

Etkileşimden Kaynaklanan Örtük Programın Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından İncelenmesi *

Dr. İbrahim TUNCEL **

Öz

Bu araştırmada, öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük programın, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilerek “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından etkileşimden kaynaklanan örtük program tek durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” dersleri oluşturmaktadır. Kullanılan yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Çalışma alanını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminden kaynaklanan örtük programın, öğrencilerin öğretim elemanına yönelik önyargı oluşturmalarına neden olduğu ve bu durumun öğretim elemanına ya da derse yönelik tutumları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Örtük program, duyuşsal özellikler, etkileşim, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

* Bu makale Prof. Dr. Özcan Demirel’in danışmanlığında hazırlanan “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

** Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ituncel@hacettepe.edu.tr

Analysis of the Hidden Curriculum Emerged from Interaction in Terms of the Development of Affective Characteristics

Abstract

In this study, it was aimed at deducing how hidden curriculum, which is emerged from interaction of student-student and student-academic staff, affects the development of affective characteristics. Embedded single-case design and case study, which is one of the qualitative research methodologies, were used in this study. Hidden curriculum, which is emerged from interaction, was discussed as a single case in terms of the development of affective characteristics. Multiple units of analysis in this single case have been composed of some lessons of Teaching Certificate Courses, such as; "Planning and Assessment of Instruction", "Classroom Management", and "Guidance" . Methodological and data triangulation were used for strengthening the methodology. The study was conducted at Hacettepe University Faculty of Education Department of Classroom Teaching. The data gathered with "classroom observation form", "academic staff interviewing form", and "student focus group interviewing form" was analyzed by using content analysis. The results indicated that the hidden curriculum emerged from student-student and student-academic staff interactions cause students' prejudge against the instructor and this prejudgment affects the attitudes towards the academic staff or lesson.

Key words: *Hidden curriculum, affective characteristics, interaction, teaching certificate courses*

GİRİŞ

Eğitim etkinlikleri, öğrenci davranışlarında istendik değişimler meydana getirmek için planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirilir. İstendik davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi için hazırlanan eğitim programında, öğrenciye kazandırılması düşünülen özelliklerin neler olduğu, nasıl kazandırılacağı, kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl belirleneceği ve değerlendirileceğine ilişkin öğeler tasarlanır. Bir eğitim programı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimini sağlayacak nitelikte tasarlanmalıdır. Ancak eğitim programında tasarlananlar ile gerçekte yaşananların farklılık gösterebileceği göz ardı edilmemelidir. Bu durum her okulun yazılı ve açıklanmış resmi eğitim programının yanında yazılı olmayan örtük programının da olduğu düşüncesine götürmektedir. Bu nedenle resmi programların geliştirilmesi kadar örtük programın açığa çıkarılması da önem kazanmaktadır. Portelli'e (1993) göre, eğitimciler örtük programı açık hale getirmekle sorumludur.

Bloom'a (1995) göre, bir öğrenci iki ayrı öğretim programından geçmektedir. Bunlardan birincisi okulun görünen (resmi, manifest) öğretim programı, ikincisi ise okuldaki kişilerin birbirleri ile etkileşimlerine dayanmakta olup görünmeyen (latent) öğretim programıdır. "Örtük program" yazılı olmayan program olarak ifade edilir ve okulda hakim sosyal düzenlemeler, bu düzenlemelerin öğretileri ve formal eğitim içinde meydana gelen ancak açık olmayan bütün eğitimsel deneyimlerin gizli etkileri olarak tanımlanır (Dreeben 1976, Akt.: Gordon, 1982; Fischer, 1977; Anderson, 2002). Vallance'e (1980) göre de örtük program, belli bir süreç (gizleme) ya da içerikten (gizlenen) çok, sonrasındaki etkiyi (gizlilik) ifade eden kapalı bir kavramdır. Bu bağlamda örtük programın okul kurallarının, düzenlemelerin, fiziksel ve sosyal çevrenin öğrencilerin öğrendiklerine gizli etkisini kapsadığı söylenebilir.

Örtük program üzerinde çalışan araştırmacılar, genelde öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve öğrencilere sunulan bu kaynaklardan her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu üç temel kaynak; (1) eğitim sistemi ve okulun idari, örgütsel, araç ve düzenlemeleri, (2) okul-çevre arasındaki etkileşimler ve (3) sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleridir (Yüksel, 2002). Vallance da (1980), sınıfın sosyal yapısı, öğretmenin otorite uygulamaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki kurallar ilişkisini örtük program kapsamında ele almaktadır.

Araştırmalar örtük programın öğrencilerin kişisel uyum becerilerini keşfetmede ve geliştirmede destekleyici, duyuşsal özellikler kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Örtük program öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde formal eğitim programından daha gerçekçi olabilmektedir.

Ahlaki ve sosyal gelişimin sağlanmasında daha etkilidir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Örtük program, sosyalleşmenin, sosyal yapılanmanın önemli bir unsuru, bütünlleştirici fonksiyonu olarak öğrencilere arzu ettikleri sosyal değerleri kazandıran bir etken olarak görülebilir (Gair ve Mullins, 2001).

Örtük program ve eğitim programı birbirini tamamlayıcı bir tarza sahip olabilir. Örtük program, doğru rekabetin değerinin öğrenilmesinde, öğrencilerin çalışmaya karşı etkili tutumlar, inançlar ve beceriler kazanmasında öncülük edebilir (Wren, 1999). Hedeflere ulaşmayı destekleyici olması yanında engelleyici öğretimsel etkileri de açıklar. Okulların formal olarak yapılandırılmış hedeflerine yöneliktir (McNeil, 1996). Sönmez'e (2008) göre de, örtük programda hem resmi programı destekleyen, hem de desteklemeyen öğeler yer alabilir. Aynı zamanda resmi programın gizil amaçlarını kişilere kazandırmak için devreye girebilir.

Üniversitede derslere ilişkin kur tanımları yapılmış ve öğretim elemanları tarafından dersin hedefleri belirlenmiş olmasına rağmen, öğrencilere kazandırılacak istenilen özelliklerin nasıl kazandırılacağı ve nasıl değerlendirileceğinin yeterince açık olmadığı görülmektedir. Ahola (2000) "yükseköğretimde örtük program" isimli araştırmasında eğitim programının belirgin olmamasının örtük programa işlevsellik kazandırdığını belirtmektedir. Araştırmasında öğrencilerin üniversitede başarılı olmak için ne yaptıklarını ve kendilerine ne öğretildiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretim elemanları ve arkadaşları ile ilişki kurmaları gerektiği konusunun sosyoloji bölümü öğrencilerine öğretilirken tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerine yeterince öğretilmediği ortaya çıkmıştır. Yüksel (2004a) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışlarını ve nedenlerini yükseköğretimde örtük program bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin hem öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, hem de bu derslere giren öğretim elemanlarına yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğu, bunun sonucunda da öğrencilerin bu derslerde direnç davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kur tanımları ve derslerin hedefleri incelendiğinde öğrencilere kazandırılması düşünülen duyuşsal özelliklerin ve nasıl kazandırılacağı yeterince açık olmadığı görülmektedir. Paykoç (1997), öğretmen yetiştirme programlarında genellikle öğrencilerin bilişsel gelişiminin öncelik kazandığı duyuşsal özelliklerin gelişiminin ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin sahip olması gereken duyuşsal özelliklerin neler olduğunun ve bu özelliklerin nasıl kazandırılacağı öğretim programlarında planlı ve açık bir biçimde yer almaması durumunda bu özelliklerin örtük program ile kazandırılacağı söylenebilir. Bacanlı (1999) da eğitim sisteminin, duyuşsal

davranışların kazandırılmasını gizli müfredata (örtük program) havale ettiğini ileri sürmektedir. Paykoç'a (2007) göre, örtük program, duyuşsal gelişimin ve değerlerin doğal sürecini destekleyen önemli bir alandır. Örtük program doğası gereği informal, dolaylı ve deneyimsel olduğu için bireylerin duyuşsal özellikleri üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri sadece okulda şekillenmemekle birlikte, okulda geçirdikleri yaşantılar, öğretmen-öğrenci davranışları, etkileşimde buldukları kişiler, eğitim durumlarında yer alan etkinlikler ve bireye sağlanan olanaklar duyuşsal özelliklerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda örtük programa öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından odaklanılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük programın, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Her okul örtük eğitim programına sahiptir. Önemli olan bu programların okul tarafından kontrol edilmesi, olumlu özelliklerin kazandırılmasına destek verecek öğretmenlerin bulunması ve öğrencilere olumlu özellikler kazandıracak etkinlikler için ortam sağlanmasıdır. Örtük program eğer okul tarafından kontrol edilmiyorsa bu durum öğrencilerin olumsuz yaşantılarla karşılaşmalarına neden olabilecektir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının, istendik duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme ortamı düzenlenmesine ve etkileşimden kaynaklanan örtük programın resmi programı desteklemesine katkı getireceği düşünülmektedir

Problem Cümlesi

Öğretim elemanı - öğrenci ve öğrenci - öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük program, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Örtük program kavramı çalışılırken bazı geleneksel araştırma yöntemlerinden yararlanılabile de bu kavram keşfedilmemiş yerlere girme cesaretini gerektirir. Bu nedenle nitel araştırma, örtük programın yapısına uygun, geleneksel kısıtlamalardan uzak bir araştırma yöntemidir (Vallance, 1980).

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilerek "iç içe geçmiş tek durum" deseni kullanılmıştır. Tek durum, içinde birden fazla alt tabaka ya da analiz biriminin bulunduğu durumlarda iç içe

geçmiş tek durum deseni kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından etkileşimden kaynaklanan örtük program tek durum olarak ele alınmıştır. Bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” dersleri oluşturmaktadır. Kullanılan yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlenmesinin sağlanabilmesi amacıyla, “gözlem” ve “görüşme” yöntemlerine yer verilmiştir. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar” ve “görüşme yapılan kişiler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Bu araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı çalışma alanı olarak seçilmiştir. Araştırmanın uzun süreli gözlemlere dayanması ve gözlem yapılan derslerin sorumlusu öğretim elemanları ile araştırmacının aynı bölümde çalışıyor olması, öğretim elemanlarının araştırmacıyı önceden tanımalarından kaynaklanan karşılıklı güven ortamının oluşması Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın çalışma alanı olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın veri kaynaklarını; gözlem yapılan sınıflar, görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmaktadır.

Gözlem Yapılan Sınıflar

Etkileşimin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenebilmesi için gözlemler; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” derslerinde birer şubede dönem sonuna kadar devam etmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla gözlemler sırasında sınıf ortamında, araştırmacı dışında bir de program geliştirme uzmanı yer almıştır. Program geliştirme uzmanı gözlem sürecine dahil olmadan önce, sınıf içi örtük program ve gözlem boyutları hakkında bilgilendirilmiştir. Gözlem sürecinde program geliştirme uzmanı da gözlem notları tutmuştur. Bu durumun araştırmanın tutarlılığına katkı getireceği düşünülmüştür. Veri kaynağı olarak gözlem yapılan şubelerin seçilmesinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin haftalık zaman çizelgesi göz önünde bulundurularak, aynı saatlere denk gelmeyen şubeler belirlenmiştir. Gözlem yapılan şubeler, öğrenci sayıları ve gözlem süreleri Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Gözlem Yapılan Dersler ve Sınıflar

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı					
	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Sınıf düzeyi	Öğrenci Sayısı	Öğretim Elemanı	Gözlem Süresi
Pilot Gözlemler 2003-2004 Bahar Dönemi	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	2	45	1	11 Hafta (33 Saat)
	Sınıf Yönetimi	3	47	1	10 Hafta (30 Saat)
	Rehberlik	4	52	1	11 Hafta (33 Saat)
TOPLAM: 144		3	96 Saat		
Asıl Gözlemler 2004-2005 Bahar Dönemi	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	2	43	1	12 Hafta 36 Saat
	Sınıf Yönetimi	3	45	1	11 Hafta 33 Saat
	Rehberlik	4	54	1	11 Hafta 33 Saat
TOPLAM: 142		3	102 Saat		

Görüşme Yapılan Kişiler

Araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan görüşmeler, gözlem yapılan derslerin sorumlusu olan öğretim elemanları ve bu dersleri alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan derslerin sorumlusu öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek; 2005: 112). Bu amaçla, gözlem yapılan derslerde öğrencilerin I. ve II. ara sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması belirlenerek ölçüt oluşturulmuş ve görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Aritmetik ortalamasının + 1 standart sapma üstünde kalan öğrenciler üst, -1 standart sapma altında kalan öğrenciler alt ve diğer öğrenciler orta düzey olarak kabul edilmiştir. Alt-orta-üst başarı düzeylerinden ikişer öğrenci seçilerek her şubeden altışar öğrenci belirlenmiş ve üç odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, “sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılmıştır.

Sınıf İçi Gözlem Formu

Verilerin toplanmasında kullanılacak gözlem formu geliştirilirken, gözlenecek boyutlara karar verilmesi, aynı zamanda araştırmacının amaca yönelik gözlem yapabilme deneyimi kazanabilmesi için 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, birer şubede dönem sonuna kadar pilot gözlemler yapılmıştır. Pilot gözlemlerde araştırmacının kazandığı deneyim, alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda sınıf içi gözlem formuna son hali verilmiştir. Gözlemlerde özellikle öğretmenlik meslek bilgisi öğretim programlarının hedeflerini destekleyen ve desteklemeyen sınıf içi etkileşim ortamına odaklanılmıştır. Gözlem formunun boyutlarını; öğretme-öğrenme sürecinde, öğretim elemanının öğrencilerle etkileşimini artırmaya yönelik çabaları, buna karşılık öğrencilerin öğretim elemanına yönelik sözel ve sözel olmayan tepkileri, etkileşimi sınırlandıran durumlar, öğrencilerin sınıf içinde oturma düzenleri, sınıf içinde öğrencilerin birbirleri ile ilişkileri oluşturmaktadır.

Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Araştırma sorusunu derinlemesine açıklamanın yanında gözlemlerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğretim elemanı görüşme formu hazırlanmıştır. Sınıf içi örtük programı ortaya çıkaracak öğretim elemanı görüşlerini yansıtan açık uçlu sorular ve sondalar, alanyazına dayalı olarak belirlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu, pilot gözlemlerin ardından bu derslerin sorumlusu olan öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler yapılarak denenmiştir. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilintilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ve uzman görüşleri dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme formunun nasıl olacağına karar verilmiştir. Gözlem formundaki boyutlar dikkate alınarak, görüşme formunda "Sınıf içinde öğrenci ile etkileşiminizi olumlu yönde etkileyen unsurlar nelerdir?", "Öğrenci ile etkileşiminizi artırmak için neler yapıyorsunuz?" biçiminde açık uçlu sorulara ve sondalara yer verilmiştir.

Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

Örtük programın açığa çıkarılmasında, görüşülenlerin etkileşim içinde olması ve cesur davranmalarının sağlanmasının önemli olacağı düşünülerek odak grup görüşmelerinin yapılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini yansıtacak açık uçlu sorular ve sondalar, alanyazına dayalı olarak belirlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu, belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yapılmış olan pilot gözlemlerin ardından denenmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler ve uzman görüşleri dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme

sorularının nasıl olacağına karar verilmiştir. Deneme sırasında karşılaşılan öğrencilerin aynı anda konuşmasından kaynaklanan sorunların giderilmesi amacıyla asıl verilerin toplandığı odak grup görüşmelerinde öğrencilerden, birbirlerinin sözünü kesmeden konuşmaları istenmiştir. Öğrenci odak grup görüşme formunda da gözlem formunda yer alan boyutlar dikkate alınarak "Sınıf içinde öğretim elemanı ile etkileşiminizi olumlu yönde etkileyen unsurlar nelerdir?", "Öğretim elemanı ile etkileşiminizi artırmak için neler yapıyorsunuz?" biçiminde açık uçlu sorulara ve sondalara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını belirterek nedenini açıklamaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2003-2004 ve 2004-2005 öğretim yılı bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde pilot gözlemler ve görüşmeler yapılarak asıl verilerin toplanmasında kullanılan "sınıf içi gözlem formu", "öğrenci odak grup görüşme formu" ve "öğretim elemanı görüşme formu" geliştirilmiştir. Asıl verilerin toplandığı 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlendiği üç şubede, araştırmacı ve daha önce sınıf içi örtük program ve gözlem boyutları hakkında bilgilendirilen program geliştirme uzmanı tarafından toplam 102 saatlik gözlem yapılmıştır. Dönem sonunda "öğretim elemanı görüşme formu" kullanılarak, gözlem yapılan derslerin öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Belirlenen ölçüt doğrultusunda her bir şubeden alt, orta ve üst başarı düzeyine sahip ikişer öğrenci seçilerek altışar kişiden oluşan, toplam üç odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı ve program geliştirme uzmanı tarafından tutulan gözlem notları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Araştırmacı ve program geliştirme uzmanının gözlem notlarında yer alan, gözlem boyutlarına yönelik benzer betimlemeler belirlenerek bütünleştirilmiş ve gözlemlere ilişkin veri seti oluşturulmuştur. Öğretim elemanı bireysel görüşme kayıtları ve öğrenci odak grup görüşme kayıtları "Digital Voice Editor" yazılımı kullanılarak bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve görüşme verilerine ilişkin veri setine ulaşılmıştır. Etik sorunları gidermek amacıyla gözlem verileri raporlaştırılırken gözlenen dersler "ÖMD1, ÖMD2 ve ÖMD3" biçiminde, görüşme yapılan öğretim elemanları "ÖE1, ÖE2 ve ÖE3" biçiminde ve görüşme yapılan kız öğrenciler "K" erkek öğrenciler "E" biçiminde kodlanmıştır.

Oluşturulan veri seti hem araştırmacı hem de program geliştirme alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Güvenirlik sorunlarını gidermek

amacıyla kodlamalar arasındaki uyuşum yüzdeleri hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi %89 bulunmuştur. Veri seti, asıl kod listesi dikkate alınarak kodlanırken taslak temalar düzenlenerek kesinleşmiş temalara ulaşılmıştır. Her tema ve kod farklı veri toplama araçlarından elde edilen alıntılarla desteklenerek örneklendirilmiş, tanımlanmış ve örtük program bağlamında yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların niteliğini artırmak amacıyla araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Lincoln ve Guba (1985), geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejileri; iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık, dış güvenirlilik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerliği) artırmak için, veri toplama, verileri çözümlenme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde deneme uygulaması ve 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde asıl uygulama gerçekleştirilerek elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtmadığı ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla hem veri çeşitlemesi hem de yöntem çeşitlemesi işe koşulmuştur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular, "gözlem yapılan sınıflar" ve "görüşme yapılan kişiler" biçiminde farklı veri kaynakları kullanılarak, ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinden "gözlem" ve "görüşme" yolu ile teyit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının belirlenen şubelerde bir dönem boyunca gözlem yapması, bu süreçte sınıfın bir öğrencisi gibi derslere girip çıkması ve ders aralarında öğrencilerle birlikte zaman geçirmesi paylaşımların artmasını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerle iyi ilişkilerin kurulması ve karşılıklı güven duygusunun gelişmesini sağlayarak odak grup görüşmelerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerinde önemli bir rol oynamıştır. Araştırmacının aktarılabilirliğini (dış geçerliği) sağlamak için; araştırmacının modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

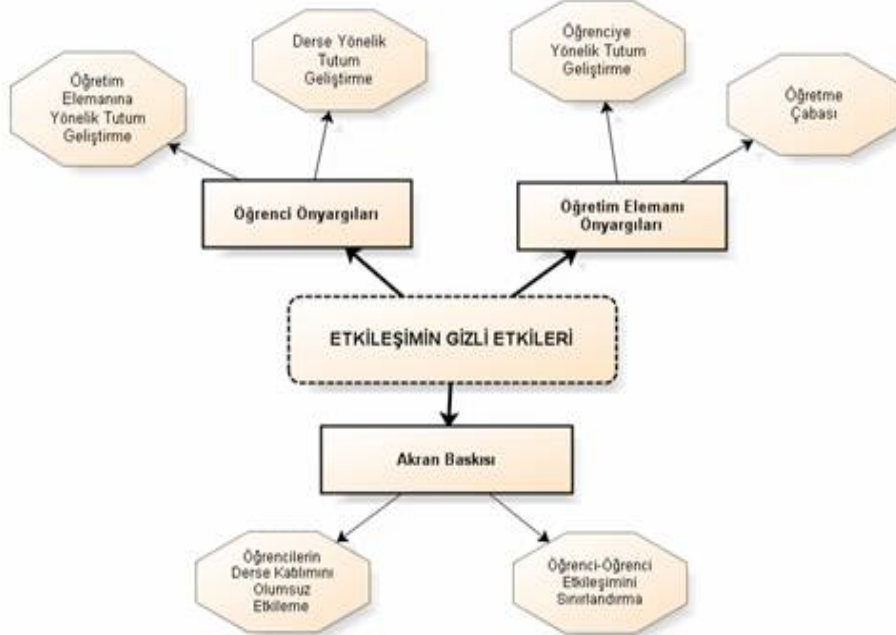
Araştırmacının tutarlılığını (iç güvenirliliğini) sağlamak açısından hem araştırmacı hem de program geliştirme uzmanı, geliştirilen sınıf içi gözlem formunu kullanarak gözlem notları tutmuşlardır. Gözlem ve görüşme veri setinin kodlanması da araştırmacı ve program geliştirme uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan gözlem ve görüşme kayıtlarında yer alan veri birimlerinden, birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda temalar ve içerdiği kodlar açıklanırken farklı, çelişkili, olumlu ve olumsuz alıntılar kullanılarak temaya ilişkin bağlam bütüncül olarak yansıtılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenilirliği) sağlamak amacıyla araştırmada veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu durum benzer araştırma yapan kişilerin veri kaynaklarını belirlemelerinde yol gösterici nitelik taşıyacaktır. Ayrıca araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. X Dersi İçin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin örtük program boyutları belirlenmiş ve “etkileşimin gizli etkileri” ana teması altında, “öğrenci önyargıları”, “öğretim elemanı önyargıları” ve “akran baskısı” alt temalarına ulaşılmıştır. Şekil 1’de kod-tema ilişkisi görselleştirilmiştir.



Şekil-1. Etkileşimin gizli etkilerine ilişkin kod-tema ilişkisi

Öğrenci Önyargıları

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin derse girecek öğretim elemanının dersteki tutum ve davranışları hakkında, daha önce o öğretim elemanının dersine giren öğrencilerden bilgi edinme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca görüşme verilerinden, öğretim elemanları hakkında öğrencilerin ne tür bilgiler edindikleri ve bunların öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

"...Hocalar hakkında biz istesek de istemesek de üst sınıflardaki öğrenciler bilgi veriyor... Şu hocanın dersinde ödevleri zamanında getirmeniz çok önemli, çok sert otoriter bir hocadır. Bu hocanın dersinde hareketlerinize dikkat edin, her şeyi zamanında ister ve sizi sınıfta rezil edebilir. Önceden işlenecek konuyu okuyup derse girin... Şu hocanın dersinden geçmeniz için verdiği notlara çalışmanız yeterli olur, sizi fazla zorlamaz hoşgörülüdür gibi şeyler söylerler... Bu yüzden ilk haftalarda bazı derslere olumsuz duygularla girdiğimi biliyorum..." (Görüşme Kaydı: 2E1)

"...Bir üst sınıftakiler gelip söylüyorlar, şu dersinize şu hoca girecek, şuna şuna dikkat edin gibi... ya da biz gidip soruyoruz, bizim şu dersimize şu hoca girecek.. Nasıl bir hocadır? diye... Genelde iki tip hoca var; birincisi öğrencinin halinden anlayan hoşgörülü hoca diğeri otoriter sert hoca. Bu hocanın dersine her zaman stresli girerim. O derste kendimi huzursuz hissederim. " (Görüşme Kaydı: 3K2)

"...Hocalar hakkında tüm öğrencilerin hemen hemen ortak belli genellemeleri var. Örneğin, X hocası öğrenciye karşı tutumu oldukça hoşgörülüdür yani derste öğrenciyi pek fazla zorlamaz. Çoktan seçmeli test yapar. Bu dersten kolaylıkla geçersiniz. Veya Y hocası oldukça otoriter kuralcı. Dersinden geçmeniz için çok çalışmanız gerekir. Derse zamanında girmelisiniz, ödevleri zamanında yapmalısınız. Bu derste sürekli söz alırsanız hocanın gözüne girersiniz. Yüksek not alabilmeniz için hocanın sizi tanınması gerekir. Bunun gibi öğrencilerin öğretim elemanı hakkındaki görüşleri dedikodu şeklinde öğrenciler arasında yayılır. Tabi ki ister istemez hocaya karşı davranışlarımızı etkiliyor bu durum..." (Görüşme Kaydı: 4K4)

Yukarıdaki öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin, önceden derslerine girecek öğretim elemanının kişilik özelliğine, öğretim elemanına karşı derste nasıl davranılması gerektiğine ve öğretim

elemanının beklentilerine ilişkin üst sınıftaki öğrencilerden bilgi aldıkları anlaşılmaktadır. Üst sınıftaki öğrencilerin, “hoşgörülü hoca” olarak adlandırdıkları öğretim elemanlarının öğrenciyi fazla zorlamadığı ve dersinden geçmenin kolay olduğu, “sert-otoriter hoca” olarak adlandırdıklarının ise dersine çok çalışmak gerektiği, zamanında derse girmek ve ödevleri zamanında yapmak gerektiği biçiminde alt sınıftaki öğrencileri bilgilendirdikleri ortaya çıkmaktadır. 2E1’in “...bu yüzden ilk haftalarda bazı derslere olumsuz duygularla girdiğimi biliyorum”, 3K2’nin “...bu hocanın dersine her zaman stresli girerim. O derste kendimi huzursuz hissederim” ve 4K4’ün “...ister istemez hocaya karşı davranışlarımızı etkiliyor bu durum...” biçimindeki ifadeleri ise öğrencilerin öğretim elemanları hakkında edindikleri bilgilerin derse ve öğretim elemanına yönelik tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin derse önyargı ile girmelerine neden olduğu söylenebilir. Senemoğlu (2004), öğrencilerin, bir derse başlamadan önce genellikle kendilerinden daha üst sınıftaki arkadaşlarından dersin ve öğretmenin nitelikleri hakkında bilgi aldıklarını belirtmektedir. Eğer, öğrenciler “ders zor bir derstir” biçiminde bilgi almışsa beklenti içine girerler. Ders gerçekten zor olmasa bile, algılamaları bu beklentiden etkileneceğinden, dersi anlamakta zorlanabilirler.

Görüşme kayıtları incelendiğinde bazı öğrencilerin öğretim elemanı hakkında üst sınıftaki öğrencilerden edindikleri bilgilerin doğruluğunu sorguladıkları belirlenmiştir.

“...Bu hoca çok kötüdür herkesi bırakır falan diye bir şey duydum... Üçüncü sınıfa geldim o hocanın dersini de aldım... Bu bölümde bir şey öğrendiysem en çok o hocadan öğrendim ve derslerine de zevk alarak girdim...” (Görüşme Kaydı: 3E2)

“...Çalışmaktan hoşlanmayan arkadaşlarla da konuşuyor olabiliriz (önceden hocalar hakkında bilgi veren kişiler bunlar da olabilir) bu nedenle hocalara karşı önyargı kazanıyor da olabiliriz...” (Görüşme Kaydı:4K3)

Yukarıdaki alıntılarda, öğrencilerin derse öğretim elemanı hakkında önceden edindikleri bilgilerle girdikleri ancak süreçte bu bilgilerin gerçeği yansıtmayabileceğini fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda önceden öğretim elemanı hakkında üst sınıftaki öğrencilerden edinilen bilgilerin öğrencilerin “derse ve öğretim elemanına karşı önyargılı davranmalarına” neden olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin öğretim elemanı hakkındaki görüşlerinin sadece üst sınıftaki öğrencilerden edindikleri bilgilerle oluşmadığı, özellikle dersin ilk haftasında öğrencilerin, öğretim elemanına ilişkin oluşturdukları kendi yargılarıyla da bu görüşlerin desteklendiği belirlenmiştir:

“...Öncelikle bir üst sınıftaki arkadaşlarımızın hocalar hakkındaki düşüncelerini öğreniyoruz... Derse girdiğimiz ilk haftalarda da hoca hakkında bir düşünce oluşuyor bizde... Ben şahsen sert otoriter veya idealist hoca diye adlandırılan hocaların derslerine daha çok zaman harcadığımı söyleyebilirim...” (Görüşme Kaydı: 2K4)

“...Dersimize giren hoca hakkında ilk haftalarda birtakım çıkarımlarda bulunuyoruz... Çok kuralcı, otoriter, halden anlayan biri gibi... Bu çıkarımlarımız tabii ki daha sonra hocaya karşı, derse karşı tavırlarımızı etkiliyor... Örneğin çok sert bir hoca ise ödevleri zamanında yapmaya çalışıyoruz...” (Görüşme Kaydı: 3K3)

“...Genellikle ilk haftalarda dersten çıktıktan sonra arkadaşlara ‘hocayı nasıl buldunuz?’ diye soruyoruz ve hoca hakkında düşüncelerimizi birbirimizle paylaşıyoruz... Eğer halden anlayan, hoşgörülü bir hoca olduğu çıkarımında bulduysak derslerde daha rahat davranıyoruz... Ben şahsen hoşgörülü hocaların dersinde kendimi daha rahat ifade edebiliyorum, daha fazla katılım gösteriyorum...” (Görüşme Kaydı: 4E1)

Yukarıdaki öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin ilk haftalarda derslerine giren öğretim elemanları hakkında bir yargı oluşturmaya çalıştıkları ve oluşturulan bu yargı doğrultusunda öğrencilerin derse ve öğretim elemanına karşı davranışlarını düzenledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarını “sert”, “otoriter”, “kuralcı”, “idealist” ya da “hoşgörülü” biçiminde sınıflandırdıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler “otoriter” ya da “sert” diye adlandırdıkları öğretim elemanlarının derslerine daha çok zaman harcadıklarını, ödevleri zamanında yapmaya çalıştıklarını ve “hoşgörülü” öğretim elemanlarının derslerinde daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin öğretim elemanı hakkındaki ilk derslerde edindikleri çıkarımlarının, onların derse ve öğretim elemanına yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir. Aşağıdaki gözlem kaydı da bu bulguyu destekler niteliktedir.

“...Öğretim elemanı; ‘bir öğretmeni nasıl tanımlarsınız?’ diye sordu. Öğrenciler öğretmenleri nasıl tanımladıklarını; ‘çok kek bir hocaymış biz bu dersi yırtarız’, ‘galiba bize çektirecek, çok idealist birisi’, ‘kuralları kesindir uymak gerekir’, ‘halden anlayan birisi’, ‘gerekli durumlarda sorunlarımızla ilgilenir’, ‘yine bir şey öğrenemeyeceğiz’, ‘...çok sert bir hoca otoriter biri’, ‘anlaşılan bu dersle çok uğraşacağız’ gibi sözlerle ifade ettiler. Öğretim elemanı öğrencilerin bu ifadelerini tahtaya yazdı ve öğrencilere ‘Sizin için

bunlar bir ipucu mu?’ Derse katılıp katılmamanızı, ödev yapmanızı bu tür tutumlar etkiliyor mu?’ diye sordu... Öğrencilerin çoğunluğu bu tür tanımlamaların kendilerini etkilediğini söylediler...” (Gözlem Kaydı: ÖMD3-4.Hafta)

Gözlem kaydı incelendiğinde de, öğrencilerin öğretim elemanlarını “sert”, “otoriter”, “kuralcı”, “idealist” ya da “halden anlayan” biçiminde çeşitli özelliklere göre sınıflandırdıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin “çok kek bir hoca bu dersi yırtarız” ya da “sert otoriter hoca anlaşılan bu dersle çok uğraşacağız” biçimindeki ifadeleri bu sınıflandırmanın derse karşı tutumlarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin “çok idealist birisi kuralları kesindir uymak gerekir”, “halden anlayan birisi gerekli durumlarda sorunlarımızla ilgilenir” biçimindeki ifadeleri ise bu sınıflandırmanın öğretim elemanına karşı tutumlarını etkilediğini gösterir niteliktedir.

Önceden yargıya varmaktan gelen “önyargı” terimi, haklılığı kanıtlanmamış bir tutumu belirtmede kullanılır. Diğer tutumlar gibi, önyargılar da öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Bu öğrenme bireylerin önyargılı olan kişilerle ilişkileri ve önyargılarının nesnelileriyle olan yaşantıları yoluyla gerçekleşir. Önyargının belirgin özelliği insanları basit bir takım kalıp-yargılara dayanarak katı bir biçimde sınıflandırmadır. Önyargı insanları katı bir şekilde sınıflandırma eğilimidir biçiminde tanımlanabilir (Morgan, 1993). Bu bağlamda öğrencilerin öğretim elemanlarını “otoriter”, “idealist”, “kuralcı”, “hoşgörülü” vb sınıflandırmalarının önyargı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarını sınıflandırmaları sonucunda oluşan önyargılarının, öğretim elemanına ya da derse yönelik tutumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucunda oluşan öğrenci önyargılarının ve bu önyargıların öğrencilerin öğretim elemanına ya da derse yönelik tutumlarını etkilemesinin amaçlanmamış bir öğrenme olduğu ve örtük programdan kaynaklandığı söylenebilir. Gömleksiz (1988) yaptığı araştırmada; öğrencilerin yarısına yakın bir kısmının öğretim elemanlarının sınıf içinde demokrasi ilkelerine uygun davranışları kısmen gösterdiklerini belirtirken, yaklaşık üçte ikisinin de bu davranışları sınıf içinde gösterdiklerini belirttiğini belirlemiştir.

Öğretim Elemanının Önyargıları

Öğretmenlerin önyargıları örtük programı şekillendiren unsurlardan birisidir. Sınıfta yürütülen faaliyetlerde de bu düşünce ve önyargılar etkili olabilmektedir (Yüksel, 2004b). Bu bağlamda öğretim elemanlarının öğrencilere ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

“...Bir grup meslek ile yetenekleri örtüşen grup, bir diğer grupta meslek ve yetenekleri örtüşmeyen grup ki bu gruptaki öğrenciler

geldikleri gibi gidiyor bunlara ne kadar çaba harcasan da fark etmiyor..." (Görüşme Kaydı: ÖE3)

"...Öğrencileri gözlemlediğimde bazı öğrencilerin sergiledikleri davranışları ile kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine hiç yatkın olmadığını fark ediyorum. Henüz öğretmenlik mesleğini kabullenememiş öğrenciler var. Bu öğrenciler ders bir an önce bitsin tavrı içinde veya öğrenilenleri önemsemiyor. Girdiğim sınıfta bu tür öğrenciler çok fazla ise derse ister istemez isteksiz girdiğim oluyor. Ama tam tersi özelliklere sahip öğrencilerde çok fazla yani mesleğe yatkın öğrenciler de var, bu öğrencilerle çalışmaktan mutlu oluyorum. Onların öğrenmek için çaba harcadığını görmek beni daha fazla güdülüyor..." (Görüşme Kaydı: ÖE2)

Öğretim elemanları ile yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrencileri "meslek ile yetenekleri örtüşen ya da örtüşmeyen öğrenciler" ve "mesleğe yatkın ya da yatkın olmayan öğrenciler" biçiminde sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanının öğrencileri bu biçimde sınıflandırması öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencileri, herhangi bir kanıtlanmış bilgiye dayalı olmadan "meslek ile yetenekleri örtüşen ya da örtüşmeyen öğrenciler" ya da "mesleğe yatkın ya da yatkın olmayan öğrenciler" biçimindeki sınıflandırmalarının önyargı olduğu ileri sürülebilir. Öğretim elemanının öğrenciye yönelik tutumunu ve öğretme çabasını etkileyen önyargılarının örtük programdan kaynakladığı söylenebilir. Bloom'a (1995) göre, okuldaki öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmalarına dayanan bağlı yargıların çok yaygın olduğu görülmektedir. Bu yaygınlık, gözükmeyen öğretim programının bazı yönlerini gözlenebilir ve daha doğrudan bir yaklaşımla incelenebilir bir hale getirmektedir.

Akran Baskısı

Sınıf içindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin katılımı nasıl etkilediğine ilişkin veriler elde edilmiştir.

"...Her zaman söz alıp konuşan tipler var... Derslerde öne çıkmak isteyen, ben buradayım diye kendini göstermek isteyen öğrenciler bunlar... Bir de uzun cümle kurmaya çalışanlar var... Onlar genelde çok konuşanlar ve benim onlara karşı bir önyargım var... Yani onlar konuşurken cümlenin başını dinlesem de sonuna kadar dinleyemiyorum, rahatsız oluyorum... Çünkü bir şey öğrenemiyorum, boş konuşuyorlar... Bu tür konuşmalar başladığında derse karşı ilgim azalıyor... Ben de bu yüzden

konuşmak istemiyorum..." (Görüşme Kaydı 3K4)

"...Derse çok fazla katılan öğrenciler bizim onlara "muhalafet" dediğimiz tiplerdir... Bu tür öğrencilerin sırf konuşmak için konuştuklarını ve benim zamanımı çaldıklarını düşünüyorum... Sınıftaki bu öğrencilerle iletişim kurmam... Ancak hiç kimse bu durumu açıkça dile getirmez..." (Görüşme Kaydı: 4K3)

"...Derslerde çok konuşan öğrenciler genellikle kendi düşüncesini kabul ettirmeye çalışırlar... Zaten kendi düşüncesini kabul ettirmeye çalışırken, çoğunlukla konu başka bir yere sapmıştır... Bu tip öğrencilere sinir oluyorum ve dersten uzaklaşıyorum, dikkatim dağılıyor..." (Görüşme Kaydı: 4K1)

Derslerde çok fazla söz alan öğrencilere karşı bazı öğrencilerin "boş konuştukları, muhalafet etmek için konuştukları, kendi düşüncelerini kabul ettirmek için konuştukları ya da kendini göstermek için konuştukları" biçiminde olumsuz düşünceler geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durumun, öğrencilerin derse karşı ilgilerini, dikkatini ve katılımını olumsuz etkilediği, öğrenciler arasındaki iletişimi sınırlandırdığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda derslerde sürekli söz alan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında bir çatışmanın olduğu ve sınıf iklimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Derslerde sürekli söz alan öğrenci görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir.

"...Hocamın derste bana söylediği "derste işte sınıfı sen götürüyorsun" sözünden sonra sınıftan bana daha çok tepki gelmeye başladı... işte yok her şey de yorum yapıyor, çok konuşuyor ve sınıfta çok gereksiz konuşuyor gibi sözlerdi... ya bu benim yapım... Yani konuşmadan duramıyorum... Konuşmamaktan hoşlanmıyorum... ve ben bir süre geri çekildim derslerde, söz almadım.... Sınıfın bana bakışından çok rahatsız oldum... Benim için söylenenleri duyduğumda olumsuz etkileniyordum... İşte benden bilgi saklama, benimle rekabet etmeye çalışma, bazılarının işte geri çekilse de ben devreye girsem gibi düşünceleri beni zaman zaman bunalıma itti... Ama şimdi sınıf da bana alıştı sanırım..." (Görüşme kaydı: 3K3)

"...Ben ilk iki sene sınıfta hiç konuşamıyordum... Hocayla konuşamıyor, parmak dahi kaldıramıyordum... Bu durum hocamızdan dolayı değildi tamamen arkadaşlarımdan dolayı idi. Bir arkadaşımın böyle (alaycı) baktığını hissettiğimden dolayı benim konuşamadığım zamanlar olmuştur..." (Görüşme Kaydı: 4E2)

Yukarıdaki öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda sınıf içindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenci katılımını etkilediği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sınıf içinde akran baskısının olduğu ve öğrenci katılımını olumsuz etkilediği söylenebilir. Yüksel (2004c), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışlarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin direnç davranışları göstermesinin, öğretim elemanının mesleki niteliklerine ilişkin düşüncelerinden ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerinden kaynaklandığını belirlemiştir.

Yapılan gözlemlerde sınıf içinde öğrencilerin oturuş düzenleri dikkate alındığında belirli öğrencilerin genellikle birbirlerine yakın yerlerde oturdukları belirlenmiştir. Yalçiner'e (2006) göre, öğrenciler genellikle birbirine benzeyen öğrencilerle iletişim kurma eğilimi gösterirler ve birbirlerine yaklaşarak alt grupları oluştururlar. Öğrenci görüşme verilerinin analizi de sınıf içinde öğrenciler arasında gruplaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf içindeki bu gruplaşmanın öğretim-öğrenme sürecini nasıl etkilediği öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerle belirlenmeye çalışılmıştır:

"...Sınıf değil de gruplar var bizim sınıfta... Elifler bir grup, Özlemler bir grup, Cananlar bir grup ve bir de erkekler grubu... İşte dört grup sayabiliriz... Bu grupların kendi içinde kuralları var... Sunu yapan gruba diğer gruptakiler pek fazla katılım göstermezler... Bilgi paylaşımı, dayanışma öncelikle grup içinde söz konusudur..." (Görüşme Kaydı: 3K4)*

"...Sınıfta daha iyi anlaştığım arkadaşlarımın yanına oturmayı tercih ediyorum. Bunu sadece ben yapmıyorum diğerleri de böyle yapıyor... Hoca bir soru sorduğunda cevap vermekte zorlandığımız durumlarda yakın arkadaşlarımla karşılıklı olarak yardımlaşırız... Bunun dışında sunu yapan öğrencinin yakın arkadaşları sunum sırasında genellikle o öğrenciye soru sormaz..." (Görüşme Kaydı:4K2)

"...Sunu yapan öğrencilere sınıftaki diğer arkadaşlarının soru sorması hoş karşılanmaz..." (Görüşme Kaydı: 4E2)

Yukarıda görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrenciler, sınıf içinde öğrenciler arasında gruplaşmanın olduğunu söylemektedir. 3K4, sunu yapan gruba diğer gruptakilerin pek fazla katılım göstermemesi, bilgi paylaşımı ve dayanışmanın öncelikle grup içinde olması gibi kuralların olduğunu belirtmektedir. 4K2'de yakın arkadaşları ile sınıf içinde yardımlaştığını bu nedenle birlikte oturmayı tercih ettiğini söylemektedir. 4K2 ve 4E2, sunu yapan öğrencilere diğer arkadaşları tarafından soru sorulmasının hoş karşılanmadığını söylemektedir. Bu durum gruplar arasında akran baskısı ve

grup içinde de akran dayanışması olduğu biçiminde yorumlanabilir. Resmi programın öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmesi, grup içi paylaşımı ve dayanışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle akran dayanışması değil akran baskısı örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Ayrıca sınıf içinde tamamen öğrenciler tarafından ortaya konan açıkça duyurulmamış kuralların varlığından söz edilebilir. Bu bağlamda öğrenciler tarafından belirlenen açıkça duyurulmamış kurallarla oluşan örtük programın, öğrencilerin derse katılımını olumsuz etkilediği ileri sürülebilir. Ders programı gereği, öğretim elemanları öğrencilerden öğretme-öğrenme sürecinde soru sormalarını, sorgulamalarını ve aktif katılmalarını beklerken, öğrenciler tarafından oluşturulan örtük programın ise bu beklentilerin gerçekleşmesini engellediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sorumlusu öğretim elemanlarının sınıf içinde çok yönlü etkileşimi sağlayacak ortamların düzenlenmesi konusunda diğer derslerin öğretim elemanlarına göre daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekirken, sınıf içindeki etkileşimi sınırlandıran unsurları yeterince fark edemedikleri söylenebilir. Memişoğlu (2004), kişilerin kendilerini ancak rahat ve güvenli hissettikleri ortamlarda ifade edebileceklerini tehdit edici, kınayıcı bir ortamın bireyi savunucu olmaya iteceğini ve duyguların dile getirilmesinin güçleşeceğini belirtmektedir. McNeil'e (1996) göre, sosyal davranışlar ve okul başarısında gençlerin davranışlarının pek çoğu istenmeyen gruplar tarafından kontrol edilir. Bunlar sosyal ilişkiler ve kişisel iletişimin etkileridir. Bu güçlü sistem öğretmenlerin sundukları kararlılıkla çatışmaktadır. Snyder (1971), öğrencilerin öğretmenler ve yöneticilerin baskı ve kurallarının yanı sıra kendi akranları ile mücadele ettiklerini, birbirlerini etkilediklerini böylece öğrencilerin yeni roller üstlendikleri, yeni normlar benimsedikleri ve öğrenci kültürüne uyum sağladıklarını belirtmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ve yorum doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük program kapsamında, öğrenci önyargıları, öğretim elemanı önyargıları ve akran baskısı ortaya çıkarılarak duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin, öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucunda öğretim elemanına ilişkin olarak üst sınıflardan edindikleri bilgiler ve öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi sonucunda oluşan kendi deneyimleri ile öğretim elemanlarını bir takım kalıp yargılara dayalı olarak "sert", "otoriter", "kuralcı", "idealist", "halden anlayan" ya da "hoşgörülü" biçiminde

sınıflandırma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. “Sert”, “otoriter”, “kuralcı” ya da “idealist” olarak adlandırdıkları öğretim elemanlarının derslerine çok çalışmak, zamanında derse girmek, ödevleri zamanında yapmak gerektiğini düşündükleri ve derslere stresli girdikleri ortaya çıkmıştır. “Halden anlayan” ya da “hoşgörülü” olarak adlandırdıkları öğretim elemanlarının derslerinden geçmenin kolay olduğunu düşündükleri ve derslere daha fazla katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu tür sınıflandırmalar sonucunda öğrencilerin “öğretim elemanına yönelik önyargı” oluşturdukları ve bu durumun “öğretim elemanı ya da derse yönelik tutumlarını” etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretim elemanlarının öğrencileri, herhangi bir kanıtlanmış bilgiye dayalı olmadan “meslek ile yetenekleri örtüşen ya da örtüşmeyen öğrenciler” ya da “mesleğe yatkın ya da yatkın olmayan öğrenciler” biçiminde sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Bu durumun “öğretim elemanında önyargı” oluşturarak öğretim elemanının “öğrenciye yönelik tutumunu” ve “öğretme çabasını” etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde sürekli katılım gösteren öğrencilere karşı diğer öğrencilerin olumsuz düşünceler geliştirdikleri, öğrenciler arasında gruplaşmanın olduğu ve bu öğrenciler arasında etkileşimi belirleyen kuralların bulunduğu belirlenmiştir. Bu durumun “gruplar arasında akran baskısına” neden olduğu, “öğrenci-öğrenci etkileşimini sınırlandırdığı” ve öğretme-öğrenme sürecindeki “öğrenci katılımını olumsuz etkileyebildiği” sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi sonucunda oluşan öğrenci önyargılarının, öğrenci davranışlarını etkileyebildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanları kendileri hakkında öğrencilerin önyargı oluşturmalarına fırsat vermeden öğrenciden beklentilerini açık bir biçimde ifade etmeli ve öğrencilerle iletişimini artırmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamada öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin yanında öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Bu nedenle öğrenciler arasında iletişimi ve işbirliğini artıracak grup çalışmalarına yer verilmeli, grupların oluşturulmasında farklı öğrencilerin bir araya gelmesine dikkat edilmeli ve tüm öğrencilerin etkin katılımları sağlanmaya çalışılmalıdır.

- Örtük programın ders programlarını desteklemesi eğitim-öğretimin etkililiği açısından önemlidir. Bu nedenle öğretim elemanları örtük program konusunda bilinçlendirilmelidir. Öğretim elemanları sadece derslerde değil, tüm ortamlarda ve iletişim sürecinde bir öğretim unsuru olduklarını fark etmelidir.

KAYNAKÇA

- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? Paper Presented at the Innovation in Higher Education 2000 Conference. Helsinki. August 30-September 2. <http://www.utu.fi/RUSE/Projektit/piilopro.htm>
- Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of e-learning. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Ed.). Distance education and distributed learning. Greenwich: Information Age Publishing, 115-134.
- Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal davranış eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev: D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fischer, L. (1977). The constitution and the curriculum. L. Rubin (Ed.) Curriculum Handbook (Abridged edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gair, M. ve Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.). The Hidden Curriculum in Higher Education. New York: Routledge.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. Journal of Philosophy of Education. 16(2), 187-198.
- Gömlüksüz, M. (1988). Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martin, J. R. (1994). Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum. New York: Routledge.
- McNeil, J. D. (1996). Curriculum: A comprehensive introduction (5th ed.). New York: Harper Collins College Publishers.
- Memişoğlu, S. P. (2004). Sınıfta iletişim ve grup etkileşim süreci. M. Şişman & S. Turan (Ed.) Sınıf Yönetimi. Ankara: Öğreti, PegemA Yayınları.
- Morgan, C. T. (1993). Psikolojiye giriş. Ankara: METEKSAN A. Ş.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duuşsal eğitim. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos - 2 Eylül 1995). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Paykoç, F. (2007). Affective development education and values: the turkish case. N. P. Terzis (Ed.), Education And Values in The Balkan Countries (89-104). Thessaloniki, Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers s.a
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. Journal of Curriculum Studies. 25(4), 343-358.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). Curriculum planning for beter teaching and learning (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Snyder, B. R. (1971). The hidden curriculum. New York: Alfred A. Knopf.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. Eurasian Journal of Educational Research. 30, 99-115.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. Journal of Education. 162(1), 138-151.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. Adolescence. 34(135), 593- 596.

- Yalçın, M. (2006). Eğitimde gözlem ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 4(1), 173-191.
- Yüksel, S. (2004b). Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004c). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. Türk Eğitim Bilimleri. 2(3), 341-353.