peterson (2016), okulda bulunan yerler ve bunların konumlarının bazı örtük mesajlar ilettiğini bildirmiştir. Okulda öğrencilerin uygun bir yemekhanesinin olmaması Deal ve Peterson'un (2016) görüşleriyle çelişmektedir. Çünkü okul yapılış itibarıyla köyde yer aldığı için taşınmalı öğrencilere yemek verilmeye uygun yer ve eşyaları da bulunmamaktadır. Bunun için okulun boş bir sınıfının yemekhane olarak kullanılması herhangi bir mesaj içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sarı (2007), çalışmasında okulun fiziksel özelliklerinde tuvaletlerin yetersiz olması ve okul bahçesinin darlığını vurgulamıştır. Gözlem sonucunda okuldaki öğrenci tuvaletleri ($9m^2$) ile öğretmen tuvaletlerinin ($9m^2$) aynı alana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum örtük olarak öğrencilerle öğretmenler arasında bir ayrım yapmadığını ve her iki grubun da aynı derecede önemli olduğu, örtük olarak "eşitlik" vurgusu yapılmıştır.

Okulların fiziksel çevresi ve mimarisi, kültürel değerler ve inançlar hakkında çok şey anlatır (Deal & Peterson, 2016). Gözlem bulgusu doğrultusunda okul kare biçiminde ve üç katlı olarak tasarlanmıştır. Okulun tasarımına bakıldığında Deal ve Peterson'un (2016) görüşleriyle uyusmamaktadır. Çünkü okul tasarlanırken herhangi bir kültürel değer ve inancı aktarmak amaçlanmamış Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli plânlar doğrultusunda inşa edilmiştir. Ayrıca okul binasının konumu ve çevresiyle ilgili gözlemler analiz edildiğinde okul bahçesinde ağaçların yer alması ile öğrencileri doğa ve çevre bilinci kazandırılmaya çalışıldığı, okulun etrafının duvar ve parmaklıklar ile çevrili olması ile okulun güvenlik ve çevre kontrolüne önem verdiği sonucunu çıkarabiliriz.

Sınıfların Oluşturulma Yöntemlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin Sınıflara Dağıtılma Yöntemine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Bowles ve Gintis'e (1976) göre eğitim sistemi egemen gücün (ailenin ekonomik statüsünün) toplumda varlığını sürdürmesine ve yeniden üretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Okullar bireyleri kapitalist sisteme uygun olan fikir, inanç, kapasite ve nitelikler oluşturarak bireyleri sınıfsal yapıların egemen olduğu çalışma dünyasına hazırlar (Blackledge & Hunt, 2017, ss. 138-141). Öğrencilerin sınıflara nasıl dağıtıldığıyla ilgili gözlem ve okul yöneticisi ile görüşmeler

sonucunda öğrenciler sınıflara dağıtılırken hiçbir kriterin olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler sınıflara dağıtılırken örtük olarak aktarılan mesajlar yoktur. Öğrenciler sınıflara dağıtılırken hiçbir kriterin olmama sebebi okuldaki öğrenci sayısının az olması ve köy okulu olmasından kaynaklanan farklı kriterlere dayalı sınıf düzenlemelerinin yapılamamasıdır ki bu durum Bowles ve Gintis'in (1976) görüşüyle uyumlu değildir. Bu durum öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri, birlikte çalışmaları ve çeşitli bakış açılarından zenginleşmeleri için bir fırsat sunabilir.

Öğretmenlerin Sınıflara Dağıtılma Yöntemlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Yüksel (2004), sosyoekonomik düzeyi iyi öğrencilerin yer aldığı sınıflara tecrübeli, alanında yeterli öğretmenlerin verilmesinin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesini sağladığını ifade etmiştir.

Okul yöneticisi görüşlerinden yola çıkarak yöneticinin öğretmenleri sınıflara yerleştirmesiyle ilgili ilkokulda kadrolu öğretmenin öncelikli olarak birinci sınıflara verildiği belirlenmiştir. Ortaokulda öğretmen açığı olduğunda öğretmenlerin kendi branşlarına girdikten sonra diğer sınıflara da kendi branşıyla ilintili veya üniversitede o dersle ilgili eğitim almış olma şartı aradığı belirlenmiştir. Bu bulgu ilkokulda ve ortaokulda öğretmen dağılımında branş öğretmenlerinin tecrübe ve uzmanlık düzeylerinin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Ancak bu durum Yüksel'in (2004) ifadesi ile uyumlu değildir. Çünkü, okulda toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinden ziyade ilkokulda birinci sınıf öğrencilerinin okul hayatına başladığı önemli bir aşama olduğu için bu sınıflara en deneyimli öğretmenin verilmesiyle güçlü bir başlangıç yapılması hedeflenmiştir. Aynı şekilde branş öğretmenlerinde de toplumsal eşitsizlik oluşturmaktan ziyade öğretmenlerin eğitim alanlarına, hazırlık sınıfı okuma durumlarına ve altyapılarına göre derslere girmeleriyle öğrencilere eğitim alanında en etkili öğretim sağlanmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın sonucu Veznedaroğlu'nun (2007) sonucuyla örtüşmemektedir. Veznedaroğlu yaptığı çalışmada öğretmenlerin şans veya isteğe göre sınıflara dağıtıldığını ortaya koymuştur.

Araştırma yapılan okulda öğretmenlerin sınıflara dağıtılmasında belli kriterlerin olduğu ancak bu kriterlerin sosyoekonomik eşitsizlik oluşturmak için değil okulun köy okulu olması ve öğretmen eksikliğinden dolayı öğrencilerin en iyi eğitimi alması, kalite ve başarıyı artırmak için çaba göstermesi olarak anlamlandırılabilir.

Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süreye İlişkin Tartışma ve Sonuç

Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Tartışma ve Sonuç. Demirel (2004), program geliştirme uzmanları okuldaki dersleri kapsayan program çalışmalarına önem verirken ders dışı

faaliyetleri önem vermediklerini belirtmiştir. Gözlem ve öğretmenler ile yapılan görüşme sonucuna göre ders dışı etkinliklerin yapılmadığı ve bunun sebebi olarak da büyük oranda okulun ders dışı etkinlikler için yeterli kaynağa sahip olmaması ve öğretmen, veli tutumları gibi sınırlamalar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve velilerinde ders dışındaki sosyal-kültürel, sportif, sanatsal faaliyetlerin önemli olmadığı, akademik olarak başarının daha önemli olduğu yönündeki tutumları da ders dışı faaliyetlerin yapılmamasını sebebi olduğu belirlenmiştir. Yüksel'in (2004) ders dışı faaliyetler için ayrılan kaynaklar (zaman, maddi ve insani kaynaklar) örtük programın parçasını oluşturmaktadır (s. 64) ifadesine dayalı olarak okul hem maddi hem de insani kaynaklar bakımından örtük olarak ders dışı faaliyetlere önem vermeyerek öğrencilere yalnızca akademik başarının önemli olduğu, sosyal etkinliklerin zaman kaybı olduğu veya diğer faaliyetlere odaklanmanın gereksiz olduğu mesajı vermektedir.

İzgi-İpek (2021), öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada örtük programın etkilerini incelemiş ders dışı etkinliklere katılan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı, kendini daha değerli hissettikleri, nitelikli zaman geçirdikleri, toplumsal farkındalıklarını artırdığı, mesleki yönden gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Bu anlamda çalışma yapılan okulda ders dışı etkinliklerin önemli görülmemesiyle birlikte öğrencilerde İzgi-İpek'in ifade ettiği olumlu etkilerin önemsenmediği, öğretmen ve veliler tarafından önemli olarak görülmediği yönünde örtük mesajlar verildiği ifade edilebilir.

Veznedaroğlu'na göre (2007) ders dışı faaliyetlerin yapılmadığı okullarda öğrenciler bu etkinlikler yolu ile elde edeceği bilgi beceri ve tutumları önemli görmeyeceğini varsayabileceğini ifade etmiştir. Bu anlamda çalışma yapılan okulda, öğrenciler örtük olarak sosyal becerilerin, kendini ifade etmenin, takım çalışmasının önemli olmadığı yönünde mesajlar almaktadırlar. Bu tür bir örtük mesaj, öğrencilerin sadece akademik başarıya odaklanmalarını teşvik ederken, sosyal ve kişisel gelişimlerini ihmal etmelerine neden olabilir.

Derse Ayrılan Süreye İlişkin Tartışma ve Sonuç. Derse ayrılan süreye ilişkin bulgular analiz edildiğinde ilkokul dördüncü sınıfta zorunlu dersler dışında seçmeli olarak okutulan ders bulunmamıştır. Bu anlamda ilkokulda okul tarafından örtük olarak değerler aktarılmamıştır.

Ortaokuldaki beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okutulan zorunlu derslerin dışında “matematik uygulamaları”, “peygamberimizin hayatı”, “spor ve fiziki etkinlikler” dersleri beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta ikişer saat olarak seçilmiştir. Bu bulgulara dayanarak okulun zorunlu derslerden ayrı olarak “matematik uygulamaları” dersini seçmesi örtük olarak okulun matematik becerilerini derinleştirmek ve günlük hayatta matematiksel düşünmeyi geliştirmeyi amaçladığı, öğrencilere “matematik önemlidir” mesajı vermek istediği söylenebilir. Okulun seçmeli derslerde “peygamberimizin hayatını” seçmesi okulun örtük

olarak öğrencilerin dini bilgi ve anlayışlarını geliştirmek ve İslam’a yönelik değerlere sahip bireyler yetiştirmektir.

Veznedaroğlu (2007) ve Gün (2018) derslere ayrılan sürenin derslere ve öğretmenlere yönelik değerlendirme mesajı verdiğinin düşünülebileceğini belirtmiştir. Çalışma yapılan okulda öğretmen görüşleri incelendiğinde okulda LGS de çıkan ve puan ağırlığı fazla olan Türkçe, matematik, fen bilimleri derslerine daha fazla zaman ayrıldığı, okulda hiç zaman ayrılmayan veya en az zaman ayrılan derslerin beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji tasarım dersleri olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda örtük olarak okulda öğrencilere beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji tasarım derslerinin önemli olmadığı bu derslerin LGS de çıkmadığı ve puan getirmediği bunun için gereksiz olduğu mesajı verilmiştir. Okul bu dersleri göz ardı ederek beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve teknoloji tasarım gibi dersler ile öğrencilerin farklı becerilerini, yaratıcılıklarını, kendilerini ifade etmelerine ve genel gelişimlerinin önemsenmediği yönünde mesajlar vermiştir. Bu durum Yüksel’in (2004), okulların resmî programına bakıldığında belirli derslere (Türkçe, matematik, fen bilimleri) daha fazla zaman ayrıldığı bazı derslere ise daha az zamanın ayrıldığı (resim, müzik, beden eğitimi vb.) bu durumun da örtük programı yansıttığı görüşünü desteklemektedir (s. 64).

Ayrıca okulda öğretmen görüşleri doğrultusunda beden eğitimi dersi yerine bu derste derse ait konu ve kazanımların işlenmeyip derse giren öğretmenin kendi ders ve konularını işlemesi öğrencilere beden eğitiminin önemli ders olmadığı yönünde mesajlar vermektedir. Bu durumu Uğur (2006), beden eğitimi öğretmenin eğitim-öğretimin devamlılığı için öncelikle derslerine sahip çıkması gerektiği, kendi dersine ait zamanı başka öğretmenlere vererek öğrencilerin gözünde dersin değerini düşürmemesi gerektiğini belirtmiştir (s. 38). Araştırmanın bulguları Uğur’un öğretmenlerin beden eğitimi dersini önemsiz gördükleri yönündeki tutumlarına yönelik görüşlerini desteklemektedir.

Okul, öğretim politikasıyla öğrencilere sadece sınavlarda iyi sonuçlar elde etmenin önemli olduğunu ve diğer derslerin veya yeteneklerin değerli olmadığı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve farklı yeteneklerini geliştirmelerinin önemsiz olduğu, öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini keşfetme fırsatı kısıtlandığı yönünde öğrencilere mesajlar vermektedir.

Örtük Programın Sınıf İklimine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Sınıfın Düzeni ve Donanımına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu, Sınıf mevcuduna İlişkin Tartışma ve Sonuç. Hesapçıoğlu (1994), okul yapılarının mimari biçimleri, okulda bulunan araç gereçler ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı, belirli bir tür öğretime ve öğrenci-öğretmen ilişkisine olanak

tanıdığını ifade etmiştir. Sönmez (2020), geleneksel eğitim anlayışına göre düzenlenmiş bir sınıfta öğretmen, bilgi aktaran ve öğretmen merkezli bir eğitime odaklanan bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Öğretmen, öğrenci masası ve sıraların yerleşimi ve konumuyla ilgili gözlem, öğretmenler ile görüşmeler sonucunda öğrencilerin geleneksel düzende oturduğu ve öğretmen masası ile öğrencilerin aynı yükseklikte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Yüksel'in (2004), sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği ve kalabalık sınıflarda öğretmenin otorite olduğu, öğrencilerin diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışmasının mümkün olmadığı ve onların derste pasif olmalarını sağlayan örtük programa sahip olduklarını ifade ettiği görüşünü destekler nitelikte ve Sönmez'in (2020) görüşleriyle de paralellik göstermektedir. Kaya ve Burgess (2007), klasik oturma düzeninin öğretmenin karar verici ve öğrenciler üzerinde otorite sahibi olduğu düzen olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenin masasının okuldaki tüm sınıflarda ortada yer alması öğretmenin sınıfta otorite konumunda olduğu, öğrencilerin onun söylediklerini uymak zorunda oldukları yönünde mesajlar vermektedir. Öğrencilerin klasik oturma düzeni ile oturumlarıyla öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmamaları, birbiri arasında etkileşimleri sınırlandırmak istediği yönünde mesajlar verilmektedir. Okulun bu düzen ile sınıfın disiplini ve öğretmen otoritesi ön plânda tutulurken öğrencilerin aktif katılım, iletişim ve iş birliği becerileri gelişimi ikinci plâna attığı sonucunu çıkarılabilir. Sahoo'nun (2015) çalışmasında da öğrencilerin oturma düzeni, konumu ile başarıları arasında bağlantı olduğunu belirlemiştir (s. 304). Erden de (2005), sınıfta sıraların dizilimiyle öğrencilerin derste katılım, çalışma güdüsü ve öğrencilerin birbiriyle iletişimi arasında bağlantı olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin uygun yerleşim biçimiyle öğretimi desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tuncel'e göre (2008b) fiziksel ortam ve düzenlemeler, örtük program kaynaklarından kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemlerinde okuldaki sınıf mevcutlarıyla birlikte bulgulara göre sınıf tasarımının sınırlayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hareketliliklerinin ve etkinliklere katılımlarının kısıtlandığı, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmaları, etkileşim içinde olmaları ve çeşitli öğrenme deneyimleri yaşamaları için uygun bir alan sağlanmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum Coşkun'un (2016) sıraların sabit olması sınıftaki pencerelerin küçük olması ve yeterli ışık almaması, sınıfta dar bir alanın olması, sıraların sabit ve dar olması gibi fiziksel koşulların olumsuz etkileri olabilir ifadesini desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları Sarı'nın (2007), alt sosyoekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin yer aldığı sınıflarda geleneksel oturma düzeni kullanıldığı ve okulun fiziksel şartlarının yetersiz olduğu ifadesi çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çünkü

çalışma yapılan okulda da alt sosyoekonomik aileden gelen öğrencilerin oturma düzeni ve sınıflarının fiziki şartlarının elverişsizliği paralellik göstermektedir.

Sınıfın Donanımına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Küçükoğlu ve Özerbaş (2004), ders araç gereçlerinin yetersizliğinin de eğitimin kalitesini etkileyen faktör olduğunu, havuz olmayan yerde nasıl yüzme öğretilmiyorsa araçsız da uygulama gerektiren derslerin öğretilemeyip ezberletileceğini vurgulamıştır. Okulda ve sınıfta yapılan gözlemler sonucunda beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerine ait araç-gereç olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda beden eğitimi derslerinin daha çok zekâ oyunları üzerine yoğunlaşması ve sınıf içi etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmesi Küçükoğlu ve Özerbaş'ın (2004) ifadelerini desteklemektedir. Bu derslere sınıf ve okulda gereken önemin verilmediği yönünde öğrencilere mesajlar verildiği söylenebilir.

Lanham (1999), dolaplar ve sınıf mobilyalarının iyi durumda olduğu okullarda başarının arttığını ifade etmiştir. Köse ve Küçükoğlu (2009) da yaptığı çalışmada öğrenci görüşlerine göre sınıf öğrenme çevresinin öğrenci başarısını etkilediğini saptamıştır. Bu nedenle fiziksel çevre de örtük programın bir bileşeni olarak kabul edilebilir. Miller (2013), iyi tasarlanmış sınıf kitaplıklarına sahip sınıflardaki öğrenciler kitaplarla daha fazla etkileşime girdiği daha fazla okuduğu okumaya karşı daha olumlu tutumlar gösterdiği ve daha yüksek okuma başarısı göstermekte olduğunu ifade etmiştir. Gözlemler doğrultusunda okuldaki tüm sınıflarda yer alan sınıf kitaplık dolaplarının küçük ve bakımsız olduğu belirlenmiştir. Bu durum Veznedaroğlu (2007), çalışmasında yer alan sınıfta, kitaplık varlığı ve işlevi ile kullanımı, öğrencilere okumanın önemli olduğu mesajını verildiği düşüncesiyle paraleldir. Bu bağlamda okulda örtük olarak okumaya verilen önemin yetersiz olduğu, kitaplara ve okuma materyallerine değer verilmediği mesajını vermek istenmektedir.

Sınıfların mimarisi ve sınıfta bulunan araç-gereç, mobilya, resim vb. donatılma biçimi örtük programın şekillenmesinde önemli yere sahiptir (Yüksel, 2004, s. 63). Sınıflarda yapılan gözlem sonuçları örtük mesajlar verildiğini destekler niteliktedir. Her sınıftaki özel olarak çerçevelenip öğrencilerin sürekli görecekları yere asılan Türk bayrağı öğrencilere vatan sevgisi, millî birlik ve beraberlik duygusu ile millî değerlere saygının örtük olarak aşılarmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca tüm sınıfların pencere, pano, kapı, tahtalarında Türk bayraklı süslemeler ve bayrakların asılı olması öğrencilere millî kimlik ve vatan sevgisi değerlerini güçlendirmeyi hedefleyen bir mesaj iletilmektedir. Tüm sınıflarda “bilgilendirme panosunun” yer alması ve bu panoda sınav zamanlarının duyurulması vb. aktif olarak kullanılması örtük olarak öğrencilere iletişim, bilgilendirme ve organizasyonun önemli olduğu yönünde mesajlar vermektedir.

Tüm sınıflarda derslere ait yeterli sayıda pano olmasına rağmen güncel olarak kullanılmaması veya uzun süre aynı etkinliklerle kalması örtük olarak, öğrencilere düzenli ve etkili bir öğrenme ortamının sağlanmadığı bu panoların dekoratif amaçlı olduğu yönünde mesajlar vermektedir. Panoların yıl boyunca güncellenmemesi veya tekrarlanan etkinliklerle kullanılması öğrencilere öğrenme sürecinin sınırlı olduğunu ve öğretimin yenilikçi olmadığı yönünde örtük mesajlar iletmektedir.

Gözlem sonuçlarıyla birlikte dördüncü ve yedinci sınıflardaki üçlü millî levha setinin öğrencilerin tam karşısında tahtanın üzerinde değil de sınıfın herhangi bir duvarına asılması bu sınıflara ait sınıf öğretmenleri veya okul yönetimi tarafından millî değerlerin önemini öğrencilere aktarmak ve vurgulamak konusunda yeterince hassas olmadığı, bu değerlerin önemli görülmediği yönünde mesajlar iletilmektedir.

Beşinci, altıncı, yedinci sınıflarda “Atatürk köşesi” bulunmaması bu sınıflara ait sınıf öğretmenleri ve okul yönetiminin Atatürk’ün Türk milleti için taşıdığı önem ve sembolik değerın yeterince vurgulanmadığı yönünde mesaj vermektedir.

Okulda ve sınıflarda çok sayıda Türk bayrağı yer almasına rağmen sınıflarda “Atatürk köşesi” olmayışı, okulun girişinde “Atatürk köşesi olmaması”, Atatürk köşesi adı altında herhangi bir panoya sadece resimler yapıştırılıp geçilmesi, bazı sınıflarda üçlü millî levha setinin yerlerinin dikkat edilmemesi zıtlık barındırmaktadır. Bu durum çözümlendiğinde örtük olarak öğrencilere millî bayrağın sembolik olarak vurgulanmasına rağmen Atatürk’ün sembolize ettiği değerlerin önemsiz olduğu yönünde örtük mesajlar verilmektedir. Bu durum Atatürk’ün önemli rolünün ve değerlerinin sınıflarda yeterince vurgulanmadığını veya atlanmış olabileceğini göstermektedir.

Sınıf Kurallarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kurallara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Alver ve Küçükoğlu (2004), sınıfta kuralların belirgin ve önceden belirgin olmasının öğrenci başarısında önemli olduğunu belirtmiştir. Yüksel (2004), okulun yazılı olmayan kuralları olduğu gibi sınıfın da yazılı olmayan kurallarının bulunduğunu ve bu kuralların da örtük program kapsamına girdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda çalışma yapılan yerin sınıf ikliminde de yazılı olmayan kurallar olduğu belirlenmiştir. Sarı (2007), kuralları çocukların toplumsallaşmasında etkin olan okullarda dürüstlük saygı, itaat ve rekabet gibi değerlerin örtük veya açık olarak okullar tarafından aktarıldığını belirtmiştir (s. 38). Bu çalışmadaki ilkökul ve ortaokuldaki sınıf içi yazılı olmayan kurallar incelendiğinde öğretmen ve öğrenciler “temizlik”, “öğretmene ve arkadaşlarına saygı”, “ders disiplini” ve “akademik başarı” üzerine odaklandıkları bulunmuştur. Öğretmenler sınıf

içinde yazılı olmayan kuralları etkin biçimde kullanarak örtük program aracılığıyla temizlik, saygı, disiplin değerlerini aktarmaya çalıştığı söylenebilir. Bu bağlamda okul kurallarındaki bulgularla paralel biçimde sınıf kurallarında da okul örtük olarak “otoriteye itaat”, “disiplin”, “saygı” genel anlamda otoriteye itaat bulgusu Apple (1980/81), Ahola (2000), Coady ve Miller (1986), Dreeben (1968), Veznedaroğlu (2007), Yüksel (2004), Tezcan’ın (2003) bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Paykoç ve Gündoğdu’nun (2002) hiyerarşiye uygun davranma bulgularını desteklemektedir. Bu bağlamda Neo-Marksist görüşün düşüncelerine paralel olarak sınıf içinde öğretmenler kendileri otorite konumunda yer alarak toplumun en küçük yapısı olan sınıfta bu durumu meşrulaştırarak toplum içindeki hiyerarşiyi burada sürdürmekte ve yeniden üretmektedirler. Bu durum Yüksel’in (2004), okullarda öğrencilere sadece resmî programdaki beceri, bilgi, değer ve tutumlar öğretilmez baskın sınıfın düşünce ve görüşleri örtük program aracılığıyla öğrencilere aktarılır ve öğrencilerin uyumlu ve itaatkâr bireyler olması sağlanır ifadesini de desteklemektedir. Türedi’nin (2008a) çalışmasındaki okul bireye bir gerçeklik algısı kazandırırken, gerçekliğin şekillenmesinde okulun payı büyüktür düşüncesine paralel olarak okul aracılığıyla öğretmenler öğrencilere bazı değerleri sınıf içinde aktararak kazandırmak istemektedir.

Küçüköğlu ve Köse (2008), öğrencilerin derste uyulması gereken kuralları önceden bilmesi, öğretim üyesinin bunlara önem vermesi ile öğretim üyesinin bu konularda hoşgörülü olması bir dereceye kadar başarıyı etkileyen faktörler olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Araştırmada da öğrencilerin ilk ve ortaokulda sınıfta uyması gerektiği kurallar olduğunun farkında olduğu ve belli kuralların ön plâna çıktığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bu kuralların farkında olmaları sınıf içinde başarılı olmalarında etkili olabilir.

Ödün Verilen ve Ödün Verilmeyen Kurallara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Yüksel (2004), okul deneyimi boyunca bazı kuralların uygulanmasında kesinlikle taviz verilmezken bazı kuralların uyulup uyulmadığı sıkı bir şekilde takip edilmeyeceğini belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre ilkokul dördüncü sınıfta akademik becerilerden (kopya çekmek, ödevini yapmamak) ödün verilmezken, ders düzenini bozmayan (boya alışverişi, izinsiz kalkıp çöp atmak, ödevlerini arkadaşlarıyla yapmak) davranışlardan ödün verildiği belirlenmiştir.

Memişoğlu (2005), öğrencilerin sınıf kurallarına uymama sebeplerinde öğretmenlerin de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ödün verdiği ve ödün vermediği kurallar sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durumun sebepleri ise öğrenci gruplarının farklı ihtiyaç ve davranışlara sahip olması, sınıf içi dinamiklerin her sınıf için farklı olması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin her sınıf için farklılaşması gibi faktörler

olabilir. Yılman (2006), öğretmenlerin davranışlarının sözlerinden daha önemli ve büyük değer taşıdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışmada ödün verilen ve ödün verilmeyen kuralların sınıf ve öğretmene göre farklılık göstermesi öğretmenlerin davranışlarıyla aktardığı örtük kurallardan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ödün verdikleri veya ödün vermedikleri kurallar öğretmenler arası farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları, sınıf dinamikleri öğretmenin kişisel tercihleri olabilir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içindeki ödün verdiği ve ödün vermediği kurallar ve davranışların farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durum öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ödün verdikleri ve vermedikleri kuralların farklılaştığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Verilen Ödül ve Uygulanan Yaptırıma İlişkin Tartışma ve Sonuç. Alver ve Küçüköğlu (2004), sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin teşvik edilmesinin öğrenci başarısında önemli olduğunu ifade etmiştir. Jackson (1968), okullarda ödül ve ceza ilişkisinin olduğunu belirterek öğrencilerin okullarda aldığı ödül ve cezalar ile toplumdaki davranışların şekillendiği belirtmiştir. Çalışma yapılan okulda yazılı olan ve yazılı olmayan ödüller kullanıldığı belirlenmiştir.

Okulda yazılı olmayan ödüllerin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre dördüncü sınıflarda, öğretmenin kırtasiye malzemesi verme, sözel ödül gibi en çok yazılı olmayan ödülleri kullandığı, yaptırımda da uyarı (sessiz olun), sözlü notuyla tehdit gibi en çok yazılı olmayan yaptırımları kullandığı belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ortaokulda sınıf düzeyleri dikkate alındığında sözel ödüllerin (aferin, güzel, tebrikler, bravo vb.) tüm sınıflarda ağırlıklı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Yaman ve Güven (2014), öğrenci motivasyonunu artırmak için ödülün olması gerektiğini belirtmiştir.

Korkmaz da (2014) öğretmenlerin sınıf içinde disiplin sağlamak, istenmeyen davranışın önüne geçmek için ceza yöntemini kullandığını belirtmiştir. Yaptırımların ise sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yaptırımlar açısından beşinci ve yedinci sınıfların öğrencileri genellikle sözlü uyarı (sus, konuşma) ve bağırma maruz kalırken altıncı sınıflar ise sözlü uyarı, dersten atılma ve fiziksel şiddete (omuz sıkma, saç çekme, kulak çekme) maruz kalmaktadırlar. Sekizinci sınıfların öğrencileri ise sözlü uyarı, dersten atılma ve müdürün yanına gönderme gibi daha ciddi yaptırımlarla tehdit edildiği belirlenmiştir. Araştırma yapılan okulda fiziksel ve sözel şiddetin kullanılması Gözütok'un (2006) çalışmasını desteklemektedir. Yüksel (2004), öğrencilerin itaatkâr ve pasif olmaları, öğretmenin söylediklerini doğru olarak kabullenmeleri ve öğretmenle tartışmamaları gerektiğini örtük olarak öğrendiklerini ifade

etmiştir. Çalışma yapılan okulda öğretmenlerin uyguladığı fiziksel ve sözel yaptırımlarda öğrencilerin “itaatkâr ve pasif”, “sorgulamayan” öğrenciler olarak yetişmesine örtük olarak hizmet etmektedir. Bu durum öğretmenin sınıfta mutlak otorite olduğunu ve kendi istedikleri yapılmazsa itaat edilmezse yaptırımlarla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Paykoç ve Gündoğdu’nun (2002) çalışmasındaki okulda öğrencilerden hiyerarşiye uygun davranmaları beklenir bulgusunu da desteklemektedir.

Öğretmen bazlı değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaptırım uygulama konusundaki tutumları ve davranışları sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenler arası farklı yaklaşımların ve yaptırımların olduğunu göstermektedir. Bu durum disiplin farklılıklarını etkileyerek öğrenciler arası dengesizlik oluşturabilir. Öğrenciler disiplin konusunda farklı tutumlar geliştirebilir bazı sınıflar disiplini ciddiye alırken bazıları ciddiye almayabilirler. Bu sonuçlar Jackson’un (1968) çoğu zaman akademik ölçülere göre verilen ödül ve cezaların aslında örtük programa uygun davranıp davranmadığıyla ilgilidir görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşüncelerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yetiştirilmek İstenen Bireye İlişkin Tartışma ve Sonuç. Veznedaroğlu (2007), örtük programın oluşmasında etkili olan öğelerden birinin de öğretmen olduğunu belirlemiştir (s. 34). Öğretmen görüşlerine göre örtük olarak sınıfta yetiştirilmek istenen birey analizinde öğretmen-1 dindar gençlik, öğretmen-2 sükûnetli bireyler, öğretmen-4 ve öğretmen-5 başkaldırmayan sisteme uyumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlarken öğretmen-3’ün örtük olarak yetiştirmek istediği birey bulunamamıştır. Sınıf ikliminde yetiştirilmek istenen birey tipi ile okul ikliminde yetiştirilmek istenen birey tipi birebir örtüşmektedir. Bunun nedeni ise okulda ve sınıfta görev yapan öğretmenlerin aynı olması ve bu düşüncelerini hem okul ikliminde hem de sınıf ikliminde tutarlı olarak sürdürmeye çalışmalarıdır diyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin birbirlerinden farklı kazandırmak istedikleri değer ve davranışların ortaya çıkma sebebi öğretmenlerin inançları, eğitim felsefeleri olabilir. Öğretmen-2, öğretmen-4 ve öğretmen-5’in yetiştirmeyi amaçladığı “sükûnetli bireyler”, “başkaldırmayan sisteme uyumlu bireyler” ifadesi Yüksel’in (2005) genellikle öğrencilerden beklenen öğretmene karşı çıkılmaması, onların talimatlarını yerine getirmesi, ifadeleri sorgulamaması, saygılı ve disiplinli tutum sergilemeleri ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin “uysallık” vurgusu Bloom’un (1972) ve Apple’ın (2019), toplumsallaşmadan bahseder ve bu toplumsallaşma faaliyetlerinin baskın ve güçlü grupların kontrol ettiğini belirterek toplumdan istenen davranışın “uysallık” olduğunu yöndeki bulgularını desteklemektedir.

Bowles ve Gintis (1976) okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki ilişki ve hiyerarşinin iş hayatıyla benzer olduğunu belirtmiştir. Alt sosyoekonomik yapıya sahip ailelerden gelen öğrencilere bütünüyle otoriteye itaat etmesi gerektiği, tek başına güçsüz olduğu öğretilmektedir. Bunun sebebi ise fabrikaların itaatkâr ve sadık işçilere ihtiyacı olmasıdır (Yüksel, 2002a). Bu anlamda okulun köyde yer alması ve sosyoekonomik yapı olarak alt grupta olması sebebiyle öğretmenlerin yetiştirmek istediği birey modeli örtüşmektedir. Ayrıca yetiştirilmek istenen birey Jackson'un (1968) resmî programın ötesinde öğrencilerin topluma uyum sağlamayı ve gelecekteki sosyal rollerini yerine getirmelerine yardımcı olan normlar, değerler ve becerileri kapsar ifadesini de desteklemektedir.

Nitelikli-Niteliksiz, Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısına İlişkin Tartışma ve Sonuç.

Veznedaroğlu (2007), öğretmenlerin öğrencileri tanımlarken kullandıkları ifadelerin örtük programı yansıtmaya açısından önemli olduğunu belirtmiştir (s. 36). Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenler, sınıf iklimindeki nitelikli öğrenciyi tanımlarken öğrencilerin ders başarısından ziyade ders dışında sergilediği sorumluluk ve görevlerini yerine getirme, iyi öğrenci olma, ahlâklı olma, terbiyeli olma, söz dinleme gibi nitelikleri baktıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin niteliksiz öğrenci algısında da akademik başarısızlıktan ziyade öğretmene saygısızlık yapan, ahlâken çökmüş öğrenci olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu sonuç Tezcan (2003) ve Yüksel'in (2004) akademik başarı ile iyi öğrenci arasında ilişki olduğu örtük program çalışmalarıyla tespit edildiğine yönelik sonuçla çelişmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli-niteliksiz öğrenci tanımları (terbiyeli olma, saygılı olma, iyi öğrenci olma, saygısız, ahlâksız vb.) daha çok var olan hiyerarşiye uyum sağlama, otoriteyi tanıma, hiyerarşiyi sürdürme, güçlü ve baskın grupların kontrolüne yönelik davranışlar olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen okulda Giroux'a (1983) göre otorite ve güç konumundadır. Çalışma sonuçları Ahola (2000), Paykoç ve Gündoğdu (2002), Veznedaroğlu (2007), Yüksel'in (2004) otoriteye itaat bulgularını desteklemektedir. Ayrıca bu sonuçlar Meighan'ın (1994), öğretmenlerin iyi öğrenci olarak nitelendirdikleri bireylerin kendi beklenti ve isteklerine uyan, kötü olarak nitelendirdiklerinin ise beklenti ve isteklere karşı çıkan bireyler olduğu görüşünü de desteklemektedir.

Başarılı öğrenci ile akademik başarı arasındaki bağlantı örtük program çalışmalarıyla ortaya konmuştur (Tezcan, 2003; Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007). Tuncel'e göre (2008), öğrencilerin başarılı olması için öğrenciler öğretim elemanlarının değerlendirme kriterlerini bilmeli ve ona göre davranmaya çalışmalıdırlar. Bu çalışmada da sınıf iklimindeki başarılı-başarısız öğrenci algısında öğretmenler başarılı öğrenciyi not ortalaması ve akademik olarak başarı ile değerlendirirken başarısız öğrenciyi ise sorumluluktan kaçan, not ortalaması düşük,

bahaneler üreten öğrenciyi başarısız olarak değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin başarılı-başarısız öğrenci algısı da okul iklimi ile tutarlık göstermektedir. Öğretmenlerin başarılı-başarısız öğrenci algısı bu çalışmayı desteklemektedir. Çünkü öğretmenler başarılı ve başarısız öğrenciyi ağırlıklı olarak akademik ders başarısı ve not ortalaması olarak nitelendirirler de bunun yanında başarılı öğrencide tutarlı, peygamberi örnek alan, düzenli, tertipli, birikimli ilerleyen özelliklerini ifade etmişlerdir. Başarısız öğrencide de sorumsuz, ahlâksız, edepsiz, amaçsız, tutarsız, çalışma yöntemini keşfedememiş, disiplinsiz, düzensiz gibi özellikler ifade edilmiştir. Çalışma Ahola'nın (2000) öğrencinin başarılı olmak için neler yapması gerektiğini öğrenir ifadesiyle de paralellik göstermektedir. Veznedaroğlu (2007), öğrenciler başarılı olmak istiyorlarsa okulun örtük programını öğrenmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Çalışma bulguları da başarılı olmak için sadece ders çalışmanın yeterli olmadığını bunun yanında diğer davranışlarında gösterilmesi gerektiğini desteklemektedir.

Öğretmenin Tutum ve İnançlarını Öğretime Yansıtmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç. Sarı (2007), öğretmenlerin resmî programda yer alan ders kitaplarındaki tüm konuları anlatmadığı, sınıf içinde kendi görüş ve düşüncelerini yansıtan mesajlar verebildiğini ifade etmiştir. Yıldırım (2013) da resmî program dışında öğrencilerin öğretmen davranışlarından, söylemlerinden ve tutumlarından daha fazla etkileneceğini belirtmiştir.

Çalışmada öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda ilkokulda ve ortaokulda yer alan öğretmenlerin tutum ve inançlarını öğretime yansıttığı belirlenmiştir. Öğretmen-6 millî konularda; öğretmen-2, öğretmen-5 dini konularda; öğretmen-1 ve öğretmen-3 hem millî hem dini konularda tutum ve inançlarını öğretime yansıttığı belirlenmiştir. Bu durum Yüksel'in (2004) öğretmenler ders esnasında kendi değer, inanç ve düşüncelerini aktaran mesajlar verdiğini belirttiği görüşüyle tutarlık göstermektedir. Ayrıca Boztaş ve Tezci'nin (2015) görüşleriyle de tutarlık göstermektedir.

Yüksel (2004) üst sosyoekonomik çevrede yer alan bir okulda ders veren öğretmen ile alt sosyoekonomik çevrede yer alan bir okulda ders veren öğretmenin davranışları ve faaliyetleri aynı olmadığını vurgulamıştır (s. 74). Çalışma yapılan okulda öğrencilere aktarılacak istenen değerlere bakıldığında dini inançlar ile millî konular olduğu belirlenmiştir. Yüksel'in (2004) de ifade ettiği gibi öğretmenlerin sergilediği davranışlar okulun yer aldığı konum ve öğrencileri sosyoekonomik düzeyiyle ilgilidir. Çünkü okulun yer aldığı köyde millî değerlerin aşılması gerekli ve manidardır. Anyon da (1980) alt sosyoekonomik öğrencilerin olduğu okullardaki öğretmen davranışlarıyla üst sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin yer aldığı okullardaki öğretmen davranışlarının farklı olduğunu belirtmiştir. Okulun konumu ve sosyoekonomik öğrenci profili göz önüne alındığında bu durum doğru olabilir. Araştırmanın

sonuçları Vallance (1973) ve Giroux'un (1983), öğretmenin öğrenme ortamında güç ve otorite merkezi olduğunu bunun içinde tutum, değer ve inançlarıyla öğrenme sürecini yönlendirdiği ifadesini desteklemektedir.

Öğretmen Uygulamaları ve Tutarlığa İlişkin Tartışma ve Sonuç. Gündoğdu (2020) ve Adıay (2011) uygulanan öğretim yöntemleri kullanılan teknikler öğretmen ve öğretmen uygulamalarının örtük program hakkında ipuçları sağlayabileceği ve öğretmenlerin beklentileri arasındaki tutarlığın bu unsurları yansıtabileceğini belirtmiştir. Çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda bazı öğretmenler sınıflarda tutarlı davranışlar sergilerken bazı öğretmenlerin ise tutarsız davranışlar sergilediği bulunmuştur. Bu durumda öğretmenler farklı sınıflara girdikleri için öğretmenler arasındaki tutarsızlık sınıflar arasında da tutarsızlıklar oluşmasına neden olmuştur. Ayrıca sınıflarda öğretmenler arası tutarsızlıkların olması öğrencilerin öğretmenlerden beklenen davranışların ne olduğunun farkına varamamaları, farklı öğretmenlerin davranışlarını öngöremedikleri için davranışlarında da tutarsızlıklar olabilmektedir. Tutarsız davranışlar sergileyen öğretmenler sınıflar arası veya sınıf içinde de öğrenci motivasyonu ve başarısını etkileyebilir. Öğrenciler bu okul ortamında neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlayamayabilirler. Öğretmenlerin birbirinden farklı davranışları öğretmenler arası iletişimin de olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Sonuç olarak bu tutarsızlık öğrenci başarısını, sınıf iklimiyle beraber okul iklimini de olumsuz etkilemiştir.

İletişim Atmosferine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen-Öğrenci İletişimine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Küçüköğlu vd. (2004) sınıfta etkili öğrenme çevresi oluşturulmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkide bulunabileceğini ifade etmiştir. Vallance (1980) örtük programı üç boyuta ayırmış ve bir boyutunu öğretmen-öğrenci iletişiminde sınıf yapısı ve sosyal değerler sisteminin bir mikrokozmosu olarak eğitim kurumunun tüm örgütsel modeline dâhil okul bağlamları olarak nitelendirmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre ilkokulda öğretmen olumlu iletişimde kızmayan ve iyi davranan bir tavır sergilediği, olumsuz iletişimde de kızma, dışarı atma, uyarma davranışları ortaya koyduğu belirlenmiştir.

İnal (1998), öğretmenin gülümseyerek sınıfa girmesi, öğrenciye isimleriyle seslenmesi öğretmen-öğrenci etkileşiminde güvenilirlik ve sıcak ilişkilerin göstergesi sayılabileceğini vurgulamıştır. Çalışmada öğrenci görüşlerine göre ortaokulda öğretmen-öğrenci iletişim atmosferi sınıflara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokuldaki öğrenci görüşlerine göre olumlu iletişimde beşinci sınıf öğrencileri güler yüz, eğlenceli ve samimi tavırlarla

karlaşırken altıncı sınıflarda eğlenceli, iyi davranışlar ile karşılamaktadırlar. Yedinci sınıf öğrencileri ise en çok güler yüzlü davranışlar ile karşılaşmakta sekizinci sınıf öğrencileri öğretmenlere göre farklı şekillerde iletişim biçimleri ile karşılaşmaktadırlar. Bu anlamda çalışma sonuçları İnal'ın (1998) ifadelerini desteklemektedir. Öğrenci görüşlerine göre olumsuz iletişim açasından bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde kıзма, bağıрма, sinirli davranışlar görülürken bunlara ek olarak altıncı sınıflar baskı, hakaret, dışarı atılma; yedinci, sınıflar dışarı atılma, saç çekme; sekizinci sınıflar dışarı atılma, idareye gönderilme davranışlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Celep ve Erdoğan (2002), öğretmenlerin yaptığı uyarı ve olumsuz eleştirilerin öğrencilerin rahatsız olmalarına ve okuldan nefret etmelerine sebep olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olumsuz iletişimi kullanmaları öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olabilir.

Öğretmen-öğrenci iletişiminde öğretmenler sınıf içinde istedikleri davranışları sergileyen öğrencilere olumlu iletişim öğelerini kullanırken öğretmenin belirlediğı kurallara uymayan öğrencilere de kıзма, bağıрма, sinirli davranışlar sergiledikleri bazı sınıflarda da baskı, hakaret, dışarı atma, saç çekme, idareye gönderme gibi olumsuz iletişim öğelerini kullanabileceklerini öğrenmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, öğretmen-öğrenci iletişiminde otorite konumunda yer almakta ve kurallara uyulmadığı zaman otoritesini kullanmaktadır. Jackson (1968), sınıf ortamlarının toplumun bir parçası olduğunu öğrencilerin burada kendi arzu, istek ve beklentilerini gerektiğinde ertelediğini sınıf ortamının aynı toplumda olduğı gibi güçsüz ve güçlü arasındaki farkları öğrendiğini belirttiğı görüşünü desteklemektedir. Çalışmada da öğrenciler kurallara uymadığında öğretmen tarafından kızılacağını öğrenmişlerdir.

Yüksel (2004), öğretmenin öğrencilerle kurmuş olduğı iletişim şekli ve düzeyi ile sınıftaki davranışlar arasında yakın ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Çalışmada öğrenci görüşlerine göre öğretmen bazlı değerlendirildiğinde öğretmen-öğrenci iletişim biçimleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi iletişimlerinde dikkat etmeleri gereken noktaları işaret etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin öğrenci özelliklerine uygun iletişim stratejisi kullanması olumlu iletişim ortamını güçlendirmek için önemlidir. Bu durum Sarı'nın (2007) da dediğı gibi öğretmen-öğrenci iletişimi okuldaki kişilerarası ilişkilerde kilit bir noktadır ve sınıf iklimini belirleyen önemli unsurdur.

Öğrenci-Öğrenci İletişimine İlişkin Tartışma ve Sonuç. Okuldaki sınıf ikliminin gerçekteştiğı atmosferde örtük program ile ilgili bilgiler vermektedir (Yüksel, 2004; Sarı, 2007). İlkokulda dördüncü sınıf öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin birbiri arasında olumlu iletişimde beraberlik, paylaşma ve iyi anlaşma ön plâdayken olumsuz iletişimde de hakaret,

şiddet, yalan, küsme gibi olumsuz iletişimin bulunduğu ve öğrenciler arası iletişimde olumsuz iletişim öğelerinin daha yaygın ve daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Aras-Kaya (2018) öğrencilerin kendi arasında etkileşimi ve öğrencilerin öğretim elemanı ile etkileşimin niteliğinin örtük programın en önemli ögesi olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada öğrenci görüşlerine göre ortaokullarda olumlu iletişim öğelerinin sınıflara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler arasındaki olumlu iletişim de beşinci sınıflarda beraberlik ve samimiyet ön plânda olduğu, altıncı sınıflarda iyi anlaşma ve beraberlik olduğu, yedinci sınıflarda korumacı davranışların yer aldığı sekizinci sınıflarda da şakaya dayalı iletişim olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenci görüşlerine göre ortaokulda yer alan öğrenciler arası iletişimde olumsuz iletişim öğelerinin olumlu iletişim öğelerinden daha fazla olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır. Olumsuz iletişimde ise tüm sınıf düzeylerinde argo konuşma, rekabet, küfür ve hakarete dayalı iletişim olduğu belirlenmiştir.

Atherton (2002), bazen örtük programla resmî programın mesajları örtüşürken bazense zıtlasabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenci-öğrenci iletişim atmosferinde resmî programda öğrenciler arasındaki iletişimin iyi olması ve iş birliğine dayalı olması gerekirken burada örtük program devreye girerek bu iletişimin rekabete ve olumsuz iletişim öğelerine dayalı gerçekleştiği belirlenmiştir.

White vd. (2014), sağlıklı okul iklimleri, çatışma ve birbirine destek olmayan sosyal ilişki bağlamları oluşturarak ve bu durumun okul için zorbalık ve saldırgan davranışların norm hâline gelme olasılığını artıracaklarını belirtmiştir. Öğrenci görüşmelerine göre öğrenciler arasında olumsuz iletişim ortamı olduğu (kavga, küfür, rekabet, kıskanma, kaba davranışlar) karşılıklı anlayış ve saygının eksik olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğrenci görüşlerindeki öğrenci-öğrenci iletişimde olumsuz öğelerin yer aldığı sonucuyla tutarlık göstermektedir. Bu olumsuz iletişimin sebebi öğrencilerin alt sosyoekonomik ailelerden gelmesi, okulun yer aldığı çevrede bu davranışlara tanık olmaları gibi faktörler olduğu söylenebilir.

Farklı Fikirlerle Gösterilen Tepkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç. Sınıf ikliminde farklı fikirler olduğunda ortaya çıkan durum örtük program kapsamındadır (Yüksel, 2004). Doğanay vd. (2004), demokrasi kültürünü kazandırmada örtük programın resmî programdan daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmen ile öğrenci birbirinden farklı düşündüğünde ortaokulda yer alan tüm öğretmenler tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin farklı düşüncelerine saygı duyduğu, eleştirmede, susturmaya çalışmadığı ve senin dediğin de olabilir, gel tahtaya beraber çözelim gibi davranışlar sergiledikleri sonucu bulunmuştur. Veznedaroğlu (2007), öğretmenin öğrencilere arkadaşlar arası farklı düşünceleri saygı duyması gerektiğini belirtmesi

“herkesin duygu ve düşüncelerine saygı duyma” özelliğini kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerin düşüncelerine saygı duyması ile öğrencilere rol model olarak birbiri ile iletişimde veya öğretmenle iletişimde “farklı düşüncelere saygı duyulmalıdır” fikrini öğrencilere benimsetmeye çalışmaktadır.

Ortaokulda yer alan öğrenci görüşmelerinde tüm sınıf düzeylerinde öğrenciler birbirinden farklı düşündüğünde bu düşüncelerin çatışmasından kaynaklı bazı olumsuzluklar yaşandığı ve bu durum zaman zaman, kırıncı ve rekabetçi bir iletişim ortamının oluşmasına neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ise yukarıdaki öğretmenlerin rol model olup farklı fikirlere saygı duyan birey profili yetiştirme düşüncesinin öğrencilere yansıtılamadığını göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin farklı fikirlerine saygı duyması için rol model olduğunu düşünürken sınıf içinde davranışlarıyla örtük olarak öğrencileri etkiliyor olabilir. Ya da öğrenciler öğretmenlerden ziyade sosyal ortamdaki büyüklerinden ve onların davranışlarından örnek davranışlar alıyor olmaları, iletişim becerileri gelişmediği için farklı düşüncelerle karşılaştıklarında saygı duyma davranışını gerçekleştiremiyor olabilir. Ayrıca bu durum okulun bir köy okulu olması sebebiyle öğrencilerin alt sosyoekonomik yapıdan gelmelerinden kaynaklı aile ilişkilerinin bir yansıması olabilir. Okulun alt sosyoekonomik ailelerden gelen öğrencilerin yer aldığı ve dışa kapalı bir okul olduğu için öğrencilerin birbirlerini etkilediği söylenebilir. Sarı (2007), alt sosyoekonomik düzeyden gelen okullarda örtük programın daha fazla antidemokratik özellikler içerdiği ve bu nedenle öğrencilerin de daha sık antidemokratik davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin birbirlerinin farklı fikirlerine saygı duymamaları Sarı’nın (2007) görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön Yargılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin Cinsiyet, İsim gibi Özelliklerine Yönelik Ön Yargılara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Margolis vd. (2001), liberal yaklaşımın ön yargı ve ayrımcılığı güçlendiren söylemlerin bulunduğu örtük programlara odaklandığını belirtmiştir. Türedi (2008) ise işlevselcilere göre eğitimin ön yargı ve hoşgörüsüzlüğü azaltacağını belirtmiştir.

Yüksel (2004), öğretmenlerin sınıfa girmeden önce basmakalıp düşünce ve ön yargıları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmada öğretmen görüşlerine göre ilkokulda ve ortaokulda yer alan öğretmenler kız öğrencilerin daha fazla çalışkan olduğunu düşündükleri, yaramaz ve hareketli öğrencilerin isimlerini de daha hızlı öğrendikleri belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin cinsiyete karşı olumlu ön yargıları varken hareketli ve yaramaz öğrencilere karşı da olumsuz ön yargıları olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerine de öğretmenlerin isim-soy isme karşı ön yargılı olmadığı

ancak kız öğrencilere karşı olumlu ön yargıları olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Meighan'ın (1994) öğretmenlerin, öğrencilerin cinsiyetleri, ırkları, kökenleri ve hatta isimleri hakkında ön yargılarının olduğu görüşünü desteklemektedir. Helvacıoğlu (1994), kadınların 1945 yılı öncesi kitaplarda modern ve sosyal hayatta söz sahibiyken 1945 yılı sonrası eve hapsedildiği ve baba figürünün ağırlıklı olduğu ve ailenin reisi olarak kadının önünde otorite konumunda olduğunu ifade etmiştir (ss. 88-103). Çalışmadaki öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kız öğrencilere karşı başarılı ve çalışkan olduğu yönünde olumlu ön yargısı olduğu sonucu Helvacıoğlu'nun (1994) ifadesiyle uyusmamaktadır.

Sınıfa Karşı Ön Yargılara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Yüksel'e göre (2004), girdiği sınıfın yetersiz olduğunu ön yargı ile kabul eden öğretmenin o sınıfta yaptığı faaliyetler ile öğrencilerin yeterli olduğunu düşündüğü sınıfta yaptığı faaliyetler arasında önemli farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Tuncel (2008), öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi sonucunda öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı ön yargı oluşturduğunu ve bu durumun derse karşı tutumları etkilediğini belirtmiştir.

Çalışmada öğrenci görüşlerine göre dördüncü sınıflarda öğretmenin sınıftaki öğrencilerden çalışkan ve ders dinleyenlere olumlu ön yargısı olduğu, bunları yapmayanlara ise olumsuz ön yargısı olduğu belirlenmiştir. Öztürk vd. (2003), sınıf öğretmenlerinin davranış ve başarı açısından bazı öğrencilere karşı düşük bazı öğrencilere karşı da yüksek beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda çalışma sonucu Öztürk vd. (2003) çalışmasını desteklemektedir. Bununla birlikte öğrenci görüşlerine göre ortaokulda yer alan tüm öğretmenlerin tüm sınıf düzeylerinde ön yargısı olduğu ve öğretmenlerin tutumları akademik becerileri yerine getirenlere karşı olumlu, akademik davranışları sergilemeyen ve ahlâki davranış sergilemeyenlere karşı olumsuz yönde farklılaştığı ortaya konmuştur. Sınıfa karşı ön yargılara öğretmen bazlı bakıldığında ise öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ön yargısının sınıf düzeylerine göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle ilgili ön yargılarında sınıf düzeyleri ve davranış kalıplarıyla ilintili olduğunu gösterebilir. Öğretmenler farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumlarında da farklılık olduğu söylenebilir. Bu durum Yüksel'in (2004), öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerinden, düşüncelerinden kaynaklanan davranışların örtük program kapsamında olduğunu ifade ettiği görüşünü desteklemektedir.

Sınıf Kültürünü Öğrenmeye İlişki Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin Öğretmenle İletişim Biçimi ve Öğretmenin Gözüne Girebilmek için Gösterilen Davranışlara İlişkin Tartışma ve Sonuç. Holt (1971), öğrencilerin öğretmenin gözüne girebilmek için sınıfta kullandığı stratejilerden birinin, bir konuya gerçek anlamda

hâkim olmak yerine öğretmenin sorularını en kolay şekilde nasıl yanıtlayabileceklerini öğrenmek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Holt, öğrencilerin kabul görmeme ve başarısız olma korkularından dolayı utançtan verici durumlardan kaçmayı öğrendikleri ve bunun için örtük olarak bazı öğrenmeler ile öğretmenin gözüne girerek sıkıntı ve utanç verici durumları düşmemeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Gordon (2019), öğrencilerin öğretmenin gözüne girebilmek için öğretmenin dediklerini kabullenme, boyun eğme, yağcılık yapma, birinci olup arkadaşlarını geçmeye çalışma gibi davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerine göre dördüncü sınıflar öğretmenin gözüne girmek için birtakım davranışlar sergilediği ve akademik (ödev yapma) ve saygı (saygılı olma, izin alarak konuşma) kurallarına dikkat ettiği bulunmuştur.

Tuncel (2008a), öğrenciler başarılı olmak için öğretim elemanlarının değerlendirme kriterlerini bilmeli ve ona göre davranmaya çalışması gerektiğini belirtmiştir. Yüksel (2004), öğrencilerin göze girme davranışını gerçekleştirmek için öğretim elemanlarının açık ve örtük beklentilerine uygun davrandıklarını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerine göre beşinci sınıflar öğretmenin gözüne girebilmek için ödev yapma, ders çalışma ve derse katılma gibi akademik davranışlara (ders çalışma, ödev yapma, derse katılma) odaklanırken altıncı sınıflar bu davranışlara ek olarak saygı (saygılı olma, küfretmeme, izinsiz konuşmama, söz kesmeme) gibi davranışlar göstermiştir. Yedinci ve sekizinci sınıflar da belirgin davranışlar gözlenememiştir. Göze girmek için yapılan davranışların farklılaşması öğrencilerin yaş grupları ile ilgili olabilir. Farklı sınıf düzeylerinden farklı davranışlar beklenmektedir. Bu durum daha büyük, liseye yakın öğrencilerden bağımsızlık beklenirken daha küçük sınıflarda denetim beklenmesiyle ilgili olabilir.

Öğretmen görüşlerine göre göze girebilmek için öğrencilerin farklı davranışlar (namaz kılma, mantar getirme, parmak kaldırma, çiçek getirme, taç yapma, mektup yazma, soru getirme) sergiledikleri belirlenmiştir. Jackson (1968), öğrencilerin sınıfta öğrendikleri şeylerden birinin öğretmenin gözündeki kendine ait olumsuz izlenimi engellemek ve olumlu bir izlenim oluşturmaya çalışmak olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda okuldaki tüm öğrencilerde öğretmenin gözüne girmek için yapılan davranışlar manidardır. Öğrencilerin göze girme davranışları Holt (1971), Gordon (2019), Tuncel (2008a), Yüksel (2004) ve Jackson'un (1968) çalışmalarını desteklemektedir.

Konuşma biçimiyle ilgili;

Öğrenci görüşlerine göre ilkokulda yer alan öğrenciler öğretmenle konuşurken konuşma biçimini dikkat ettiği; konuşmasında saygılı, terbiyeli ve hocam diye hitap ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenin görüşleri de dikkate alındığında ilkokuldaki öğrencilerin öğretmenin

kendisine karşı kullanılması gereken üslubu öğrendikleri ve buna uygun davrandıkları söylenebilir.

Öğrenci görüşlerine göre beşinci sınıf öğrencileri çekinmeden ve rahat bir şekilde “hocam” diye hitap etmektedirler. Altıncı sınıflar da saygı ve terbiye kurallarını dikkat ederek hocam diye hitap ettiği, yedinci sınıflar ise saygılı, kibar şekilde konuşurken sekizinci sınıf öğrencileri hem dikkatli hem de saygılı, çekinmeden iletişim kurmaktadır. Sonuç olarak ortaokuldaki tüm öğrencilerin öğretmenle konuşma biçimini dikkat ettiği, öğrencilerin öğretmenlerine karşı hitap şekilleri ve üslupları sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuç Veznedaroğlu (2007) ve Gün’ün (2018) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Sınıf düzeyine göre farklılaşma öğrencilerin yaş ve deneyimlerinin etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda altıncı sınıflar ortaokulda bir yılını geçirdiği için sınıf iklimini anladıklarından saygılı bir üslupla konuşmaya özen gösteriyor olabilirler.

Öğrenci görüşlerine göre ortaokuldaki öğretmenlere karşı hitap şekilleri öğretmen bazlı bakıldığında öğretmenlerin iletişim biçimleri öğretmene göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durumun sebebi öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin öğretmenin kişisel tutum ve sınıf dinamiklerinden etkilendiğini gösterebilir. Öğretmenlerin kişisel iletişim tarzları ve öğrenciye hitap, yaklaşım şekilleri etkili olmuş olabilir. Ayrıca bu durum öğrenciler arasında tutarsızlık oluşturarak disiplin sorunlarına yol açabilir.

Ahola (2000), üniversite düzeyinde örtük programın öğrenciler tarafından anlaşılmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler derslerde konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmasalar bile bilimsel bir dil kullanmanın önemini öğrenmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin iletişim biçimlerine uyum sağlamaya çalışabilirler ve bu şekilde örtük programın belirleyicilerini takip edebilirler.

Öğretim elemanları iletişim kurarken öğretmen adaylarından bazı beklentilerinin olduğunu, öğretmen adaylarının bunu fark ederek beklentilere uygun davrandıkları belirlemiştir (Akbulut, 2011; Giroux, 1983; Yüksel, 2002b). Hitap biçimiyle ilgili öğretmen görüşmeleri incelendiğinde tüm öğretmenlerin kendilerine karşı saygılı bir dil kullanmalarını istediği bulunmuştur. Ortaokuldaki tüm öğrencilerin konuşma biçimini dikkat etmesi bu durumla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden saygılı bir dil kullanmalarını istedikleri göz önünde bulundurulduğunda ortaokuldaki tüm öğrencilerin “hocam” diye hitap ederek ve dikkat ederek konuşması öğretmenlerin beklentileriyle uyumlu bir şekilde davranmalarını yansıtmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin örtük olarak iletişim biçiminde “bana saygı duyun” mesajını aldıkları söylenebilir. Öğretmenler bu davranışları örtük olarak sınıf ortamında Jackson’un (1968) “kalabalık, övgü, güç” ögesindeki “güç ögesine” uygun davranarak otoriteye

itaat ve hiyerarşiyi sürdürmektedir. Bu durum Ahola (2000), Akbulut (2011), Giroux (1983) ve Yüksel'in (2002b) görüşlerini desteklemektedir.

Sınavda Çıkabilecek Soruları Tahmin Etme ve Sonuçlara İtiraza İlişkin Tartışma ve Sonuç. Adıay (2011), öğrencilerin öğretmenin davranışlarını gözlemleyerek sınavda karşılaşılabilecekleri konuların ve soru türlerinin ne olabileceği hakkında bir fikir edinebileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenci görüşlerine göre ilkokulda yer alan öğrenciler öğretmenin sınav sorularını tahmin edebildiği belirlenmiştir. Öğrenciler öğretmenin sınavda soracağı yerlerin altını çizdirdiği, o konuda daha fazla zaman harcadığı, not olarak yazdırdığı, sayfayı katladığından anladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Ahola'nın (2000) görüşünü desteklemektedir.

Yüksel (2004), öğrenciler sınavlara hazırlanırken öğretmenin üzerinde fazla durduğu yerlere çalışarak ezberlemesi gerektiğinin farkına vardıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrenci görüşlerine göre ortaokuldaki öğrencilerin sınav sorularını tahmin edebildiği (altını çizdirme, çalışma kağıdından sorma, soracağı konunun üzerinde fazla zaman harcaması, bu önemli deme, fosforlu kalemle çizdirme vb.) ve sınavda nerelerden çıkabileceğine ilişkin ipuçlarının sınıflar arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durumun sebebi öğretmenlerin iletişim ve etkileşimlerinin sınıfsal düzeyde farklılık göstermesi, öğrencilerin farkındalık düzeyinin birbirinden farklı olması olabilir. Meighan (1994), öğrencileri üç gruba ayırarak ipuçlarının farkında olanlar, ipuçlarını arayanlar ve ipuçlarına ilgisiz olanlar diye gruplamıştır. Bu anlamda çalışmadaki bazı öğrencilerin ipuçlarının farkında olması bazı öğrencilerin ise ipuçlarına ilgisiz olması Meighan'ın (1994) çalışmasını desteklemektedir.

Öğrenci görüşlerine göre sınavda çıkabilecek soruları tahmin etme öğretmenin bazı ele alındığında öğrencilerin farklı öğretmenlere göre sınav sorularını ve sınav yerlerini tahmin edebilirlikleri ayrıca sınıf düzeylerine göre değişen farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun sebebi öğretmenlerin sınava hazırlık ve uygulama süreçlerinde öğrenci ve sınıflara yönelik farklı yaklaşımlar ortaya koymaları olabilir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler sınav sorularını tahmin edebilmektedir. Öğretmenler bunun için sınavda çıkabilecek yerlere ait not yazdırma, yıldız koydurma, altını çizdirme, ses tonu yükseltme, benzer test verme gibi davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonuç öğrenci görüşlerindeki öğrencilerin sınav sorularını tahmin edebildikleri görüşü ile paralellik göstermektedir.

Sınav sonuçlarına itiraza ilişkin;

Yüksel'e göre (2004), öğrencilerin sınav sonuçlarını kabul etme veya itiraz etme kararları örtük programın bir parçası olarak görülmektedir ve bu kararların altında yatan nedenler de örtük programın unsurları arasındadır.

Öğrenci görüşlerine göre ilkokulda yer alan öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler itiraz ettiklerinde olumlu tepki olarak öğretmenin sınav kağıdını gösterdiği, olumsuz tepki olarak ise sinirlendiği belirlenmiştir. İlkokuldaki örtük program bu bağlamda Veznedaroğlu'nun (2007) ifadesini desteklemektedir. Veznedaroğlu (2007), sınav sonuçlarını öğrencilerin kendi aralarında konuştuklarını ancak sınav sonuçlarını itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini belirlemiştir.

Öğrenci görüşlerine göre farklı sınıf düzeylerinde sınav sonuçlarına itirazın farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin sınıf seviyeleri, olgunluk düzeyleri, yaşları ile ilişkili olabilir. Öğretmenlerin sınıf seviyeleriyle olan iletişim tarzıyla veya öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilişkili olabilir. Bu sonuç Yüksel'in (2002b), çalışmasıyla çelişmektedir. Çünkü Yüksel (2002b), öğrencilerin sınav sonuçları hakkında kendi aralarında konuştuklarını ancak şikayetlerini öğretmenlere iletmediklerini ve sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Öğrenci görüşlerine göre sınav sonuçlarına itiraz öğretmen bazlı değerlendirildiğinde sınav sonuçlarına itiraz durumunda öğretmenin sergilediği davranışlar ve verdikleri tepkiler öğretmenler arasında farklılaştığı bulunmuştur. Bu bağlamda öğrenciler öğretmen-1'e itiraz edemezken, öğretmen-2'ye sınıfların yarısı itiraz edebilirken yarısı edememektedir. Öğretmen-3'e öğrenciler itiraz edebilirken öğretmen-4'e bazı sınıflar itiraz edememekte ancak öğretmen-6'ya itiraz edebilmektedirler. Veznedaroğlu (2007), öğrenciler sınav sonuçlarına itiraz etmenin öğretmenlerinin tepkisiyle karşılaşabileceğinin farkında olurlarsa sınıf içinde uygulanan örtük programın baskıcı ve otoriter olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler bazı sınıflarda otoriter ve baskıcı örtük program uyguladığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre tüm öğretmenler sınav kağıtlarına itiraz edildiğinde kağıtları gösterdiğini, sert davranmadığını, kağıtları dağıttığını ve tekrar hesaplabildikleri bulunmuştur. Ancak öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin bazı öğretmenlere sınav sonuçlarına itiraz edebilirken bazı öğretmenlere itiraz edememeleri öğretmen görüşleriyle çelişmektedir. Bu durum Yıldırım'ın (2013), öğrenciler öğretmenlerin davranışlarından, söylemlerinden ve tutumlarından daha fazla etkilenirler görüşü ile tutarlık göstermektedir. Öğretmenler sözlü olarak her ne kadar sınav sonuçlarına itiraz edebileceklerini söyleseler de örtük olarak "sınav sonuçlarına itiraz edemezsiniz" mesajı vermiştir.

Sınav sonuçlarına itiraz edememe durumu resmî programla çelişmektedir. Resmî programda öğrencilere haklarını aramaları gerektiği öğretilmektedir. Öğrenciler örtük olarak haklarını aramama ve itiraz etmeme, otoriteyi itaat etme, sorgulamaması gerektiği öğretilmektedir. Bu durum Yüksel'in (2002b), resmî program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın program öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenir ifadesini de desteklemektedir. Massialas (1994), öğrenmelerin tahmini %10'u resmî programla gerçekleşirken kalan diğer kısım örtük programa dayandırılmaktadır ifadesini de destekleyebilir.

Sınavda Orijinal Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazmaya İlişkin Tartışma ve Sonuç. Ahola (2000), resmî programın “bütün hepsinin öğrenilmesine imkân olmadığının yeni farkına varılan bilgilerle” dolu olduğu ve öğrencilerin gerçekte öğrendiklerinden ziyade sınavda kendilerinden beklenenleri gösterme yönünde bir çaba içinde olduklarını belirtmiştir.

İlkokuldaki dördüncü sınıf öğrencileri sınavda en çok öğretmenin anlattıklarını yazarken bunların daha doğru olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenin de en çok kendi anlattıklarının yazılmasına puan verdiğini düşündükleri bulunmuştur. Fielding (1971), öğrencilerin kendi bilgi ve deneyimlerini düşük statülü gördüklerini ortaya koymuştur (Akt., Yüksel, 2004). Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin öğretmenin anlattıklarının daha doğru olduğunu düşünmeleri kendi bilgilerini düşük statülü gördüklerinden kaynaklanmaktadır ifadesiyle tutarlılık göstermektedir.

Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin sınavda kendi düşüncelerini veya öğretmenlerin öğrettiği kalıpları yazma, bunun nedenleri ve öğretmenin hangisine daha çok puan verdiği sınıflar arası farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen-öğrenci etkileşimi sınıflar arası farklılık göstererek öğretmenlerin sınıf düzeylerine göre sınavda yazmaları beklenenler değişiklik göstermektedir. Öğrenciler hangilerini yazdıklarında daha yüksek puan alacaklarını tam olarak anlayamamışlardır.

Öğrenci görüşlerine göre sınavda yazılan düşünce ve fikirler öğretmen bazlı değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınavlarında öğrencilerin yazdıkları (öğretmenin anlattıkları, öğretmenin anlattıkları ve kendi düşünceleri, bazen öğretmenin anlattıkları bazen kendi düşünceleri vb.) ve nedenleri öğretmenler arası farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinin ve beklentilerinin farklı olması bu durumun sebepleri arasında olabilir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri, kişisel tercihleri de sebepler arasında yer alabilir.

Öğretmen görüşlerine göre ilkokul ve ortaokuldaki öğrenciler sınavlarda direk kitaptan ezber veya kendi öğrettiği kalıp cümlelerden ziyade anlamı veya cevabı doğru olacak şekilde cümle veya fikirlerini yazmalarını istedikleri bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre ise öğrenciler, öğretmenlerin sınavlarında öğretmenin anlattıkları, kendi düşünceleri veya farklı kombinasyonlar yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri çelişmektedir. Snyder (1971), öğretmen derste öğrencilerden aktif olma, yaratıcı ve eleştirel düşünceleri ileri sürme, soru sorma, söylediklerini tartışma beklediğini söyleyebilir ancak öğrenciler öğretmenin gerçekte kendilerinden ne beklediğini, başarılı olmak için öğretmenin anlattıklarını tartışmadan not tutmanın ve ezberlemenin gerekli olduğunu anlamaktadırlar (s. 15; Akt, Yüksel, 2004, s. 76). Bu anlamda ortaokul ve ilkokuldaki öğretmenler öğrencilerden sınav esnasında kendi orijinal düşüncelerini yazabileceklerini belirtseler de örtük program devreye girerek öğretmenin beklentileri doğrusunda cevaplar yazmaktadırlar. Öğrenci davranışlarına bakıldığında örtük program daha da ağır basarak sınavda öğretmenin istediklerini direk yazmışlar ve öğretmenin “sınavda daha yüksek almak istiyorsanız benim söylediklerimi yazacaksınız” örtük mesajını aldıkları söylenebilir. Ayrıca bu durum Glickman’ın (1976), öğretmenler her zaman resmî programla uygun davranmayabilir ifadesiyle de paralellik göstermektedirler.

Erimez ve Gizir (2013), öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada sınavlarda öğretmen adaylarına sorulan soruların öğretilenden farklı olduğu ve ezbere dayalı sorular sorularak öğretilen bilginin anlamsız ve değersiz olarak algılanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda çalışma yapılan okulda da öğretmenlerin öğrencilerin sınavlarda kendi orijinal düşüncelerini yazmalarını istediklerini belirtseler de öğrencilerin öğretmenin istedikleri şekilde cevaplar yazmaları Erimez ve Gizir’in ifadelerini desteklemektedir. Bu durumda örtük program devreye girerek öğrenciler öğretmenin beklentileri doğrultusunda hareket etmişlerdir. Tuncel’e göre (2008a), öğretim elemanlarının öğretmen adaylarından sınavda kendilerinin istediği cevabı yazmalarını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Çalışma bu sonuçla da paralellik göstermektedir.

Öneriler

Okul İklimine Yönelik Öneriler

Okul Kurallarına İlişkin Öneriler. Öğrenci görüşlerine göre okulda uyulması beklenen yazılı olmayan kurallarda etik davranış kuralları ve sessizlik kurallarına öğrencilerin daha az önem verdiğiyle ilgili, okul yönetimi ve öğretmenler etik davranış kuralları ve sessizlik kurallarının önemi konusunda öğrencilere düzenli olarak eğitim programları düzenleyebilir ve

farkındalığı artırabilir. Okulun çeşitli alanlarına etik davranış ve sessizlik kurallarını hatırlatan görsel işaretler yerleştirilebilir. Böylece, öğrencilerin bu işaretleri sık sık görmeleri kuralların hatırlanmasını ve farkındalığın artmasını sağlayabilir.

Ödün Verilmeyen Kurallara İlişkin Öneriler. Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda davranış kurallarının diğer kurallara göre daha az önemsenmesi ile ilgili okul yönetimi ve öğretmenler, davranış kurallarının önemini vurgulayarak öğrencilere bu kuralların neden önemli olduğunu açıklayıcı bir şekilde iletebilir. Davranış kuralları hakkında açık ve anlaşılır bir iletişim kanalı oluşturularak velilere de bu kuralların önemi hakkında bilgi verilebilir. Velilerin desteğiyle öğrencilerin davranış kurallarına uyum sağlamaları ve okul eşyalarına saygı göstermeleri teşvik edilebilir.

Ödün Verilen Kurallara İlişkin Öneriler. Öğrenci görüşlerine göre örtük olarak ödün verilen davranışlar ile ödün verilmeyen davranışların benzer veya aynı çıkması ile ilintili olarak, öğretmen ve yönetici, öğrencilere aynı kurallara karşı aynı tepkiler verebilir. Öğretmenlere kuralların tutarlı bir şekilde uygulanması konusunda eğitim ve rehberlik sağlanabilir. Kurallar öğretmenler ve yönetici tarafından net bir şekilde ve sürekli hatırlatılabilir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin belirli durumlarda güvenlik kurallarından taviz verdiğiyle ilgili, okul yöneticisi ve öğretmenlere kuralların nasıl tutarlı bir şekilde uygulanacağı, öğrenci davranışlarıyla nasıl etkili bir şekilde başa çıkılacağı ve disiplin cezalarının adil, uygun bir şekilde verilmesi konularında eğitimler düzenlenebilir.

Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre hem ödün verilen kurallarda hem de ödün verilmeyen kurallarda güvenlik ve saygı kurallarının olmasındaki tutarsızlıkla ilgili, okul yönetimi ve öğretmenler arasında kuralların uygulanması açık ve net bir şekilde belirlenebilir, öğrencilere bu kuralların önemi anlatılabilir.

Ödül Verme ve Yaptırım Uygulamaya İlişkin Öneriler. Okul içinde daha çok sözel ödüllerin kullanıldığı ve öğrenci seviyelerine göre ödüllendirme yapılmadığıyla ilgili, okul yönetimi ve öğretmenler öğrencilerin kurallara uyumu ve motivasyonunu artırmak için iletişim ve ödüllendirme stratejilerini gözden geçirerek ödüllendirme biçimlerini farklılaştırabilir.

Okul yöneticisi, öğretmenler ile öğrencilerin uygulanan yaptırımlar hakkında farklı algılara sahip olması ile ilgili, okul yönetimi ve öğretmenler öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir, yaptırımları adil bir şekilde uygulanmaya çalışılarak öğrencilerin yaptırımlar hakkındaki algılarını iyileştirilebilir.

Okul Atmosferine İlişkin Öneriler.

Öğrenci-Öğrenci İletişimine İlişkin Öneriler. Okul atmosferindeki öğrenci-öğrenci iletişiminin olumsuz atmosfere sahip olduğu sonucuyla ilgili, iletişim atmosferinin iyileştirilmesi için öğrenciler arasında olumlu iletişim becerilerinin öğretilmesi, empati ve saygı değerlerinin vurgulanması, çatışma çözme stratejilerinin öğretilmesi, öğrenciler arasında eşitlik ve hoşgörü kültürünün teşvik edilmesi gibi adımlar atılarak öğrenciler arasında olumlu bir iletişim kültürü oluşturulmaya çalışılabilir. Bu şekilde, daha sağlıklı ve olumlu bir iletişim atmosferi oluşturulabilir ve okul iklimi olumlu yönde etkilenebilir.

Ayrıca, öğretmenler ve okul yönetimi tarafından olumsuz iletişim örneklerine karşı sıkı bir takip ve müdahale gerçekleştirilebilir. Bu durum saldırgan davranışların tolere edilmediğini vurgulayan disiplin politikaları ve etkili müdahale stratejileriyle desteklenebilir. Böylece öğrenciler arasındaki okul iklimi daha güvenli, destekleyici ve sağlıklı bir iletişim atmosferine sahip olabilir.

Öğretmen-Öğrenci İletişimine İlişkin Öneriler. Okul ikliminde öğretmen-öğrenci iletişiminde olumsuz iletişim atmosferinin belirli bir oranda olduğu ve öğrencilerin sinirli, şiddet, otoriter ve ayrımcı öğeleri vurguladığı göz önüne alındığında öğretmenlere iletişim becerileri konusunda destek sağlanabilir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı daha anlayışlı, destekleyici ve empatik olmaları teşvik edilebilir, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlama ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlama konusunda öğretmenlere rehberlik edilebilir.

Öğretmen-Yönetici İletişimine İlişkin Öneriler. Öğrenci görüşlerine göre okul yöneticisinin olumsuz iletişim ögesinde sinirli çıkmasıyla ilgili, okul yöneticisi stres yönetimi ve liderlik eğitimleri ile iletişim becerilerini güçlendirebilir ve daha sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturabilir.

Öğretmen-Öğretmen İletişimine İlişkin Öneriler. Öğretmenlerin birbiriyle iletişimlerinde daha mesafeli ve formel bir iletişim kültürünün hâkim olmasıyla ilgili, öğretmenler arası etkileşimi artırmak için okul yönetimi ortak çalışma grupları, sosyal etkinlikler gibi fırsatlar sağlayabilir.

Öğretmenler arası iletişimde yardımseverlik ve iş birliğini kısıtlayan sebepleri (iletişimdeki zorluklar, bay-bayan gruplaşmaları, zaman kısıtlamaları) aşmak için okul yönetimi, ortak projeler düzenleyebilir. Ayrıca, iletişim becerilerini geliştiren eğitim programları düzenlenebilir.

Okul Törenlerine İlişkin Öneriler. Okulda düzenlenen bazı törenlerin ortaokul öğrencileri için düzenlendiği ile ilgili, okuldaki törenler çeşitli sınıf seviyelerine uygun olarak

plânlanabilir ve ilkokul öğrencilerinin de aktif olarak katılım sağlayabileceği etkinlikler düzenlenebilir.

Okulun Sembollerine İlişkin Öneriler. Öğrencilerin kılık kıyafetine gereken özeni göstermemesiyle ilgili, öğrencilere temizlik ve düzen konularında eğitimler verilebilir. Yönetim, öğrencilerin kılık kıyafetiyle ilgili kuralları açık ve net şekilde öğrencilere, velilere iletip bunları istisnasız uygulayabilir.

Okulun sembolünü etkin olarak kullanamamasıyla ilgili, okul sembol ve kurumsal kimlik oluşturma konularında daha aktif bir tutum sergileyerek kurumsal kimlik oluşturma konusunda uzman kişilerden destek alabilir. Öğrencilere sembolün anlamı, önemi ve okul kimliği hakkında bilgilendirici sunumlar, etkinlikler yapılabilir. Ayrıca, okulun sembolü okul etkinlikleri ve materyallerinde kullanılarak öğrencilerin sembolle bağ kurması sağlanabilir.

Okulun kurum kimliğini yansıtan bir zil sesi olmaması ile ilgili öğrenciler ve personel, zil sesini duyduklarında okulun özel bir yer olduğunu hissedecekleri okulun değerlerini, misyonunu ve vizyonunu yansıtan bir zil sesi belirleyebilirler.

Okulun Yayınlarına İlişkin Öneriler. Okulun yayın faaliyetlerinin sınırlı olmasıyla ilgili, yönetim öğrencilerin kendi yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre yayın faaliyetlerine katılmalarını teşvik edilebilir. Öğretmenler, yayın faaliyetlerine destek verebilir ve öğrencilere rehberlik etmek için daha aktif rol alabilir.

Sosyal, Kültürel, Sportif ve Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Öneriler. Okulun sosyal kültürel faaliyetlerinin program yoğunluğu ve iklimden dolayı sınırlı olması ve okul içi faaliyetler olarak kalması ile ilgili, okul yönetimi iş birliği yapabileceği yerel topluluk kuruluşları, sportif kuruluşlar, sanat merkezleri ve diğer kurumlarla bağlantı kurarak öğrencilere daha geniş bir sosyal kültürel ve sportif deneyim sunabilir.

Okulun öğrencilere fiziksel aktiviteye teşvik etmemesi ve geleneksel spor dallarına gereken özeni göstermemesi ile ilgili, okul yöneticisi ve öğretmenlere okul kültüründe spor ve fiziksel aktivitenin yeri hakkında eğitim ve rehberlik sunulabilir.

Araştırma-Geliştirme Faaliyetlerine İlişkin Öneriler. Okulun araştırma ve geliştirme kültürünün zayıf olduğu veya kaynaklarının yetersiz olduğuyla ilgili, okul yönetimi yeterli kaynak sağlamak için çeşitli kuruluşlardan destek alabilir, sivil toplum kuruluşlarıyla iletişime geçebilir. Böylece, kütüphanedeki araştırma kaynaklarını güncelleyebilir ve çeşitlendirebilir. Ayrıca, öğrencilerin araştırma yapma ve bilgi edinme kültürünü aşlamak için çeşitli etkinlikler ve dersler düzenlenebilir.

Okulun Beklentilerine İlişkin Öneriler.

Yetiştirilmek İstenen Bireye İlişkin Öneriler. Okulun yetiştirmek istediği birey tipinde sorgulayıcı düşünce ve farklı tutumlar yerine uyumlu, disiplinli, dindar, itaat eden ve toplumsal değerlere bağlı bir öğrenci profilini desteklediği sonucuyla ilgili, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve farklı fikirleri ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Okul, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip olduğunu kabul edebilmelidir. Okul, öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı duyabilmesi için empati ve iş birliği becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilebilir.

Nitelikli-Niteliksiz Öğrenci Algısına İlişkin Öneriler. Okulun niteliksiz öğrenci özelliklerinde hedefsizlik, plânsızlık, ahlâki davranış eksikliği gibi faktörlere odaklanmasıyla ilgili, öğrencilerde ahlâki davranışları teşvik etmek için etik değerlere odaklanan etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin başarıya yönelik çaba göstermelerini teşvik etmek için düzeylerine uygun ödüllendirme yöntemleri kullanılabilir. Öğrencilere hedef belirleme ve plânlama becerilerini kazandırma, hedef koyma, zaman yönetimi gibi konularda rehberlik etkinlikleri düzenlenebilir.

Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısına İlişkin Öneriler. Okul, başarısız öğrencilerin motivasyonunu ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmek için öğrencilerin aileleriyle düzenli olarak iletişime geçerek iş birliği yapılabilir.

Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonuna İlişkin Öneriler.

Öğretmen ve Yönetici Odaları, Sınıfların Alanına İlişkin Öneriler. Sınıfların bakımsız, boyasız olmasıyla ilgili, okul yönetimi kaynak temin etmeye çalışarak okulun dış cephesi ve sınıfların boyalarının yenilenmesini sağlayabilir. Yönetim, öğretmenlerin işlerini daha verimli bir şekilde yapabilmeleri için öğretmenler odasına yeterli sayıda bilgisayar ve güvenli bir internet bağlantısı sağlayabilir.

Müdür odasının dar olmasıyla ilgili, müdür odasının fiziksel düzenlemeleri gözden geçirilebilir ve müdürün daha geniş bir alanı kullanabilmesini sağlanabilir. Okul, düzenli olarak sınıfların fiziksel durumunu gözden geçirerek boyama işlemlerini gerçekleştirebilir, kırık eşyaları tamir edip eksik araç ve gereçleri tamamlayabilir. Böylece sınıfların fiziksel durumu sürekli olarak iyileştirilebilir ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunulabilir.

Okulun Koridorlarına İlişkin Öneriler. Okulun koridorlarının okulun misyonu ile çelişmesiyle ilgili, okul koridorları öğrencilerin Atatürk ve Cumhuriyet değerlerine yönelik bilinçlendirmek ve bağlılıklarını güçlendirmek için duvarlarda posterler, fotoğraflar veya sloganlar kullanılabilir. Öğrencilere yönelik panolar, bilgilendirici afişler veya interaktif

sergiler gibi materyaller kullanarak öğrencilerin bu değerler hakkında daha fazla bilgi edinmesi sağlanabilir.

Okuldaki Diğer Alanlara İlişkin Öneriler. Kütüphanenin diğer alanlara göre daha dar olmasıyla ilgili, okul yöneticisi kütüphanenin yerini değiştirerek öğrencilere daha ferah ve kullanışlı bir ortam sağlayabilir. Öğrencilerin okuma ve araştırma becerilerini geliştirebilmek için kütüphane kaynakları çeşitlendirilebilir, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden kitaplar ve materyaller temin edilebilir. Okul, kütüphane alanında düzenli olarak okuma etkinlikleri ve etkileşimli programlar düzenleyebilir (okuma yarışmaları, en çok kitap okuyana ödül vb.).

Okulda kışın spor yapılabilecek ve tören düzenlenebilecek bir alanın yer almamasıyla ilgili, okul yönetimi öğrencilerin kış mevsiminde spor yapabileceği bir alan oluşturmak için veli, öğretmen, İlçe Millî Eğitim ile iş birliği çerçevesinde gerekli adımlar atabilir.

Sınıfların Oluşturulma Yöntemine İlişkin Öneriler. Okul yönetimi, öğretmen eksikliklerini belirlemek için önceden öğretmen ihtiyacı analizi yapabilir ve bu doğrultuda bir plânlama yapabilir. Bu şekilde, öğretmen ihtiyaçları önceden tespit edilerek daha etkili ve düzenli bir öğretmen dağılımı sağlanabilir. Okul yönetimi öğretmen ihtiyacı olduğu durumlarda Millî Eğitim Müdürlüğü ile irtibata geçerek okula gönderilecek ücretli öğretmenlerin kendi ana branşının okulda ihtiyaç olan branş olması noktasında öncelikleri olduğunu belirtebilir.

Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süreye İlişkin Öneriler.

Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Öneriler. Okul yönetimi, öğretmenler ve velilere ders dışı etkinliklerin önemini vurgulayarak, bu tür aktivitelerle ilgili farkındalık oluşturabilir.

Derse Ayrılan Süreye İlişkin Öneriler. Okul yönetimi, ders sürelerini dikkate alarak öğrencilerin farklı derslere ve yeteneklere zaman ayırabilmelerini sağlayabilir. Okul, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap eden çeşitli seçmeli dersler sunabilir.

Sınıf İklimine Yönelik Öneriler

Sınıfın Düzeni ve Donanımına İlişkin Öneriler.

Öğretmen Masası ve Sıraların Konumu, Sınıf mevcuduna İlişkin Öneriler. Sınıflarda geleneksel oturma düzeninin kullanılmasıyla ilgili öğretmenler, geleneksel oturma düzeni yerine öğrencilerin etkileşimini ve iş birliğini teşvik edecek daha esnek bir oturma düzeni kullanabilirler.

Sınıf panolarıyla ilgili, öğrencilere sınıf panolarının oluşturulmasında ve güncellenmesinde aktif olarak katılım fırsatı verilebilir. Ayrıca, öğretmenler panoları ders içeriğini ve etkinliklerini yansıtacak şekilde düzenli olarak güncelleyebilir.

Sınıfların çoğunda Atatürk köşesi olmaması ile ilgili, öğrenciler üçlü millî levha setinin ve Atatürk köşesinin oluşturulmasında aktif olarak katılım sağlayabilir. Böylece, öğrencilerin millî değerleri sahiplenme duygusu geliştirilebilir. Sınıf öğretmenleri, Atatürk'ün fikirlerini ve liderlik örneklerini düzenli olarak sınıf içinde veya okul etkinlikleri kapsamında aktarabilir, Atatürk köşesi düzenli olarak güncellenebilir ve etkin bir şekilde kullanılabilir.

Sınıf Kurallarına İlişkin Öneriler.

Kurallara İlişkin Öneriler. Sınıf içinde öğrencilere yazılı olmayan kurallarla aktarılmaya çalışılan değerler ortaokulda yer alan tüm öğretmenlerle birlikte tutarlı şekilde uygulanmaya çalışılarak pekiştirilmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda sınıftaki belli kurallar sınıf öğretmenleri tarafından netleştirilerek sınıflarda görülebilir yerlere dikkat çekici biçimde asılabilir ve o sınıftaki uyulacak kurallar hakkında tutarlık sağlanabilir.

Ödün Verilen ve Ödün verilmeyen Kurallara İlişkin Öneriler. Okulda öğretmenler arasında toplantılar düzenlenip ödün verilen ve ödün verilmeyen kuralların uygulanmasıyla ilgili konuşulabilir böylece sınıflar arası kurallarda tutarlık ve belli bir disiplin sağlanabilir. Okul yönetim, öğretmenlere rehberlik ederek disiplini sağlayıcı ana kuralları belirleyerek bunlardan taviz verilmemesi ile ilgili çalışma yapabilir.

Verilen Ödül ve Uygulanan Yaptırıma İlişkin Öneriler. Öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarını engellemek yerine onları motive etmek ve olumlu davranışlara teşvik etmek amacıyla ödül sistemini daha etkin bir şekilde kullanabilir. Öğretmenler yaptırım uygularken sınıf düzeyine uygun ve adil şekilde olmasına dikkat edebilirler. Öğretmenlere ödül ve yaptırımlarla ilgili seminer verilebilir böylece ödül ve yaptırımlar daha etkin ve eğitime uygun şekilde kullanılabilir.

Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşüncelerine İlişkin Öneriler.

Yetiştirilmek İstenen Bireye İlişkin Öneriler. Öğretmenlerin yetiştirmek istediği birey profili sınıf içinde birbirinden farklı olduğu için öğrenciler arası oluşabilecek dengesiz tutumlara dikkat edilebilir. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerini saygı duyarak bireyselliğe önem verebilir.

Nitelikli-Niteliksiz, Başarılı-Başarısız Öğrenci Algısına İlişkin Öneriler. Öğretmenlerin öğrencileri algılama şekilleri daha kapsayıcı ve olumlu hale getirilebilir. Bunun için öğretmenler öğrencileri değerlendirme, anlama ve ilişkilendirme biçimleri daha geniş bir yelpazeye yayılabilir ve daha olumlu bir perspektife odaklanabilir. Öğretmenler öğrencileri başarılı ve başarısız şeklinde değerlendirirken öğrencilerin ders dışı sorumluluk, özgüven gibi akademik başarıdan farklı yetenekleri de takdir edilebilir.

Öğretmenin Tutum ve İnançlarını Öğretime Yansıtmasına İlişkin Öneriler.

Öğretmenler ders içinde dini konularda inançlarını yansıtırken öğrencilerin de farklı inanç ve kültürlerden gelmiş olabileceğini göz önünde bulundurarak hoşgörülü bir tutum sergileyebilir. Öğretmenler sınıf ortamında farklı dini inanış olan veya farklı kültürel yapıları olan öğrencilere hoşgörülü tutumlar sergileyebilir. Öğrenciler kendi arasında farklı inanç ve kültürlere açık olacak şekilde yaklaşımları sağlanarak arkadaşlarıyla ayrıştırıcı şekilde konuşma ve davranmamaları için hoşgörü, empati çalışmaları yapılabilir.

Öğretmen Uygulamaları ve Tutarlılığa İlişkin Öneriler. Öğretmenler arasında sınıfsal ve sınıf içi düzeyde tutarsızlık olmasıyla ilgili okul yönetimi öğretmenlerin tutarlı davranışlar sergilemeleri konusunda eğitim ve destek sağlayabilir. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim üçgeni güçlendirilebilir ve bu durumun düzelmesine katkı sağlanabilir.

İletişim Atmosferine İlişkin Öneriler.

Öğretmen-Öğrenci İletişimine İlişkin Öneriler. Okul yöneticisi öğretmenlerin disiplin anlayışlarını yeniden gözden geçirmesini isteyebilir, öğrencilere karşı olumsuz davranışlar için alternatif yöntemler kullanımına teşvik edebilir. Ayrıca, yönetim ve öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini araştırarak asıl sebepler bulunmaya çalışılabilir. Öğretmenlere olumsuz davranışlarla nasıl başa çıkılabileceğine dair seminerler, eğitim programları düzenlenerek destek sağlanabilir.

Öğrenci-Öğrenci İletişimine İlişkin Öneriler. Öğrenciler arasındaki olumsuz iklimi en aza indirebilmek için öğrenciler arasındaki iletişimi olumlu yönde etkileyecek eğitim programları düzenlenebilir. Öğrenciler arasındaki olumsuz iletişimle ilgili okula rehberlik hizmeti sunulabilir. Okul içinde öğrencilere empati, iletişim becerileri vb. konularda sunumlar yapılabilir. Okuldaki panolara, koridorlara öğrenci-öğrenci iletişimini geliştirmek için posterler, afişler ve bilgilendirmeler asılarak mesajlar verilebilir.

Farklı Fikirlerle Gösterilen Tepkiye İlişkin Öneriler. Öğrencilere farklı düşüncelere saygı göstermenin önemli olduğunu hissettirmek için empati çalışmaları yaptırılabilir. Okula rehberlikçi görevlendirilerek çatışma çözme becerileri üzerinde çalışmalar sağlanabilir. Bu çalışmalarla farklı fikirlere karşı saldırgan davranış veya tahammülsüzlüklerin önüne geçilebilir.

Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Ön Yargılarına İlişkin Öneriler.

Öğrencilerin Cinsiyet, İsim Gibi Özelliklerine Yönelik Ön yargılara İlişkin Öneriler. Öğretmenlere öğrenciler arası adil davranma ve cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık

oluşturmak için kurum içi seminerler verilebilir. Hareketli ve yaramaz öğrencilere sert disiplinden ziyade yapıcı, olumlu tutum sergilenerek davranışları değiştirilmeye çalışılabilir.

Sınıfa Karşı Ön yargılara İlişkin Öneriler. Sınıflarda olumlu sınıf iklimi oluşturmak için öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit davranması sağlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerde sınıflara karşı ön yargı oluşmasının sebebi araştırılabilir ve rehberlik servisiyle birlikte bu durum çözüme kavuşturulabilir.

Sınıf Kültürünü Öğrenmeye İlişkin Öneriler.

Öğrencilerin Öğretmenle İletişim Biçimi ve Öğretmenin Gözüne Girebilmek için Gösterilen Davranışlara İlişkin Öneriler. Öğretmenler, sınıflar arası farklı hitap ve konuşma biçimi olan öğrencilere sınıf düzeylerini dikkate alarak esnek tepkiler verebilir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde iyi ve saygılı konuşan öğrenciler örnek davranış gösterdiği için ödüllendirilebilir.

Sınavda Çıkabilecek Soruları Tahmin Etme ve Sonuçlara İtiraza İlişkin Öneriler. Öğretmenler, sınav konu ve soru türlerini tahmin edebilmeleri için ipuçları kısmında sınıf düzeylerini ve öğrenci çeşitliliğini dikkate alabilirler. İpuçlarını düzeye ve sınıfa uygun biçimde verebilirler.

Öğretmenler sınav sonuçlarına itiraz durumuna tutarlı ve adil yaklaşım sergileyebilir. Sınav sonuçlarını itiraz etmeyle ilgili bu durumu iyi anlamaları için tüm okuldaki öğrencilere bilgilendirici seminer verilebilir, sınıflardaki panolar bilgilendirici afişler oluşturulabilir. Okul yöneticisi sınav sonuçlarını itiraz durumunda tüm okulda öğretmenlerin adil bir tutum sergilemesi için gerekli desteği sağlayabilir.

Sınavda Orijinal Düşüncelerini ya da Öğretmenin Öğrettiği Kalıpları Yazmaya İlişkin Öneriler. Öğretmenler, sınavlarda ne tür cevaplar beklediklerini ve neleri puan verip neleri puan vermediklerini öğrencilere açık şekilde iletebilir. Ayrıca öğrencilerin sınavda kendilerine ait özgün cevap vermeleri desteklenerek bu yönde olumlu tutum geliştirmeleri desteklenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Aynı kavramsal çerçeve altında çalışma sosyoekonomik düzeyi orta ve iyi olan devlet okullarında yapılabilir.
- Çalışma ilkokulda aynı kavramsal çerçevede ekleme ve çıkarmalar yaparak farklı sınıf düzeylerinde ve farklı öğretmen gruplarıyla yapılabilir.
- Çalışma ilkokulda kavramsal çerçevede ekleme ve çıkarma yapılarak aynı sınıf düzeyinde ve farklı öğretmenlerle yapılabilir.

- Ortaokulda ve ilkokulda örtük programın öğrenci başarılarını etkisi üzerine çalışma yapılabilir.
- Okul ve sınıfta oluşan örtük programın farklılıklarını ortaya koyabilmek için ortaokulda aynı seviyede olan farklı şubelerde aynı öğretmenlerle çalışma yapılabilir.
- Örtük programın okul iklimi veya sınıf ikliminden sadece birisi seçilerek daha derinlemesine araştırma yapılabilir.
- Çalışmaya öğretmen ve öğrencilerle ilgili yeni veri toplama araçları eklenerek karma bir araştırma yapılabilir.
- Çalışmaya okulda görev yapan personeller ve öğrenci velileri de dâhil edilerek derinlemesine araştırma yapılabilir.
- Özel okullarda, ilkokul ve ortaokuldaki okul ve sınıf iklimini belirleyebilmek için araştırma yapılabilir.
- Örtük programın farklarını ortaya koyabilmek için okul ve sınıf iklimi devlet okulu ve özel okullarda yapılarak karşılaştırmalı analiz sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. S. Lee, P. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88-90). Sage.
- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi* (Tez No. 328043) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ahola, S. (2000, August 30-September 2). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* [Paper presentation]. Paper Presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference, Helsinki.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması* (Tez No. 277608) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 431334) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, H. H. (2016). *Students' views about and experiences at school: Investigating the role of cultural capital and hidden curriculum* (Tez No. 439119) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Althusser, L. (1978). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Y. Alp, & M. Özışık, Çev. Ed.) İletişim. (Çalışmanın orijinali 1970'te yayımlanmıştır)
- Altıntaş, E., & Çamur, D. (2005). *Sözsüz iletişimde beden dili*. Aktüel.
- Alver, B., & Küçüköğlü, A. (2004). Ders düzeni ve kuralların belirginliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-81.
- Anderson, D. J. (1992). The hidden curriculum. *American Journal of Roentgenology*, (159), 21-23.
- Anderson, T. (2001). The hidden curriculum in distance education: An update view. *Change*, 33(6), 28-35.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 62(1), 67-92.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. W. (1980). Analyzing determinations: Understanding and evaluating the production of social outcomes in schools. *Curriculum Inquiry*, 10(1), 55-76. <https://doi.org/10.2307/1179370>
- Apple, M. W. (1980/81). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Journal of Education*, 162(1), 47-66. <https://doi.org/10.1177/002205748016200105>
- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4nd ed.). Routledge.

- Apple, M. W., & King, N. (1983). What do schools teach. H. A. Giroux, & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 82-99). Mc Cutchan.
- Aras-Kaya, H. Ö. (2018). *Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme* (Tez No. 508945) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Taylor & Francis.
- Atherton, J. (2002). *Learning, authority, freedom and security: A case-study of managing a hidden curriculum* (Unpublished master's thesis). De Montfort University.
- Avcı, N. (2021). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve örtük programa ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 733351) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayas, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. H. Özmen, & D. Ekiz (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 2-12). Pegem Akademi.
- Aydeniz, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 475636) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Millî Eğitim*, 193, 29-43.
- Azimpour, E., & Khalilzade, A. (2015). Hidden curriculum. *World Essays Journal*, 3(1), 18-21.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3.baskı). Nobel.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4nd ed.). The Free.
- Bain, L. L. (1975). The hidden curriculum in physical education. *Quest*, 24(1), 37-41. <https://doi.org/10.1080/00336297.1975.10519851>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banks, O. (1971). *The sociology of education*. Batsford.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program: Uşak ili örneği* (Tez No. 298548) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başara-Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi* (Tez No. 394895) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayanfar, F. (2013). The effect of hidden curriculum on academic achievement of high school students. *International Research Journal of Applied and Basic Science*, 5(6), 671-681.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2352-2358.

- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543.
- Berner, M. M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the district of Columbia public school system. *Urban Education*, 28(1), 6-29. <https://doi.org/10.1177/00420859930280010>
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Okullarda uygulanan sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrencilerin değer edinimine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1172-1204.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2017). *Sociological interpretations of education* (7nd ed.). Routledge.
- Bloom, B. S. (1972). Innocence in education. *The School Review*, 80(3), 333-352.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (M. E. Rüzgar, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1918'de yayımlanmıştır)
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.763>
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı* (Tez No. 389858) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boztaş, K., & Tezci, E. (2015). Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı. *Turkish Studies*, 10(11), 341-362. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8607>
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Sel, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318. <https://doi.org/10.3102/00028312015002>
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları öğretimde planlama uygulama*. Beta.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Camcı, S. (2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına ilgi ve imajlarının karşılaştırılması* (Tez No. 234351) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carvalho, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: An axiologiical reproduction (Unpublished doctoral thesis)*. The Ohio State University.
- Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Chism, N. V. (2006). Challenging traditional assumptions and rethinking learning spaces. D. G. Oblinger (Ed.), *Learning spaces* (pp. 16-27). Educause.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 49-59.

- Cohen, J., Mc Cabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* (Tez No. 435886) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal. (Çalışmanın orijinali 2006'da yayımlanmıştır)
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4nd ed.). Sage.
- Çağlar, D. (1977). Uyumsuz çocukların tanınması ve teşhisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 10(1), 55-74. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000542
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çelik, Z., Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving beyond amonotype education in turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead. Y.K. Cha, J. Gundara, S. H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives* (pp. 103-119). Springer Nature.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşma sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 332669) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2014). Classroom climate: A review on description, scales and dimensions. *International Journal of Human Science*, 11(2), 1236-1263. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.3101>
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecindeki örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1513-1534.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3nd ed.). John Wiley & Sons.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinde gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 510194) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, O., & Duruhan, K. (2015). Psikolojik danışma ve rehberlik programında örtük program algısı (İnönü Üniversitesi örneği): Bir durum çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 32-70. <https://doi.org/10.18009/jcer.73377>
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 355-383.
- Doğanay, A., Sarı, M., & Çuhadar, A. (2004, 20-21 Mayıs). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Uluslar Arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.

- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: Decision making and process* (7nd ed.). Allyn and Bacon.
- Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140.
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119. <https://doi.org/10.3102/00346543050001099>
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No. 191743) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elitok-Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri* (Tez No. 387651) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elitok-Kesici, A., & Türkoğlu, A. (2019). Örtük program yaklaşımları. A. Doğanay, & O. Kutlu (Ed.), *Eğitim bilimleri araştırmaları 2* içinde (ss. 29-44). Akademisyen.
- Engin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı.
- Erbaş, E. (2021). *Örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 692350) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Ocakoğlu, G., Yüksel, A., Uncu, Y., & Güven-Özkay, İ. E. (2009). Tıp fakültesi örtük program ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87. <https://doi.org/10.2399/ctd.09.81>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon.
- Erimez, C., & Gizir, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 13-2.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Edge.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği* (Tez No. 336321) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespiti* (Tez No. 286853) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fisher, K. (2001). *Building better outcomes: The impact of school infrastructure on student outcomes and behavior*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455672.pdf>
- Freiberg, H., & Stein, T. A. (2005). Measuring, improving and sustaining healthy learning. H. Freiberg, & H. Freiberg (Eds.), *School climate* (pp. 11-30). Taylor & Francis.
- Garcia, J., & Lissovoy, N. D. (2013). Doing school time: The hidden curriculum goes to prison. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4), 49-69.

- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2017). Sınıf iklimi ölçeği kısa formunun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 693-715.
- Giorgetti, F. M. (2016). *Eğitim ritüelleri*. Yeni İnsan.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşimlerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)* (Tez No. 598125) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition revised and expanded edition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H., & Penna, A. (1983). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. H. Giroux, & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 100-121). Mr Cutran.
- Glickman, C. D. (1976). *Unraveling the hidden curriculum*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139742.pdf>
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-198.
- Gordon, D. (1983). Rules and the effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), 207-218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1983.tb00031.x>
- Gordon, D. (1984). The image of science, technological consciousness and the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 4(14), 367-400. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075937>
- Gordon, T. (2019). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (10. baskı). (E. Aksay, Ed., & S. Karakale, Çev.) Profil Kitap. (Çalışmanın orijinali 1974'te yayımlanmıştır)
- Gözütok, D., Er, K. O., & Karacaoğlu, C. (2006, 28-31 Mart). *Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması)*. Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Unicef Uluslararası Katılımlı Sempozyumu, İstanbul
- Gün, M. (2018). *Türk hava kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi* (Tez No. 497920) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğdu, M. (2020). *5. sınıf fen bilimleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 636628) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 525793) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik* (Tez No. 31692) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hemmings, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *The High School Journal*, 83(2), 1-10.

- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta.
- Holt, J. (1971). *How children fail*. <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/HOW-CHILDREN-FAIL-JOHN-HOLT.pdf>
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.
- Hoy, W., & Miksel, C. (2005). *Education administration: Theory, research and practice* (7nd ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: It's measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0023>
- Hurn, C. J. (2016). *Okulun imkan ve sınırları: Eğitim sosyolojisi* (3. baskı). (M. Sever, Ed., A. Kaysılı, & A. Soylu, Çev.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1985'te yayımlanmıştır)
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (Ş. Coşkun, Ed., & C. Öner, Çev.). Oda. (Çalışmanın orijinali 1970'te yayımlanmıştır)
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demoktarik ve milliyetçi değerler, 27 mayıs ve 12 eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme* (Tez No. 72450) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İzgi-İpek, İ. (2021). *Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 678462) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. Teacher College.
- Kalaycı, N., & Güneş, E. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 12(1), 17-34.
- Kavgaoğlu, D., & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
- Kaya, N., & Burgess, B. (2007). Territoriality seat preferences in different types of classroom arrangements. *Environment and Behavior*, 39(6), 859-876. <https://doi.org/10.1177/0013916506298798>
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Teory and practice* (5nd ed.). Sage.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Education Studies*, 1(2), 83-88.
- Keskin, T. (2017). *Beden dili ve hitabet*. Tutku.
- Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama* (Tez No. 171338) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, İ. (2014). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 287-311). Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. S. (2020). Bir ritüel yeri olarak okul. A. Küçüköğlü (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program dışı etkinlikler içinde* (2. baskı, ss. 63-98). Pegem Akademi.

- Koyuncu, M. (2019). *Anadolu imam hatip liselerinde örtük programın tespiti (Konya ili örneği)* (Tez No. 589928) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, E., & Küçükoglu, A. (2009). Eğitim fakültelerindeki sınıf öğrenme çevresinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 61-73.
- Kurulgan, M., & Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programının ve okul dışı etmenlerinin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No. 240185) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf yönetimi*. Nobel.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (22. baskı). Nobel.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. baskı). Nobel.
- Küçükoglu, A., & Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.
- Küçükoglu, A., & Özerbaş, M. A. (2004). Eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenlerin organizasyonu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 121-134.
- Küçükoglu, A., Taşgım, A., & Saadnie, A. (2014). İranlı ve Türk öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-416.
- Lakomski, G. (1988). Witches, weather gods and phlogiston: The demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 451-463.
- Lanham, J. W. (1999). *Relating building and classroom conditions to student chievement in Virginia's elementary schools* (Unpublished doctoral thesis). Virginia State University.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Sage.
- Margolis, E., & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Hardward Educational Review*, 68(1), 1-33. <https://doi.org/10.17763/haer.68.1.1q3828348783j851>
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. (E. Margolis, Ed.). Routledge.
- Mariani, L. (2001, 15–17 March). *Documenting the curriculum: Process and competence in a learning portfolio* [Paper presentation]. British Council 20'th National Conference for Teachers of English, Venice.
- Mariani, L. (1999, 18-20 March). *Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes* [Paper presentation]. Paper Given at the British Council 18'th National Conference for Teachers of English, Palermo
- Marsh, C. J. (1997). *Key concepts for understanding curriculum* (3nd ed.). The Falmer.

- Martin, J. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151. <https://doi.org/10.2307/1179759>
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women and curriculum*. Routledge.
- Massialas, B. (1994). *The hidden curriculum and social studies*. <https://people.wou.edu/~girodm/library/massialas.pdf>
- Mc Laren, P. L. (1986). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Routledge & Kegan Paul.
- Mc Neil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (2 nd ed.). Little, Brown and Company.
- MEB. (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2003). *Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf>
- MEB. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevlendirmeleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- MEB. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB. (2016). *Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi*. <https://www.meb.gov.tr/belirli-gun-ve-haftalar-cizelgesi/duyuru/11814>
- MEB. (2021). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf
- MEB. (2022). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.6512.pdf>
- Meighan, R. (1994). *A sociology of educating* (2nd ed.). Cassel Educational.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(323), 32-39.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskı). (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır)
- Miller, D. (2013). *Reading in the wild: The book whisperer's key to cultivating lifelong reading habits*. Jossey-Bass.
- Miller, P. F., & Coady, W. T. (1986). *Vocational ethnics, toward the development of an enabling work ethic*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288062.pdf>
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum; An essential social skill for children and youth with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286. <https://doi.org/10.1177/105345120103600504>
- Okçu, V., Doğan, E., & Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244.

- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8nd ed.). Pearson Education.
- Ozan, C. (2019, 28-29 Nisan). *Üniversite öğrencilerinin örtük programa yönelik algıları* [Sözlü bildiri]. 12. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Rize.
- Ozan, C. (2020). Örtük program. A. Küçükoğlu (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program dışı etkinlikler içinde* (ss. 30-61). Pegem Akademi.
- Özaslan, D. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi* (Tez No. 580480) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, T. (2005). Tasarımda renk seçimini etkileyen kriterler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 391-401.
- Özer, A. (2021). *Öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 669853) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B., Koç, G., & Tezel-Şahin, F. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 109-118.
- P.Portelli, J. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/0022027930250404>
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler . *TED ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları içinde* (ss. 46-68). TED.
- Paykoç, F., & Gündoğdu, K. (2002, 23-26 Ekim). *İlköğretimde örtük program ve önemi* [Sözlü bildiri]. 11. Eğitim Bilimleri Kongresi, Lefkoşa.
- Prus, R. (2011). Examining community life "in the making": Emile Durkheim's Moral Education. *The American Sociologist*, 42(1), 56-111. <https://doi.org/10.1007/s1210801091195>
- Rennert-Ariev, P. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education teachers. *Teachers College Record*, 1(110), 105-138.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum: A look at character education. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Sahoo, S. (2015). Implementation of art and aesthetic value in curriculum transaction among secondary school students: An analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Studies*, 11(1), 296-304.
- Sambell, K., & Mc Dowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-396.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Tez No. 206423) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and the quality of school life. *Journal of Invitational Theory and Practice*, (45), 889-896.
- Seddon, T. (1983). The hidden curriculum: An overview. *Curriculum Perspectives*, 3(1), 1-6.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı.

- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi* (Tez No. 181624) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Serhatlıoğlu, B., & Gürol, A. (2009, 1-3 Ekim). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük programa ilişkin algıları (Fırat Üniversitesi örneği)* [Sözlü bildiri]. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Sharp, R. (1980-2017). *Knowledge, ideology and the politics of schooling* (Vol. 50). Routledge.
- Shirk, E. (1976). Hidden curriculum revisited. *Journal of Thought*, 11(1), 53-57.
- Sinclair, C. (2019). Physical activity time as hidden curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 3-4. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1583021>
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(30), 99-115.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. baskı). Anı.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Vaillancourt, T. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(38), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Şahin, M. (2019). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar. M. Şahin, & T. Aytaç (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (ss. 2-20). Pegem Akademi.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü* (Tez No. 89299) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şensoy, S. A., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri* (Tez No. 549261) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tan, M. (1991). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve Çatışmacı paradigma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000777
- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi* (Tez No. 464639) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-58.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study* (Tez No. 399815) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncel, İ. (2008a). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program* (Tez No. 221213) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tuncel, İ. (2008b). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Tuncel, İ., & Demirel, Ö. (2017). Değerlendirme sürecinde örtük program. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 222-230. <https://doi.org/10.30794/pausbed.414827>
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi* (Tez No. 228627) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğur, O. A. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Ankara ili örneği)* (Tez No. 206899) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Üstün, A. (1983). Eğitim-kütüphane ilişkileri. *Türk Kütüphaneciler Derneği*, 32(3), 103-108.
- Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). *School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships*. IntechOpen Limited.
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 1(4), 5-21.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*, 162(1), 138-151. <https://doi.org/10.1177/002205748016200110>
- Variş, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (7. baskı). Alkım.
- Veznedaroğlu, R. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği)* (Tez No. 234254) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wang, W., Vaillancourt, T., & Brittain, H. L. (2014). School climate, peer victimization and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- White, N., Salle, T. L., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 349-359. <https://doi.org/10.1037/spq0000075>
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Nobel.
- Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.
- Yangın, S., & Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017-1038.
- Yeşilyurt, E., & Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları* (Tez No. 407641) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 503539) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları* (Tez No. 349358) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri* (2. baskı). Nobel.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 1(3), 62-83.
- Yüksel, S. (2002a). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlâk eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlâki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 307-338.

EKLER

Ek-1. Sınıf İklimi Gözlem Formu

Bu araştırma ile öğretmenler ve yöneticiler tarafından üzerinde çok durulmayan örtük programın okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla bir köy ilk/ortaokulunda ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okulumuzdaki örtük programın sınıf ikliminin gözlemlerinin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından “sınıf iklimi gözlem formu” oluşturulmuştur.

Sınıf iklimi gözlem formu ile sınıfın fiziki özellikleri ve görünümü; sınıfta öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi sırasında ortaya çıkan hâl, hareket ve davranışlar; sınıf içi öğretmen ve öğrencilerin davranış biçimleri, tutumları, yazılı olmayan kurallar vb. öğeler derinlemesine ele alınacak ve gözlemlenecektir.

Çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız ve gözlem için izin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Ramazan AKGÖZ

**Yeni Sarıkaşık İlk/Ortaokulu Sınıf Öğretmeni
Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve
Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi**

Gözlemin Amacı:

Gözlenen Sınıf:

Gözlenen Ders:

Gözlenen Öğretmen:

Gözlem Tarihi:

Gözlem Yeri:

Gözlem Saati:

Gözlemci Adı-Soyadı:

Gözlemlenecek Davranışlar ve Özellikler	Gözlem Sonuçları
Sınıf Fiziksel Özellikleri ve Görünümü	
Öğretmen masası ve sıraların konumu	
Sınıf mevcudu ve sınıftaki yerleşim düzeni	
Sınıfta bulunan araç-gereçler	
Sınıfın büyüklüğü ve görünümü	
Sınıftaki ısı, ışık, renk ve gürültü	
Sınıfın temizliği	
Sınıftaki panoların ve afişlerin güncelliği, düzeni, konumu	
Sınıftaki fiziki ortamın öğrenciler için uygunluğu	
Sınıf Atmosferi	
Sınıf kuralları	
Sınıfın resmî olmayan kuralları	
Ödün verilen kurallar, davranışlar	
Ödün verilmeyen kurallar ve davranışlar	
Yaptırım uygulanan kurallar ve davranışlar	
Cezalandırılan davranışlar	
Ödül verilen kurallar, davranışlar ve durumlar	
Kurallara uyulmayan davranışlar karşısında öğretmenin tepkisi	
Öğretmenin sık sık tepki gösterdiği davranışlar	
Öğretmenin tutum ve inançlarını öğretime yansıtmaması	
Öğretmenin etkinlikleri, yöntem teknikleri vb. uygulamaları ile öğrenciden beklediği davranışlar arası tutarlılık	
Öğretmen-öğrenci iletişimi (Fiziksel şiddet, psikolojik şiddet, hoşgörü, saygı vb.)	
Öğrenci- öğrenci iletişimi (Saygı, sevgi, hoşgörü, argo, küfür, söz kesme, gruplaşma vb.)	
Farklı fikirlere gösterilen tepkiler (Öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen iletişimde)	
Farklı fikirlere gösterilen tepkiler (Öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen iletişimde)	
Öğretmenin öğrencilerin cinsiyet, isim gibi özelliklerine ön yargıları	
Öğretmenin öğrencilerine eşit davranması/davranmaması	
Öğretmenin sınıfa karşı ön yargıları	
Öğrencilerin öğretmenle iletişim sırasındaki konuşma biçimi	
Öğrencilerin kendi arasında iletişim kurarken konuşma biçimi	
Öğrencilerin, öğretmenin gözüne girmek için sergiledikleri davranışlar	
Öğretmenin sınıftaki istenmeyen olay ve durumlar karşısındaki beden dili	
Öğretmenin ders esnasında kullandığı araç ve gereçler	
Öğretmen ve öğrencilerin nasıl bir özelliğe sahip olduğu (özellikleri ve davranışları)	
Sınavda çıkabilecek soruları tahmin etme	
Sınav sonuçlarına itiraz	

Ek-2. Okul İklimi Gözlem Formu

Bu araştırma ile okullarda açıkça yer almayan, yazılı olarak belirli bir plân ve program dâhilinde belirtilmeyen ancak öğrencilerin okul ve sınıfta bulundukları zaman içerisinde farkında olmadan edindikleri nitelikler olan örtük programın okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla bir köy ilk/ortaokulunda ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okulumuzdaki örtük programın okul iklimi gözlemlerinin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından “okul iklimi gözlem formu” oluşturulmuştur.

Okul iklimi gözlem formu ile okulun fiziksel özellikleri ve görünümü ile okul atmosferinin oluşmasında etkili olan öğretmen-öğrenci-yönetici iletişimi sırasında ortaya çıkan iletişim atmosferi; okulun yazılı olmayan kuralları, örtük davranışların oluşmasında etkili olan ödül, yaptırım ve cezalar; okul içinde öğrenci, öğretmen ve yöneticinin davranış biçimleri vb. öğeler derinlemesine ele alınacak ve gözlemlenecektir.

Çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız ve gözlem için izin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Ramazan AKGÖZ

**Yeni Sarıkaşık İlk/Ortaokulu Sınıf Öğretmeni
Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve
Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi**

Gözlemin Amacı:

Gözlem Tarihi:

Gözlem Yeri:

Gözlem Saati:

Gözlemci Adı-Soyadı:

Gözlemlenecek Davranışlar ve Özellikler	Gözlem Sonuçları
Okulun Fiziksel Özellikleri ve Görünümü	
Öğretmenler odasının dekorasyonu, alanı ve konumu	
Yönetici odasının dekorasyon, alanı ve konumu	
Okulda eğitim-öğretim yapılan sınıfların dekorasyonu ve alanı	
Okulun girişi bölümü ve merdivenleri (Etkinlik, uyarı, tablo, düzeni, tasarımı, güvenlik vb.)	
Okulun koridorları, kolon ve duvarları (Afişler, uyarılar, resimler, renkler, tasarımı vb.)	
Okul panolarındaki etkinlikler ve panoların tasarımı	
Okuldaki panoların konumları	
Okulda öğretmen, yönetici odası ve sınıflar dışındaki alanlar	
Okuldaki kütüphane, laboratuvar, çok amaçlı salon (Var olup-olmaması, kullanımı, fiziki durumu vb.)	
Okulda bulunan araç-gereçler ve durumları	
Okulun konumu, bulunduğu çevre	
Okul bahçesinin kullanımı, düzeni ve tertibi	
Okul bahçesindeki oyun alanları	
Okul Atmosferi	
Okul kuralları	
Okulun resmî olmayan kuralları	
Okulda ödün verilen kurallar, davranışlar	
Okulda ödün verilmeyen kurallar ve davranışlar	
Okulda yaptırım uygulanan kurallar ve davranışlar	
Okulda cezalandırılan davranışlar	
Okulda ödül verilen kurallar, davranışlar ve durumlar	
Okulda öğretmen-öğretmen arasındaki iletişim atmosferi (İşbirlikli, yarışmacı, hoşgörülü, saygılı vb.)	
Okulda öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim atmosferi (Şiddet, argo, küfür, saygı, tartışma vb.)	
Okulda yönetici-öğretmen arasındaki iletişim atmosferi (Demokratik, saygılı, otoriter, yapıcı vb.)	
Okulda öğretmen-öğrenci iletişim arasındaki atmosferi (Fiziksel ceza, hoşgörü, eleştirel, sabırlı vb.)	
Okulda içindeki yönetici-öğrenci iletişim arasındaki atmosferi (Otoriter, saygılı, ön yargılı, fiziksel ceza vb.)	
Okulun koridorlarında duyulan gürültü ve sesler	
Okuldaki törenler (Düzenlenen/düzenlenmeyen törenler, törenlere katılım, kıyafet vb.)	
Okulun sembolleri (Forma, amblem, maskot, marş, zil sesi vb.)	
Okulun gazete, dergi ve yayınları	
Okuldaki sosyal-kültürel, sportif faaliyetler (Şiir dinletisi, satranç turnuvaları, voleybol turnuvaları vb.)	
Okulda düzenlenen bilimsel faaliyetler	
Öğretmen ve öğrenciler için araştırma-geliştirme faaliyetleri	
Ders saati sonrası okul içi etkinlikler (Seminer, konferans, konuşmacı vb.)	
Okulda düzenlenen ders dışı faaliyetler	

Ek-3. Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

İsmim Ramazan AKGÖZ, Erzurum ili Çat ilçesinin Yeni Sarıkışık İlk/Ortaokulunda sınıf öğretmenini olarak görev yapmaktayım. Eğitimde yazılı olarak yer almayan ve çok farkına varılmayan örtük programı bir köy ilköğretim okulunda okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelemek için çalışma yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı okulumuzdaki örtük program faaliyetlerini ortaya koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda sizlere okuldaki arkadaşlarınız, okuldaki öğretmenleriniz ve okuldaki yöneticinizle ilgili sorular soracağım.

Siz öğrenciler, okullarımızın ve ülkemizin geleceğini oluşturan temel yapı taşlarıdır. Bunun için soracağım sorulara vereceğiniz yanıtlar, düşünceleriniz ve gözlemleriniz benim için önemlidir. Okul ve sınıf ortamının sürekli üyeleri olan sizler; olayları yaşayan, gerektiğinde öğretmen-öğrenci ve arkadaşlarınızı gözlemleyen bireysiniz. Bu açıdan, çalışmamda sizinle yapacağım görüşme çalışmanın amacına ulaşabilmesi için önemlidir.

Görüşmemiz boyunca konuşulanları diğer öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticisi duymayacak, görüşme formunu okumayacaktır. Kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutularak isimleriniz kodlanacak veya takma isimler kullanılarak şifrelenecektir.

Yapacağımız görüşme ortalama 30-90 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında hem zamanı daha iyi kullanabilmek hem de sorulara verebileceğiniz yanıtlara ait veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ses kayıt cihazının kullanılmasının sizin için bir sakıncası var mı? Görüşmemiz esnasında ses kayıt cihazından rahatsızlık duyduğunuzda ses kayıt cihazını kapatabilirim.

Vereceğiniz yanıtlar için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa sorabilirsiniz. İzin vererseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Görüşülen Öğrenci:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Süresi:

Görüşme Saati:

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

() Kız

() Erkek

Sınıfınız:

Çalıştığınız Okul Türü:

() İlkokul

() Ortaokul

OKUL İKLİMİ

1-) Okul Kuralları

Okulda sizden uyulması beklenen kurallar nelerdir?

Okulda kesinlikle uyulması gereken kurallar nelerdir?

Okulda uyulmadığında ceza alınmayan veya yaptırım uygulanmayan kurallar nelerdir?

Okul kurallarına uyan öğrenciler ödüllendiriliyor mu, nasıl?

Okul kurallarına uymayan öğrencilere yaptırım uygulanıyor mu, nasıl?

2-) Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetleri

Okulda öğretmenlerin öğrencilerle iletişimleri nasıldır, tanımlayabilir misiniz? (Zayıf, otoriter, demokratik, hoşgörü vb.)

Öğrenciler derslerde ve teneffüslerde birbirlerine nasıl davranıyorlar, neden? (Saygılı, nazik, anlayışlı, kaba vb.)

Okul yöneticisinin öğrencilere karşı davranışları nasıldır, neden? (Sinirli, ön yargılı, eşit, adaletli vb.)

- Okul yöneticinizin sevdiğiniz ve sevmediğiniz özellikleri nelerdir?

Okulda törenler düzenleniyor mu?

- Düzenleniyorsa bunlar hangi törenlerdir?

Okuldaki millî bayramlar, kutlama ve anma günlerine nasıl bir kılık kıyafetle geliyorsunuz, neden?

Törenlerde kılık kıyafetinize dikkat etmediğiniz takdirde öğretmen ve yönetici nasıl bir tavır sergiliyor?

Millî bayramlarda özel bir hazırlık yapıyor musunuz, nasıl?

Okulunuzda sportif etkinlikler düzenleniyor mu?

- Sportif etkinlikler düzenleniyorsa bunlar kimlere yöneliktir? (Kızlar-erkekler, öğretmenler-öğrenciler vb.)
- Düzenlenmiyorsa sebebi nedir?

Okulunuzda sosyal-kültürel ve sanatsal faaliyetler düzenleniyor mu?

- Düzenleniyorsa bu faaliyetler nelerdir?

Okulunuzda bir kütüphane var mı?

- Kütüphaneniz varsa burada istediğiniz araştırmayı kolaylıkla yapabilmek için kaynakların yeterli ve güncel olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

3-) Okulun Beklentileri

Okulun sizden beklediği davranışlar nelerdir? (Sessizce sıra bekleme vb.)

- Örnek vererek açıklayabilir misiniz?

4-) Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu

Okulunuzun koridorlarında yazı, pano, tablo, afiş, resim, süsleme vb. bulunuyor mu?

- Bulunuyorsa bunların neler olduğunu ve nerelerde yer aldığını söyleyebilir misiniz?

Okulunuzun temiz olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

5-) Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süre

Beden Eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi derslerde bu derslere ait konular işleniyor mu?

- Bu derslere ait konular işlenmiyorsa bu derslerin yerine hangi ders ve konular işlenmektedir?

Okulunuzda ders dışında sosyal-kültürel, sanatsal, sportif faaliyetler düzenleniyor mu?

- Düzenleniyorsa bu faaliyetler nelerdir? (Halk oyunları, çevre-okul gezileri, okullar arası bilgi yarışmaları, münazaralar vb.)

SINIF İKLİMİ

1-) Sınıfın Düzeni ve Sınıftaki Araç-Gereçler

Sınıf oturma düzeniniz nasıldır? (U düzeni, küme düzeni, daire vb.)

- Bu oturma düzeninden memnun musunuz, farklı bir düzende oturmak ister miydiniz, neden?

Sınıf mevcudunuz kalabalık mı? Sınıfta herkesin yeterince söz hakkı alabildiğini düşünüyor musunuz, neden?

2-) Sınıf Kuralları

Sınıf kurallarınız var mı? Varsa bu kuralların neler olduğunu söyleyebilir misiniz?

Öğretmenlerinizin sınıf içerisinde sizden kesinlikle uymasını beklediği kurallar nelerdir?

Sınıfta uyulmadığında öğretmenler tarafından görmezden gelinen kurallar nelerdir?

Sınıf kurallarına uyan öğrenciler öğretmenler tarafından ödüllendiriliyor mu?

- Ödüllendiriliyor ise bu ödüller nelerdir?

Sınıf kurallarına uymayan öğrencilere yaptırım uygulanıyor mu?

- Uygulanıyorsa bu yaptırımlar nelerdir?

3-) Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşünceleri

Öğrenciler hangi davranışları sergilediklerinde öğretmenler tarafından nitelikli öğrenci veya nitelsiz öğrenci şeklinde algılanır?

Öğrenciler hangi davranışları sergilediklerinde başarılı veya başarısız öğrenci olarak algılanırlar?

4-) İletişim Atmosferi

Öğretmenlerinizin size ve sınıfa karşı tavırlarını, davranışlarını nasıl buluyorsunuz? Örnek verebilir misiniz? (Otoriter, sinirli, destekleyici, sıcakkanlı vb.)

Öğretmenlerinize rahat bir şekilde soru sorabiliyor, iletişim kurabiliyor, düşüncelerinizi rahatça ifade edebiliyor musunuz?

- Soru sormaktan çekindiğiniz öğretmenleriniz var mı? Çekiniyorsanız neden çekiniyorsunuz?

Öğretmenlerinizin sevdiğiniz ve sevmediğiniz özellikleri nelerdir?

Sınıfta ders ve sınavlar esnasında öğrenciler arasında nasıl bir iletişim ortamı var? (Rekabete dayalı, iş birliğine dayalı, bireysel vb.) Neden bu şekilde düşünüyorsunuz?

Sınıfta ders sırasında söz aldığınızda veya kendinizi ifade etmek istediğinizde rahatça konuşabiliyor musunuz?

- Konuşamıyorsanız sebebi nedir?

Öğrenciler kendi arasında bir konuda veya fikirde birbirinden farklı düşündüğünde neler oluyor, birbirlerine ne gibi tepkiler veriyorlar?

Bir konuda öğretmenler ile düşünceleriniz uyuşmadığında sınıfta neler yaşanıyor?

5-) Öğretmen Ön yargıları

Öğretmenlerinizin sınıftaki öğrencilere karşı kız veya erkek olmasından; isim-soy isimlerinizden dolayı olumlu veya olumsuz düşünceleri olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Öğretmenlerinizin sınıfınızdaki herkese eşit söz hakkı verdiğini düşünüyor musunuz?

- Kimlere daha fazla veya daha az söz hakkı veriyor, neden?

6-) Sınıfta Var Olan İşleyişi Öğrenme

Öğretmenlerinizle iletişim kurarken konuşmalarınıza dikkat ediyor musunuz?

- Nasıl bir dil kullanıyorsunuz?

Sınıftaki öğrenciler öğretmenin gözüne girebilmek için herhangi bir davranışta bulunuyorlar mı?

- Bulunuyorsa bu davranışlar nelerdir?

Sınavda çıkabilecek yerleri, konuları tahmin edebiliyor musunuz, nasıl?

Öğretmenlerinizin yaptığı sınavların sonuçlarına itiraz edebiliyor musunuz?

- Sınav sonuçlarına itiraz edemiyorsanız neden itiraz edemiyorsunuz?

Sınavlarda öğretmenlerinizin sorduğu sorulara kendi düşüncelerinizi mi yoksa öğretmenlerinizin anlattıklarının aynısını mı yazıyorsunuz, neden?

Ek-4. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım;

İsmim Ramazan AKGÖZ, Erzurum ili Çat ilçesinin Yeni Sarıkışık İlk/Ortaokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisansına devam etmekteyim. Eğitimde yazılı olarak yer almayan ve çok farkına varılmayan örtük programı okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelemek, ortaya çıkarmak için bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmadaki amaç okulumuzdaki örtük programı okul iklimini ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelemektir. Bunun için okul ve sınıflardaki atmosferin oluşturulmasında önemli rolü olan ve okuldaki öğrencilerle her gün iç içe olan sizinle yapacağımız görüşmeler örtük programı inceleyebilmek, ortaya koyabilmek için gerekli, önemlidir.

Görüşmemiz sırasında sizlere öğrenciler, öğretmen arkadaşlarınız ve okul yöneticisi ile ilgili sorular soracağım. Verdiğiniz yanıtlarınız ve gözlemlerinizi araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın program hazırlayıcılara, araştırmacılara ve diğer öğretmen arkadaşlara yol gösterebileceğini ümit ediyorum.

Sizinle yapacağımız görüşmemiz boyunca konuşulanları diğer öğretmenler ve okul yöneticisi duymayacak, görüşme formunu okumayacaktır. Yapacağımız görüşmelerden elde edilecek bilgiler bilimsel çalışmalarda kullanılacak; kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutularak isimleriniz kodlanacak veya takma isimler kullanılarak şifrelenecektir. Yapacağımız görüşme ortalama 30-90 dakika sürecektir. Görüşme sırasında hem zamanı daha iyi kullanabilmek hem de sorulara vereceğiniz yanıtlara ait veri kaybı olmaması için sizce bir sakıncası yoksa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşmemiz esnasında ses kayıt cihazından rahatsızlık duyduğunuzda ses kayıt cihazını kapatabilirim.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz; sorulara sabır ve özenle cevaplar vereceğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa sorabilirsiniz. İzin verirsiniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Görüşülen Öğretmen:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Süresi:

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

() Kadın

() Erkek

Öğretmenlik Mesleğinde Hizmet Süreniz:

Çalıştığınız Okul Türü:

() İlkokul

() Ortaokul

() İlk/Ortaokul

Çalıştığınız Kurum:

Okuldaki Görev Süreniz:

OKUL İKLİMİ

1-) Okulun Kuralları

Okulunuzda öğrencilerden hangi kurallara uymalarını bekliyorsunuz?

Okulunuzda öğrencilerin kesinlikle uyması gereken kurallar nelerdir?

Okulunuzda öğrenciler tarafından uyulmadığında yaptırım uygulanmayan, göz ardı edilebilen kurallar nelerdir?

Okul kurallarına uyan öğrencileri ödüllendiriyor musunuz, nasıl?

Okul kurallarına uymayan öğrencilere yaptırım uyguluyor musunuz, nasıl?

2-) Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetleri

Okul içinde öğrencilerinizle olan iletişiminiz nasıldır?

Okul yöneticiniz ile iletişim biçiminiz nasıldır, tanımlayabilir misiniz?

Öğretmenlerin birbiri ile iletişim biçimi nasıldır, tanımlayabilir misiniz?

Okulda öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimleri nasıldır, neden?

Okulda düzenlenen törenler nelerdir ve bu törenlerin amacı nedir?

Sınıf rehber öğretmenliği yaptığınız öğrencilerin törenlere katılım, törene gelinen kılık kıyafet, tören esnasındaki hâl ve hareketlerine karşı nasıl bir tavır sergiliyorsunuz?

Okulunuzdaki törenlere katılım sağlamaya, törendeki kılık kıyafetinize ve tören sırasında davranışlarınıza dikkat ediyor musunuz, neden?

Millî bayramlar ve anma törenlerinde öğrencilerle birlikte özel bir çalışma, organizasyon yapıyor musunuz?

- Yapıyorsanız bu çalışmalar nelerdir?

Okulunuza ait öğretmen, öğrenci veya yöneticilerle beraber çıkarılan yayımlar var mı?

- Varsa bu yayımlar nelerdir?
- Yoksa bu yayımların neden çıkarılmadığını düşünüyorsunuz?

Okul gazetesi, dergi, afiş vb. yayımlar çıkarılmak istense okul yöneticiniz nasıl bir tavır sergiler?

Okulunuzdaki öğrenciler sportif ve sanatsal faaliyetlerde bulunuyorlar mı?

- Öğrenciler bu faaliyetlerde bulunmuyorlarsa sebebi nedir?

Okulunuzda sosyal-kültürel etkinlikler düzenleniyor mu?

- Düzenleniyorsa bu faaliyetler nelerdir ve hangi sıklıkla düzenlenmektedir?
- Düzenlenmiyorsa sebebi nedir?

Okulunuzda bir kütüphane var mı? Kütüphaneniz varsa öğrenci ve öğretmenlerin araştırma faaliyetleri için güncel ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Okulunuz öğrencilere ve öğretmenlere araştırma imkânı sağlıyor mu?

- Araştırma imkânı sağlamıyorsa bunun sebebi nedir?

Bilimsel ve araştırma-geliştirme faaliyetlerine katılım konusunda istekli misiniz, bu tür faaliyetlere katılım ve başvurunun önemli olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Okulunuzda bilimsel ve araştırma-geliştirme faaliyetleri yapılıyor mu? Bu etkinliklere öğrencilerinizin katılımlarını önemsiyor musunuz, neden?

3-) Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu

Okulunuzdaki sınıfların donanım ve fiziki alanlarının eğitim-öğretim açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Okulunuzun koridorları, kapıları, duvarları ve merdivenleri eğitim-öğretim için etkin şekilde kullanılıyor mu, nasıl?

Öğrencilerinizin okulda bulunan pano, afiş, tablo vb. incelemek için yeterince vakit ayırdığını düşünüyor musunuz?

- Yeterince vakit ayrılıyorsa/ayrılmıyorsa sebebi nedir?

Okulunuzda veya bahçenizde hangi alanların olmasını isterdiniz, neden?

4-) Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süre

Okulunuzda herhangi bir ders/derslere daha fazla ya da daha az zaman ayrıldığını düşünüyor musunuz, neden?

Branşınız dışında girdiğiniz ders var mı?

- Varsa bu derslerde ne yapıyorsunuz, neden?

SINIF İKLİMİ

1-) Sınıfın Düzeni ve Sınıftaki Araç-Gereçler

Sınıflarda öğretmen masası ve öğrenci sıralarının yerleşiminde nasıl bir oturma düzeni tercih ediyorsunuz, neden?

Öğrencilerin sınıf içinde hareket edebilmesi için yeterli alan olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Öğrencilerin söz hakkı alabilmesi için yeterli zaman oluyor mu, neden?

2-) Sınıf Kuralları

Sınıf rehber öğretmenliği yaptığınız sınıftaki yazılı ve yazılı olmayan kurallar nelerdir?

Sınıf içerisinde öğrencilerinizden kesinlikle uymasını beklediğiniz kurallar nelerdir?

Sınıfta uyulmadığında görmezden geldiğiniz kurallar nelerdir?

Sınıf kurallarına uyan bu kurallara dikkat eden öğrencilere ödül veriyor musunuz?

- Ödüllendiriyorsanız nasıl ödüllendiriyorsunuz ve bu ödüller nelerdir?
- Ödüllendirmiyorsanız neden?

Sınıf kurallarına uymayan öğrencilere yaptırım uyguluyor musunuz, nasıl?

3-) Öğretmenin Görüş, Beklenti ve Düşünceleri

Yetiştirmeyi hedeflediğiniz öğrenci profilini tarif edebilir misiniz?

Öğrencilerinize kazandırmaya çalıştığınız kişisel değerler nelerdir?

Öğrencilerinizde oluşmasını istediğiniz toplumsal roller nelerdir, neden?

Öğrencilere kazandırmaya çalıştığınız ideolojik fikirler var mı? Varsa nelerdir?

Öğrencilerinizde ekonomik yapıyla ilgili oluşturmayı istediğiniz özellikler nelerdir?

Öğrencilerinizde oluşturmaya çalıştığınız toplumsal norm ve değerler nelerdir?

Size göre nitelikli-niteliksiz öğrenci ne demektir, nasıl tanımlarsınız?

Başarılı ve başarısız öğrenci ne demektir, nasıl tanımlarsınız?

Görüş, düşünce ve inançlarınızı öğretime yansıttığınızı düşünüyor musunuz, nasıl?

Önemli gördüğünüz bir konuyu işlerken nasıl davranıyorsunuz, neler yapıyorsunuz?

Sınıfta söyledikleriniz ile yaptıklarınız arasında tutarsızlık, farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunlara örnek verebilir misiniz?

4-) İletişim Atmosferi

Öğrencilerle iletişiminizin gerçekleştiği atmosfer nasıldır, iletişiminizi nasıl tanımlarsınız, neden?

Dersine girdiğiniz öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimini nasıl tanımlarsınız, neden?

Öğrenciler arasında gruplaşma olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Öğrencileriniz ile bir konu veya fikirde farklı düşündüğünüzde ne yapıyorsunuz?

Öğrencileriniz sizden farklı düşündüğünde bu durumu açıkça ifade edebildiklerini düşünüyor musunuz, neden?

Öğrenciler sınıf içinde birbirinden farklı düşündüğünde nasıl bir tavır sergiliyorlar?

5-) Öğretmen Ön Yargıları

Sınıflarda ismini daha hızlı ya da daha geç öğrendiğiniz veya ismini sevmediğiniz öğrenci/öğrenciler oldu mu?

- Varsa sebebi ne olabilir?

Erkek öğrencilerin mi yoksa kız öğrencilerin mi daha çalışkan olduğunu düşünüyorsunuz, neden?

Dersine girdiğiniz sınıflardan birine veya birkaçına karşı olumlu-olumsuz düşünce, tutumlarınız var mı, neden?

6-) Sınıfta Var Olan İşleyişi Öğrenme

Öğrencilerinizin sizinle iletişim kurarken nasıl bir üslupla konuşmalarını istiyorsunuz?

Öğrencilerinizin sizin takdir ve beğeninizi kazanmak için gösterdikleri davranışlar var mıdır?

- Varsa bu davranışlar nelerdir?

Öğrencileriniz sınav sorularınızı tahmin edebiliyorlar mı?

- Eğer tahminde bulunabiliyorlarsa bunları nasıl tahmin etmektedirler?

Öğrenci/öğrenciler yaptığınız sınava ilişkin bir itirazda bulunabiliyorlar mı?

- Öğrenci itirazda bulunduğunda nasıl bir tepki veriyorsunuz?

Sınavlarda öğrencilerinizden anlattıklarınızı mı istiyorsunuz yoksa kendi düşüncelerini mi yazmalarını istiyorsunuz, neden?



Ek-5. Yönetici Görüşme Formu

Değerli Yönetici,

Merhaba, ismim Ramazan AKGÖZ, Erzurum ili Çat ilçesinin Yeni Sarıkışık İlk/Ortaokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisansımı devam ettirmekteyim. Eğitimde yazılı olarak yer almayan ve çok farkına varılmayan örtük programı okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelemek ve ortaya çıkarmak için bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmadaki amaç okulumuzdaki örtük programı okul iklimini ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelemektir. Bunun için okul ve sınıflardaki atmosferin oluşturulmasında önemli rolü olan öğrenci ve öğretmenleri etkileyen sizinle yapacağımız görüşmeler örtük programı derinlemesine inceleyebilmek için gerekli, önemlidir.

Görüşmemiz sırasında sizlere öğretmenler ve öğrenciler ile ilgili sorular soracağım. Görüşmemizde vereceğiniz yanıtların doğruluğu, gözlemleriniz araştırmanın amacına ulaşabilmesi için önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın program hazırlayıcılara, araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlara yol gösterebileceğine ümit ediyorum.

Sizinle yapacağımız görüşmemiz boyunca konuşulanları diğer öğretmenler ve öğrenciler duymayacak, görüşme formunu okumayacaktır. Yapacağımız görüşmelerden elde edilecek bilgiler sadece bu çalışmada ve bilimsel çalışmalarda kullanılacak; kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutularak isminiz kodlanacak veya takma isimler kullanılarak şifrelenecektir.

Yapacağımız görüşme ortalama 30-90 dakika sürecektir. Görüşme sırasında hem zamanı daha iyi kullanabilmek hem de sorulara vereceğiniz yanıtlara ait veri kaybı olmaması için sizce bir sakıncası yoksa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşmemiz esnasında ses kayıt cihazından rahatsızlık duyduğunuzda ses kayıt cihazını kapatabilirim.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz; değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa sorabilirsiniz. İzin vererseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Görüşülen Yönetici:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Süresi:

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

() Kadın

() Erkek

Yönetici Olarak Hizmet Süreniz:

Çalıştığınız Okul Türü:

() İlkokul

() Ortaokul

() İlk/Ortaokul

Çalıştığınız Kurum:

Okuldaki Görev Süreniz:

OKUL İKLİMİ

1-) Okulun Kuralları

Okulda öğrencilerden hangi kurallara uymalarını bekliyorsunuz, neden?

Okulda resmî olan ve resmî olmayan kurallar nelerdir?

Okulda öğrenciler tarafından uyulmadığında yaptırım uygulanan ve yaptırım uygulanmayan kurallar nelerdir?

Okul kurallarına uyan ve uymayan öğrencilere nasıl davranıyorsunuz?

2-) Okulun Atmosferi, Törenleri, Sembolleri, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Faaliyetleri

Okulda öğrencilerin birbirine karşı davranışları nasıldır?

Öğrencilerle iletişim biçiminiz nasıldır, tanımlayabilir misiniz?

Okulda öğretmenlerle iletişim biçiminiz nasıldır, tanımlayabilir misiniz?

Okulda törenler düzenleniyor mu?

- Törenler düzenleniyorsa bunlar nelerdir ve bu törenlerin amacı nedir?

Törenlere katılım konusunda öğretmen ve öğrencilere karşı nasıl bir tavır sergiliyorsunuz, neden?

Okuldaki öğretmen ve öğrencilerin tören esnasında kılık kıyafetine dikkat etmeleri ve tören alanına gelmeleri konusunda uyarılarda bulunuyor musunuz, neden?

Okulunuzun kendine ait bir logosu, amblemi, zil sesi, marşı, melodisi var mı?

- Varsa bunlar nelerdir ve neleri temsil etmektedir?

Okuluza ait dergi, afiş, okul gazetesi, web sitesi vb. yayınlanmakta mıdır?

- Yayınlanmakta ise bunlar kimler tarafından oluşturulmaktadır?
- Yayınlanmamakta ise bunun sebebi nedir?

Yönetici olarak okul gazetesi, dergi, afiş vb. yayınlar çıkarılmasına karşı tavrınız nedir?

Okulunuzda sosyal, sportif sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenmekte midir?

- Düzenleniyorsa bunlar hangi etkinliklerdir ve kimlere yöneliktir?
- Düzenlenmiyorsa bunun sebebi nedir?

Okulunuzda bilimsel ve araştırma-geliştirme faaliyetleri yapıyor mu?

- Yapılıyorsa bu faaliyetler nelerdir?

Okulunuz öğrencilere ve öğretmenlere araştırma olanakları sunuyor mu?

- Araştırma olanakları sunuyorsa bunlar nelerdir?
- Araştırma olanakları sunmuyorsa bunun sebebi nedir?

Okulunuzda kütüphaneniz var mı?

- Varsa kütüphanenizdeki kaynaklar güncel mi? Kaynakların güncelliğini nasıl sağlıyorsunuz?
- Kaynaklarınız güncel değilse bunun sebebi nedir?

Kütüphanenizin öğrenci ve öğretmenlerin araştırma faaliyetleri için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

3-) Okulun Beklentileri

Okulunuzun topluma kazandırmak istediği öğrenci profilini tanımlayabilir misiniz?

Okulunuzdaki öğrencilere kazandırmayı amaçladığınız kişisel, toplumsal statü ve değerler; ekonomik ve ideolojik fikirler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Size göre nitelikli-niteliksiz davranış gösteren öğrenci özellikleri nelerdir?

Okulunuzdaki öğrencilerin başarılı veya başarısız olarak değerlendirilebilmesi için öğrenciler hangi davranışlarda bulunmalıdır?

4-) Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu

Okulunuzdaki öğretmenler ve müdür odası, sınıflar; barındırdıkları donanımlar, fiziki alanları bakımından yeterli mi? Neden?

Okulunuzun koridorları, duvarları ve merdivenleri eğitim-öğretim için etkin şekilde kullanılıyor mu, nasıl?

Okulunuzun koridorlarında pano, afiş, tablo vb. yeterli sayıda var mıdır? Varsa bunlar nerelerde konumlandırılmıştır ve bunların oluşturulma amacı ne olabilir, açıklayabilir misiniz?

Okulunuzun temiz olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Okulunuzda öğretmen, yönetici odası ve sınıflarınız dışında hangi alanlar bulunmaktadır?

Okulunuzun bahçesinde eğitim- öğretimi destekleyici oyun ve spor alanları var mıdır?

- Varsa bunlar hangi alanlardır?
- Yoksa bunların olmamasının sebebi nedir ve hangi alanların olmasını isterdiniz?

Okulunuzun bulunduğu çevre eğitim-öğretim açısından uygun mu, neden?

5-) Ders Dışı Faaliyetler ve Derse Ayrılan Süre

Okulunuzda hangi derslere daha çok zaman ayrılıyor, neden?

Okulunuzda hangi seçmeli dersler okutulmaktadır, neden bu dersler seçilmiştir?

Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi derslerde bu derslere ait konular işleniyor mu? Bu derslerin konuları işlenmiyorsa hangi dersler ve konular işleniyor?

Okulunuzda veya okulunuz dışında sportif, sosyal, kültürel faaliyetler düzenleniyor mu?

- Düzenleniyorsa bu faaliyetler nelerdir ve kimler katılmaktadır?
- Bu tür faaliyetler düzenlenmiyor veya bu faaliyetlere katılım sağlanmıyorsa sebebi nedir?

6-) Sınıfların Oluşturulma Şekilleri

Öğrencilerinizi sınıflara yerleştirirken bir kriteriniz var mı?

- Varsa bu kriterler nelerdir?

Öğretmenlerin sınıflara dağıtılma şeklinde bir kriteriniz var mı?

- Varsa bu kriterler nelerdir?

Ek-6. Araştırma ve Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-40633296
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

06/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.12.2021 tarihli ve E. 2100357707 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.12.2021 tarihli ve E. 2100356439 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.12.2021 tarihli ve E. 2100356319 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; 1) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ramazan AKGÖZ'ün (uygulama sürecinde görüşme sürecinde ses kaydı alırken gönüllülük esasının olması kaydıyla) Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'nun danışmanlığında; "Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Programı Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

2) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Uğur AKGÜN tarafından Prof. Dr. Sabriye SEVEN'in yürüttüğü Dr. Öğrt Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında; "E Twinning Projelerinde Kullanılan Web 2 Araçlarının Fen Bilimleri Dersindeki Öğrenci Tutumuna Etkisi" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

3) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İnci AĞSAKALLI tarafında Prof. Dr. Osman MERT'in yürüttüğü Dr. Öğrt Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında; "48-72 Ay Arası Dil Becerisi Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Kapsamında Serbest Zaman Etkinliği Sırasında Dil Becerisi Yetersiz Olmayan Öğrencilerle Kurdukları İletişimin İncelenmesi" konulu araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İlyas ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

Bilgi için: H.TEMEL

E-Posta: arge25@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kan Adresi : meb@ihuf01.kon.tr

İnternet Adresi: erzurummeh@meb.gov.tr

Faks:4422351032



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-40760086
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

07.01.2022

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 24.12.2021 tarihli ve E. 2100357707 sayılı yazınız.
b) 24.12.2021 tarihli ve E. 2100356439 sayılı yazınız.
c) 24.12.2021 tarihli ve E. 2100356319 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği; 1)Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Ramazan AKGÖZ** tarafından (uygulama sürecinde görüşme sürecinde ses kaydı alırken gönüllülük esasının olması kaydıyla) Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'nun danışmanlığında; "Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Programı Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

2) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Uğur AKGÜN tarafından Prof. Dr. Sabriye SEVEN'in yürütücülüğünde Dr. Öğrt Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında; "E Twinning Projelerinde Kullanılan Web 2 Araçlarının Fen Bilimleri Dersindeki Öğrenci Tutumuna Etkisi" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

3) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İnci AĞSAKALLI tarafından Prof. Dr. Osman MERT'in yürütücülüğünde, Dr. Öğrt Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında; "48-72 Ay Arası Dil Becerisi Yetersizliği Olan Öğrencilere Okul Öncesi Eğitim Kapsamında Serbest Zaman Etkinliği Sırasında Dil Becerisi Yetersiz Olmayan Öğrencilerle Kurdukları İletişimin İncelenmesi" konulu araştırma ve uygulama çalışmasının kabulüne ilişkin 06/01/2022 tarihli ve E.40633296 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (3 adet dosya)

Güvenli Elektronik İmza

Ash ile Aynıdır

1.0.1.2022.2

Selçuk KAYGUSUZ

1.0.1.2022.2

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ar-Ge Birimi

Telefon No : 0 (442) 234 48 00 /179

E-Posta: erzurummeb@meb.gov.tr

İnternet Adresi: arge25@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Faks: 0 (442) 2351032

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c8b-5b63-3afe-9ab2-c7b5 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-40633296
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

06/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.12.2021 tarihli ve E. 2100357707 sayılı yazısı.
b)Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.12.2021 tarihli ve E. 2100356439 sayılı yazısı.
c)Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.12.2021 tarihli ve E. 2100356319 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; 1)Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ramazan AKGÖZ'ün (uygulama sürecinde görüşme sürecinde ses kaydı alırken gönüllülük esasının olması kaydıyla) Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'nun danışmanlığında; "Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Programı Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

2)Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Uğur AKGÜN tarafından Prof. Dr. Sabriye SEVEN'in yürüttüğü Dr. Öğrt Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında; "E Twinning Projelerinde Kullanılan Web 2 Araçlarının Fen Bilimleri Dersindeki Öğrenci Tutumuna Etkisi" konulu araştırma ve uygulama çalışması,

3) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İnci AĞSAKALLI tarafında Prof. Dr. Osman MERT'in yürüttüğü Dr. Öğrt Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında; "48-72 Ay Arası Dil Becerisi Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Kapsamında Serbest Zaman Etkinliği Sırasında Dil Becerisi Yetersiz Olmayan Öğrencilerle Kurdukları İletişimin İncelenmesi" konulu araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İlyas ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: H.TEMEL

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

E-Posta: arge25@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: erzurummeh@meb.gov.tr

Faks:4422351032

Bu evnk güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c15d-2a30-327a-8392-de9f koda ile teyit edilebilir.



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Ramazan AKGÖZ
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Çat İlçesi Yeni Sarıkaşık Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Program: Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Yönetici Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Öğrenci Görüşme Formu, Sınıf İklimi Gözlem Formu, Okul İklimi Gözlem Formu,
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın uygulama sürecinde görüşme sürecinde ses kaydı alınırken gönüllülük esası olması, eğitim öğretimi aksatmaması kaydıyla kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

29.12.2021
Komisyon Başkanı
Tuncay ŞİLER
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mehmet ARAS



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-88179374-100-2200010432
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Ramazan AKGÖZ)

11.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ramazan AKGÖZ'ün "Okul İklimi ve Sınıf İklimi Bağlamında Örtük Program:Köydeki Bir İlköğretim Okulu Üzerine Araştırma" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 07.01.2022 tarih ve E-36648235-605.01-40760086 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 7.1.2022 tarihli E-36648235-605.01-40760086 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 45AFB6F073D

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataurk-universitesi-ebys>

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum

Tel: +90 442 2311601

Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/!birim-ogrenci-isleri->

daire-baskanligi

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Sevdâ TUTURGA İZCİ

Faks: +90 442 2361026

E-Posta: odaire@atauni.edu.tr



ÖZ GEÇMİŞ

Ramazan AKGÖZ, 1982 yılında de doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Kütahya ili Gediz ilçesinde tamamladı. 2008 yılında Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimine başladı. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Siirt ili Pervari ilçesi Gökbudak İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Burada dört yıl görev yaptıktan sonra Erzurum ili Çat ilçesi Yeni Kurbanlı İlkokuluna atandı. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. AKGÖZ halen öğretmen olarak görevine devam etmektedir.