

Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarının Amaç ve Çeşitleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Durmuş Ekiz¹ ve Nevzat Yiğit²

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi /Trabzon

E-mail: durmusekiz@yahoo.com

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi /Trabzon

E-mail: nyigit@ktu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim araştırmaları hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca hizmet edebilmek için eğitim araştırmalarının amacı, araştırmaların nicel ya da nitel olup olmaması ve bunların kimler tarafından yapılması gerektiği konular incelenmiştir. Araştırmada, survey yöntemi ve buna bağlı olarak da 5 seçenekli bir görüş anketi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünün farklı programlarında öğrenim gören toplam 255 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ve güvenilirlik katsayısı 0,794 olarak hesaplanan 28 maddelik ölçek ile toplanmıştır. İstatistik paket programları ile aritmetik ortalama ve tek yönlü ANOVA ile analizler yapılmıştır. Araştırmanın önemli bulgulardan birisine göre, öğretmen adayları eğitim araştırmalarının amacı, çeşidi ve kimler tarafından yapılması gerektiği konularında çoğunlukla “olumsuz ve kararsız” görüş belirtmişlerdir. Diğer bir önemli sonuç ise, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliğindeki öğretmen adayları, sayısal değerlerle açıklanan çalışmaları etkili eğitim araştırmaları olarak değerlendirmede sınıf öğretmenliğindekilere göre daha kararlıdır. Benzeri araştırmaların farklı eğitim fakültelerinde ve farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanarak bu alanda Türkiye’yi temsil edici bulgulara ulaşılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Araştırmaları, Öğretmen Adayları, Nicel Araştırma, Görüş Anketi

Giriş

Eğitimde bilimsel araştırmaların ne olduğu, hangi amaçla yapıldığı, süreç ve çeşitlerinin nasıl olması gerektiği, bunların kimler tarafından yapılması gerektiği gibi konular uzun yıllardır tartışılmaktadır (Ekiz, 2003a; Elliott, 1991; Everton, Galton ve Pell, 2000; Fenstermacher, 1994; Gergen, 2003; Hopkins, 1993; Mortimore, 2000; Stenhouse, 1975). Hatta eğitimin bilim olması ve bu bilimin bilimsel yöntemi olması gerektiğini savunan Thorndike'nın 1906 yılında bu tartışmaların bir kısmını başlatan araştırmacılarından biri olduğu iddia edilebilir (Ekiz, 2001).

Tartışmalar son dönemlerde de önemli bir şekilde sürmektedir. Mortimore'a (2000) göre; eğitimdeki araştırmaların temel amacı, eğitim uygulamalarını sistematik olarak anlamak ve bunun sonucunda da bu uygulamaları geliştirmektir. Ekiz'in (2006a) sınıf öğretmenleri üzerine yürüttüğü araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun eğitim araştırmaların temel amacının bu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Eğitim araştırmalarının uygulamaya yönelik yararı ve öğretmenlerin dünyasına uygunluğu üzerine tartışmalar da bulunmaktadır (Everton, Galton ve Pell, 2000). Bu tartışmaların üzerinde durduğu temel konu ise öğretmenlerin araştırma sonucuna göre sınıf ortamlarını düzenlemesi ve devamında da etkili öğretim ve öğrenme süreçlerini oluşturmasıdır (Ekiz, 2006a). Fullan (1991), biraz daha pragmatist yaklaşarak, eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ile eğitim araştırmalarının geliştirilmesi ve uygulamaya aktarılması arasında anlamlı bir ilişki kurmaktadır. Bu konunun önemliliği, öğretmenlerin eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi olmasıdır. Uzun yıllardır öğretmenlerin görevinin sadece öğretim programını öğrencilere aktarmak olmadığı, aynı zamanda ortaya çıkan sorunları sistematik ve bilimsel yöntemlerle çözmek olduğu ileri sürülmektedir (Hopkins, 1993; Stenhouse, 1975). Bu bağlamda, öğretmenlerden eğitim araştırmalarının sonuçlarından haberdar olma ve bunlardan kendi sınıflarında etkin olarak yararlanması beklenir.

Günümüzde öğretmenler, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak için çalıştıkları eğitim kurumlarında eğitim araştırmalarını yürütmelidirler. Bu çerçevede özellikle gelişmiş ülkelerde öğretmenlerden eğitimin kalitesini arttırmak ve karşılaştıkları problemleri çözmeleri için eğitim araştırmalarını takip etmeleri ve bu araştırmaların bizzat içinde olmaları istenmektedir (Mortimore, 2000; Everton, Galton ve Pell, 2000). Hatta bazı Batı ülkelerinde eğitim bakanlıkları kendi sınıf ve okullarında bilimsel araştırma yapan

öğretmenlere birçok yönden destek sağladığı bilinmektedir (Ekiz, 2003a; Ekiz, 2009).

Öğretmenlerin okul ve sınıf ortamlarında eğitim ve öğretimin problemlerine yönelik araştırma yürütmelerinin önerildiği araştırma şekli Araştırmacı Öğretmen Modeli (AÖM) olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2003a, Ekiz, 2006b; Stenhouse, 1975). Son yıllarda, AÖM çerçevesinde öğretmenlerin sınıf içindeki problemleri tespit ve çözmeye yönelik olarak yürüttükleri araştırmaların sayılarında artış olduğu görülmektedir (Gergen, 2003). Bunun nedenlerinden biri, geleneksel olarak bilinen “bilimsel araştırmayı akademisyen yapar, sonucunu da öğretmen olduğu gibi uygular” anlayışıdır (Ekiz, 2006b; Fenstermacher, 1994). Bu anlayışta bilgi, sorunsal ve bilginin uygulamaya aktarılması yüksek düzeyde teknik etkinlik olarak görülür. Oysaki eğitim uygulamalarının görüldüğünden daha karmaşık olduğu iddia edilmektedir (Bloomer ve James, 2003). Gerçekte bu geleneksel anlayışın, öğretmen ve araştırma arasındaki sorunu artırmakta olduğu düşünülmektedir (Ekiz, 2006b). Bireyler, araştırma sonuçlarını olduğu gibi uygulamak yerine nasıl algıladıkları şeklinde uygularlar; çünkü algılama deneyim ile iç içedir (Bloomer ve James, 2003). Öğretmenler araştırma sonuçlarını okuduklarında öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerine yönelik bulgularla ilgilenmektedirler; ancak çoğu zaman bu ilgilerine yanıt bulamamaktadırlar (Bevan, 2004).

AÖM, eğitim araştırmalarının sınıfta bir çeşit yürütülüş şeklidir. İlgili literatürde AÖM'nin farklı tanımlama şekilleri bulunmaktadır (Carr ve Kemmis, 1986; Elliott, 1991). Bunlardan biri öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını sağlamak üzere kendi uygulamalarını sorgulamaları ve eğitimin çeşitli konularında “seslerini” sistematik olarak duyurmalarıyla ilişkilidir (Rust ve Meyers, 2006). Diğeri ise, araştırmayı yürütenlerin yürüttükleri eğitim ve öğretim etkinliklerini daha iyi tanımları, anlamaları ve açıklamalarına yardım eden bir araştırma türüdür. AÖM, eğitim faaliyetlerinde kaliteyi arttırmak için yürütülen sistemli ve planlı bir araştırma çeşididir (Elliott, 1991; Hopkins, 1993; Stenhouse, 1975). Bunlara ilaveten bu tür araştırma, sistematik bir araştırma türü olup, araştırmacı öğretmenlerin, okulun nasıl etkili işlediği, eğitim ve öğretimin nasıl yapıldığı, öğretmenlerin nasıl öğrettikleri ve öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili olarak bilgi sağlayan bir araştırma türüdür (Carter, 1998; Elliott, 1991; Hemsley-Brown ve Sharp, 2003; Goldstein, 2002; Joram, 2007; Rust ve Meyers, 2006).

AÖM aracılığıyla araştırmacılar sistematikli olarak kendi eğitim ve öğretim etkinliklerini izlemeyi hedeflemektedirler. Bu araştırma türü, öğrenme süreciyle ilgili olup, pratik ve değerlendirme arasında bağlantı kurarlar (Winter,

1998) ve bilgi üretmekten ziyade mevcut uygulamaları düzenlemeyi amaçlarlar (Elliott, 1991). Buna ilaveten AÖM, özel bir problemi tespit ve o problemi çözmeyi amaçlarlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Başka bir deyişle öğretmenler, bu tür araştırmalarla beraber, çalıştıkları mekânlarda kendi öğretim etkinliklerini gözden geçirir ve öğrencilerinin performanslarını değerlendirirler (Basse, 1999; Hopkins, 1993).

Bu kapsamda AÖM, farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları; okul gelişimi, okul-merkezli program geliştirme, profesyonel gelişim, çalışma ortamının demokratikleştirilmesi, pratiğin düzenlenmesi, sınıf içi problemlerin çözümü, değişimin gerçekleşmesi, mesleki dinamizmin sağlanması, yansıtıcı öğrenme ve öğretmenin sağlanması için (Carr ve Kemmis, 1986; Ekiz, 2006b; Elliot, 1991; McNiff, Lomax ve Whitehead, 1996).

Öğretmenlerin araştırma beceri ve niteliklerine sahip olmalarının yukarıdaki faydalarının yanında, eğitim bilimleri alanına ve bu alanda yürütülen araştırmalara doğrudan pratik katkıları bulunmaktadır. Öğretmenlerden eğitim bilimleri alanında araştırma yapmalarının neden istendiği incelendiğinde birçok etkenin ön plana çıktığı görülebilir. Bunlardan bazıları: (1) Öğretim programlarının sıkça değişmesi sonucunda, öğretmenler yeni programı uygularken problemlerle karşılaşmaktadırlar (Ekiz, 2003b). Bundan dolayı problemlerin çözülebilmesi için, öğretmenlerden araştırmacı olmaları beklenir. (2) Öğretmenler eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından birisi olduğundan program geliştirme çalışmalarında onlardan yararlanılır. Bu nedenle, öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilmeleri için araştırma bilgi ve becerilerine sahip olmaları beklenir (Ekiz, 2003a). (3) Bazen eğitim kurumlarının dışından gelen araştırmacılara eğitim kurumu içindeki öğretmenler arasında tedirginlik yaratmakta ve gerçek bilgilerin elde edilmesi mümkün olamamaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları içindeki problemlerin araştırılması ve çözülmesi aynı kurumda çalışan öğretmenler tarafından yapılırsa daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir. Bu çerçevede öğretmenler araştırmacı öğretmen olmak durumundadır (Ekiz, 2006b). (4) Okul ve sınıf atmosferini en iyi o kurumda çalışan öğretmenler bilebilir. Bu nedenle bu ortamlarda yaşanan problemleri en iyi bilen kişiler olan öğretmenlerin bizzat yürüttükleri araştırmalar daha sağlıklı sonuçlar verebilir (Ekiz, 2003a).

Türkiye’de, öğretmen ve araştırma ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Gerçekte bu durum, uygulamalı alan araştırmaları boyutunda değerlendirildiğinde söz konusu araştırmaların uluslararası düzeyde de sınırlı olduğu görünmektedir (Ekiz, 2006a). Öğretmen ve araştırma arasındaki ilişkiyi inceleyenler, iki temel sorun üzerinde durmaktadır.

Sorunlardan birincisi, akademiysen ve öğretmen arasındaki iletişim eksikliğidir; akademisyenler öğretmenleri, öğretmenler de akademisyenleri dikkate almazlar (Ekiz, 2006b; Fenstermacher, 1994; Shkedi, 1998). Bu yüzden öğretmenler eğitim uygulamalarına yönelik karar verirken nadiren araştırma sonuçlarından yararlanırlar (Ekiz, 2006a; Hemsley-Brown ve Sharp, 2003). İkincisi ise, akademik kültür ile uygulama kültürü arasındaki farklılıktır (Hargreaves, 2000; Goldstein, 2002; Shkedi, 1998) olup öğretmen ile araştırma arasında “boşluk” bulunmaktadır (Ekiz, 2006b; McIntyre, 2005). Ekiz’in (2006a) Doğu Karadeniz Bölgesi’nde görev yapan sınıf öğretmenleriyle eğitim araştırmaları hakkındaki tutum ve görüşlerine yönelik yürüttüğü bir çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının olmasına rağmen, öğretmenlerin eğitim araştırmaları yürütecek bilgi, beceri, zaman ve olanaklarının olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitim araştırmalarını sadece akademisyenlerin yapmaları gerektiği, bilimsel araştırmaların gerekli olduğu, eğitim araştırmalarını bazen takip ettiği, araştırma sonuçlarını bazen sınıflarda kullandıkları, bilimsel araştırmaları en çok öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için yapmak istedikleri, onlara göre en önemli araştırmaların nicel araştırmalar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şimdiye kadar belirtilen literatürden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin de bilimsel araştırmaları incelemeleri, araştırmalardan etkin olarak yararlanmaları ve hatta bizzat kendileri de araştırmaya yönelmeleri gerekliliği vurgulanabilir (Ekiz, 2006a). Bu bağlamda, öğretmenlerin meslek öncesi eğitimlerinde bilimsel araştırma derslerinden etkin olarak yararlanmaları beklenmektedir. Meslek öncesi eğitimde araştırma derslerinden etkin yararlanan öğretmen adaylarının meslekte araştırma yapabileceği ümit edilmektedir. Birçok ülkede olduğu gibi (Erkens, 2004), Türkiye’de de eğitimde yeni yönelimler, düşünceler, beceriler, öğrenme-öğretme anlayışları ve yeni programlar uygulamaya konulmaya başlanmıştır. Öğretmen adaylarından yeni gelişmeleri öğrenmeleri ve öğretmenlikte de hem bunları kullanmaları, öğretmen olduklarında araştırmacı öğretmen (AÖ) olmaları, beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına karşı düşünceleri ve araştırmaları nasıl algıladıkları önemli görünmektedir; çünkü bilimde “anlamak önce gelir, daha sonra geliştirmek gelir” (Ekiz, 2003a).

Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim araştırmaları hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın önemi ise, öğretmen

adaylarının eğitimin çeşitli konular hakkında algı, düşünce ve eğilimleri üzerine çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen eğitim araştırmalarına yönelik görüşleri üzerine uygulamalı araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve dolayısıyla alana katkıda bulunabileceğidir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan survey (tarama) yöntemi ve buna bağlı olarak da yapılandırılmış görüş anket tekniği kullanılmıştır. Bu teknikteki temel amaç, herhangi bir duruma müdahalede bulunmadan, araştırmacı tarafından oluşturulan maddeleri katılımcıların olduğu gibi işaret etmeleri ve bu bağlamda katılımcıların görüşlerini olduğu gibi tespit etmektir (Ekiz, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü oluşturmaktadır. Örneklemi ise, KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi (FB) (N=66, %25.9), Sınıf Öğretmenliği (SÖ) (N=61, %23.9), Matematik (M) (N=42, %16.4) ve Sosyal Bilgiler (SB) (N=86, %33.7) programlarında öğrenim gören toplam 255 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bilim etiği göz önüne alınarak gönüllülüğe dayanmakta olup, bu örneklem çeşidi uygun durum örneklemesidir (Ekiz, 2009).

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak geliştirilen görüş anketi, eğitim araştırmaları hakkındaki temel görüş yargılarından oluşmaktadır. Yargılar, eğitim araştırmalarının amacı, nicel ya da nitel olup olmaması, araştırmaların kimler tarafından yürütülmesi konuları üzerinedir. Anket, Ekiz (2006a) tarafından sınıf öğretmenleri üzerine uygulanan yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış bir çalışmadan geliştirilmiş ve Ekiz'den (2009) de maddelerin oluşturulmasında yararlanılmıştır. 28 maddelik anketin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,794$ olarak hesaplanmıştır. Anketin iç tutarlılık hesaplamaları için faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda bazı maddelerde yeniden düzeltmelere gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin, istatistik paket programı (SPSS) ile kodlanarak analizleri yapılmıştır. Analizler, 1'den 5'e doğru numara verilerek kodlanmıştır. Anketteki görüşler ve bunların puan aralıkları; "Kesinlikle Katılmıyorum (1.00-

1.79)", "Katılmıyorum (1.80-2.59)", "Kararsızım (2.60-3.39)", "Katılıyorum (3.40-4.19)", "Kesinlikle Katılıyorum (4.20-5.00)" kategorileri içinde değerlendirilerek, 3.40 ve yukarı ortalama puanlar olumlu olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle programlara göre görüşlerin aritmetik ortalamaları ve genel bir ortalama ile sunulmuştur. Bu tanımlayıcı istatistik bulguları her görüş kapsamında tüm verilerin farklı programlardaki öğretmen adaylarınca nasıl görüldüğünü net olarak ortaya koymak içindir. Devamında programlar arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde görüşler tek yönlü ANOVA testi karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Farklı programlar açısından anlamlı bulunan görüşlerde, farklılığın nereden ileri geldiğini araştırmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç, çeşit ve kimler tarafından yapılması gerektiği konular hakkındaki görüşlerinin ortalamaları gruplanarak sunulmuş, farklı programlardaki öğretmen adaylarının bazı maddelerdeki farklılıklar karşılaştırılmış ve bu doğrultuda yorumlarda bulunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim Araştırmalarının Amaçları İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Programlara Göre Ortalamaları

GÖRÜŞLER	\bar{X}_{FB}	$\bar{X}_{SÖ}$	\bar{X}_M	\bar{X}_{SB}	\bar{X}_{Genel}
Eğitim araştırmalarının amacı, sadece eğitim uygulamalarını anlamaktır	2,71	2,77	2,80	2,60	2,70
Eğitim araştırmaları, sadece öğretim yöntem ve metotlarını geliştirmek için yapılır	2,24	2,21	2,56	2,25	2,29
Eğitim araştırmaları, sadece öğretim materyali geliştirmek için yapılır	2,10	2,13	2,54	1,96	2,13
Eğitim araştırmalarının amacı, sadece eğitim uygulamalarını geliştirmektir	2,86	2,67	3,04	2,73	2,80

Eğitim araştırmaları, sadece etkili sınıf yönetimini sağlamak için yapılır	2,12	2,32	2,40	2,14	2,22
Eğitim araştırmaları, sadece program geliştirmek için yapılır	2,34	2,52	2,78	2,31	2,45
Eğitim araştırmaları, sadece öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için yapılır	2,59	2,59	2,76	2,75	2,67
Eğitim araştırmalarının amacı, sadece eğitim uygulamalarını anlamak ve geliştirmektir	3,00	3,37	3,00	3,32	3,20
Eğitim araştırmalarının amacı, sadece bilimsel bilgi üretmektir	2,89	2,67	2,97	2,61	2,76
Eğitim araştırmalarının amacı, sadece akademisyenlerin kariyer yapmalarını sağlamaktır	2,22	2,00	2,40	1,89	2,08

Tablo 1’de eğitim araştırmalarının amaçları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin programlara göre aritmetik ortalamaları sunulmuştur. Görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaçları hakkında toplam 10 görüşten 5’i “kararsızım” şeklindeyken, 5 görüşte “katılmıyorum” şeklinde ifadeleri bulunmaktadır. Bu kapsamdan da anlaşılacağı üzere adayların eğitim araştırmalarının genel amaçlarına yönelik “kararsız ve olumsuz” oldukları görülmektedir. Eğitim araştırmalarının özel amacına yönelik ise, adayların görüşlerinin ortalaması olumsuz olmakla birlikte, maddelerin anlamları açısından adayların bu özel amaçların farkında oldukları anlaşılmaktadır. Özetle, eğitim araştırmalarının amacının “sadece” eğitim uygulamalarını anlamak ve geliştirmek olmadığı, sadece öğretim yöntem, metot ve materyal geliştirmek için yapılmadığı, sadece sınıf yönetimini sağlamak ve program geliştirmek için yapılmadığı, sadece öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için yapılmadığı sonucuna varılabilir. Bu bulguların olası nedenlerinden biri, örneklemdaki öğretmen adaylarının bu konularda dört yıl boyunca çeşitli dersler kapsamında teorik ve uygulamalı etkinliklere katılmalarının bir farkındalık getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Nicel Eğitim Araştırmaları İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Programlara Göre Ortalamaları

GÖRÜŞLER	\bar{X}_{FB}	$\bar{X}_{SÖ}$	\bar{X}_M	\bar{X}_{SB}	\bar{X}_{Genel}
Etkili eğitim araştırmalarının sonuçları her yer ve ortamda geçerlidir	2,65	2,95	3,00	2,89	2,86
Etkili eğitim araştırmaları, sadece araştırma sonucuna (bulgulara) önem veren araştırmalardır	2,53	2,45	2,69	2,65	2,58
Etkili eğitim araştırmaları, sayısal değerlerle ifade edilen araştırmalardır	2,51	3,06	2,97	2,47	2,70
Etkili eğitim araştırmaları, hipotez test eden araştırmalardır	3,07	3,42	3,40	3,20	3,25
Etkili eğitim araştırmaları, öznel düşünceleri içermeyen araştırmalardır	3,56	3,20	3,23	3,59	3,43
Etkili eğitim araştırmaları, araştırmaya katılan birey sayısı fazla olan ve yüzeysel yapılan araştırmalardır	2,19	2,37	2,36	2,18	2,26

Tablo 2’de nicel eğitim araştırmaları ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin programlara göre aritmetik ortalamaları görülmektedir. Araştırmaların sadece sonucuna önem verilmesi ve araştırmaya katılan birey sayısının fazla olması konularında nicel araştırma yaklaşımının varsayımlarına yönelik adaylar “olumsuz” görüşlere sahip iken, sadece öznel düşünceleri içermeyen araştırmalar konusunda “olumlu” görüş belirtmişlerdir. Diğer 3 görüşte ise adayların “kararsız” oldukları görülmektedir. Buradan adayların, nicel araştırmalara yönelik “kararsız ve olumsuz” görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Özetle, eğitim araştırmalarının sonuçlarının her yer ve ortamda geçerli olmadığı, sadece bulguların öne çıktığı araştırmalar olmadığı, sadece sayısal değerlerle ifade edilmediği, bu araştırmalarda hipotezlerin test edilmediği ve hipotez kurularak yapılan araştırmalar olmadığı görüşleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Nitel Eğitim Araştırmaları İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Programlara Göre Ortalamaları

GÖRÜŞLER	\bar{X}_{FB}	$\bar{X}_{SÖ}$	\bar{X}_M	\bar{X}_{SB}	\bar{X}_{Genel}
Eğitimde bilimsel araştırmaları okuduğumda akademik (yazım) dilini anlıyorum	3,16	3,29	3,16	2,97	3,13
Etkili eğitim araştırmaları, öznel düşünceleri içeren araştırmalardır	2,60	2,51	2,66	2,32	2,50
Etkili eğitim araştırmaları, sözel ifadelerle sunulan araştırmalardır	2,39	2,32	2,11	2,23	2,27
Etkili eğitim araştırmaları, sadece yapıldığı ortama özgü sonuçlar verir	3,51	3,31	2,92	3,27	3,29
Etkili eğitim araştırmaları, araştırma sürecine (veri toplama, analiz etme) önem veren araştırmalardır	3,75	3,90	3,46	3,91	3,79
Etkili eğitim araştırmaları, araştırmaya katılan birey sayısı az olan ancak derinlemesine yapılan araştırmalardır	2,96	3,42	2,66	3,26	3,12
Etkili eğitim araştırmaları, hipotez kurulmadan yapılan araştırmalardır	2,31	2,47	2,42	2,14	2,31

Tablo 3'te nitel eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin programlara göre aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında, adayların nitel eğitim araştırmaları hakkında "olumsuz ve kararsız" görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu grupta 3 maddeye "katılmıyorum" şeklinde olumsuz, 3 maddeye "kararsızım" ve 1 maddeye de "katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtilmiştir. Özetle ifade etmek gerekirse, öğretmen adayları sadece eğitim araştırmalarının araştırma sürecine önem vermesi gerektiği konusunda olumlu görüş belirtirken diğer maddelere ise "olumsuz ve kararsız" görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Eğitim Araştırmalarının Kimler Tarafından Yapılması Gerektiği İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Programlara Göre Ortalamaları

GÖRÜŞLER	\bar{X}_{FB}	$\bar{X}_{SÖ}$	\bar{X}_M	\bar{X}_{SB}	\bar{X}_{Genel}
Etkili eğitim araştırmaları, akademisyen ve Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarıyla birlikte yapılan araştırmalardır	3,07	3,13	3,23	3,30	3,19
Etkili eğitim araştırmaları, akademisyen ve öğretmenler ile birlikte yapılan araştırmalardır	3,16	3,40	3,42	3,50	3,37
Etkili eğitim araştırmaları, öğretmenler tarafından yapılan araştırmalardır	2,33	2,60	2,36	2,37	2,41
Etkili eğitim araştırmaları, sadece akademisyenler tarafından yapılan araştırmalardır	2,62	2,49	2,64	2,65	2,60
Etkili eğitim araştırmaları, öğretmen ve Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarıyla birlikte yapılan araştırmalardır	2,75	2,98	3,19	3,16	3,01

Tablo 4'te etkili eğitim araştırmalarının kimler tarafından yapılması gerektiği ya da yapıldığı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin programlara göre aritmetik ortalamaları görülmektedir. Öğretmen adayları, bu konudaki maddelerden 1 maddeye "olumsuz" şeklinde görüş belirtirken, diğer 4 maddeye de "kararsızım" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Özetle öğretmen adayları, eğitim araştırmalarının akademisyen ve MEB uzmanları ya da akademisyen ve öğretmenler arasında yapılamayacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte, etkili eğitim araştırmalarının akademisyen ve öğretmenler arasındaki işbirliği yeterli bulunmamakla birlikte diğer işbirliklerine göre daha fazla öne çıkmaktadır.

Tablo 5. “Eğitim Araştırmaları, Sadece Öğretim Materyali Geliştirmek İçin Yapılır” Görüşünün Farklı Programlara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9,961	3	3,22	3,21	0,024	$\bar{X}_M > \bar{X}_{SB}$
Gruplarıçi	248,47	248	1,00			
Toplam	258,13	251				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının “eğitim araştırmaları, sadece öğretim materyali geliştirmek için yapılır” görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-348)}=3,21$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, eğitim araştırmalarının sadece öğretim materyali geliştirmek için yapıldığı düşüncesindedirler. Bu temel farklılığın nedeni ise Scheffe sonuçlarına göre, matematik öğretmenliği ($\bar{X}=2,54$) ile sosyal bilgiler öğretmenliğindeki ($\bar{X}=1,96$) görüş puanlarının ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Her iki programdaki öğretmen adayları da “olumsuz” görüş belirtmelerine rağmen, matematik öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının biraz daha yüksek görüş ortalaması farklılığın nedenidir.

Eğitim araştırmalarının sadece materyal geliştirmek için yapılacağı görüşünde bulguların farklılık göstermesinin nedeni, matematik öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının konu alanı ders kitabı geliştirme, özel öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri tasarlama içerikli derslerdeki alan eğitimine yönelik yoğun bir araştırma süreci içine girmelerinden ileri gelebilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki ders içerikleri benzer de olsa öğretmen adaylarının daha düşük görüş belirtmeleri bu sürecin kendileri için çok fazla zorlayıcı olmamasından kaynaklanabilir. Özellikle sosyal bilgiler ve matematik derslerinin içerikleri bilimsel yapıtaşları açısından kıyaslandığında matematik daha soyut bir ders olarak görülmektedir. Bu durum doğal olarak öğretmen adaylarının yukarıda sözü edilen dersler açısından geçmiş yaşıntılarında böyle izler bırakmış olabilir.

Tablo 6. “Etkili Eğitim Araştırmaları, Sayısal Değerlerle İfade Edilen Araştırmalardır” Görüşünün Farklı Programlara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17,61	3	5,87	4,87	0,003	$\bar{X}_{SÖ} > \bar{X}_{FB}$
Gruplarıçi	298,65	248	1,20			$\bar{X}_{SÖ} > \bar{X}_{SB}$
Toplam	316,27	251				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının “etkili eğitim araştırmaları, sayısal değerlerle ifade edilen araştırmalardır” görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-348)}=4,87$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, etkili eğitim araştırmalarının sayısal değerlerle ifade edilen araştırmalar olduğu görüşü programlara göre anlamlı bulunmuştur. Scheffe sonuçlarına göre, bu anlamlı fark sınıf öğretmenliğindeki görüş puanları ortalamalarının ($\bar{X}=3,06$) ile fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=2,51$) ile sosyal bilgiler öğretmenliğine ait görüş puanları ortalamalarından ($\bar{X}=2,47$) daha yüksek bulunmasından kaynaklanmaktadır. Görüldüğü üzere tüm programlardaki görüşler, “olumsuz” olmakla birlikte sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları “kararsız” kalırlarken, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programındakiler daha “olumsuz” görüş belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliğindeki katılımcılar, sayısal değerlerle açıklanan çalışmaları etkili eğitim araştırmaları olarak değerlendirmede sınıf öğretmenliğindekilere göre daha kararlı görünmektedirler.

“Etkili eğitim araştırmaları, sayısal değerlerle ifade edilen araştırmalardır” görüşünde sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının “kararsız” olmaları ve fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmenliğindeki adayların ise “olumsuz” görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun olası nedenlerinden biri, sınıf öğretmenliği programındaki adayların nitel araştırmaları daha az tanımış olmaları ya da tersine diğer programlardaki öğretmen adaylarının nitel araştırmalarla ilgili olarak daha fazla bilgiye sahip olmaları gösterilebilir. Başka bir olası neden de, sınıf öğretmenliği programındaki adayların bu kapsamdaki derslerini yürüten öğretim elemanlarının çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerini kullanmaları ve dolayısıyla derslerde ele alınan uygulamaların nicel içerikli olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 7. “Etkili Eğitim Araştırmaları, Araştırmaya Katılan Birey Sayısı Az Olan Ancak Derinlemesine Yapılan Araştırmalardır” Görüşünün Farklı Programlara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	17,69	3	5,89	4,82	0,003	$\bar{X}_{SÖ} > \bar{X}_M$
Gruplarıçi	307,04	248	1,22			$\bar{X}_{SB} > \bar{X}_M$
Toplam	324,72	251				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının “etkili eğitim araştırmaları, araştırmaya katılan birey sayısı az olan ancak derinlemesine yapılan araştırmalardır” görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-348)}=4,82, p<.05$]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, örneklem sayısı az ancak derinlemesine yapılan araştırmaların etkili olduğu şeklindeki düşünceleri programlara göre anlamlı bulunmuştur. Scheffe sonuçlarına göre, bu farklılık sınıf öğretmenliği görüş puanları ortalamalarının ($\bar{X}=3,42$) matematik öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,66$) görüş puanlarının ortalamalarından daha yüksek olması ve sosyal bilgiler öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının görüş puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=3,26$) matematik öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,66$) görüş puanları ortalamasından daha yüksek bulunmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, derinlemesine yapılan araştırmalarla ilgili farklılığın temelindeki görüşlerde sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları “olumlu” görüş ve sosyal bilgiler öğretmenliğindeki de olumluya yakın görüş belirtirlerken matematik öğretmenliğindeki katılımcılar “olumsuz” görüş belirtmişlerdir.

“Etkili eğitim araştırmaları, araştırmaya katılan birey sayısı az olan ancak derinlemesine yapılan araştırmalardır” görüşünde sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının matematik öğretmenliğindeki adaya göre daha “olumlu” görüş belirtmişlerdir. Bunun olası nedenlerinden biri, hem sınıf öğretmenliği hem de sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin içerik olarak daha az soyut özellikte olması ile bu programlardaki öğretmen adaylarının daha çok nitel araştırmalarla ilgili örnek uygulamalar içerisinde olmasından ileri gelebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç, çeşit ve kimler tarafından yapılması gerektiği konular hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Günümüz çağdaş öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde (Ekiz, 2003c; Ekiz, 2006b) öğretmenlerin kendi sınıflarında araştırma yapabilmeleri için araştırma süreçlerini bilerek yetiştirilmiş olmaları görülmektedir. Bu bağlamda, “bilimsel araştırmayı akademisyen yapar, sonucunu da öğretmen olduğu gibi uygular” anlayışının terk edildiğine dikkat çekilmektedir. İdeal anlayış ise, öğretmenler ile akademisyenlerin birlikte araştırma yürütmesi, akademisyenlerin öğretmenlerden “kritik arkadaş” (Day, 1993) olması beklenir.

Araştırmanın bulgularından anlaşılacağı üzere, eğitim araştırmalarının temel amacının ne olduğu, eğitim araştırmalarının ne amaçla yapıldığı, kimler tarafından yapılması gerektiği gibi konularda dört programdaki öğretmen adayları “olumsuz ya da kararsız” görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda, eğitim araştırmalarının amacı, sadece öğretim yöntem, metotları ve öğretim materyali geliştirmek değil, bunları bütünsel olarak geliştirmek için yapıldığıdır. Benzer bir şekilde, eğitim araştırmaları sadece öğretmenler tarafından değil, başkaları tarafından da yapılabileceğidir.

Eğitim araştırmalarının nicel ve nitel olması gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde adaylar, nicel araştırmalara yönelik “olumsuz” görüş belirtmişlerdir. Eğitim araştırmalarının sonuçları her yer ve ortamda geçerli olmadığı, araştırmanın yapıldığı ortam için geçerli olduğu, sadece araştırma bulguları değil araştırma sürecinin de önemli olduğu, sadece sayısal değerler ile sınırlılığı olmadığı ve hipotez test etmek üzere yapılmadığı ve bazen de hipotez ile sonuçlanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Adayların nitel araştırma yaklaşımına yönelik de genelde “olumsuz” görüşte oldukları anlaşılabilir. Benzer bir şekilde, nitel araştırma yaklaşımının varsayımlarından biri olan araştırmaların hipotez kurulmadan yapılması konusuna yönelik de adayların “olumsuz” görüş belirttikleri görülmektedir.

Genel olarak incelediğinde; eğitim araştırmalarının amacı, araştırmaların nicel ya da nitel olması ve araştırmaların kimler tarafından yapılması gerektiği konularında öğretmen adayları büyük bir çoğunlukla “ya olumsuz ya da kararsız” görüşler belirtmişlerdir. Bunun olası ve önemli nedenlerinden biri görüş anketinde yer alan maddelerin tamamına yakınında “sadece” ifadesi kullanılmasıdır. Buradan, öğretmen adaylarının ilgili

maddelere yönelik “sadece” görüşüne katılmadığı “daha fazlası olduğu” görüşüne katıldığı sonucuna varılabilir.

Eğitim araştırmalarının amacının sadece materyal geliştirmek için yapılacağı görüşünde bulgulara bakıldığında, matematik öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının diğerleriyle karşılaştırıldığında olumlu görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. “Etkili eğitim araştırmaları, sayısal değerlerle ifade edilen araştırmalardır” görüşünde sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının “kararsız” olmaları ve fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmenliğindeki adayların ise “olumsuz” görüş belirttikleri görülmektedir.

“Etkili eğitim araştırmaları, araştırmaya katılan birey sayısı az olan ancak derinlemesine yapılan araştırmalardır” görüşünde sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının matematik öğretmenliğindeki adaylara göre daha “olumlu” görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Eğitim fakültelerinde yürütölen araştırma yöntemlerine yönelik derslerin etkililiğinin artırılması için gerekli çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, eğitim araştırmalarının gerçek amacının ne olduğu, sürecinin nasıl olması gerektiği, hangi çeşit araştırmaların ne amaca hizmet edeceğine yönelik açıklama, tartışma ve uygulamalar olabilir. Bu konuyla ilgili olarak yapılabilecek nitel araştırmalar ile konu hakkında daha detaylı verilere ulaşılabilir. Bu tür araştırmalar ile daha çok “neden” sorusuna yanıt alınabilecektir. Ayrıca, bu ve benzeri araştırmalar farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde aynı ve farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanarak bu alanda Türkiye’yi temsil edici bulgulara ulaşılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*, Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Bevan, R. M. (2004). Filtering, fragmenting, and fiddling? Teachers’ life circles, and phases in their engagement with research, *Teacher Development*, 8 (2): 325-330.
- Bloomer, M. & James, D. (2003). Educational research in educational practice, *Journal of Further and Higher Education*, 27 (3): 247-256.
- Büyököztürk, ř. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: The Falmer Press.
- Carter, K. (1998). Action research in partnership: Establishing teachers as key players on the school effectiveness stage, *International Action Research Journal*, 6 (2) 275-303.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (5th edition), London & New York: Routledge & Falmer.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development, *British Educational Research Journal*, 19 (1)
- Ekiz, D. (2001). *İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi*, Trabzon: Derya Kitabevi.
- Ekiz, D. (2003a). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003b). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1): 47-61.
- Ekiz, D. (2003c). Sınıf öğretmenin adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri, *Milli Eğitim*, 158, 146-160.
- Ekiz, D. (2006a). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2): 373-402.
- Ekiz, D. (2006b). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Millton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Erkens, G. (2004). Teachers' assessment of students' research skills, *British Educational Research Journal*, 30 (1): 93-116.
- Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context, *Journal of Education for Teaching*, 26 (2): 167-182.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching, *Review of Research in Education*, 20, 3-55.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell.
- Gergen, K. J. (2003). Action research and orders of democracy, *Action Research*, 1 (1): 39-56.
- Goldstein, L. S. (2002). Moving beyond collaboration: re-describing research relationships with classroom teachers, *Teachers and Teaching*, 8 (2): 155-170.

- Hargreaves, D. (2000). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. In B. Moon, J. Butcher & E. Bird (Eds.), *Leading Professional Development in Education*, (pp. 200-210), London & New York: Routledge & Falmer Press.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature, *Oxford Review of Education*, 29 (4): 449-470.
- Hopkins, D. (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, (2nd edition), Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education, *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice, *Cambridge Journal of Education*, 35 (3): 357-382.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London & New York: Routledge.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter?, *British Educational Research Journal*, 26 (1): 5-24.
- Rust, F. & Meyers, E. (2006). The bright side: teacher research in the context of educational reform and policy-making, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12 (1): 69-86.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers, *Qualitative Studies in Education*, 11 (4): 559-577.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Winter, R. (1998). Finding a voice-thinking with others: A conception of action research, *Educational Action Research*, 6 (1): 53-68.

Evaluation of the Physical Education Teachers Behaviors in Terms of Hidden Program in the Light of Students' Views

Bijen Filiz¹ and Ass. Prof. Dr. Yahya DOĞAR²

¹ Hekimhan ATL and METEM, Hekimhan/ Malatya/ Turkey

E-mail: bijenfiliz@mynet.com

² Inonu University, Education Faculty, Malatya/ Turkey

E-mail: ydogar@inonu.edu.tr

Abstract

In this research, the aim of the study is to make the physical education teacher's, who work at state schools in Malatya city center, in school and out school behaviors clear about the relationship with the students. The research was done in the light of students' opinions, also examining the intentional and unintentional behaviors of the teachers. The research population covers 72.571 students and 153 primary schools in Malatya. The sample of the research covers 20 primary state schools and 500 students attending 7th grade. The sample group was chosen in accordance with "simple casual sample technical." The questionnaire was applied to obtain findings. In the questionnaire, some questions were directed to students related to their implicit learning in skills like "obeying the rules, being punctual, wearing proper uniforms, being democratic, being obedient, being neat, taking responsibility, being cooperate, paying attention to national and social values." The analysis of the gathered data has been done by using the SPSS 17.00 statistic program. In the result of the research, it is found that the behaviors of physical education teachers of the hidden curriculum in school or out of the school affect the students behaviors such as "obeying the rules, being punctual, wearing proper uniforms, being democratic, being neat, taking responsibility, being cooperate, paying attention to national and social values."

Key Words: "Physical Education Teacher", "Physical Education Lesson", "Official Curriculum", "Hidden Curriculum", "Student".