



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MALATYA İLİ MERKEZ İLÇESİ DEVLET İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DÜŞÜNCELERİNE DAYALI OLARAK BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÖRTÜK PROGRAMI
UYGULAMA DURUMLARININ TESPİTİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bijen FİLİZ

MALATYA- 2011

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MALATYA İLİ MERKEZ İLÇESİ DEVLET İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DÜŞÜNCELERİNE DAYALI OLARAK BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÖRTÜK PROGRAMI
UYGULAMA DURUMLARININ TESPİTİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bijen FİLİZ

Danışman: Yard. Doç. Dr. Yahya DOĞAR

MALATYA- 2011

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Bijen FİLİZ tarafından hazırlanan ‘‘ Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti’’ başlıklı bu çalışma, ,,/06/2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:	.....	.....
Üye (Tez Danışmanı):	.....	.....
Üye :	.....	.....
Üye :	.....	.....
Üye :	.....	.....

O N A Y

...../...../2011

Prof. Dr. Sebahattin Arıbaş

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Yahya DOĞAR'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti”** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de, kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Bijen FİLİZ

ÖNSÖZ

Öğrenciler eğitim ve öğretim ortamında planlı ve programlı olarak resmi program doğrultusunda eğitilmektedirler. Resmi program, kazandırılmak istenen davranışların görülebilir kısmını oluşturmaktadır. Ancak, öğrenciler bazen resmi programda olmayan davranışlar kazanmakta, öğretmenlerin inanç, görüş ve davranışlarından farklı mesajlar almaktadırlar. Öğrencilerin resmi program dışında öğrendikleri bu davranışlar “örtük programı” oluşturmaktadır. Örtük program, yazısız, soyut ve belirginleştirilmesi zor olan bir programdır. Örtük programın eğitim ortamında farkına varılması, öğrencilerin davranışlarını olumlu etkileme açısından önemlidir. Örtük programın ortaya çıkarılması için, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmeli, teorik temelleri, boyutları, düzeyleri açığa çıkarılmalı ve bu konudaki çalışmalar incelenerek kavram netliğe kavuşturulmalıdır. Bu amaçla, bu çalışmada örtük programın teorik temelleri, düzeyleri, boyutları ve öğeleri araştırılmış, yerli ve yabancı çalışmalar incelenmiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf ve okul içindeki davranışları öğrenci görüşlerinden hareket edilerek öğretmenin kasıtlı ya da kasıtsız oluşturduğu örtük program, uygulamalı olarak araştırılmıştır.

Çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yard. Doç. Dr. Yahya DOĞAR’a, hususan Prof. Dr. Feridun MERTER ve Yard. Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

MALATYA İLİ MERKEZ İLÇESİ DEVLET İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNCELERİNE DAYALI OLARAK BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRTÜK PROGRAMI UYGULAMA DURUMLARININ TESPİTİ

FİLİZ, Bijen

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yahya DOĞAR

Haziran- 2011, XXI+ 209 sayfa

Örtük program, eğitim ve öğretim ortamında öğrenenlerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak açıkça bilgilendirilmedikleri durumları kapsar.

Bu araştırmada, Malatya ili merkez ilçedeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve okul dışındaki davranışları, öğrencilerle olan ilişkileri konularında öğrencilerin görüşlerinden hareketle, öğretmenlerin kasıtlı ya da kasıtsız oluşturduğu örtük davranışları incelenerek, durumun ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Örtük programın kavramsal temellerinin incelenmesi ve beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışlarının tespit edilerek, daha etkili eğitim ve öğretim yapılmasında yardımcı olması bakımından konu önemli bulunmuştur.

Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçedeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 72.571 öğrenciden, 7. sınıfta okuyan öğrenciler ve 153 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini de, 20 devlet ilköğretim okulu ve bu okulların 7. sınıfına devam eden 500 öğrenci oluşturmuştur. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde ‘‘Basit Tesadüfî Örnekleme Tekniği’’ kullanılmıştır.

Bulguların elde edilmesinde, öğrencilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin örtük davranışlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan anket uygulanmıştır. Ankette, öğrencilerin örtük olarak **“kurallara uyma, dakik olma, derse uygun kıyafetle gelme, demokratik davranma, itaat etme, düzenli ve tertipli olma, sorumluluk alabilme, işbirliği içinde olma, toplumsal değerlere önem verme, milli değerlere önem verme”** gibi becerileri kazanmasıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi, SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin resmi program dışındaki etkinlikleri, okul içi ve okul dışındaki davranışları, örtük olarak öğrencilerin **“derse uygun kıyafetle gelme, kurallara uyma, disiplinli olma, otoriteye itaat etme, dakik olma, tertipli- düzenli olma, uysal olma, cinsiyet ayrımı yapmama, işbirliği içinde olma, sorumluluk alma, başarılı olma, adil davranma, eşit davranma, kendine önem verme, milli değerlere önem verme ve devlet büyüklerine saygı duyma”** gibi becerileri kazanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenleri büyük bir çoğunlukla sınıf içerisinde sessiz, uslu, öğretmene karşı gelmeyen, öğretmenin görüşlerine itiraz etmeyen uysal öğrenciyi sevmektedirler. Öğretmenlerin uslu, sessiz, öğretmene itiraz etmeyen, öğretmene karşı gelmeyen ve uysal olan öğrencileri ideal öğrenci olarak göstermeleri ile öğrencilere **“uslu ve sessiz olunuz, öğretmeninize itiraz etmeyiniz, öğretmeninize karşı gelmeyiniz, uysal olunuz”** mesajlarını vermektedirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin sınavlarına yaptıkları itirazları **olumlu karşılamaktadır**. Öğretmenler bu davranışlarıyla öğrencilere örtük olarak **“adaletli davranma”** ve **“ben size değer veriyorum”** mesajlarını vermektedirler

Beden eğitimi öğretmenleri çoğunlukla not verme konusunda sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrenciler arasında bir ayırım yapmadan, herkese hak ettiği notu vermektedirler. Beden eğitimi öğretmenleri bu davranışlarıyla, öğrencilere örtük olarak **“ben sizlere adil davranıyorum, eşit davranıyorum”** mesajını vererek öğrencilerde örtük olarak adaletli ve eşit davranma davranışlarının kazanılmasını sağlamaktadırlar.

Beden eğitimi öğretmenlerin resmi program dışındaki eğitsel etkinlikleri ve örtük davranışları öğrencilerine ‘ben size değer veriyorum, sizi önemsiyorum’ mesajını vermektedir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenlerinin İstiklal Marşı törenlerine saygı duymaları, katılmaları ve İstiklal Marşını disiplinli, kurallara uygun bir şekilde söylemeleri, öğrencilerde örtük olarak **‘İstiklal Marşını saygı ile dinlemeliyiz ve kurallara uygun olarak söylemeliyiz’** anlayışını kazandırmakta ve örtük olarak milli değerlere önem verme mesajını almalarını sağlamaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bazıları derse geç kalan öğrencilere, yok yazma, faaliyet yaptırmama gibi cezalar verip derse almayarak onlara **‘ derse zamanında gelin’** mesajı ile örtük olarak **‘dakik olma’** davranışını kazandırırken, bazıları da geç kalan öğrencileri hiçbir şey yapmadan derse alarak **‘dakik olmasanız da önemli değil’** mesajını vermektedirler.

Beden eğitimi öğretmenleri, sportif başarı sağlayan öğrencileri ödüllendirerek diğer öğrencilere örtük anlamda **‘siz de başarılı olun’** mesajını vermektedirler. Bu mesajı verirken öğrencilere başarılı olma davranışını kazandırma yanında, resmi programla zıtlaşan **‘rekabet etme’** davranışının kazandırılmasında da etkili olmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, gösterdiğini anlamayan öğrenciye, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı tavırda olumsuz bir tepki vermeden, anlaşılmayan konuyu tekrar göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerine örtük olarak **‘sizi önemsiyorum, size değer veriyorum’** mesajını vermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu **hiçbir zaman** ders esnasında yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tüketmemektedir. Böylece öğrencilerine örtük olarak **‘dersime ve size değer veriyorum, sizi önemsiyorum’** mesajını iletmektedirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu dersini başka ders öğretmenlerine vermemektedir. Böylece beden eğitimi öğretmeni bu davranışı ile öğrencilerine dersinin önemli olduğunu göstermekte ve örtük olarak öğrencilerine **‘Size ve dersime önem veriyorum, değer veriyorum’** mesajını iletmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğrencilerine lütfen, rica ederim, teşekkür ederim gibi kelimeleri sık sık kullanmaktadır. Böylece beden eğitimi

öğretmeni öğrencilerine teşekkür ederim, rica ederim, lütfen gibi kelimeleri kullanırken, örtük olarak ‘‘size değer veriyorum, sizi önemsiyorum’’ mesajını iletmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri, ders etkinliklerinde kız ve erkek öğrencilere aynı aktiviteleri yaptırarak, örtük olarak cinsiyet ayrımı yapmamaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu okul bahçesinde saha çizimi, oyun alanı gibi mekânlar oluşturmamaktadır. Bu durum, beden eğitimi öğretmenlerinin okul alanı içindeki mekânların düzenlenmesini önemsemediğini ve öğrencilere örtük olarak beden eğitimi dersi ile ilgili mekânların oluşumunun önemli olmadığı mesajını vermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Resmi Program, Örtük Program

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE APPLICATION OF THE HIDDEN CIRRICULUM DEPENDING ON THE IDEAS OF THE 7th GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS RECEIVING EDUCATION IN STATE SCHOOLS IN THE CENTRE COUNTY OF MALATYA

FİLİZ, Bijen

Post Graduate, University Of Inonu The Institute Of Education

Physical Education And Sports Science

Supervisor: Ass. Prof. Dr. Yahya DOGAR

June 2011, XXI+ 209 pages

Hidden curriculum contains the situations in which students are not informed explicitly either intentionally or unintentionally in teaching and education situation.

In this research, it is aimed to make it clear by analysing the behaviours and relations of the physical education teachers with the students either in school or out of the school, it is thought important that analysing of basic cognitives in terms of more effective teaching and education applications.

The research population contains 72.571 students and 153 primary schools in Malatya. The sample of the research contains 20 primary state schools and 500 students attending 7th grade. In the choice of sample group, "simple casual sample technic" was used.

The survey has been conducted in order to find the effect of the physical education teachers hidden behaviours on students behaviours in the survey, the students have been questioned implicitly about **"obeying the rules, being punctual, wearing**

proper uniforms, being democratic, being neat, taking responsibility, being cooperate, paying attention to national and social values.” The analysis of the received data has been done by using the SPSS 17.00 statistic program.

In the result of the research, it is found that the behaviours of physical education teachers out of the hidden curriculum in school or out of the school affect the students behaviours 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.”**

Great majority of the physical education teachers like the students who are obedient and quiet students in the class. That the teachers showing the students who are obedient and quiet in the class as a model gives the message that **“you should be quiet and obedient in the class.”**

Most of the physical education teachers tolerate the objections of the student in the exams. By these tolerance, teachers give the message like **“being fair”** and **“I care you.”**

Generally, physical education teachers give fair marks by not making any discrimination between sporty and non-sporty students. By this behaviour physical education teachers give the implicit message that **“I treat fairly”** which acquire the students **“being fair and equal.”**

Physical education teachers non-official activities and hidden behaviours give the message that **“I care you and I value you.”** Besides that, respecting for independence anthem provide the students with the message the **“We should listen to the independence anthem and we should tell it properly.”**

While some of physical education teachers punish the students who are late by making them do some activities or making them absent, which gives the implicit message that **“being punctual”**, some other physical education teachers do nothing for those students that gives the message that **“it isn’t important to be punctual.”**

By rewarding the successful students, physical education teachers give the message that **“you need to be successful too.”** This message provide the students with

being successful, besides, it also gives the message that **“competition”** which is contrary to the official curriculum.

Most of the physical education teachers repeats the subject without showing any harsh or heartbreaking attitude. Thus, the teacher gives the message **“I care you”**.

Great majority of physical education teachers never consumes drinks or foods during the lesson. So, by this attitude the teacher implicitly gives the message that **“I care my lesson and you.”**

Great majority of physical education teachers frequently uses the expressions such as **“please, thank you, you are welcome.”** So, these expressions give the message that **“I care and value you.”**

Physical education teachers don't make any implicit sexual discrimination by making male and female students do the same activities.

Most of the physical education teacher don't form a play ground or a pitch. This situation gives the message to the student that physical education teachers don't pay attention to the spaces related to the lesson or forming the sites in the school garden.

KEY WORDS: Physical Education Teacher, Official Curriculum, Hidden Curriculum

İÇİNDEKİLER

KONU	SAYFA NO
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
KISALTMALAR	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	2
1.3. Alt problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar.....	5
2.1.1. Örtük Programın Tanımları.....	5
2.1.2. Örtük Programın Önemi.....	21

2.1.3.	Örtük Programın Özellikleri.....	23
2.1.4.	Örtük Programın Öğeleri.....	24
2.1.4.1.	İnançlar, Tutumlar.....	25
2.1.4.2.	Kurallar.....	26
2.1.4.3.	Törenler.....	27
2.1.4.4.	İletişim.....	28
2.1.4.5.	Değerler.....	29
2.1.4.6.	Eşitlik.....	33
2.1.5.	Örtük Programın Boyutları.....	35
2.1.5.1.	Okulun ve Sınıfın Kuralları.....	35
2.1.5.2.	Ödül ve Yaptırım.....	37
2.1.5.3.	Kültürel, Sosyal, Sportif ve Bilimsel Etkinlikler.....	37
2.1.5.4.	Yetiştirilmek İstenen Öğrenci Tipi.....	38
2.1.5.5.	İyi ve Kötü Öğrenci Algısı.....	39
2.1.5.6.	Başarılı ve Başarısız Öğrenci Algısı.....	39
2.1.5.7.	Diğer Alanlar.....	39
2.1.5.8.	Zaman.....	40
2.1.5.9.	Ders Dışı Etkinlikler.....	41
2.1.5.10.	Diğer Araç – Gereçler.....	41
2.1.5.11.	Öğretmenin İnanç, Düşünce ve Değerlerini Konulara Yansıtması.....	42
2.1.5.12.	Öğretmenin Uygulamaları ve Beklentileri Arasındaki Tutarlılık.....	42
2.1.5.13.	Öğretmenle Öğrenciler Arasındaki İletişim Atmosferi.....	43

2.1.5.14. Farklı Düşüncelere Karşı Verilen Tepkiler.....	43
2.1.5.15. Cinsiyet, Ad, Sosyoekonomik Düzey, vb.ne Yönelik Önyargılar.....	44
2.1.5.16. Sınıfa ya da Sınıftaki Öğrencilerden Bazılarına Yönelik Önyargılar.....	45
2.1.5.17. Sınav Sonuçlarına İtiraz.....	45
2.1.6. Örtük Programda Öğrenciye Kazandırılması Beklenen Davranışlar.....	47
2.1.7. Okul Kültürü ve Örtük Program.....	48
2.1.8. Öğretmenler ve Örtük Program.....	51
2.1.9. Resmi Programın Tanımları.....	55
2.1.9.1. Resmi Programın Özellikleri.....	56
2.1.9.2. Resmi Program İle Örtük Program Arasındaki Farklar.....	56
2.1.10. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar.....	62
2.1.10.1. Yapısal- Fonksiyonalist (İşlevsel) Yaklaşım.....	62
2.1.10.2. Neo- Marksist (Eleştirel) Yaklaşım.....	67
2.1.10.2.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenlerinin Yaklaşımı.....	69
2.1.10.2.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenlerinin Yaklaşımı.....	72
2.1.10.3. Liberal Yaklaşım.....	74
2.1.10.4. Direnç Yaklaşımı.....	75
2.1.11. Örtük Programın Düzeyleri.....	77
2.1.11.1. Sınıf Düzeyinde Örtük Program.....	78
2.1.11.2. Okul Düzeyinde Örtük Program.....	81

2.1.11.3. Devlet Düzeyinde Örtük Program.....	83
2.1.12. İyi Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikleri.....	85
2.1.12.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri.....	92
2.1.12.1.1. Kişisel Özellikleri.....	94
2.1.12.1.2. Fiziksel Özellikleri.....	95
2.1.12.1.3. Ruhsal Özellikleri.....	95
2.1.12.1.4. Zihinsel Özellikleri.....	96
2.1.12.1.5. Sosyal Özellikleri.....	97
2.1.12.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerini Diğer Öğretmenlerden Ayıran Özellikler.....	98
2.1.12.2.1. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Çalışmaları.....	99
2.1.12.2.2. Spor Kulübü İle İlgili Çalışmaları.....	99
2.1.12.2.3. İzcilik Faaliyetleri İle İlgili Çalışmaları.....	100
2.1.12.2.4. Halkoyunları İle İlgili Çalışmaları.....	101
2.1.12.2.5. Bayram, Tören ve Kutlamalar İle İlgili Çalışmaları.....	101
2.1.12.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Davranışları Nasıl Olmalıdır?.....	102
2.1.12.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Okul İçi Davranışları.....	104
2.1.12.3.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Okul Dışı Faaliyetleri İle İlgili Davranışları.....	105
2.1.12.4. Örtük Program ve Beden Eğitimi Öğretmeni İlişkisi.....	105
2.2. İlgili Araştırmalar.....	119

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	119
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	126

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	132
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	132
3.3. Veri Toplama Aracının (Anketin) Geliştirilmesi.....	135
3.4. Veri Toplama Aracının (Anketin) Uygulanması.....	136
3.5. Verilerin Analizi ve Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemleri.....	137

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	138
4.1.1. Otoriteye İtaat ve Uysal Olma.....	138
4.1.2. Dakik Olma.....	142
4.1.3. Düzenli ve Tertipli Olma.....	145
4.1.4. İşbirliği İçinde Olma.....	147
4.1.5. Sorumluluk Alma.....	149
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	150
4.2.1. Toplumsal Değerleri Kazandırma.....	151
4.2.2. Milli Değerleri Kazandırma.....	157
4.2.3. Öğrenciye Önem Verme.....	160

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR.....	175
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	175
5.1.1.1. Otoriteye İtaat ve Uysal Olma.....	175
5.1.1.2. Dakik Olma.....	177
5.1.1.3. Düzenli ve Tertipli Olma.....	178
5.1.1.4. İşbirliği İçinde Olma.....	179
5.1.1.5. Sorumluluk Alma.....	180
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	181
5.1.2.1. Toplumsal Değerleri Kazandırma.....	181
5.1.2.2. Milli Değerleri Kazandırma.....	183
5.1.2.3. Öğrenciye Önem Verme.....	185
5.2. ÖNERİLER.....	190
KAYNAKÇA.....	191
EKLER.....	203
EK- 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti Anketi (Geçerlilik ve Güvenirlik Sonrası).....	203
EK- 2. Anket Uygulama İzin Yazısı.....	208

TABLULAR LİSTESİ

Tablo-1: Anket Uygulanan Okullar, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	134
Tablo-2: Ön Uygulama Sonrasında Ankette Yer Alan Soruların Faktörel Dağılımı...	136
Tablo-3: Örtük Davranışları Kazanma Durumlarının Alt Faktörlere Göre Dağılım...	136
Tablo-4: Beden eğitimi öğretmenin, derse spor kıyafetiyle gelmeyen öğrenciye karşı davranış durumu.....	138
Tablo-5: Beden eğitimi öğretmenin, öğrencilere disiplinsiz davranışlarından dolayı ceza verme durumu.....	139
Tablo-6: Beden eğitimi öğretmenin derste öğrencinin en çok hangi davranışını beğendiği durumu.....	141
Tablo-7: Beden eğitimi öğretmenin derslere zamanında başlama durumu.....	143
Tablo-8: Beden eğitimi öğretmenin derse geç gelen öğrenciye karşı davranış durumu.....	144
Tablo-9: Beden eğitimi öğretmenin spor odasını düzenli tutma durumu.....	145
Tablo-10: Beden eğitimi öğretmenin ders bittikten sonra el- yüz yıkama ve kıyafet değiştirme gibi temizlik ve tertip kurallarına önem verme durumu.	146
Tablo-11: Beden eğitimi öğretmenin spor kulübü çalışmalarını düzenli bir şekilde yapma durumu.....	147
Tablo-12: Beden eğitimi öğretmenin derste grup çalışmalarına yer verme durumu.	148
Tablo-13: Beden eğitimi öğretmenin öğrencilerle birlikte, okul bahçe ve çevre düzenlemesi yapma durumu.....	149

Tablo-14: Beden eğitimi öğretmeninin derste görev dağılımı yapma durumu.....	150
Tablo-15: Beden eğitimi öğretmeninin sınav sonuçlarına itiraz edilmesine ilişkin davranış durumu.....	151
Tablo-16: Beden eğitimi öğretmeninin dersin işlenişinde kız ve erkek öğrencilere ayrı olarak uygulamalar yaptırma durumu.....	152
Tablo-17: Beden eğitimi öğretmeninin sportif aktivitelerde başarılı olan öğrencileri ödüllendirme durumu.....	153
Tablo-18: Beden eğitimi öğretmeninin okul takımlarını sportif yarışmalarda kazandığı madalya ve kupaları sergileme durumu.....	155
Tablo-19: Beden eğitimi öğretmeninin not verme durumu.....	156
Tablo-20: Beden eğitimi öğretmeninin okul içi İstiklal Marşı törenlerinde bulunma durumu.....	157
Tablo-21: Beden eğitimi öğretmeninin İstiklal Marşı törenlerinde kendisine çeki- düzen verme durumu.....	158
Tablo-22: Beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini anlatma durumu.....	159
Tablo-23: Beden eğitimi öğretmeninin öğrencilere öğüt verme durumu.....	160
Tablo-24: Beden eğitimi öğretmeninin okuldaki etkinliklerde görev dağılımı yaparken başarılı öğrencilere öncelik verme durumu.....	161
Tablo-25: Beden eğitimi öğretmeninin dönem başında dersin işlenişi ile ilgili kuralları belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma durumu.....	162

Tablo-26: Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerini, sporla ilgili konularda, okulun spor panosuna şiir, resim, yazı vb. gibi faaliyetlerde bulundurma durumu.....	164
Tablo-27: Beden eğitimi öğretmenin derste gösterdiğini öğrenciler anlamadığında öğrencilere tepki verme durumu.....	165
Tablo-28: Beden eğitimi öğretmenin ders dışı bir soru sorulduğunda öğrenciye tepki verme durumu.....	166
Tablo-29: Beden eğitimi öğretmenin derste yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tüketme durumu.....	167
Tablo-30: Beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi dersini matematik, coğrafya vs. gibi başka ders öğretmenlerine tahsis etme durumu.....	168
Tablo-31: Beden eğitimi öğretmenin okul bahçesinde voleybol vb. saha çizimi, oyun çizgileri gibi mekânlar yapma durumu.....	169
Tablo-32: Beden eğitimi öğretmenin okul dışı saha, araç ve gereçlerden, öğrencileri yararlandırma durumu.....	170
Tablo-33: Beden eğitimi öğretmenin öğrencilere hitap etme durumu.....	171
Tablo-34: Beden eğitimi öğretmenin ‘‘lütfen, rica ederim, teşekkür ederim’’ gibi kelimeleri kullanma durumu.....	173

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil-1:** Resmi programın mesajları, bazen örtük programın mesajları ile örtüşebilir...57
- Şekil-2:** Resmi programın mesajları, bazen örtük programın mesajları ile
örtüşmeyebilir.....57
- Şekil-3:** Resmi programın mesajları, bazen örtük programın mesajları ile zıtlaşabilir...58
- Şekil-4:** Faktör Çizgi Grafiği.....135

KISALTMALAR

Ark. :	Arkadaşları
MEB :	Milli Eğitim Bakanlığı
IOGM:	İlköğretim Genel Müdürlüğü
T.C:	Türkiye Cumhuriyeti
f:	Frekans
%:	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birinci bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarında iki program uygulanmaktadır. Bunlardan birincisi “**açık program**”, ikincisi de “**örtük program**”dır. Açık programa resmi program da denilir. Resmi program ile kazandırılması gerekli olan tutum ve davranışların çerçevesi, devletin resmi politikasına uygun yasalarla düzenlenmiş olup, uygulanması zorunlu olan konuları kapsar. Örtük program ise, resmi programda belirtilmeyen tutum ve davranışlarla ilgilidir. Çünkü örtük programda okul yönetimi ya da öğretmen tarafından, yasalarla açıkça gösterilmemiş ve öğrencilere duyurulmamış, ancak; öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak ulaştırılması düşünülen konulara yer verilir. Bir diğer ifadeyle örtük program öğrencilerin, “kasıtlı ya da kasıtsız olarak açıkça bilgilendirilmedikleri durumları kapsar” (Coladarcı, April- 1993). Örtük programın kazandırmak istediği davranışlar, tutumlar ve beceriler bazen resmi programla uyuşurken, bazen de resmi programla zıtlıdır. Mesela, beden eğitimi öğretmeni, düzenlemiş olduğu sportif müsabakalarla öğrencilere rekabet etme davranışını kazandırır, ancak rekabet etme davranışı resmi programla uyuşmayan bir davranıştır.

Ağırlıklı olarak eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından yürütülen açık ve örtük programlar, beden eğitimi öğretmenleri tarafından bazen kasıtlı bazen de kasıtsız olarak uygulanmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespit edilerek ortaya çıkartılması, hem beden eğitimi derslerinin daha etkili ve verimli okutulmasına, hem de daha nitelikli eğitim ve öğretim yapılabilmesine katkıları itibarıyla araştırılmaya değer bir konudur.

Bu araştırmada araştırma konusu olan örtük programın, kuramsal temellerinin ortaya konulması ve bunun derinlemesine ele alınarak incelenmesi, ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin bu kuramsal temellere uygun olarak uygulama yapıp yapmadığı, öğren-

ci görüşlerine dayanılarak ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin, örtük programı daha etkili ve nitelikli bir şekilde kullanmalarına ve bu programa uygun eğitim ve öğretim ortamı hazırlamalarına katkı sağlayacaktır.

Böyle bir önemli konunun ele alınıp incelenmesi için araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Davranışları ve Bu Örtük Davranışların Öğrencileri Etkileme Durumları Nedir?

1.3 Alt Problemler

Konuyu araştırmak, gerekli bilgilere ulaşmak ve konuyu derinlemesine incelemek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Beden eğitimi öğretmeni ders içerisindeki davranışları ile öğrenciye örtük olarak,

- Otoriteye itaat ve uysal olma,
- Dakik olma,
- Düzenli, tertipli olma,
- İşbirliği içinde olma
- Sorumluluk alma davranışları kazandırmada etkili midir?

2. Beden eğitimi öğretmeni ders içerisindeki davranışları ile öğrenciye örtük olarak;

- Toplumsal değerleri kazandırmakta mıdır?
- Milli değerleri kazandırmakta mıdır?
- Davranışları ile öğrenciye önem verdiğini göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

- Bu araştırma birinci olarak, eğitimde çok fazla farkına varılmayan ‘**örtük program**’ kavramının uygulamalı ve kuramsal çalışmalarının incelenerek açıklığa kavuşturulması,

- İkinci olarak, ilköğretim okullarında, öğrenme- öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerin görüşlerinden hareket ederek, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışlarının saptanması,

- Üçüncü olarak, uygulanan ‘**örtük programın**’ öğrenci davranışları üzerindeki etkisini tespit etmek ve elde edilen sonuçları eğitim programı alanı ile ilgilenenlerin dikkatine sunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışında gerçekleştirdiği örtük davranışlarının, öğrencilere örtük olarak bir takım davranışları kazandırmadaki etkililik düzeyi üzerine odaklanmıştır. Bu nedenle böyle bir konunun incelenmesi ve sonuçlarının ortaya konulması, özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin daha etkili ve verimli bir eğitim ve öğretim yapabilmelerinde ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim ve öğretim ortamında, örtük olarak öğrencilere ne tür mesajlar ilettiklerinin anlaşılması bakımından da konu önemli bulunmuştur.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, Malatya ili, merkez ilçedeki devlet okullarında okuyan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Araştırma Malatya merkezinde bulunan 20 ilköğretim okulu ile sınırlı tutulmuştur.

- Araştırma 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.

- Araştırma Ankette sorulan sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

- Araştırma beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışları ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları

Beden Eğitimi: Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen, esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2000, s. 9).

Beden eğitimi öğretmeni: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan programa uygun olarak çalışma planı hazırlayan ve bu planı ders saatlerinde uygulayan, öğrencilere beden eğitimi alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandıran, öğrencilerin yeteneklerini geliştirici sportif faaliyetleri düzenleyen ve kulüp çalışmalarını gerçekleştiren kişidir (İnternet: 12. 04. 2011).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1997, s.18).

Örtük Program: Resmi olarak açıkça belirtilmeyen, unsurları açık ve belirgin olmayan, informal olarak öğretim süreci içinde ortaya çıkan, yazılı olmayan programdır (Yüksel, 2004, s. 7). Bir başka tanıma göre örtük program, eğitim ve öğretim ortamında öğretmenler tarafından farkına varılması gerekli olan ve her bireyde farklı şekillerde oluşan değerler ve inançlar bütünüdür (Mariani, March- 1999).

Resmi Program: Bir eğitim kurumu içinde, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim kurum ve amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Varış, 1996, s. 18).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında, örtük program, resmi program, örtük programın boyutları, öğeleri, düzeyleri, yaklaşımları, öğretmen davranışları, beden eğitimi öğretmenin özellikleri, örtük program ile beden eğitimi öğretmeni arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

İlgili araştırmalar bölümünde ise, alanla ilgili yazın taramaları yapılmış ve örtük programa ait araştırmalar ele alınmış ve incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Okullarda eğitim çalışmalarında genellikle resmi programdan bahsedilmektedir. Ancak alan ile ilgili yazınlar tarandığında, örtük programın da en az açık program kadar önem taşıdığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Aşağıda, örtük ve resmi programlar açıklanarak örtük program ile beden eğitimi öğretmeni arasındaki ilişkilere ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Örtük Programın Tanımları

Örtük program tanımlarının içini doldurmadan önce bu kavramın içerisindeki “örtük” kelimesine yüklenen anlamı açıklık getirmede yarar vardır. Buradaki gizli ya da örtük kelimesinin kastettiği anlam bazı eğitimcilerce tartışılmıştır. **Martin**, iki çeşit gizlilikten bahsetmiştir. Bunlardan birincisi, bir şeyin gerçekten yok olduğu ve saklı olduğudur. İkincisi ise; bir şeyi, birilerince diğerinden saklamak için gizlendiğini ifade eder. **Martin** “ **Program daha keşfedilmemiş midir yoksa biri tarafından hala saklanmakta mıdır?**” sorusunu yönelterek, aslında örtük programın nerede aranması gerektiğinin altını kalın çizgilerle çizmiş ve böylece konunun düşünülmesi ve farkına varılması gereğini ortaya koymuştur. Bu açıklamalar ışığında **Martin** örtük programın tanımını “**bir ortamda, öğrenenlerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak açıkça bilgilendirilmedikleri durumları kapsar**” biçiminde yapmıştır (Coladarcı, April- 1993).

Örtük program, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde öğretmen ile öğrenci arasında meydana gelen etkileşimlerde bilinçli ya da bilinçsiz olarak meydana gelen, yazılı olmayan, öğretmen davranışlarına ve tutumlarına bağlı olarak, resmi programla birlikte çalışan bir programdır. Örtük program, "bir öğrenme ortamında öğrencilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak açıkça bilgilendirilmedikleri durumları kapsar." (Coladarcı, April-1993).

Örtük program, değerlerin ve ahlaki özelliklerin öğretmen tarafından öğretilmektedir. **Gaikwad**, öğretmenlerin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki davranışlarının ve söyledikleri sözlerin öğrencilerin öğrendikleri değerler ve kazandıkları ahlaki davranışlar üzerinde kesin bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir (Gaikwad, internet, [27.10.2010]). Bu sebeple **Gaikwad**, öğretmenlerin davranışlarını, öğrencilerden beklenen davranışlarının gerçekleşmesini veya kazanılmasını sağlayacak şekilde düzenlemelerini önermektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki davranışları, öğrencilerin doğru değerleri öğrenmelerini sağlayacağı gibi, istenmeyen değerlerin de kazanılmasını sağlayabilir. İşte **Gaikwad'** a göre örtük program; "öğretmenlerin toplumsal, ahlaki ve dini değerleri paylaşmak, öğrencilere karşı kendi kişisel tavırlarını, tutum ve davranışlarını gözden geçirmek için, resmi müfredattan daha sık kullandıkları bir araçtır." (Gaikwad, internet, [27.10.2010]).

Öğretmen kendi değerler sistemi ile sınıf uygulamaları arasındaki paralelliği örtük program aracılığıyla oluşturabilir. **Mariani'**ye göre örtük program, "eğitim ve öğretim ortamında öğretmenler tarafından farkına varılması gerekli olan ve her bireyde farklı şekillerde oluşan değerler ve inançlar bütünüdür." (Mariani, March-1999). Kennedy de eğitim ile örtük program arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmıştır. "Değerlerin, inançların ve imanın öğrencilere sadece resmi programla verilmesinin yeterli olamayacağını, resmi programdaki bilgilerin öğretmenlerin davranış ve söylemleriyle de desteklenmesi gerektiğini belirtir." (Kennedy, August, 1998).

Anderson, "*Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning*" adlı çalışmasında örtük program tanımlarını üç başlık altında toplamıştır (Anderson, 2001, s. 147).

- Örtük program, sosyal ayrıcalık sağlamayı amaçlayan bir çeşit beyin yıkama ya da resmi programla birlikte uygulanan ve öğretilen özel bilgilerdir.

- Formal eğitimin gerçekleştiği ortamın göze çarpmayan ince etkilerini içerir.

- Formal eğitim çalışmalarının başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için gerekli olan, belirtilmemiş kurallara işaret eder.

İlgili literatür incelendiğinde örtük program üzerine farklı bakış açılarından farklı tanımlar da yapıldığı görülmektedir. **Portelli'nin** dört grupta topladığı bu tanımlar aşağıda yer almaktadır (Yüksel, 2004, s. 9–13):

- Resmi olmayan veya açıkça belirlenmemiş fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar: **Jackson** tarafından yapılan bu tanıma göre örtük program okul, yönetici ve ailelerin **öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlardır. Jackson'a** göre, öğrenciler örtük programın bir parçası olan okul norm ve değerlerine uyduğu sürece başarılı olabilecekler, karşı çıktıkları takdirde de öğretmenler tarafından sorun çıkarıcı öğrenciler olarak görüleceklerdir. Bu durumda öğrencilerin okul yaşantısına motive olamayarak başarısız olabileceklerdir.

- Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları (ürünleri): Bu görüşü savunan **Martin ve Gordon'a** göre, örtük program ile öğrenciler resmi programda bahsedilmemiş, hatta istenmeyen amaçlara ulaşabilirler.

- Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar: Bu tanıma göre ise okul, yönetici ve öğretmenlerin kontrolünde toplumun egemen olduğu siyasal görüş ve düşünceleri öğrenciye kazandırmaya çalışmaktadır.

- Öğrenci tarafından ortaya konulan faaliyetler: **Snyder** tarafından yapılan bu tanımda resmi program ile öğretmen, yönetici ve öğrencilerin beklentileri arasında bir uyumsuzluk olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenciler okulun gerçek şartları ile resmi program arasındaki uyumsuzlukları tespit etmekte ve okulun gerçek şartlarına uygun faaliyetleri yerine getirmektedirler. **Snyder'e** göre, öğrencilerin okulda başarılı olabilmeleri için yazılı programda yer alan resmi ifadeler yerine, okul ve sınıf yaşantılarının bir ürünü olan örtük programın unsurlarını öğrenmeleri ve uygulamaları gerekmektedir.

Yukarıdaki tanımlara göre örtük programın, eğitim, öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü çevrenin, öğrencilerin resmî programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edinmelerine vurgu yaptığı söylenebilir. **Tezcan'a** göre örtük program, ‘‘öğrencilerin günlük rutinler çerçevesinde öğrendikleri, özümstedikleri anlam, inanç ve doğruları ifade eden bir programdır.’’ (Tezcan, 2003, s. 54).

Tezcan'a göre örtük programın içeriğine şu etkenler girmektedir: “Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okulun yazılı olmayan kuralları, rutinleri, disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etkenlerdir.” (Tezcan, 2003, s. 53).

Buna göre eğitim ortamındaki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, davranışları, inançları, tepkileri ya da hareketleri öğrencilerin öğrenme şekillerini etkileyebilir.

Örtük program kavramı ilk defa **Jackson** tarafından kullanılmıştır. Jackson, örtük program kavramını, okullarda sadece bilginin bir nesilden diğerine aktarılması görevinin yerine getirilmediğini vurgulamak için kullanmıştır. Ona göre eğitim, **bir sosyalleşme sürecidir ve sosyal olarak yapılandırılır**. Eğitim sürecinde, **toplumsal olarak kabul edilmiş bilgilerin yanında, yine toplumsal olarak kabul görmüş değer ve normlar da öğrencilere aktarılır**. Öğrenciler de okuldaki ve sınıftaki etkileşimler sonucunda resmî programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edinirler (Veznedaroğlu, 2007, s. 8).

Jackson'a göre, öğrencilerin örtük program kapsamında öğrenmeler edinmelerinde etkili olan üç öge bulunmaktadır: **“Kalabalık, Övgü ve Güç.”**

“Sınıftaki Çatışmalar” öğrencilere kalabalık içinde yaşamayı öğretir. Öğrenci, sınıfın genel istek, arzu ve beklentilerine uymayı, kendi istek ve arzularını ertelemeyi, güçlü ve güçsüz arasındaki farklılıkları öğrenmektedir. Övgü ve güç öğeleri ise öğretmenin otoritesini ve gücünü kullanarak toplumun beklentilerine uygun görüş, inanç, norm, kural ve değerleri övmesiyle ilgilidir. Böylece öğrenci, toplum tarafından kabul görmüş inanç, değer, norm, kural, düşünce vb.ni benimser. Çünkü sınıflarda, toplumun büyük kısmı tarafından kabul edilen inanç, değer, düşünce, norm vb.den farklı olanlar reddedilir. Öğrenci, okul ve sınıf yaşantısı sürecinde resmî programlarda belirtilenlerin dışında, gerçekte kendisinden neler beklendiğini öğrenir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 8).

Ferguson ise, örtük program kavramının sınıftaki işlevi konusunda, **Jackson** ile aynı düşüncede değildir. **Ferguson** örtük programı öğrencinin toplumsallaştırılması için bir araç olarak görmektedir. **Ferguson**, bilgiye ulaşmanın oldukça kolaylaştığı, artık

öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kendisinin aldığı günümüz bilgi toplumunda **Jackson'ın** örtük program yorumlamasını sakıncalı bulur. Çünkü **Ferguson'a** göre, etkili kullanılmayan bir örtük program, öğretmenin ve öğrencilerin davranışlarını sınırlayabilir ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarını engelleyebilir. **Ferguson**, Jackson'un tam tersi olarak öğrencilerin toplumsallaşması için gerekli gördüğü karakter eğitimini oluşturan davranış özelliklerinin yazılı müfredatın bir parçası olması gerektiğini savunur. **Ferguson'a** göre, sınıftaki örtük program, öğrencileri getirebileceği en saydam noktaya getirmelidir. **Ferguson**, örtük programın öğretmen öğrenci ilişkilerinde önyargılar oluşturmayacak, öğrenciyi öğrenme faaliyetlerinde hep ön planda tutacak bir düşünceyle oluşturulması gerektiğinin altını çizer (Ferguson, internet, [15.10.2010]).

Ferguson'un çalışmasından onun örtük program anlayışının, öğrencinin **öğrenme motivasyonunu arttırıcı** olarak kullanılabilen, **çok yönlü davranışlar** kazandırmaya yarayan bir program olduğu anlaşılmaktadır. **Öğretmen ve öğrenci ortak paydalarda bulunduğu zaman, resmi program ve örtük program çakışmaz** (Ferguson, internet, [15.10.2010]).

Mariani ve Gaikwad gibi bazı yazarlar ise, “**örtük program nedir?**” sorusuna **değerlerin** eğitim öğretim ortamındaki etkisini vurgulayarak cevap vermeye yönelmişlerdir. Bu yazarlar, örtük program açıklamalarını değerlerin ve ahlaki özelliklerin öğretimi boyutunda yapmışlardır. **Mariani**, sınıftaki öğretmen ve öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına yardımcı olan, onları temellendiren ve destekleyen inançlar, değerler ve tutumlar olduğunu öne sürer. Örtük programın ortaya çıkarılması, bu değerlerin, inançların ve tutumların varlığının kabul edilmesiyle ve belirgin hale getirilmesiyle mümkün olabilir (Mariani, March- 1999).

Mariani, bu görünür ve görünmezlik ilişkisini buz dağı benzetmesiyle tasvir etmiştir. **Mariani'ye göre**, okuldaki eğitim programı bir buzdağı şeklindedir. Buzdağının görünen kısmı, **yazılı olan resmi programdır**. Buzdağının altından kalan bölümde ise değerler, inançlar ve tutumlardan meydana gelen bir **örtük program** vardır. **Mariani**, eğitim öğretim ortamının elemanlarını, öğretmen öğrenci ayrımı yapmaksızın, insanlar olarak değerlendirir ve bu ortamdaki herkesin farklı kılıklara bürünebileceğini anlatmak ister. O'na göre, önemli olan bireylerin bu kılıklara girmesine etki eden düşünceleri ve etkileri ortaya çıkarmanın gerekliliğidir. Örtük programı anlamanın yolu buradan geçer. Bir öğretmen, öğrencilerine ders anlatırken, öğrencilerin olayları, kendi bakış açılarının,

inançlarının ve tutumlarının karışımıyla oluşan bir “**filtre**”den geçirdiğini hesaba katmalıdır ve öğretmen kendi **filtresini** öğrencilere yerleştirmeye çalışmamalıdır. Yani, **Mariani**, örtük müfredatın tanımını açıkça belirtmemiş ama bu programı, her bireyde farklı şekillerde olabilecek değerler ve inançlar bütünü olarak nitelendirmiştir ve eğitim ortamındaki varlığının öğretmenlerce farkında olunması gerektiğini vurgulamıştır (Mariani, March- 1999).

Değerler ile örtük programı aynı çatı altında işleyen bir diğer yazar da **Gaikwad**'dır. **Gaikwad**, okulların bir takım inanç ve değerleri öğrencilere kazandırma konusunda ön ayak olması gerektiğinin öneminden bahsetmiş ve “**değerler**” kavramını, **Mariani** gibi içi boş bir şekilde bırakmamıştır. **Gaikwad**, bu değerleri, öğrencilerin dini yönden sahip olması gereken **bütünlük, sadakat, iman** gibi özellikleri taşıyan nitelikler olarak adlandırmıştır. **Gaikwad**, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında yaptıkları davranışların, söyledikleri sözlerin öğrencilerin öğrendikleri değerler üzerinde kesin bir etkisinin olduğunu savunduğu için, öğretmenlere davranışlarını, öğrencilerden bekledikleri davranışların gerçekleşmesini veya kazanılmasını sağlayacak şekilde düzenlemelerini tavsiye eder. **Öğretmenlerin bu davranışları, öğrencilerin doğru değerleri öğrenmelerini sağlayacağı gibi, çeşitli yerlerden edindikleri istenmeyen değerlerin de telkinini sağlayabilir veya istenmeyen davranışların kazanılmasını kolaylaştırır. Gaikwad'a** göre örtük program; öğretmenlerin toplumsal, ahlaki ve dini değerleri paylaşmak, öğrencilere karşı kendi kişisel tavırlarını, tutum ve davranışlarını gözden geçirmek için resmi müfredattan daha sık kullandıkları bir araçtır. **Gaikwad**, çalışmasında öğretmenlerin örtük program uygulamalarında, aşağıda belirtilen bazı hususlara dikkat etmeleri gerektiği konusunda uyarmıştır. Bu hususlar: (Gaikwad, internet, [27.10.2010])

- Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri,
- Disiplin de dâhil olmak üzere öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi,
- Okulda, sınıfta ve oyun alanında öğrencilere görevlerin, donanımın ve kaynakların bölüştürülmesi,
- Öğretmenlerin ve personelin birbirleriyle ilişkileri,
- Kurallar, sıradan yorumlar, pekiştireçler ve cezalar.

Gaikwad, “değerleri öğretmenin” sanıldığı kadar karışık ve gizemli bir süreç olmadığını göstermek için, örtük programın varlığının anlaşılması gerektiği üzerinde fazlasıyla durmuş ve bu programı açığa çıkarmanın, öğretmenin sınıfta ne yaptığının

farkında olmasını sağladığını belirtmiştir. **Gaikwad'a** göre, öğretmenin kendi değerler sistemi ve sınıf uygulamaları arasında paralellikler örtük program aracılığıyla yaratılabilir Gaigwad, internet, [27.10.2010]).

Atherton, örtük programa diğer yazarlardan daha radikal bir açıdan yaklaşmıştır. **Atherton** bir örtük program tanımı yapmadan önce , “Örtük Program” kavramının tekil bir şekilde yanlış isimlendirildiği ve bunun “**her bir derse ve öğretmene özgü birçok örtük programlar**” şeklinde çoğul olarak isimlendirilmesi gerektiğini belirtir (Atherton, internet, [22.12.2010]).

Atherton, bireyler tarafından okullardaki araç gereçlerin, mobilyaların kalitesinden, güvenlik ayarlamalarına, kurs düzenlemelerine, ders saatlerine ve kurumun içinde yer alan bütün eğitsel faaliyetlere kadar çeşitli yollarla kodlandığını savunur. Ayrıca **Atherton**, örtük programı ortaya çıkarmak için yapılan örnek olay incelemelerini ve olay araştırmalarını gereksiz bulur ve öğretmenlerin kasıtlı ve kasıtsız olarak öğretebilecekleri her şeyin nasıl öğretebildiğini kendi kendilerine sorgulamaları ve farkında olmaları gerektiğini öne sürer (Atherton, internet, [01.11.2010]).

Atherton, örtük programı “**öğrencilerin bir öğrenme programında kazara, rastgele tam katılım yoluyla öğrendikleri davranışlar olarak yorumlar.**” Atherton, bu tanımıyla, yetişkin eğitim programı içerisinde var olan **gizli mesajların** ne yönde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçladığını belirtmiştir (Atherton, internet, [01.11.2010]).

Kelly, örtük programdan bahsederken, okullarda öğrenciler için hazırlanan planlanmış, organize edilmiş, materyal destekli öğrenmelerin yanında, aleni ve plan dâhilinde olmayan hatta bilinçsizce, okul düzeninin bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeler şeklinde bahseder ve örtük programı tanımlama çabalarını üç grupta inceler.

*Buna göre ilk gruptaki tanımlar örtük programı, **cinsiyet rol ve tutumları** başta olmak üzere pek çok sosyal rolün, müspet veya menfi pek çok tutum ve değerın kolaylıkla aktarılmasını sağlayan bir program olarak ele almaktadırlar. İkinci grup için örtük program, öğretim programının bir parçasıdır. İdareci, eğitimci hatta politikacılar tarafından bilinir. Öğrenci için örtüktür. Burada önemli olan bu tip uygulamaların yasallığının tartışılmasıdır. Üçüncü grup, örtük programın varlığına ilişkin inançları zayıf olsa da bunu tamamen yok saymayan ve bu örtük sürecin öğretmenin so-*

rumluluğunda olduğunu savunan gruptur. Buna göre, öğretmen öğrencilerin örtük programdan nasıl etkilendiklerini takip etmeli, bu süreçte öğrencilerin özellikle ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi tutumlar kazanmalarına mani olmalıdır (Kuş, 2009, s. 22).

Cornbleth, örtük programı “**okulun misyonunun devletle ilgili yazılı ifadelerinden ve konunun resmi program ile ilgili ilkelerinden ayrı olarak, resmi programın dışında eğitim kurumunun işleyişiyle ilettiği açık olmayan mesajlar**” olarak ifade eder. **Cornbleth** de örtük programı kaleme almış ve diğer birçok yazar gibi, **okulun hem donanım** hem de öğretmenler aracılığıyla gönderdiği tüm mesajların; davranışlar, değerler, inançlar ve tutumlarla ilgili olduğunu belirtmiştir. **Cornbleth’e** göre; örtük programın bu mesajlarını çözmek için, bunları iyi yorumlamak yeterlidir. **Mesela**, örtük programın gizli olan mesajları bazı okullarda okuma ve matematik dersinin en önemli ilkokul dersi olarak görülmesinden, bu derslere fizik ya da sosyal bilgiler gibi derslerden daha çok zaman ayrılmasından ve bu derslerin uygulama planında öğleden sonraya bırakılmak yerine, sabah saatlerine konulmasından ve bu derslerde diğer derslere nazaran öğrencilerin daha sık test edilmesinden anlaşılabilir (Cornbleth, internet, [10.12.2010]).

Cornbleth, bunun gibi gizli iletilen, ama anlaşılması kolay olan birçok dolaylı mesajın varlığından bahsetmiştir. **Cornbleth**, örtük programın bir dizi mesajlardan oluştuğunu belirtmesine rağmen bu mesajların alınıp alınmadığı, yorumlanıp yorumlanmadığı ve bireyler üzerinde etkilerinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmak için, yeterli bilgi olmadığından yakınıdır. **Cornbleth’e** göre, okul veya öğretmen tarafından gönderilen mesajların alıcı tarafından kasıtlı olarak alınması ya da yorumlanmaması zorunlu değildir. Okullar, örtük program aracılığıyla öğrencilere çeşitli mesajlar yolladıklarında, öğrenciler hangi mesajı alacakları ve bunları nasıl uygulamaya koyacakları konusunda seçeneklere sahiptirler.

***Cornbleth**, okulların farklı mesajlarını ne tamamen kabul eden ne de tamamen reddeden gibi görünen öğrenci tipinden bahsederek bu gibi öğrencilerin “okulculuk oyunu” oynadığını belirtir. Bu tip öğrenciler iyi not almak ya da öğretmenin sevgisini kazanma amacıyla okulun kendilerine gönderdikleri mesajları sorgulamadan ya da yorumlamadan kabul eder gibi görünürler. Belirli bir siyasi partinin düşüncesine sahip olan öğretmenler.*

menin sevgisini kazanmak, öğretmenden iyi not alabilmek için, bazı öğrencilerin sanki o partinin düşüncesini benimsiyor gibi görünmeleri ve bu partinin ambleminin üzerinde bulunduğu anahtarlıkları kullanmaları, tişörtleri giymeleri bu duruma örnek gösterilebilir. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, örtük program mesajları sadece öğretmenden öğrenciye giden tek yönlü mesajlar değildir. Öğrenciden öğretmene doğru da giden çift yönlü mesajlardır. Cornbleth, örtük programın etkililiğinin gözle görünür bir örneğini bulmak için de, göçmen çocuklarının kendi kültürlerini kaybederek nasıl Amerikanlaştırılmaya çalışıldığını incelemek gerektiğini belirtir (Cornbleth, internet, [10.12.2010]).

Osborne, okulların, toplumsallaştırma işlevini yerine getirebilmek için, bilgi ve deneyim aktarımı yapan bir örtük programa sahip olduğunu vurgular. **Osborne**'a göre; örtük program, öğrencileri toplumsallaştırırken onların yaratıcılıklarını geliştirmelerine, otonomilerini kullanmalarına ve öz denetim mekanizmalarını geliştirmelerine zarar verir. "Çünkü okulların öğrencileri toplumsallaştırmasındaki temel amaçları; onları önceden var olan bir sisteme uyum sağlamaları için, tek tip olarak şekillenmelerini sağlamaktır. Bu durum, öğrencilerde gizil olarak bulunan potansiyel güçlerin ortaya çıkartılmasının ve davranışa dönüştürülmesinin önünü kapamaktır." (Osborne, 1984, s. 63-83).

Osborne ise, eğitimin işlevinin çok daha farklı olması gerektiğinden bahseder. **Osborne**'a göre eğitim, bireyin yaratıcılığını, özerkliğini ve eleştirici ruhunu geliştirmeli ve onda var olan potansiyeli ortaya çıkarmasını sağlayarak, öğrencilerin gizil güçlerini açığa çıkarmalıdır. **Osborne**, okulların ana amacının; "bireyin yetenek ve becerilerini geliştirmekten ziyade öğrencileri sosyalleştirmek olduğunu, dolayısıyla okullardaki ahlaki ve politik değerlerin genelde hatalı ve kasıtlı bir biçimde seçilerek öğretilmeye çalışıldığını belirtir." (Osborne, 1984, s. 63-83).

Osborne'a göre okullardaki örtük program, öğrencilerin gizil güçlerini ortaya çıkaracak şekilde düzenlenebilir. Bu tamamen öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştireceği örtük program etkinlikleriyle gerçekleştirilebilir. Okullar; bireye öğretilen davranış, bilgi ve becerileri öğrencilere sormadan ve kendi kendilerine karar vererek, örtük bir programı oluştururlar. Bu örtük program, çoğu zaman ahlak eğitimi ile eş değer olarak yorumlanır. **Osborne**, ahlak ve değerler eğitiminin sadece vatandaşlık dersle-

rinde, kasıtlı olarak öğretilmesinin işlev göremeyeceğini örneklerle tasvir etmeye çalışmıştır.

Osborne'a göre iyi bir ahlak eğitimi, öğretmenlerin dersleri nasıl öğrettiğiyle ilgilidir. Mesela, bir öğretmen öğrencilerine konuşma hakkı vererek, dersleri sert bir disiplin altında ders işleyerek, öğrencilerini pasif, çekingen, uysal ve itaatkâr yaparken, öğrencileriyle dersin işleyişini belirleyen, onlara daha çok söz hakkı veren, öğrenme – öğretme sürecinde öğrenci merkezli faaliyetlere daha çok önem veren bir öğretmen sonuçta yaratıcı, demokratik, eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirir (Osborne, 1984, s. 63-83).

Osborne, öğretmenlerin öğrencilerden kazanmasını istediği davranışları şu şekilde sıralayarak yer vermiştir: (Osborne, 1984, s. 86- 96)

- Diğer öğrencilerle iyi geçinme,
- Zamanı iyi değerlendirme,
- Ödevleri tamamlama ve zamanında teslim etme,
- Sessizce ve bağımsız çalışma,
- Öğretmen otoritesine bağlı olma, öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği etkinliklerin dışına çıkamama, öğretmenin ilgi ve beklentileri doğrultusunda davranışlar gösterme,
- İşini temiz ve düzenli bir şekilde yapma,
- Eleştiriyi ve başarısızlığı kabul etme.

Osborne, okulların öğrencilerde görmek istediği yukarıda sıralanan bu özelliklerin sadece onları toplumsallaştırmaya yönelik olduğunu belirtmiştir. **Osborne**, okulların bu işlevlerinin tamamen gereksiz olmadığını, ancak bu listede “**özerklik, yaratıcılık ve orijinallik**” gibi niteliklerin de olması gerektiğini belirtir. Çünkü “eğitimin asıl misyonunun öğrenciyi birey olarak geliştirmek olduğunu savunur. O’na göre okulun yukarıda belirtilen “**herkesi tek bir kalıba sokma**” amacı, sadece öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinde ve okulun sözle yaptığı baskıda değil, ders kitaplarında da mevcuttur.” (Osborne, 1984, s. 86- 96).

Osborne, ders kitaplarında, öğrencileri tek tip düşünmeye iten, genelde üzerinde yorum yapıp, düşünmeden ziyade hazır cevaplar isteyen bilgi kalıpları veya şablonları mevcuttur. Kısaca, **Osborne örtük programı**, “okullarda yapılan faaliyetlerin nasıl gerçekleştirildiğini, öğrencilerin kazandığı davranışlarda görebildiğimiz, bir araç olarak tanımlar.” (Osborne, 1984, s. 86- 96).

Örtük program kavramından bahseden bir diğer yazar da **İwan Illich'tir**. **Illich'e** göre okullar, kendilerinden beklenen işlevi yerine getirememektedirler. Bu yüzden toplum, okullardan tamamen temizlenmelidir. **Illich**, “neden okulların kaldırılması gerekir?” sorusuna “**okulların örtük programlarını incelemek ve açığa çıkarmak yeterlidir**” şeklinde cevap verecektir.

Illich, okulların bilgi ve beceriler gibi nitel değerlerden çok, not ve diploma gibi maddi değerleri ön plana çıkardığını, dolayısıyla öğrencilerin birbirleriyle bilginin niteliğini arttırmak için işbirliği yapmak yerine, daha çok belgeye sahip olmak için savaştıklarını ve yarıştıklarını belirtir. Bunun yanında yoksul olan öğrenciler, orta sınıf ve zengin öğrencilerle aynı çatı altında eğitim alsalar bile, aynı eğitim düzeyine erişemezler. Çünkü resmi programda, orta sınıf ve üst sınıfın çıkarlarına hizmet eden ve onların ihtiyaç duyduğu değer ve becerilerin “paketlenip” pazarlandığı bir örtük program vardır. Örtük program altında ezilen alt tabakaya mensup yoksul öğrenciler, eğitmekten ziyade kendilerine yabancılaşır ve benliklerini kaybederler (Illich, 2006, s. 5-18).

Illich okulların kurumlaşmak ve toplumsallaştırma işlevini yerine getirebilmek için örtük programı kullandıklarını ve bu sayede daha da kök saldıklarını vurgular. **Illich'e** göre “okullar, öğrencilerin bir bütün içerisinde olayları görmelerini engelleyerek, onları; kendi arzuladıkları planlar doğrultusunda, parçalar haline bölerek belli bilgileri öğretmek için esir alırlar. Öğrenciler ise, bu kurumda av olduklarından habersiz, kendilerinin yerine karar verilerek, kendi ilgi ve ihtiyaçları saf dışı bırakılarak tek düzeliğe alışırlar.” (Illich, 2006, s. 5-18).

İşte okullaşmanın örtük programında, ayrıcalıklı olan üst ve orta tabakaya mensup kesimi ön planda tutma, alt tabakayı ise dışlama ve böylelikle toplumdaki sınıf ayrımını daha pekiştirme görevi vardır. **Illich'e** göre, “okullarda işleyen şey, saf bilgi yük-

leyen bir resmi programdan ziyade, toplumun bireylerini sınıflandıran, alt sınıfları aşayarak ve metalaştıran bir örtük programın varlığıdır. Okulun bu yönde işleyen örtük programı var olduğu sürece eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı olması beklenemez.” (Illich, 2006, s. 5-18).

Okullardaki eğitimin işlevinin görüldüğünden çok daha karışık olduğunu iddia eden bir diğer yazar da **Apple'dır**. Apple da okuldaki eğitimin değişen işlevini metalaşma olarak yorumlar. **Apple, Illich** gibi okulların kaldırılması şeklinde radikal bir görüş beyan etmez. Bundan ziyade, okullardaki örtük programın öğrenciler üzerindeki etkilerini inceler ve örtük program kavramının yapısını ideolojik boyutlarda mikroskop altında inceleyerek öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyar (Apple, 2006, s. 84-85).

Apple' a göre örtük program, eğitimcilerin, eğitim-öğretim ortamlarında toplumsal ilişkileri kurabilmek için; faaliyetler düzenleme, bu faaliyetleri değerlendirme ve anlamlandırma sürecidir (Apple, 2006, s. 84- 85).

Bu süreç içerisindeki karşılıklı gönderilen mesajları deşifre etmek kolay değildir. **Apple**, örtük programın üzerindeki örtünün kaldırılmasıyla, bu programın altındaki **sözsüz ve gizli mesajların** açıklanamayacağını, daha derinlere inilerek görünen yüzün de kazılması gerektiğini belirtir.

Çünkü gizli program **ideolojik bağlantılar** içerir. Okulların öğrencilere kazandırmak istediği davranış kalıpları, devletin korumak istediği sistemin ve düzenin bir yansımasıdır. Bu durum, resmi programda açıkça belirtilmemiştir ama örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. **Apple**, ideolojik bağlantılar içerisinde örtük program açılımları yapmış ve bu programın öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin örnekler yer vermiştir (Apple, 2006, s. 84- 85).

Apple bir ana okul öğretmeninin öğrencinin davranışını ve dünyayı algılamasını negatif bir şekilde etkilediği bir durum tasvir eder. **Apple'a** göre çocuklar kendi duygusal tepkilerini öğretmen tarafından uygun görülenlere uydurmak için düzeltmek zorunda kalırlar. Öğretmen, çocuklardan sınıfta her ne olursa olsun sessiz ve tepkisiz olmalarını bekler. Çocuklar her zaman sessiz olmakla ve duygularını ifade edememekle kendilerini rahat hissetmezler. **Apple' a** göre sonuçta, bu sınıftaki örtük program, öğretmen ve öğ-

renci davranışını sınırlayarak eğitimi çıkmaza sokar, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini ve özgüven kazanmalarını engeller (Ferguson, internet, [15.10.2010]).

Vaughan, politika eğitimi ve okul arasındaki ilişkide örtük programın etkisinden bahsederek, **okullarda örtük programı öğrencilerin otonomilerini, kendi kararlarını kendilerinin vermelerini engelleyen güç olarak görür** (Vaughan, August, 2001). **Vaughan** okulların örtük programı kullanarak, topluma ait kültürü ve değerleri öğretebileceğini ve geliştirebileceğini savunan birkaç yazara çalışmasında yer vererek onların fikirlerini çürütmek ister. **Vaughan**, okulların demokrasi eğitiminin yeri olmaması gerektiğini iki nedenden dolayı kabul etmez. Bunlardan birincisi; öğrencilerinin yaşlarının küçük olmasıdır. Diğeri de, okullardaki **“örtük program”**dır. Bu örtük program, öğrencilere bir görevi yerine getirme sorumluluğunu ya da politika ile herhangi bir görevi yapma alışkanlığını kazandırır. Ancak öğrenciler, bunları kendi özerkliklerini kullanarak yapmazlar. Çünkü özerklik ve alışkanlık öğrenmekle olmaz. Özerklik, içselleştirmeyle ve müdahale edilmeksizin gerçekleşebilir (Vaughan, August, 2001).

Vaughan, demokrasi ve politika eğitimiyle eş anlamlı olarak görünen bir örtük programın varlığının, çocuklardaki gelişimi olumsuz yönde etkileyeceğini ima eder. **Vaughan** örtük programı, alışkanlıkları ve rutinleri üstü kapalı bir şekilde, kurnazca aşılamaya çalışan eğitim aracı olarak görür (Vaughan, August, 2001).

Synder, yüksek öğrenim çatısı altındaki örtük programı ilk kez ortaya çıkaran yazardır. **“The Hidden Curriculum”** adlı kitabında bir üniversitede yaptığı örtük program çalışmasını anlatmıştır. **Synder**, örtük programı, yüksek öğrenim öğrencilerinin bakış açısından, **onlara kazandırılması amaçlanan hedefler doğrultusunda** incelemiş ve öğrencilerin çok farklı bir örtük program oluşturduklarını belirtmiştir. **Synder’in incelediği” yüksek öğrenim kurumunun örtük programında kazandırılması amaçlanan beceriler ile öğrencilerin gerçekten kazandığı beceriler farklıdır.** Örneğin, öğrenciler başarılı olmak için bilgileri ezberleme, içselleştirmeden kabul etme, sadece öğretmenin önem verdiği yerlere çalışma gibi yollara başvurumaktadırlar.” (Mcdowell, 1998, s. 391- 402).

Anderson, örtük programı, **“insanların çeşitli deneyimler sonucu öğrendikleri silinemez, sabit ve sözsüz mesajlardan oluşan bilgiler ve davranışlar”** olarak tanımlar.” (Anderson, 1992, s. 21- 22).

Anderson'a göre örtük programın **etkisi uzun sürelidir** ve etkili kullanılan bir örtük program, eğitimi olumlu yönde etkileyebilir. Bunu da örtük program“ bilgi kaynağı unutulduktan sonra hatırlanan **öz** gibidir” ifadesiyle destekler (Anderson, 1992, s. 21- 22).

Hettich, örtük programı, “**sınıf içine ve dışına yayılmış olan öğretmen ve öğrenci davranışlarını, becerilerini ve rutinleri, sayısız aktivite ve ilişkileri içeren bir program türü**” olarak tanımlar (Hettich, August, 1993). Bütün bu içerik, öğretmenlerin öğrencilerden yapmaları istediği düzenlemeleri kapsar. **Hettich**'in örtük program örnekleri şu şekilde sıralanabilir; **ödevleri zamanında teslim etmek, iyi dinlemek, düzenli notlar almak, bir not defteri edinmek, amaçlara ve hedeflere odaklanmak, stresle baş etmek, diğerleriyle etkili çalışmaktır.** **Hettich**, okullardaki örtük programın varlığının kabul edilmesini, öğrencilerin üniversite deneyimlerini gerçek hayatla ilişkilendirmeleri açısından önemli sayar. **Hettich**'e göre, örtük program öğrenme süreçlerine karşı öğrencilerin motivasyonunu arttırıcı bir araçtır ve öğrencilerin eğitim deneyimlerinin etkisine karşı farkındalıklarını arttırır (Hettich, August, 1993).

Davidson, ise örtük programı;” **İlişkili Program**” ve “**Farklılaşan Program**” şeklinde ikiye ayırarak tanımlamıştır.” **İlişkili program, öğrencilerin ve okul personelinin, resmi programın, kendi sosyal yapıları ve kimliklerinden farklı olan yönleriyle ilişki kurmak için edindikleri deneyimleri kapsar.**” (Davidson, April, 1992).

Bu programda; öğrenciler, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve idarecileriyle ilişkiler geliştirirken ve farklı etnik gruplar arasındaki ilişkileri deneyim ederken dersler çıkarırlar. Farklılaşan program ise, “okulun öğrencilere sosyal yapıda bulunmaları gereken toplumsal sınıfları gösteren yönlerine işaret eder. Bu program, öğretmenlerin öğrencilerin “kültürel sermayeleri “göz önüne alınarak onların sınıflandırılmasına neden olur. Dolayısıyla öğrenciler, buldukları sınıflara göre aynı resmi program altında farklı bilgi ve beceriler kazanabilirler.” (Davidson, April, 1992).

Coady ve Miller, örtük programı mesleki etik eğitimi **açısından** bakarak tanımlamışlardır. **Coady ve Miller**'a göre” **örtük program, her sınıfta, otorite figürü olarak adlandırılan öğretmen ile öğrencileri arasında, görevlerin yürütülmesi ve öğrencilere bunları yürütme biçimlerinin öğretilmesini kapsayan sınıf uygulamalarıdır.**” (Coady, Miller, 1986, s.11- 12).

Öğretmenin sınıfı nasıl yapılandırdığı, öğrencileri ne şekilde ödüllendirdiği ve cezalandırdığı ya da onlara nasıl yaklaştığı da öğrenciye birçok mesaj verir. Bu mesajlar, öğrencilerin öğretmen tarafından değer verilen standartları öğrenmelerine yardımcı olur. **Coady ve Miller’a** göre “öğrenilen bu standartlar ise sınıfın **“örtük programını”** oluşturur (Coady, Miller, 1986, s.11- 12).

Glatthorn, “örtük programı kurumun resmi programının yanında öğrencilerin inançları ve davranışları üzerinde önemli etki bırakan **eğitim durumları** olarak tanımlamıştır.” (Kennedy, August, 1998).

Glatthorn, örtük programın anlaşılabilmesi için, değiştirilebilen özellikleri ve değiştirilemeyen özellikleri birbirinden ayırmak gerektiğini belirtir. **Glatthorn**, örtük programı tek bir sıfat ile nitelendirerek kesin bir yargıda bulunmaz. **Glatthorn**, “örtük programın eğitim öğretim faaliyetlerini ve öğrenci kazanımlarını hem iyi hem de kötü yönde etkileyebileceğini, bunu belirleyen etkenin, örtük programın okul yönetimi tarafından nasıl kullanıldığına bağlı olduğunu vurgular.” (Kennedy, August, 1998).

Örtük program, okuldaki toplumsallaşma süreci aracılığıyla sosyal normları ve ahlaki değerleri örtük bir şekilde aktarmaktadır. **Robinson**, örtük programın okulda, resmi program ve sınavlar dışındaki her şeyi; öğretmen tutumlarını, günlük işleyişi, öğrenci tutumlarını, üniformaları, ders dışı etkinlikleri vb. kapsadığını belirtmektedir (Sarı, 2007, s. 21).

Öğrencilerin yetişkinlerin kontrolünden uzakta oldukları, akranlarıyla göreceli olarak daha güvenli bir ortamda etkileşimde buldukları ve oyun ve ilişkilerinin daha çok kendi kontrollerinde bulunduğu teneffüsler de okuldaki örtük programın açıkça ortaya konulduğu zaman dilimleridir (Sarı, 2007, s. 21).

Lavoie, örtük programın öğrencilerin davranışları, ilerlemesi, üretkenliği ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kadar yapıcı yönünü belirtirken aynı zamanda da kendi içinde yok edici olduğunu belirtmiştir (Türedi, 2008, s. 23).

Tezcan örtük programı , **“bir eğitim kurumu içerisinde resmi programın yanında işleyen toplumsal denetim sağlamak için kullanılabilen, amaçlanmış ya da amaçlanmamış bir öğrenim sonucu öğrenenlerin açıkça bilgilendirilmediği, tutum ve ilkelere dayanarak oluşan bir kavram”** olarak tanımlamıştır (Tezcan, 2003, s. 53- 59).

Tezcan, örtük programı, toplumdaki eşitsizlikleri kontrol altına almak amacıyla kullanıldığını vurgular ve örtük programı sosyoloji boyutlarında inceler (Tezcan, 2003, s. 53- 59).

İnal da örtük program hakkında yorum getiren bir diğer yazardır. **İnal** örtük programı, “**açık müfredatta eksik ve belirsiz kalan, bilgi ve değerleri daha ayrıntılı bir biçimde tanımlayan, egemen siyasal sisteme ve kültüre hizmet eden, sosyalleştirmeyi derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde billurlaştırmaya çalışan bir program**” olarak tanımlar (İnal, internet, [23.11.2010]). **İnal**'ın bu tanımından hareket ederek, örtük programın olumsuz yanlarına dikkat çekmeye çalıştığı ve resmi programın görünmeyen işlevlerini aydınlatmayı amaçladığı söylenilebilir. **İnal**, örtük programı daha geniş ekonomiksels düzeyde yorumlayarak somutlaştırmıştır (İnal, internet, [23.11.2010]).

Özgür de, örtük programın daha geniş toplumdaki yankılarıyla ilgili bir tanımda bulunmuştur. **Özgür**'e göre örtük program, “**öğrencilerin bilgileri sorgulamaksızın doğru kabul ettikleri bir düzen içerisinde egemen sistemle bütünleşmesini sağlayan bir araçtır.**” (Özgür, 2006, s. 107- 113).

Örtük programı **Paykoç**, “okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır (Sarı, 2007, s. 17).

Yüksel ise örtük program kavramını açıklığa kavuşturmak ve Türk eğitimcilerini bu konunun önemi hakkında bilinçlendirmek amacıyla kaleme aldığı “**Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**” adlı çalışmasında, **örtük programı**, “okulda resmi program dışında yapılan tüm etkinlikleri kapsayan, değiştirilebilir ve geliştirebilir bir yapıya sahip olan, sınıftaki öğrenme öğretme ortamında önemli bir yere konması gereken bir program türü olarak açıklamıştır.” (Yüksel, 2004, s. 8- 13).

Çınar, örtük programı, öğretmen ve yöneticilerin davranışları, konuşmaları, öğrencilere yaklaşımları, eğitimin dayanışmacı ya da yarışmacı olması, okul ikliminin niteliği, öğretim sürecinin araştırmacı ya da ezberci olması, öğretim kadrosunun atfettiği değerler, okulun yarattığı öğrenme ortamları, kısaca okulda öğrencilere yansıyan tutumlarla, öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri sonucu öğrendikleri davranışlarda kendini gösterdiğini ileri sürmüştür.” (Çınar, 2003, s. 1-5).

Okul ikliminin ve kültürünün oluşturduğu atmosfer öğrenciler için olumlu sosyal yaşantılar sağlayacağı gibi, yine okul atmosferinden kaynaklanan zorunlulukların ve baskıların demokratik olmayan okul işleyişinin öğrenciyi olumsuz olarak etkilemesi hatta pasif, korkak ya da saldırgan bireyler olarak yetiştirmesi de mümkündür (Çınar, 2003, s. 1-5).

Bacanlı, örtük programın, resmi programın aksine sadece sınıf içi etkinliklerle değil tüm eğitim etkinlikleriyle ilgili olduğunu, tahta, kürsü, tuvalet, koridor düzeni, bahçe, bahçedeki çiçekler, okuldaki hizmetliler, sınıf öğretmeni (ders işleyiş biçimi, sınıfta oluşturduğu ortam, giyim-kuşamı, kullandığı kelimeler vb.), diğer sınıf öğretmenleri gibi etkileşime geçtiği her şeyle ilgili olarak ortaya çıkabileceğini, tutum, tavır, kendine güven, başkalarına saygı gibi daha ziyade duyuşsal tutumlar üzerindeki etkisiyle kendini göstereceğini ifade etmektedir (Bacanlı, 2006, s. 60).

Demirel'in de belirttiği gibi “özellikle bireylerin gereksinimlerini ve yaratıcı çalışmalarını ortaya çıkarıcı ders dışı etkinliklere yer verildiği takdirde örtük programların normal programlarla bütünleşmesi sağlanabilecektir.” (Demirel, 2004, s. 7).

Tüm bu tanımlar okuldaki örtük programın en az açık program kadar hatta daha fazla önemli olduğunu göstermektedir. Burada ulaşılabilecek sonuç şudur; okullarda resmi programların yanında yazılı olmayan programlar da bulunmaktadır. Örtük olarak gerçekleşen bu programlar alenen izlenemese de sonuçları öğrenciler için gerçektir ve çoğu zaman eğitimin amacına ulaşmasında yazılı programlara oranla daha etkilidir.

2.1.2. Örtük Programın Önemi

Bacanlı'ya göre, örtük program, resmi programla birlikte insana olan saygıyı, değeri geliştirmeyi amaçlar. Fakat örtük program, bazen bu gibi konularda resmi programla zıtlaşabilir. Bu sebeple örtük program, davranışların öğrenciye kazandırılmasında, yerine göre resmi programdan daha önemlidir. Resmi programın gereği olarak öğrenciler birbirlerine ve öğretmenlerine karşı olumlu davranış sergilemek zorundadırlar Ancak bu her zaman böyle olmayabilir. “Dersin işlenişi esnasında öğrenciler birbirlerine karşı tahammülsüz davranabilirler, sınıf ortamında gerek birbirlerine gerekse öğretmenlerine karşı aşırıya kaçan davranışlar sergileyebilirler.” (Bacanlı, 2006, s. 61).

Bu durumda da öğretmenler gereğinden fazla otoriter davranarak örtük bir şekilde ortama hâkim olmaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan okul genelinde öğrenciler, idarecilerin hizmetlilere karşı saygı sınırını aşan davranışlarına tanık olmaktadır. **Bacanlı’ya** göre resmi program ne kadar saygıyı esas alsada okullarda bu tip bir yaşantının hâkim olması amaçlananın aksine örtük olarak insan haklarına saygı duymamayı öğretir. “Resmi programla bilgi düzeyinde kazanılmasına çalışılan saygı kavramı örtük program ile etkisiz hale getirilmektedir. Bu şunu göstermektedir; **resmi program öğretime, örtük program eğitime daha yakındır.** Öğretilen bilgiler unutulabilir ama eğitimin etkileri daha kalıcıdır. Bu nedenledir ki örtük program, resmi programdan daha önemlidir.” (Bacanlı, 2006, s. 61).

Örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu görüşünde olan bir başka isim olan **Şahin’e** göre “öğretmenler, öğrencilere sadece soyut içerik aktarmakta, öğrenmeyi bir ihtiyaç hissi haline dönüştürememektedirler. Bunun sonucunda eğitim verimsizleşmekte, öğrenci direnç göstermekte, öğretmen de daha fazla baskıya başvurmaktadır. Bu durum da öğrencileri eğitimden uzaklaştırmakta, yabancılaştırmaktadır.” (Kuş, 2009, s. 47). **Şahin**, bu fikrini şu örnek üzerinden açıklamaktadır: “Dört işlem yapma ve problem çözme becerisi düşük olan bir çocuk okulunu bu sebeplerle terk edebilmekte, ancak aynı çocuk sokakta para kazanmak için ayakkabı boyadığında veya simit sattığında para hesabı yaparken hiç de zorlanmamaktadır.” (Şahin, 2006, s. 10-11). **Şahin’in** bu örnekle ulaştığı sonuç şudur: Okulda resmi süreçte kazanılamayan pek çok davranış, yaşam içinde örtük olarak, kendiliğinden kazanılabilmektedir (Kuş, 2009, s. 47).

Örtük programın önemini vurgulayan isimlerden biri olan **Mc Neil’e** göre, “program geliştirme uzmanları, örtük programın önemini anlamalı, onun gerek insani vasıfların kazanılmasında gerekse sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir araç olduğunun farkına varmalıdırlar. Hatta program geliştirme uzmanları, örtük programı görünür kılmakla yetinmeyip, insani vasıfları yükselterek insanlığın maneviyatını geliştirme konusunda bir araç olarak kullanmalı, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda dönüştürüp değiştirmeyi de başarabilmelidirler.” (Kuş, 2009, s. 47).

Şahin’in ifade ettiği gibi, örtük program süreçlerinin önemsizlenmesi ihmal edilmesi eğitimin ve eğitimcilerin en büyük yanılmasıdır. Bu süreçler iç içe ve birlikte yürümektedir. Öğrenciler ancak bu süreçlerin birlikte yönetilmesiyle değerler sistemle-

rini oluşturma ve geliştirme fırsatı bulacaklar, yeri ve zamanı geldiğinde de bu öğrendiklerini ders dışı ortamlara taşıyacaklardır (Şahin, 2006, s. 11).

Yukarda yapılan tanımlara göre örtük program, bazı yazarlar tarafından öğretmenin sınıf içerisindeki ahlak ve değerler eğitimi çerçevesinde, bazı yazarlar tarafından okulun öğrencileri adapte etmek istediği okul iklimi çerçevesinde, bazı yazarlar tarafından da, devletin uzak hedefleri çerçevesinde açıklanmıştır. Bu farklı düşüncelere sahip yazarların yaptığı tanımların ortak noktası ise, örtük programın soyut ve yazısız mesajlardan oluşmasıdır. Örtük programın gönderdiği mesajlar resmi programın mesajları ile örtüşebilir, çelişebilir ya da zıtlaşabilir. Resmi program yazılıdır; örtük program ise yazısızdır.

2.1.3. Örtük Programın Özellikleri

Daha önce yapılan örtük programın tanımlarından ve Tezcan (2003) ve Yüksel'in (2002, 2004) görüşlerinden hareket ederek örtük programın özelliklerini şu şekilde maddeler halinde sıralamak mümkündür: Örtük program;

- Yazılı değildir, tasarlanmamıştır.
- Açıkça söylenmez. Üstü kapalı mesajları içerir.
- Öğeleri açık ve belirgin değildir. Resmî programlarda belirtilmeyen ders içi ve ders dışı her türlü öğrenmeleri kapsar.
- Okul düzeni, disiplini, fiziksel, sosyal, psikolojik çevresi ile okuldaki eğitim personeline resmi program dışı sözlü, sözsüz verilen bütün iletilerle oluşan öğrenmeleri kapsar.
- Eğitim otoritesi, okul, öğretmen ve yöneticilerce açıkça onaylanmamış hedefler ve gizli niyetler, kurumsal normlar ve değerleri kapsamaktadır.
- Bilinçli olarak ya da farkında olmadan yapılan uygulamalar sonucu oluşur.
- Çoğu zaman öğrencileri resmî programlardan daha fazla etkiler.
- Resmî programlarda amaçlanmamış olumlu ya da olumsuz öğrenmeleri içerir.
- Akademik başarıyla yakından ilişkilidir.
- Okuldan okula , öğretmenden öğretmene farklılık gösterir..

- Eğitim – öğretim etkinliklerinin kalitesi üzerine etkiye sahiptir.
- Demokratik toplum idealine katkı sağlar.
- Resmi programdan daha etkindir.
- Toplumsal yabancılaşmaya sebep olur.
- Öğrencilerin okuldan ayrılmalarına ve kopmalarına sebep olur.
- Belirsiz kavramlara sahiptir.
- Okuldan çıkarılma, karamsarlık, kadercilik, okulsuzluğa yönelme gibi sonuçlara neden olur.
- Öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu sağlamada ve bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır.
- Mevcut olan toplumsal düzenin canı gönülden kabul edilmesini sağlar.

Glatthorn ise örtük programının özellikleri sabit ve değişken olarak ikiye ayırmış ve bu şekilde sıralamıştır (Kennedy, August, 1998):

Örtük programın sabit özellikleri;

- Devletin ideolojisi ve bunun okul üzerindeki etkisi,
- Bakanlıkların hazırladığı çerçeve program,
- Toplumsal normların küçük bir temsili olarak sınıflar,

Örtük programın değişken özellikleri;

- Kurumsal Değişkenler, (öğrenmeyi etkileyen öğretmen seçimi, öğrencilerin gruplandırılması gibi eğitim düzenlemelerini yapmak)
- Sosyal Sistem Değişkenleri (pozitif öğrenci davranışı ve başarısı ile ilgili okuldaki personel ve öğrenci grupları arasındaki örnek ilişkiler)
- Kültürel Değişkenler (inanç sistemleri, değerler, bilişsel yapılar ve anlamlar)

2.1.4. Örtük Programın Öğeleri

Örtük programın öğeleri, okuldaki bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar, tutumlar ile okuldaki işleyişin önemli birer parçası olan norm ve kurallar, tören ve ritü-

eller ve kişilerarası iletişimin niteliğidir. Örtük programı oluşturan bu öğeleri şu şekilde açıklayabiliriz.

2.1.4.1. İnançlar, Tutumlar

İnançların, davranışların nedenine işaret eden **Triandis**, bir davranışı anlama ve ya yorumlamanın, o davranışın nedeni hakkındaki inançlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. **Mariani**'ye göre de **“inançlar bizimle dış dünya arasında bir filtre görevi görmektedir. İnsan, bu filtre yardımıyla dış dünyayı anlamlandırmaktadır.** Okuldaki örtük program da çevremizde olup bitenleri yorumlamak için kullandığımız bir mercektir gibidir. Bu nedenle örtük program farklı yaşantılar, farklı inançlara sahip kişiler tarafından çok farklı şekillerde anlaşılabilir.” (Sarı, 2007, s. 36). Öğrencilerin, öğretmenin sınıf içi davranışları hakkındaki inançları, onun yaptıklarını ve söylediklerini anlamlandırma sürecinde, bir filtre görevi görür. Ancak bu filtre görevi, inançların okulda nasıl işlediği ile ilgili sadece ilk adımdır. İnsan, inançları aracılığıyla yaşantıları algılar ve yorumlar (Sarı, 2007, s. 36). Fakat bu algı ve yorumlamalar yansız (nötr) değil, duygu ve tepkilerimizi, sevdiğimizizi ya da sevmediklerimizi, kabul ya da reddetmemizi içinde barındırır. Bunlar, birer değerlendirme ya da yargıda bulunma şekli olarak ve çoğu zaman birlikte hareket ederek, insanlara ve nesnelere karşı geliştirdiğimiz kişisel tutumlarımızı şekillendirmektedirler. “Bu tutumlar ise, amaç ve kararlarımızı, son adımda da davranışlarımızı etkilemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisindeki gözle görülebilen davranışları, buz dağının sadece üstteki uç kısmıdır. Bunun altında ise, tutumlar ve tutumların gerçek kaynağı olan inançlar doğrultusunda alınan kararlar yatmaktadır.” (Sarı, 2007, s. 36).

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 102). Bu tanıma dikkat edildiğinde, tutumların bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. İnanç ve tutumlar, öğretmenin kararlarını ve dolayısıyla sınıftaki eylemlerini etkilerken, bir taraftan da öğrencilerin bilgiyi nasıl algıladıklarına, ona nasıl müdahale ettiklerine ve sonuç olarak bununla ne yaptıklarına etki etmektedir. “Öğrenciler aynı öğrenme ortamlarında bulunsalar bile, farklı inançlara sahip olmaları nedeniyle, farklı öğrenme yaşantıları edinebilmekte ve böylece inançların, öğrencilerin hem formal hem de informal öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki yaptığı gerçeği ortaya çıkmaktadır.” (Sarı, 2007, s. 36).

2.1.4.2. Kurallar

Sosyal normlar toplumsal düzeni sağlayan, toplum içerisindeki insanların hak ve özgürlüklerini belirleyen, bireyler tarafından ortak kabul görmüş olan, ilkeleri ve temelleri belli olan kurallardır. "Sosyal olarak yaratılmış, standartlar olan, olayları yorumlamaya ve değerlendirmeye yardım eden normlar; toplumda kural olarak benimsenmiş, ilke ya da kanuna uygun olan durumlardır." (Terzi,2000, s. 47).

Bir başka tanıma göre "sosyal kurallar, ilişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla yapılan veya ortaya konulan yazılı ya da yazısız düzenlemelerdir." (Ağaoğlu, 2002, s. 10).

Kurallar toplumsal hayatı düzenlediği gibi toplumsal yaşam içerisinde yer alan sosyal müesseseleri de düzenler ve bu sosyal müesseselerin düzgün bir şekilde işleyişini sağlar. Bu bağlamda "okul kurallarını da, **toplum hayatında uyulması gereken sosyal davranış kuralları ile öğrencilerin okula devam durumları, kıyafetleri, ders düzenleri, verilecek ödül ve cezalar gibi okul hayatını düzenleyen kurallar olarak** ifade etmek mümkündür." (Doğan, 2001, s. 94-95).

Sosyal kurallar, okuldaki işleyişin düzgün bir şekilde olabilmesi, eğitimin amaçlarının aksamadan gerçekleştirilebilmesi için yapılan veya ortaya konulan yazılı ve yazısız düzenlemelerdir. **Mayer ve Leone** de "öğrenciler tarafından iyi anlaşılmalı bir kurallar setinin, okulda daha az düzensizlik yaşanmasını sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca, okuldaki işleyişin düzenliliğini sağlamak için işe koşulan kurallar, öğrencilerin kuralların gerçek yaşamın bir parçası olduğunu anlayıp kabul etmelerinde de önemli bir rol oynamaktadır." (Sarı, 2007, s. 37).

Kuralların etkililiği, bunların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılıp kabul edilmesine daha da ötesi, içselleştirilmesine bağlıdır. **Shore**, öğrencilerin okuldaki kuralları içselleştirip bunların gereklerini yerine getirmesinin ancak kuralların belirlenmesi sürecine öğrenciler bizzat katıldıklarında mümkün olduğunu belirtirken, **Gottfredson** da öğrenci davranışlarıyla ilgili kuralların açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesinin önemini dile getirmektedir (Sarı, 2007, s. 38).

Çocukların toplumsallaştırılmasında önemli rolü olan okullarda, dürüstlük, değerlerine saygı, itaat, rekabet gibi değerlerin öğrencilere aşılanması için açık ve örtük

programlar aracılığıyla davranış kuralları aktarılır. “Çocuklar, başarılı olmak için, okulun sadece resmi kurallarına değil, aynı zamanda toplumsallaşma süreciyle kendilerine yöneltilen örtük kurallara, inançlara ve tutumlara da uyum sağlamak zorundadırlar (Sarı, 2007, s. 38).

Örtük program kavramının altında yatan temel fikir, çocukların gerçekte açık programda yer almayan şeyleri gizli olarak öğrendikleridir. Böylece bu kavram, öğrenme sürecinin bilinçli bir şekilde ya da bilmeden organize edilen durumlarına işaret etmektedir. “Bilinçli olarak düzenlenen süreçlere okulun kendi fiziksel yapılanması (evden uzak bir yer olması, bir işyerine benzemesi vb.) ve sınıftaki organizasyon (öğretmenin sınıfta sürekli ön tarafta durması, çocukların bir askeri düzen içinde oturması vb.) örnek verilebilir. Bilmeden işe koşulan öğrenme süreçlerine ise, öğretmenin çocukların davranışlarını nasıl algıladığı ve bu algılara bağlı olarak çocuklara yönelik farklı beklentiler geliştirmesi örnek olarak verilebilir.” (Mariani, March, 1999).

Öğrenciler, okul yaşantısı sürecinde kuralların hangilerinin uygulanmasında ödün verilmediğini, hangilerinin uygulanmasında esneklikler olduğunu fark ederler (Yüksel, 2004, s. 61). Okulun uygulanmasından ödün vermediği kuralların, örtük programın önemli bir unsuru olduğu söylenebilir. Çünkü ödün verilmeyen kuralların, okulun önem verdiği normları, değerleri ve ilişki biçimlerini ortaya koyduğu söylenebilir.

2.1.4.3. Törenler

Okulun düzenlediği törenler de örtük programın kapsamı içinde ele alınmaktadır (Yüksel, 2004, s. 64). Okulun hangi törenleri düzenlediği, resmî bayramlarla ilgili törenlerde nasıl bir organizasyon yaptığı, törenlere katılımda taviz verip vermediği de öğrencilerin örtük program aracılığıyla öğrenmeler edinmelerini sağlamaktadır. **Trice ve Beyer**, “törenleri insanların iyi biçimde tanımlanmış rolleri oynadıkları sosyal dramalar olarak tanımlamaktadırlar.” (Terzi, 2000, s. 48). **Tolan** ise, törenlerin çoğunlukla tarihsel nitelik taşıyan bir olaya toplumun verdiği kültürel ağırlığı sürekli kılmak için belirli yer ve zamanlarda düzenlenen toplu davranış türü olduğunu belirtmektedir (Terzi, 2000, s. 48).

Törenleri, önceden belirlenmiş yer ve zamanlarda yapılan ve genellikle özel kıyafetlerin giyildiği, resmi konuşma ve davranışların sergilendiği, bir ödül ve ya plakelerin sunulduğu kolektif etkinlikler olarak tanımlayan **Wynne**'e göre, “okulda düzenle-

nen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya hali hazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadırlar.” (Sarı, 2007, s. 39).

Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerektiğini belirten **Wynne**, “törenlerin etkili birer öğretmen olabileceğini, insanların törenlerde başkaları tarafından da kabul gören değerleri doğal bir şekilde öğrenip benimsemelerinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır.” (Sarı, 2007, s. 39).

Okullarda ritüel adını verdiğimiz etkinlikler de sık yapılmaktadır. “Ritüeller, kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel eylemlerdir (Terzi, 2000, s. 49). **Trice ve Beyer’e** göre “ritüeller, nispeten özenli planlanmış faaliyetler seti ve sosyal etkileşimlerle icra edilen ve sosyal sonuçları olan etkinliklerdir.” (Terzi, 2000, s. 48).

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki birçok okulda, ahlak kurallarının öğrencilere öğretilmesinde tören ve ritüellerin yararlı olduğunu belirten **McCabe ve Trevino**, bu törenlerin, okulun öğrencilere kazandırmak istediği değerlerin öğretilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabilceğini belirtmektedirler. **Mullis ve Fincher** ise ritüellerin, karakter eğitiminde önemli bir rol oynadığını ve yaratıcı, destekleyici, demokratik ve güvenli bir okul kültürü oluşturulmasında ekili bir şekilde kullanılabilceğini vurgulamaktadırlar (Sarı, 2007, s. 40).

2.1.4.4. İletişim

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi, öğrencilerin bireysel ve grup içindeki gelişimleri konusunda kritik adımdır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme de o kadar pürüzsüz olmaktadır. (Töremen, 2001, s. 117). Aynı şekilde öğrencilerin öğretmenleri dışındaki diğer bireylerle (diğer öğrenciler, yöneticiler, çalışanlar) olan iletişim tarzları da onların okula yönelik algıları üzerinde önem taşımaktadır. “Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Bu sosyal beceri yoksunluğu, öğrencinin giderek içine kapanmasına, okula, öğretmene ve arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Benzer şekilde arkadaşları tarafından rencide edilen, küçük düşürülen bir öğrenci de iletişim korkuları yaşayabilir.” (Sarı, 2007, s. 41)

Öğretmenin öğrencilerini yakından izleyip, hangi öğrencinin ne tür gereksinimleri olduğunu bilmesi ve buna yönelik önlemler alması büyük önem taşıdığından öğretmen – öğrenci iletişimi okuldaki kişilerarası ilişkilerde bir kilit noktası gibi görülebilir. (Sarı, 2007, s. 42).

2.1.4.5. Değerler

İlköğretim Program'ında değer; **“bir sosyal grup ve ya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmaktadır.**” (Baysal, 2006, s. 601).

Bir başka ifade ile değer, bir bireyin bir grup içerisinde veya bir toplum içerisinde kendi varlığını devam ettirebilmesi ve toplumsal yaşama uygun davranışlarda bulunabilmesi için, toplum üyeleri tarafından kabul edilmiş olan ortak, inançlar, düşünceler ve ahlaki ilkelerdir.”Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.” (İlköğretim Genel Müdürlüğü, [IOGM], internet, [15.02.2011])

Değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir. (IOGM, internet, [15.02.2011])

- Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinci değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değer, normu içerir. Değerlerin normlardan farkı, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.

Değer kavramı bir fiil olarak kullanıldığında, üst düzeyde bir değerlendirme söz konusudur. “İnsanlar bir nesneye, kişiye, davranışa veya etkinliğe değer verdiklerini söylediklerinde, değer verdikleri şeyin onlar için derin bir anlam taşıdığını, onun iyi olduğuna inandıklarını ve kendi kişisel değerleriyle uyumlu olduğunu ifade etmektedir-

ler. Değer kavramı isim olarak kullanıldığında ise, bu sürecin sonucunu göstermektedir.” (Rohan, 2000, Akt: Sarı, 2007, s. 42).

Tural’a göre, toplumdaki “değerler iman, kanaat, bilgi şeklinde ortaya çıkar. Kaynağı, ortaya çıkış şekli ve yaptırım gücü ne olursa olsun değerler kavramlara yüklenen anlamlardır. Temel bakış açıları veya temel ilkeler değerler üzerinde şekillenirler.” (Tural, 1988, s. 15).

Kale, değerler problemini insanı temel alarak açıklar. Ona göre” insanın değeri onun diğer canlılar arasındaki özel yeridir. Bu yerin özel olması ise, onu diğer canlılardan farklı kılan özelliklerdir. Yani insana özgü etkinlikler ve bunların sonucu olan her şeydir. İnsanlar; kültürü, toplumları, bilgi alanlarını, sanat eserlerini, düşünsel ürünleri, teknolojiyi ve farklı dilleri oluştururlar. Bunlar insanların değerlerini oluştururlar.” (Kale, 2004, s. 29).

Kale’ye göre,” bu değerler bütün insanlığa ve tek tek bütün bireylere aittir. Bunlara sahip çıkma, koruma ve geliştirme bilinci de bütün bireylerin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk neticesinde de özgürlük, adalet, sevgi, hoşgörü gibi en temel insan değerler ortaya çıkar.” (Kale, 2004, s. 29).

***Güngör’e** göre,” değerler hayatımızın amaçlarıdır. Hatta sadece kendi hayatımızın değil başkalarının hayatı için de amaç olmasını istediğimiz şeylerdir. Değerleri, bazen sadece bireyleri belirler. Bazen de bütün bir toplum belli bir değer profiliyle tanınır. Bir kimse sakın bir hayat içinde ilim veya sanatla uğraşmayı amaç edinir; bir başkası diğer insanları kendi beğendiği yola çekmeyi kutsal bir görev sayar, bir başkası da bütün huzur ve mutluluğun ekonomik güçle mümkün olacağına inanır. Bu sebeple, değerler birer bağımsız değişkendirler ve davranışlarımıza yön verirler.” (Güngör, 1998, s. 84-85).*

Ulusoy’a göre, “değer insanların yaptığı iyi, kötü, doğru, yanlış davranışları etkileyen bir kriterdir. Değerlerin kapsamı içine giren davranışlara gelenek, görenek ve töre yoluyla yaptırım uygulanır. Değerler, içinde yaşanılan toplumu ve tüm insanlığı ilgilendiren davranışların nasıl olması gerektiğini belirlerler.” (Ulusoy, 2007, s. 28).

Mc Gettrick değer kavramını, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan bir ilkeler bütünü olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda “değerler, bilişsel bir temele dayandırılmakta ancak bu temel, günlük yaşamdaki eylemlerle kendini ortaya koymaktadır. Bu tanımın değerlerin eğitimin amaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirten **Mc Gettrick**, bu nedenle değerlerin, eğitim girişimlerinin temel bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve değerlerin yer almadığı bir eğitimin, boş, sorumsuz ve gerçek dünyadan kopuk olacağını vurgulamaktadır.” (Sarı, 2007, s. 43).

Ulusoy, değerleri anlamının en iyi yolunun değerlerin özelliklerini anlamak olduğunu ifade ederek, değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: (Ulusoy, 2007, s. 25).

- **Değerler, inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.**
- **Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.**
- **Değerler, özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.**
- **Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.**
- **Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.**
- **Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.**

İnsanların bireysel olarak oluşturdukları değerleri, inançlarını, davranışlarını ve dünyayı algılama biçimlerini etkiler. İnsanlar toplum içerisinde değer verdikleri insanları rol-model olarak davranışlarını oluştururlarken bu değer verdikleri insanların davranışlarını temele alırlar.

“İnsanların kişisel değerler sistemi, dünyayı algılayış tarzlarına etki etmektedir. İnsanlar tercih ettikleri değerler doğrultusunda davranırlar. Değerler, başkalarıyla olan olumlu veya olumsuz yaşantılar sonucunda hem

geliştirilebilir hem de dolaylı olarak değiştirilebilir. Örneğin çocukların beslenme alışkanlıklarının oluşumunda çevrelerindeki model aldıkları kişilerin beslenme alışkanlıklarının büyük önemi vardır. Çocuklar, değer verdikleri modelin yediği şeyleri yemek istemekte ve yiyeceklerle ilgili yeni değerler oluşturmaktadırlar. (Sarı, 2007, s. 44).

İstenen tipte vatandaş yetiştirilmesinde büyük önem taşıyan okuldaki değerler sistemi üzerinde okulun yönetim biçiminin, okul içerisindeki bireyler arasındaki ilişkilerin, okulun örgüt ikliminin, öğrencilerin öğrenme stillerinin, okulda uygulanan resmi ve örtük programın, öğretim ortamlarının ve öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisi vardır. Bu nedenle yapılacak düzenlemelerin tüm okulu kapsamaması gerekir. “Okulun tipik özelliğinin bireyler arasındaki saygı ve adalet olması gerektiğini belirten **Burkimsher**, vatandaşlık eğitiminin de okulun değerler sistemi, iklimi ve kültüründen ayrı düşünüleceğini vurgulamaktadır. İyi bir vatandaş yetiştirmede değerlerin taşıdığı önemi vurgulayan **Dynesson’a** göre de iyi vatandaş, formal ve informal değerler doğrultusunda tutarlı ve doğru şeyler yapan kişidir.” (Sarı, 2007, s. 44).

Demokratik değerlerin eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları olmak üzere 20 temel değer altında toplandığı görülmektedir. Bu değerlerin hepsi, demokratik toplumların yetiştirmeyi hedeflediği insan tipinde olması gereken, her biri özel bir anlam ve önem taşıyan değerlerdir (Sarı, 2007, s. 45).

Eşitlik değerinin, hoşgörü, çeşitlilik, hukukun üstünlüğü, özgürlük, bağımsızlık ve uluslararası insan hakları değerlerini; insan onuruna saygı değerinin ise, kendine saygı, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, adalet, hakkaniyet ve hoşgörü değerlerini kendi içinde kısmen de olsa barındırdığı söylenebilir. ”Çevreye saygı ise, ilköğretim okulu programının genel amaçlar kısmında açıkça ifade edilen, bazı derslerin içeriklerinde de yer alan ve okulda öğretmen ve diğer yetişkinler tarafından sürekli empoze edilmeye çalışılan bir değerdir.” (Sarı, 2007, s. 45).

Ayrıca eşitlik, insan onuru ve çevreye saygı, okul ortamında sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerde doğrudan bireylerin davranışlarında gözlemlenebilecek değerlerdir. Ö-

neğın, öğretmenın eşitlik değerine ne düzeyde sahip olduğu, sınıf içinde kız veya erkek, tembel veya çalışkan, zengin veya fakir vb. olmalarına göre öğrencilere nasıl davrandığı gözlemlenerek incelenebilir. (Sarı, 2007, s. 45).

İnsan onuruna saygı değeri, öğretmenın öğrencilere ceza verip vermediğine, sınıf önünde küçük düşürücü davranışlarda bulunup bulunmadığına, öğrencilerin arkadaşlarını rencide edecek davranışlarda bulunup bulunmadığına vb. bakılarak incelenebilir. (Sarı, 2007, s. 45).

Çevreye saygı değeri de aynı şekilde, öğrencilerin kıyafetlerini, ders araç-gereçlerini, sınıfı, okul bahçesini ne kadar temiz tuttıklarına, çevrelerindeki rahatsız edecek davranışlardan ne kadar kaçındıklarına, okuldaki ağaç ve çiçekleri ne kadar koruduklarına vb. bakılarak incelenebilir (Sarı, 2007, s. 45).

Mc Gettrick, okulda yeni kuşaklara aktarılmak istenen değerlerin kazandırılmasında, anlamlı etkiye sahip en önemli iki unsurun okulun iklimi ve değerler sistemi olduğunu belirtirken, Moroz ve Reynolds ise okuldaki değer öğretiminin, okuldaki tüm zamanlarda her an yapılan bir şey olduğuna ve bunun programa, bazı konuların daha çok/ az önemsenmesine ve öğretmen- öğrenci arasındaki günlük etkileşimlere etkide bulunduğuna işaret etmektedirler. Onlara göre okuldaki planlanmamış deneyimlerin oluşturduğu örtük program, öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sarı, 2007, s. 65).

2.1.4.6. Eşitlik

Bedeni, ruhi başkallıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayırım yapılmaması durumu anlamına gelen eşitlik, birbirinden birçok açılardan farklılaşan insanoğlunun, huzur ve refah içinde yaşayabilmesi için uyulması gereken temel değerlerden biridir (Sarı, 2007, s. 46).

1982 yılında kabul edilen T.C. Anayasanın 10. maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür” ibaresi geçmektedir. (T.C.Anayasası, Madde-10) (Gözler, 2010, s. 4-15)

Fırsat eşitliği kavramı, sosyal eşitlikte önemli bir yer tutar. Bu kavram maddi ve maddi olmayan değerlerin kazanılma şartlarının, objektif olarak uygulanmasını ifade eder. Ayrıca sınırlı olan kaynakların dağıtımında toplumda sosyal ve ekonomik yönden güçlü olanlara, önemli toplumsal değerler zarara uğratarak, imtiyaz ve üstünlük tanınmamasını ifade eder (Sarı, 2007, s. 47).

Özellikle eğitimde fırsat eşitliği büyük bir öneme sahiptir. İngiltere’de sınıf içi etkileşimleri inceleyen araştırmalarla, çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksulluğun sınıf içinde yeniden üretildiği ortaya konulmuş ve “... okullarda resmi müfredatın yanı sıra çocukları, toplumsal denetimlerin, toplumdaki yerlerinin ve eşitsizliğin doğal ve kaçınılmaz olduğu varsayımını kabul ettirmeye yönelik, gizli bir müfredatın da olduğu ileri sürülmüştür. **Boudon’a** göre eğitimdeki bu fırsat eşitsizlikleri, ancak tabakalı toplum yapısından ya da okul sistemi, sınıf ayrımcılığından tümüyle kurtulursa yok edilebilir.” (Sarı, 2007, s. 47).

Her bireyin geleceğini etkileyen faktörler çok karmaşık ve belirsiz yapıdadır. Bu faktörlerin bir kısmı bireyin doğumla birlikte kazandığı özelliklerle ilgilidir. Dil, ırk, renk, doğum yeri vb. kişinin doğumuyla birlikte kendi isteği dışında sahip olduğu, değiştiremeyeceği özelliklerdendir. Bunlara bireyin anne babasının kültür düzeyini, ekonomik durumunu ve toplumsal statüsünü de eklemek mümkündür. “Doğumla kazanılan bu özelliklerden yola çıkarak, toplumdaki bireylerin doğuştan avantaj ve dezavantajlara sahip olduğunu, böylece her bireyin başlama noktasının aynı olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, bireylerin geleceğini şekillendirme görevi üstlenen eğitimin, bireyler arasındaki varlığı kaçınılmaz olan bu farklılıkları asgari düzeye indirme ve tüm bireylere gelecek açısından eşit olanaklar sunma görevi vardır.” (Sarı, 2007, s. 48).

Eğitimdeki temel değerler arasında en önemlisi, herkesin değerinin eşit olarak görülmesi ve bir bireyin tüm yönlerinin geliştirilmesidir. (Töremen, 2001, s. 109). Eşitlik, hiçbir ayrıcalığı kendi yapısı içinde barındırmaz. En küçük bir ayrıcalık veya ilgisizlik insan haklarının eşitlik yönünden yara almasına yol açacaktır (Çeçen, 2000, s. 42). **Bu nedenle, kendilerine has farklılıkları ne olursa olsun, bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranması ve bu konuda onlara her zaman model olmaya çalışması, onların bu değeri kabul edip içselleştirmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır.**

2.1.5. Örtük Programın Boyutları

Örtük programın kapsamı, resmî programa göre çok daha geniştir. Yüksel, örtük programın boyutlarını şu şekilde sınıflandırmıştır: (Yüksel, 2004, s. 57)

a) Okulun İdari ve Sembolik Araç ve Düzenlemeleri

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

b) Okul ve Çevre Arasındaki Etkileşimler

- Toplumsal norm ve değerler
- İdeoloji
- Ders kitapları

c) Sınıf İklimi

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

Bu boyutlardan araştırmamızda kullandığımız anket sorularıyla ilgili olanları inceleyelim:

2.1.5.1. Okulun ve Sınıfın Kuralları

Her okulun yazılı ve yazılı olmayan kuralları vardır ve öğrencilerden kurallara uymaları beklenir. Yazılı olmayan kurallar örtük program kapsamına girmektedir (Yük-

sel, 2004, s. 60). **Tezcan da**, okul içi yazılı olmayan kuralların örtük programın öğelerinden biri olduğunu belirtmiştir. Kuralların bir kısmı yönetici ve öğretmenler tarafından öğrencilere çeşitli zamanlarda duyurulurken, bir kısmı da öğrenciler tarafından yaşantılar ve gözlemler sonucunda öğrenilir (Tezcan, 2003, s. 2)

Kuralların öğrenilmesi ve bunlara uyulması, okulda başarılı olmak için önemlidir. **Jackson'a** göre, “öğrenciler başarılı olmayı bekliyorlar ise, sadece okulun resmî kurallarına değil, sosyalleşme süreciyle daimi kılınan informal kurallarına, sosyal normlarına ve tutumlarına da uymayı öğrenmelidirler. Çünkü okulun yazılı olmayan kuralları, okulun örtük programı hakkında önemli bilgiler içerir. Bir okulda hiyerarşi, itaat ve uyumun yer aldığını söyleyebilmek için, öğrencilerin de yönetici ve öğretmenlerin söylediklerine uymaları gerekir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 20).

Kurallar öğretmenden öğretmene de farklılıklar gösterebilir. Örneğin bir öğretmen parmak kaldırmadan konuşmaya çok kızarken diğeri kızmayabilir. Hatta öğrenciler bu kuralları, yaşantı ve gözlemler sonucu hangi öğretmenin nasıl bir örtük programa sahip olduğunu tahmin edebilirler. **Ballantine**, öğretmenlerin sınıfta en çok tepki verdikleri durumların, öğrencilerin başarısızlıklarına değil, bekledikleri kurallara uymadıkları durumlarda ortaya çıktığını belirtmiştir (Yüksel, 2004, s. 70). **Hargraves** de öğretmenlerin öğrencileri üç gruba ayırdıklarını ifade etmiştir. Birinci gruptakiler öğretmenin isteklerine ve kurallarına uyan “**iyi**” öğrenciler, ikinci gruptakiler bu isteklere karşı çıkan ve kurallara uymayan “**kötü**” öğrenciler, üçüncü gruptakiler ise **uyumlu ya da aykırı davranışları anlaşılmayan** öğrencilerdir (Yüksel, 2004, s. 70). Öğretmenler, ilk iki grupta yer alan öğrencilerin isimlerini kısa zamanda öğrenirken üçüncü grupta yer alan öğrencilerin isimlerini daha uzun zamanda öğrenmektedirler. **Ayrıca, öğretmenlerin beklentilerine uygun hareket eden öğrenciler, entelektüel düzeyleri düşük ya da sınıfı geçmek için yeterli notları alamazlar da başarılı olabilmektedirler** (Yüksel, 2004, s. 70).

Kuralların uygulanmasındaki eşitlik ve adalet sistemi de, öğrencilerin örtük program aracılığıyla çeşitli öğrenmeler edinmelerine neden olabilir. Sınıftaki bazı öğrenciler kurallara uymadı diye cezalandırılıyor iken bazıları cezalandırılmıyorsa ya da bazıları kurallara uyduğu için ödüllendirilirken bazıları ödüllendirilmiyorsa öğrencilerin eşitlik, adalet gibi değerleri öğrenmeleri beklenemez.

Sınıf yaşantısı sürecinde öğretmenin hangi kuralların uygulanmasından ödün verdiği ve hangilerinden ödün vermediği de örtük programla ilgili önemli ipuçları sağlayabilir. Çünkü bunlar, öğretmenin sınıfta gerçekte hangi kuralları önemseydiğini, hangilerini önemsemediğini ortaya koymak açısından önemlidir. “Öğretmenin hangi kuralların uygulanmasından ödün verebildiğini öğrenen öğrenciler, buna uygun davranıp sınıf yaşantısı sürecinde istenmeyen bazı davranışları gösterebilirler. Örneğin öğretmen, söz almadan konuşmamayı bir kural olarak beklediğini belirtmesine rağmen, sınıfta bu davranışa müsaade ediyorsa ya da bu davranış karşısında tepki göstermiyorsa, öğrenciler başkalarının haklarına saygı duymamayı ve kendilerine söz verilmese bile konuşmayı öğrenebilirler.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 32).

2.1.5.2. Ödül ve Yaptırım

Kurallara uyanlara verilen ödüller ve uymayanlara getirilen yaptırımlar da örtük program kapsamında ele alınabilir. Ancak, örtük program kapsamında ele alınan ödül ya da yaptırımların yazılı olmaması gerekir. “Övgü ve güç öğelerinin nasıl kullanıldığı, okulda gerçekleşen informal ilişki biçimlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Örneğin resmî programlarda yer almamasına rağmen bedensel ceza, hakaret, küfür ve azarlamaların okullarımızda uygulandığı bilinmektedir. Kurallara uymayan öğrencilere fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayan okulların örtük programlarının baskıcı, otoriter, şiddet yanlısı öğeler içerdiği söylenebilir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 21). Öğretmenlerin ödül ve yaptırımları nasıl ve hangi durumlarda kullandıklarının, sınıfta oluşan örtük programı belirlemek bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.1.5.3. Kültürel, Sosyal, Sportif ve Bilimsel Etkinlikler

Okulun kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler düzenlemesi ve okul dışındaki bu tip etkinliklere katılması da örtük program hakkında bilgi veren önemli öğelerden biridir (Yüksel, 2004, s. 64). “Kulüp, dernek etkinliklerinin gerçekleştirildiği, sportif yarışmaların düzenlendiği, sosyal toplantıların ve etkinliklerin organize edildiği, kültürel ve bilimsel etkinliklerin yapıldığı bir okulda öğrencilerin, böyle etkinliklerin önemli olduğu ve okulun kendilerinden bunlara katılmalarını beklediği mesajlarını almaları olasıdır.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 23).

2.1.5.4. Yetiştirilmek İstenen Öğrenci Tipi

Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi, okulun örtük programı hakkında önemli bilgiler vermektedir. **Wren**, “okulun kendine özgü vizyon ve misyon ifadelerinin olmasının örtük program kapsamına giren unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu vizyon ve misyon ifadelerinin incelenmesi, okulun yetiştirdiği öğrencilerde bulunmasını istediği özellikler hakkında önemli ipuçları verebilir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 24).

Yüksel, öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamak için toplumun değer ve normlarının öğrencilere kazandırılması gerektiğini, bunun da genellikle örtük program aracılığıyla yapıldığını belirtmiştir. Örneğin büyüklere saygı gösterme, itiraz etmeme, sessizce sırasını bekleme, otoriteye itaat etme gibi değer ve normların okullarda örtük program aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmektedir (Yüksel, 2004, s. 65).

Sınıfta örtük programın **kalabalık, övgü ve güç** olmak üzere üç temel unsurun bulunduğunu belirten **Jackson**, öğrencilere bu unsurların kazandırılarak topluma uyumlarının sağlandığı görüşündedir (Yüksel, 2004, s. 65).

Yüksel, ideolojinin bazı boyutlarının resmî programlarda yer aldığını; ancak toplumun bazı kesimlerinin hoşuna gitmeyen fikir ve uygulamaların doğru ve meşru olduğunun örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırıldığını belirtmiştir. Bu anlamda, okulun öğrencilere kazandırmaya çalıştığı ideoloji, örtük program hakkında önemli ipuçları verebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 25).

Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerde bulunmasını istedikleri; ancak resmi programlarda ya da okulun yazılı belgelerinde belirtilemeyen özellikler de örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Sınıftaki örtük programın oluşmasında etkili olan temel öğelerden biri öğretmendir. Öğretmenlerin, resmi programlarda belirtilenlere yönelik öğrenciler yetiştirmeleri beklenirken programlarda belirtilenlerden farklı öğrenmelere sahip öğrenciler yetiştiği bilinmektedir. “Örneğin resmi programlarda bütün öğrencilerin Atatürkçü düşünce sistemini benimsemiş ve onu koruyacak bilince ulaşmış bir şekilde yetişmelerinin beklendiği belirtilmektedir. Diğer yandan, toplumda Atatürk ve Atatürkçü düşünce sistemi karşıtı insanların bulunması, sınıflarda öğrencilere resmi programlarda belirtilenlerden farklı şeyler aktarıldığını göstermektedir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 34).

2.1.5.5. İyi ve Kötü Öğrenci Algısı

Okulun beklentileriyle ilgili olduğu düşünülen bir başka öge de okulun iyi ve kötü öğrenciyi nasıl algıladığıdır. Genelde okulun beklentilerine uyan öğrenciler “iyi”, uymayanlar ise “kötü” olarak nitelendirilmektedir. Okulun iyi ve kötü öğrenciyi nasıl tanımladığıyla okulun gerçek beklentilerinin ne olduğu arasında da yakından bir ilişki olduğu söylenebilir. “Örneğin okul, haklarını savunan, eleştirel, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek yönünde beklentileri olduğunu belirtirken, gerçekte öğrencilerden öğretmenlerin ve yöneticilerin dediklerine itiraz etmemelerini, onlara itaat etmelerini bekleyebilir ve böyle davranan öğrencileri de iyi olarak niteleyebilir. Böyle bir durum, okulun beklentileriyle gerçekte iyi öğrenciyi nasıl tanımladığı arasındaki çelişkileri ortaya koyabilir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 26).

2.1.5.6. Başarılı ve Başarısız Öğrenci Algısı

Okulun beklentilerine uygun davranmayan öğrenciler çoğu zaman başarısız olmakta, hatta bazen okul yaşamından uzaklaşabilmektedirler. Öğrencilerden nelerin beklendiği veya neleri yaparsa başarılı sayılacağı resmi programda yer almaktadır. ”Fakat gerçekte öğrencilerden resmi programda yer alan unsurları yerine getirmesi beklenmemekte, örtük programda yer alan unsurları yerine getirmesi istenmektedir.” (Yüksel, 2004, s. 76).

Bu bağlamda ele alındığında okulun, başarılı ve başarısız öğrencileri nasıl tanımladığı da örtük program hakkında önemli ipuçları verebilir. Ayrıca, bu tanımlama, yine okulun beklentileriyle okulda başarılı olmak için yapılması gerekenler arasında bir tutarlılık olup olmadığının anlaşılmasına yardım edebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 26).

2.1.5.7. Diğer Alanlar

Okullarda beden eğitimi dersleri için öğrencilerin kıyafet değişim alanlarının olmaması, saha yetersizliğinden dolayı aynı anda futbol, voleybol, basketbol gibi sportif etkinliklerin yapılamaması sorun yaratmaktadır. Öğrenciler, bu sorunların giderilemesinde, derse karşı ilgisizlik ya da uygulama yapmak istediği halde, imkânsızlıkların yarattığı olumsuz durumlardan dolayı öğretmene karşı sorunlar yaratmaktadırlar. Bu durum, öğrenciler açısından, öğretmen ve okul yönetimi tarafından, derse gereken önemin verilmediği şeklinde anlaşılmasına neden olabilir. ”Okulda sınıflar, yönetici ve öğ-

retmen odaları dışında hangi alanların bulunduğu da örtük programın unsurları arasında düşünülmektedir. Örneğin spor alanlarına, atölyelere, sanat dersliklerine yer ayrılmaması ya da buraların donanımlarının çok yetersiz olması okulda spor, sanat ve uygulama etkinliklerine yeterince önem verilmediğinin bir göstergesi olabilir.” (Yüksel, 2004, s. 61).

Örneğin sınıflarda çok fazla eksikleri olan bir okulda, yönetici veya öğretmen odalarının geniş ve iyi dekore edilmiş olması, okulda otoriter bir yapının olduğunu ve eğitim- öğretim faaliyetlerine çok fazla önem verilmediğini düşündürebilir. Okulun koridorlarında, duvarlarda ilan panolarında asılı olan duyuru, resim, şekil, mesaj vb. unsurlar da örtük program hakkında bize fikir vermektedir. Ayrıca panolarda asılı olan duyurular bize, o duyurudaki konunun, okulda önem arz ettiğini göstermektedir (Yüksel, 2004, s. 61).

2.1.5.8. Zaman

Okuldaki derslere ve ders dışı etkinliklere ayrılan zaman da örtük programın önemli bir ögesidir. “Örneğin bazı okullarda görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi derslere ya çok az zaman ayrılmakta ya da bu dersler hiç yapılmayıp bunların yerine matematik ve fen gibi dersler fazladan işlenmektedir.” (Yüksel, 2004, s. 64). Böyle bir uygulama sonucunda da öğrenciler görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi derslerin önemli olmadığı sonucuna varabilmektedirler. Diğer taraftan derse ayrılan ders saati de örtük olarak o derse verilen önemin ipuçları olabilir. Örneğin, ortaöğretim 11 ve 12. sınıflarda beden eğitimi dersinin haftada bir ders saati olması, dolaylı olarak öğrencilerin bu derse önem göstermemesi, kıyafet getirmemesi, herhangi bir faaliyet yapmak istememesi gibi sonuçlar doğurmaktadır. Öğrencilerin tepkisi bir ders için kıyafetlerimizi mi değiştireceğiz şeklinde olmaktadır. Bu durumda genel amaçların tekrar düzenlenerek beden eğitimi ders saatlerinin, amaçlara uygun bir duruma getirilmesi düşünülmektedir. “Hangi derse ne kadar zaman ayrıldığıнын belirlenmesi, okulun önemli gördüğü dersler ve bu derslerle kazandırılması beklenen özellikler hakkında önemli ipuçları verebilir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 29). Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında öğrencilerin bedensel olarak dengeli ve sağlıklı yetiştirilmesi yer alırken, beden eğitimi derslerinin haftada sınıflara göre bir ya da iki ders saati olması, resmi programda önemli bir amaç olarak yer almasına rağmen, örtük programda, öğrencilerin bedensel gelişimlerine çok fazla önem verilmediği söylenebilir (Yüksel, 2004, s. 64).

Beden eğitimi öğretmenleri, derslerini başka ders öğretmenlerine vermeyip verimli bir şekilde derslerini işlerlerse, derslerinde sigara içmeme, yemek yememe, telefonla konuşmama, derslerine zamanında girme gibi ölçütlere gereken önem ve özeni gösterirlerse, öğrenciler üzerinde beden eğitimi dersinin önemli olduğu mesajını verebilirler.

2.1.5.9. Ders Dışı Etkinlikler

Okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak eğitsel kol faaliyetleri ve ya kulüp faaliyetleri resmî programlarda yer alan bir unsur olduğundan dolayı örtük program kapsamına girmemektedir (Yüksel, 2004, s. 64). Beden eğitimi öğretmenleri, izcilik, halkoyunları, eğitsel ve sportif oyunlar gibi faaliyetleri ders dışı zamanlarda da öğrencilerle birlikte uygular, okuldaki ve çevredeki saha- tesisleri öğrencilerin kullanımına sunarlarsa, öğrencilere bu etkinliklerin önemli olduğunu, sportif etkinliklerin kişisel, bedensel ve zihinsel gelişimlerinin sağlanmasında önemli bir etki oluşturduğu mesajını verebilirler. Okullarda, ders dışı etkinliklere zaman ayrılmıyorsa ya da çok az zaman ayrılıyorsa, öğrenciler bu etkinliklerin önemli olmadığı sonucuna varabilirler. Ayrıca, ders dışı etkinliklerin düzenlenmediği okullarda, öğrenciler tarafından bu etkinlikler aracılığıyla geliştirilebilecek bilgi, beceri ve değerlerin de önemli görülmediği söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 29).

2.1.5.10. Diğer Araç – Gereçler

Sınıfta bulunan diğer araç- gereçlerle öğrencilere hangi mesajların verildiği de örtük program kapsamında ele alınabilir. Örneğin kitaplığın bulunduğu ve bunun işlevsel olarak kullanıldığı bir sınıfta öğrenciler, okumanın önemli olduğu mesajını alabilirler. “Yine sınıftaki panolara asılan yazı, resim, slogan, afiş vb. de öğrencilere çeşitli mesajlar iletmek için kullanılabilir. Sınıfta hangi araç- gereçlerin bulunduğu ve bunlarla öğrencilere hangi mesajların iletildiği örtük programı belirlemek açısından önemli kabul edilebilir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 31).

Beden eğitimi derslerinde, beden eğitimi öğretmenin ders araç ve gereçlerini, sınıfın öğrenci sayısına göre yeterli miktarda ve çok çeşitlilikte temin etmesi, dersine ve öğrenciye verdiği önemi göstermektedir.

2.1.5.11. Öğretmenin İnanç, Düşünce ve Değerlerini Konulara Yansıtması

Öğretmenlerin inanç, düşünce ve değerleri de örtük programın oluşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Her öğretmen belli bir görüş, düşünce ve inanç sistemine sahiptir. Öğretmenler konuları olduğu gibi değil, kendi görüş, düşünce ve inançlarını katarak sunarlar. Bir başka deyişle, farkında olarak ya da farkında olmadan öğrencilere kendi değer, düşünce, inanç sistemleriyle ilgili mesajlar verirler. “Öğretmenin görüşleriyle resmi program çeliştiği zaman öğretmenin görüşlerinden oluşan örtük program devreye girer ve örtük program öğrenciler üzerinde resmî programdan daha etkilidir.” (Yüksel, 2004, s. 68). Böylelikle öğrenciler, resmî programlarda belirtilenleri değil, öğretmenlerinin kendilerine ilettikleri değerleri öğrenmiş olurlar. “Konuları işlerken verilen ve resmî programlarda belirtilmeyen mesajlar, öğrencilerin beklenenlerden farklı öğrenmeler edinmelerinde etkili olabilir.” (Yüksel, 2004, s. 68).

Öğretmenler, resmî programlarda belirtilen bazı konular üzerinde daha fazla durup bunları daha coşkulu biçimde ele alırken bazı konuları geçiştirmekte, bunları monoton bir şekilde anlatmaktadırlar. Bu durum resmi programın kapsamı içerisinde (Yüksel, 2004, s. 71). Öğrenciler, bu davranışlarından öğretmenin neyi önemli, neyi önemsiz bulduğunu ve sınava çalışırken hangi konular üzerinde daha çok durmaları gerektiğini öğrenebilirler. “Örneğin “devletçilik” ilkesini benimsemeyen ve önemli bulmayan öğretmen, bu konu üzerinde gerektiği kadar durmazsa, öğrenciler de bu ilkenin önemli olmadığı şeklinde öğrenmelere ulaşabilirler.” (Yüksel, 2004, s. 71). Öğretmenlerin üzerinde az ya da çok durduğu konuların ve bunları işlerken neler yaptıklarının sınıfta oluşan örtük program öğelerini ortaya koymak açısından önemli olduğu söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 37).

2.1.5.12. Öğretmenin Uygulamaları ve Beklentileri Arasındaki Tutarlılık

Öğretmenlerin düzenledikleri etkinlikler, kullandıkları yöntem ve teknikler, sordukları sorular gibi sınıf içi uygulamalarıyla beklentileri arasındaki tutarlılık da sınıfta oluşan örtük program öğeleri hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Örneğin öğretmen, öğrencilerden eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini beklediğini belirtmesine rağmen, sınıfta sadece anlatım yöntemini kullanıyorsa, beklentilerle uygulamalar arasındaki tutarsızlıktan söz edilebilir. Böyle bir uygulama sonucunda da öğrenciler aslında kendilerinin

den beklenenlerin eleştirel ya da yaratıcı düşünme değil, öğretmenin anlattıklarını dinleme olduğu mesajını alabilirler (Veznedaroğlu, 2007, s. 37).

Öğretmen, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını, birbirlerine saygılı ve hoşgörülü davranmalarını beklediğini belirtip etkinlikleri grup çalışmaları şeklinde düzenlemiyorsa, beklentilerinin uygulamaya yansımadağı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek istediğini belirtmesine rağmen, dersleri işlerken ya da sınavlarda sorduğu sorular genellikle ezbere dayalı oluyorsa, öğrencilere derslerde anlatılanları ezberlemelerinin ve sınavlarda bunları yazmalarının beklendiği mesajının iletildiği belirtilebilir. Öğrenciler de öğretmenin aslında ne istediğini bir süre sonra anlamakta ve buna uygun davranmaya başlamaktadırlar (Veznedaroğlu, 2007, s. 37).

2.1.5.13. Öğretmenle Öğrenciler Arasındaki İletişim Atmosferi

Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiği de örtük programın öğeleri arasındadır (Yüksel, 2004, s. 72). Öğrencilerin, öğretmenle iletişim kurmada, düşüncelerini açıklamada ya da soru sormada kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri, öğretmenle öğrenciler arasında oluşan iletişimin sözel, psikolojik ya da fiziksel şiddet içerip içermediği sınıf ikliminin örtük programını oluşturan öğelerdendir. “Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde otoriter davrandıkları, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları, **“Otur ve dinle!”** mesajı verdikleri, hatta sözel ve fiziksel cezalandırmalara başvurabildikleri araştırmalarla ortaya konmuştur.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 38). Böyle davranışların ve beklentilerin olduğu ortamlarda ise öğrencilerin resmî programlarda belirtilen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini, demokrasi, saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerleri kazanmalarından çok, pasif olma, itaat etme, sorgulamama, sözel, psikolojik ya da fiziksel şiddet kullanma gibi öğrenmeler edinmeleri kaçınılmazdır. Edinilen öğrenmelerin ise sınıfta, resmî programlarda belirtilen amaçların değil, öğrencilerin farklı özellikler edinmelerini sağlayan bir örtük programın yürürlükte olduğunu gösterdiği söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 38).

2.1.5.14. Farklı Düşüncelere Karşı Verilen Tepkiler

Sınıf ortamında ortaya çıkan farklı düşüncelere karşı gösterilen tepkiler de örtük programla ilgili önemli ipuçları ortaya koyabilir. Türkiye’de uygulanan eğitim ve öğre-

tim programlarının temel amaçlarından biri, demokratik değerlerle donanmış bireyler yetiştirmektir. Okul, demokratik kültürün gelişimine birçok açıdan etkide bulunabilir.

Öğrenciler demokratik tutum ve davranışları kazanmada, öğretmenin sınıf içindeki sözlerinden çok, onun sınıfta ne derece demokratik, hoşgörülü, eşit davrandığından etkilenirler. “Resmî programlarda demokrasiyle ilgili özellikler belirtilmesine rağmen öğretmen, öğrenciler kendisinden farklı düşündüklerinde tepki gösteriyorsa, kızıyor, onların görüşlerini kabul etmiyorsa ya da kendi görüşünü baskıcı bir tutumla kabul ettirmeye çalışıyorsa örtük program aracılığıyla öğrencilere iletilen mesajlar, resmî programlarda belirtilenlerden çok farklıdır.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 40).

Bu nedenle, sınıfta öğrenciler, öğretmenden farklı düşündüklerinde öğretmenin ve öğrencilerin gösterdikleri tepkilerin neler olduğu örtük programı belirlemede çok önemli kabul edilebilir. Öğretmen, farklı düşünceler karşısında baskıcı bir tutum sergiliyorsa, sınıf ortamında antidemokratik bir örtük programın varlığından söz edilebilir. Böyle bir sınıf ortamında da resmî programlarda ne yazarsa yazsın, ürün antidemokratik insanlar olarak kendini gösterir (Veznedaroğlu, 2007, s. 40).

Benzer şekilde öğrencilerin de birbirlerinden farklı düşündüklerinde sergiledikleri davranışlar örtük program hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Öğrenciler birbirlerinin görüşlerine saygı duymuyorlarsa ya da kendi görüşlerini diğerlerine zorla kabul ettirmeye çalışıyorlarsa, resmî programlarda belirtilen demokrasi, saygı, hoşgörü vb. değerlerden başka öğrenmelere sahip oldukları belirtilebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 40).

2.1.5.15. Cinsiyet, Ad, Sosyoekonomik Düzey, vb.ne Yönelik Önyargılar

Öğretmenlerin, öğrencilerin isimleri, cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri vb.ne yönelik önyargıları olabilmekte ve bunlar öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Örneğin, kız öğrencilerin daha başarılı ve çalışkan olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıflarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin sınıflarında ise erkek öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Yüksel, 2004, s. 69).

Anyon ve Oakes’in yaptıkları araştırmalarla öğretmen davranışlarının öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaştığını da belirlemişlerdir. Bu görüşlerin

ve araştırma sonuçlarının, öğrencilerin cinsiyet, ad, sosyoekonomik düzeyleri vb. hakkındaki öğretmen önyargılarının sınıfın örtük programının oluşmasında etkili olan unsurlardan biri olduğunu gösterdiği söylenebilir. Örneğin öğretmen, belirli adlara sahip öğrencilerin yaramaz olduğunu düşünüyorsa, sınıfta bu adlara sahip öğrencilere karşı davranışları farklılaşabilir. Yine öğretmen, sınıftaki erkek ya da kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünüyorsa, sınıf yaşantısı sürecinde erkek ya da kız öğrencilere karşı davranışları farklılık gösterebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 41).

2.1.5.16. Sınıfa ya da Sınıftaki Öğrencilerden Bazılarına Yönelik Önyargılar

Öğretmenin sınıfın geneline ya da sınıftaki bazı öğrencilere karşı önyargıları da örtük program hakkında önemli ipuçları ortaya koymaktadır. Yüksel, önyargıların oluşmasında öğretmenlerin de birbirlerini etkilediğini belirtmiştir. Herhangi bir öğrencinin ya da sınıfın yaramaz ya da başarısız olduğunu o sınıfa giren diğer arkadaşlarına söyleyen bir öğretmen, arkadaşlarında o sınıfa ya da öğrenciye karşı önyargıların oluşmasına neden olabilmektedir. Girdiği sınıftaki öğrencilerin yaramaz ya da başarısız olduğunu düşünen öğretmenlerin ders işleminde ya da davranışlarında farklılıklar oluşabilmektedir. Örneğin sınıftaki bazı öğrencilerin başarısız olduğunu düşünen öğretmen, bu öğrencilere daha az söz hakkı veriyorsa, örtük program aracılığıyla başarısız olduğu düşünülen öğrencilerin çok fazla konuşmalarının istenmediği mesajının iletildiği söylenebilir (Yüksel, 2004, s. 69- 70).

Öğretmen, yaptırımlarını ağırlıklı olarak başarısız ya da yaramaz olduğunu düşündüğü öğrencilere kullanıyorsa, örtük program aracılığıyla başarılı ya da uslu olmanın öğretmenin bazı yaptırımlarından uzak kalmayı sağlayacağı şeklinde mesajların iletildiği belirtilebilir. Sınıftaki bazı öğrencilere karşı önyargılarının öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını etkilediği araştırmalarla belirlenmiştir. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin ön sırada oturtulması bu davranışlardan biridir. Öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrenciler bundan olumlu, düşük beklenti geliştirdikleri ise olumsuz etkilenmektedirler (Veznedaroğlu, 2007, s. 42).

2.1.5.17. Sınav Sonuçlarına İtiraz

Öğrencilerin sonuçlara itiraz edip etmemeleri ve bunların nedenleri de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir (Yüksel, 2004, s. 76). Örtük program kapsamında yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınav sonuçları hakkında kendi aralarında

konuştuklarını; ancak şikâyetlerini öğretmenlere iletmediklerini ve sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, resmî programda belirtilen özelliklerle çelişmektedir. **Çünkü resmî programlarda öğrencilerden haklarını bilmeleri ve bunları kullanmayı öğrenmeleri beklenmektedir.** Oysa araştırma sonuçları, öğrencilere örtük program aracılığıyla bu haklarını kullanmamaları gerektiğinin öğretildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin sınıfta demokrasiden bahseden bir öğretmen, öğrencilerin sınavlara itiraz etme haklarını engelliyorsa, bu öğretmenin örtük programında demokrasinin bulunmadığı belirtilebilir. Öğrenciler, eğer sınav sonuçlarına itiraz ederlerse öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceklerini öğrenmişlerse, bu sınıfın örtük programında baskı ve otoritenin yer aldığı söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 47).

Merter ve Akbulut’a göre **Ahola**, üniversitedeki örtük programı ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada, Öğrencilerin yüksek okul kültürüne adapte olma sürecinde yaşadıkları deneyimleri kategorileştirmiştir. **Ahola’ya** göre örtük program dört boyutta incelenebilir: (Merter, Akbulut, 2011, s. 64)

- Öğrenmeyi öğrenme
- Mesleği öğrenme
- Uzman olmayı öğrenme
- Oyunu öğrenmedir.

Ahola, “oyunu öğrenme” faktörüyle, öğrencilerin okulda başarılı olmak için hangi kurallara uymak, hangi stratejileri geliştirmek ve nasıl davranmak gerektiğiyle ilgili öğrenmelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, örtük programın anlamlarından biri de başarılı olmak için öğrenilmesi ve uygulanması gereken **“açıkça belirtilmemiş”** kural, değer, strateji ve davranış biçimleridir. Oyunu öğrenme faktörünün, öğrencilerin başarılı olmak için öğrendikleri **“açıkça belirtilmemiş” kural, davranış biçimi ve stratejileri ortaya koymak** için oldukça önemli olduğu söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 18).

Ahola, örtük programın sadece öğrencilerin okul kültürlerini ve profesyonelleşme sürecini kapsamadığını, aynı zamanda eğitim bilimleri ve öğretim kalitesi gibi etmenleri de kapsadığını belirtmiştir. **Ahola**, bir üniversitedeki örtük programın ortaya

çıkarılabilmesi için dört boyutun incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Merter, Akbulut, 2011, s. 64).

2.1.6. Örtük Programda Öğrenciye Kazandırılması Beklenen Davranışlar

Literatür taramasında Kuş (2009); Merter, Akbulut (2011); Tezcan (2003); Sarı (2007); Veznedaroğlu (2007) ve Yüksel (2004)' e baktığımızda, toplumun isteğine uygun görüş, inanç, kural ve değerleri benimsemeye örtük olarak öğrenciye kazandırılması beklenen şu davranışlar ortaya çıkmaktadır:

- *Dakiklik*
- *Tertipli, düzenli olma*
- *Temizlik*
- *Kılık- kıyafet tertibi*
- *Söz alarak konuşma*
- *Otoriteye itaat etme ve saygı gösterme*
- *Sıkıntı karşısında uysal davranma, boyun eğme, pasif kalma*
- *Sıra bekleme, sessizce beklemeyi öğrenme*
- *Rekabet etme*
- *Kendi istek ve beklentilerinden vazgeçme ya da erteleme*
- *Kurallara uyma (ceza ya da ödül alacağının bilincinde olma)*
- *Davranışlarda üst kişi ve makama bağlılık*
- *Arkadaşlarıyla işbirliği içinde olma*
- *Öğretmen ve arkadaşlarına sadakat gösterme*
- *Açık görüşlü olma ve problem çözme yeteneği kazanma*
- *Bireysel sorumluluk alma*
- *Başkalarına karşı saygılı, nazik davranma*
- *Uyumlu olma*
- *Kendini tutmayı (sınırlamayı) deneme*

- *Meşguliyetlerini sürdürme*
- *Adil olma*
- *Dostça ilişkiler kurabilme*
- *Yardımlaşma*
- *Ahlaklı olma*
- *Güvenilir olma*
- *İş tamamlayabilme*
- *Başarılı olma (kendisinden bekleneni bilme)*
- *Eşit davranma*
- *Hoşgörülü olma*
- *İdeolojiyi benimseme*
- *Devlet büyüklerine saygı duyma*
- *İstiklal Marşına, bayrağa, vatana- millete saygı duyma*

Bu davranışların öğretmenler tarafından örtük olarak, öğrencilere kazandırılması beklenmektedir.

2.1.7. Okul Kültürü ve Örtük Program

Örtük program bir noktada okulda sosyalleşmeyi sağlayan, okul kültürünün oluşumunda etkili olan bir programdır. Okul kültürü birçok faktörden oluşur. ‘**Okul kuralları, okul binalarının yapısı, öğretmen- öğrenci etkileşimi, öğrencilerin sosyal tabaka özellikleri okul kültürünü oluşturan öğeler arasında yer alır** (Kalmus, Paverson, 2002, s. 227- 236).

Jerald, örtük programı ve okul kültürünü aynı çerçeve içerisinde tanımlayarak **öğrencilerin, okul kültürüne uyum sağlamada zorluk çekmemeleri için, örtük programın da örtük olmayan resmi akademik program gibi tanımlanıp öğretilebildiğini** belirtmiştir (Jerald, December, 2006).

Atherton, okulun gönderdiği mesajların öğrenim faaliyetlerinde etkisi olduğu görüşüne ek olarak, bu mesajların sadece sınıflardaki öğretmen öğrenci ilişkisiyle sınırlı

olmadığını, bunun dışında okullardaki ve sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin de örtük program kapsamında olduğunu belirtir (Atherton, internet, [22.12.2010]).

Çınar'a göre, örtük program kendini birçok şekilde ele verir. **Bunlar öğretmen ve yöneticilerin davranışları ve konuşmaları, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları, eğitime hâkim olan rekabetçi, dayanışmacı gibi tavırlar, okul ikliminin niteliği, öğretim sürecindeki araştırmacı, ezberci gibi yöntemler, öğretim kadrosunun önem atfettiği değerler, okulun yarattığı öğrenme ortamları, okulda öğrencilere yansıyan tutumlar, öğrencilerin karşılıklı yaşadığı etkileşimler ve bunların sonucunda öğrendikleri davranışlardır.** Bahsi geçen durumların her biri okul kültürünü oluşturan ve örtük programın varlığını gösteren noktalardır (Çınar, internet, [15.12.2010]).

Bacanlı, örtük programın, formal programın aksine sadece sınıf içi etkinliklerle değil tüm eğitim etkinlikleriyle ilgili olduğunu, tahta, kürsü, tuvalet, koridor düzeni, bahçe, bahçedeki çiçekler, okuldaki hizmetliler, sınıf öğretmeni (ders işleyiş biçimi, sınıfta oluşturduğu ortam, giyim-kuşamı, kullandığı kelimeler vb.) diğer sınıf öğretmenleri gibi etkileşime geçtiği her şeyle ilgili olarak ortaya çıkabileceğini, tutum, tavır, kendine güven, başkalarına saygı gibi daha ziyade duyuşsal tutumlar üzerindeki etkisiyle kendini göstereceğini ifade etmektedir (Bacanlı, 2006, s. 60).

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

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

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

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

Farklı eğitimcilerin birleştiği yukarıda ele alınan bu üç temel başlığı daha kapsamlı olarak tek başlık altında, ‘**okul kültürü**’ vurgusuyla **Wren** açıklamıştır. **Ona göre okuldaki kurallar, resmi, dini törenler, gelenek haline getirilmiş etkinlikler de aynı zamanda örtük programı şekillendirmektedir.** Wren örtük programı şekillendiren ve bir okulu diğerinden ayıran bu tip özelliklerin eğitimciler tarafından keşfinin önemine değinmektedir. Çünkü ona göre örtük programa gereken önemin verilmesi, okulların hedeflerine ulaşabilmelerinde önemli bir araçtır (Kuş, 2009, s. 42).

Wren, örtük programın varlığını tespit etmenin okul kültürünün keşfiyle mümkün olabileceğini ifade etmiş ve eğitimcilerin okul kültürünü tespit etmelerine yardımcı olacak bir kontrol listesi vermiştir. Bu liste iki ana kısımdan oluşmaktadır. Buna göre, ilk kısımda eğitimciler, okuldaki kuralları, resmi, dini törenleri, gelenek haline getirilmiş etkinlikleri tespit etmelidirler. Bunların tespiti için şu sorulara evet veya hayır şeklinde yanıt vermelidirler; (1) Okul içi veya okullar arası yarışmalar, toplantılar, seminerler düzenleniyor mu? (2) Açılış törenleri, yılsonu partileri gibi okula özgü etkinlikler gerçekleştiriliyor mu? (3) Okulun bir sloganı, logosu, okulu temsil eden renkler var mı? (3) Okul bünyesinde geziler düzenleniyor mu? (4) Okulun öğrenci başarılarını ödüllendirmede esas aldığı bir değerlendirme sistemi var mı? (5) Okulun ödevler, disiplin ve güvenlikle ilgili esas aldığı prensipler var mı? (Kuş, 2009, s. 23).

Wren, listenin ikinci kısmında ise eğitimcilerin doküman analizi yapmalarını, bunun için de şu sorulara yanıt vermelerini istemektedir; (1) Sadece öğrencilerin erişimine açık doküman tipleri var mı? (yıllık, rehber, okul gazetesi, okul takvimi gibi). (2) Sadece okul personelinin erişimine açık doküman tipleri var mı? (rehberler, duyurular, raporlar, mektuplar vb.) (Kuş, 2009, s. 23).

Wren’e göre, bu sorulara verilecek cevaplar sayesinde, eğitimciler, okul kültürü ve örtük programı tespit edebileceklerdir. Örtük programa gereken önemin verilmesi, okulların hedeflerine ulaşabilmelerinde yardımcı bir unsur olacaktır (Kuş, 2009, s. 23).

Ornstein ve Hunkins de, okul kültürünü, eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde odaklanılması gereken ana temalardan biri olarak ele almaktadır.

*Ancak, “kültürün inançları, tutumları, adetleri, dilleri, sanatı, teknolojiyi, çeşitli gelenekleri ihtiva eden geniş ve kapsamlı bir kavram olduğunu ve bu nedenle okul kültürünün yeniden keşfinin bir yılda veya on yılda başarılabilecek basit bir iş olmadığını da vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan **Ornstein ve Hunkins’e** göre, ne kadar zaman alırsa alsın okul kültürünün yeniden keşfedilmesi önemlidir. Bu sayede öğretmen öğrenci ilişkilerinin bilişsel, duyuşsal ve manevi temelleri kuvvet kazanacaktır.” (Kuş, 2009, s. 42).*

2.1.8. Öğretmenler ve Örtük Program

Sadker ve Sadker’e göre, “öğretmenler, eğitimde anahtar role sahip oldukları halde, eğitim üzerinde hiçbir söz hakkına sahip olmayan kişilerdir. Sınıflardaki öğrenci sayısı, ders araları, ders saatleri, teneffüsler, programlar v.b hepsi başkaları tarafından hazırlanıp, dayatılır. Kâğıt, kalem, fotokopi v.b olanaklar bile öğretmenlerin elinde değildir. Okul politikası, müfredat gibi önemli kararlar konusunda da öğretmenlerin hiçbir gücü yoktur. Ülkedeki hâkim sınıf için tehdit oluşturamazlar.” (Türedi, 2008, s. 95). Kısaca, öğretmenler, itaatkâr devlet çalışanları haline getirilmişlerdir. Öğretmenler, kimin ne zaman, ne kadar, nasıl konuşacağına karar vermek zorundadır. Sınıfta öğretmenin zamanını alan bazı davranışlar şunlardır: (Türedi, 2008, s. 96)

- Sınıfta kimin konuşacağına ya da konuşmayacağına öğretmen karar verir.
- Öğretmen, sınıftaki araç-gerecin kullanımını düzenler. Makasın, mikrofonun v.b kim tarafından ne zaman kullanılacağı kararı öğretmen tarafından verilir.
- Öğrencilere görev vermek (projektörü kimin çalıştıracağı, materyalleri kimin dağıtacağı v.b), bu görevleri bir düzene koymak, yine öğretmenin uğraşlarından-
dır.

Yine **Jackson’a** göre, öğretmenin diğer bir görevi de “resmi zamanlayıcı” olmaktır.

Yani, her şeyin zamanında başlayıp, bitmesini sağlamak yine öğretmenin görevidir. Konudan konuya geçilmesi, beslenme vakti, lavaboya gitme v.b her zaman öğretmenin belirlediği vakitlerde yapılır. Başka bir deyişle,

okuldaki uygulamalar öğrenci istediği için değil, zamanı geldiği için yapılır. Öğretmene verilen bu sorumlulukların nedeni sınıfların kalabalığıdır. Jackson'a göre, eğer öğretmen sadece tek bir öğrenciyle uğraşsaydı, bu sorumluluklara gerek kalmazdı. Bu durumda, ona göre, "öğrenci sayısının çokluğu ve "zaman", öğretmeni sınırlayan iki faktördür (Türedi, 2008, s. 96).

Dennis L. Carlson'a göre, öğretmenleri incelerken, cinsiyete odaklanmanın yanında "orta sınıf" gerçeği de bilinmelidir. Öğretmenler genelde orta-sınıfa dâhildirler. Kendi menfaatleri gereği, okulda oluşan ya da oluşabilecek direnişi ya da karşıtlığı yumuşatırlar. Okulu meşrulaştırmaya çalışırlar çünkü onların dâhil olduğu sınıfın yükselmek için tek çıkar yolu eğitimden geçmektedir (Türedi, 2008, s. 97).

Okul, çocukların politik olarak öğretmenler tarafından, direkt kontrol edildiği yerdir. Ona göre "öğretme" aktivitesi ise öğretmenlerin yerine getirdiği politik bir mücadeledir. **Freire'e** göre "öğretmenler, öğrencilerine sadece ezberleyebilecekleri bilgileri sunarlar. Öğretmen seçilmiş bilgileri, konuları öğrencilerine kabul ettirir. Öğrenciler de uygular. Öğretmen hareket eder; öğrenci de kendisini hareket ettirerek, hareket eder. Hâlbuki öğrencinin hareketi sadece öğretmenin hareketinden ibarettir. Ona göre öğretmenler, kapitalin ve devletin birer aracı ve aynı zamanda da baskı ve sömürünün kurbanlarıdır." (Türedi, 2008, s. 98).

Tüm bunların yanında, **Apple** bir diğer önemli konuya değinir. **Apple'a** göre müfredat, öğretmenlerin becerilerini köreltmektedir. Öğretimin her yönünü dikte ederek, standardize eder ve öğretmeni, başkaları tarafından hazırlanmış ideolojileri ve menfaatleri öğreten bir kişiye dönüştürür (Türedi, 2008, s. 98).

Yeni öğretim teknolojileri, programlanmış öğretim araçları, öğretmenin niteliklerini ve yeteneklerini azaltır.

Öğretmen sadece "sınıf müdürü" şekline dönüşür. Öğrencileri görevlendirme, disipline etme, yaptıkları üretimleri depolama (sınav, ödev vb.) ile öğretmen bir fabrika müdürü gibidir. Bunun yanında, müfredatın istekleri, testler, sınıf yönetim görevleri, öğretmen için okul günlerini tatminden uzak, hatta sıkıcı yapar. Böylece, öğretmenin beceri ve yeteneklerini azaltıp, ona daha az önem arz eden görevler verildikçe, öğretmenin iş gücü ucuzla-

ılmaya çalışılır. Zaten, işçiler gibi öğretmen maaşlarında da bir düşüş gözlenmektedir. Apple'a göre bu durum okulda verilen hizmetin kalitesinde düşüşe neden olur (Türedi, 2008, s. 99).

Dale, öğretmenin örtük programı ve dolayısıyla hâkim kültürü destekler nitelikteki davranışlarını üç şekilde açıklar: (Türedi, 2008, s. 99)

- *Birçok öğretmen, zorunlu eğitim kanunu gereği, istemeden okula gelen öğrenci topluluğuyla karşı karşıyadır. Bu grup öğrencileri, yönetmek için, öğretmenin elinde fazla bir seçenek yoktur. Tek yol örtük programı uygulamaktır.*

- *Öğretmen- öğrenci oranı bu uygulamaların öğretmen tarafından yapılması konusunda önem arz etmektedir. Öğretmen müfredatı, kalabalık sınıflara öğretmek zorundadır. Disiplin, sadece öğretmenin bu konuları öğretmesi için değildir. Aynı zamanda, öğretmenin sınıfta varlığını sürdürebilmesi için de gereklidir. Dale'ye göre öğretmen- öğrenci oranı, disiplin, otorite ve itaat konularının öğretmene bırakılan bir seçenek olmasını engellemektedir. Bunun yanında, okuldaki ve sınıftaki fiziksel şartlar, öğretmeni istemese de örtük programı uygulamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin seçim şansları kısıtlanmıştır.*

- *Öğretmenin profesyonel bilgisi, hâkim kültürün içinde gelişmiştir. Bu durumda, hâkim kültüre meydan okuyan görüşlerin gelişmesi oldukça zordur. Dale, bu noktada öğretmenin şahsına daha yakından bakmayı uygun bulur. Ona göre, öncelikle öğretmenin, öğrenciyken yaşadığı deneyimler oldukça önemlidir.*

Dale ayrıca öğretmenlik mesleğinde, usta-çırak ilişkisinin söz konusu olduğunu yazar.

Öğretmenlerin, öğrenciyken yaşadıkları deneyimler, ona göre, öğretmenlik mesleğindeki değişimleri oldukça güçleştirir. İkinci olarak, öğretmenlik mesleği için eğitilirlerken, üniversitede öğrenilen liberal fikirler sadece teoride kalır. Üniversitede de okulda olduğu gibi, uygulamalar hep muhafaza kârdır. Bu durumda, üniversitede yaşanan deneyimler, okulda yaşanan deneyimlerden pek fazla farklılık arz etmemektedir. Öğretmenler, mesleğe gir-

diklerinde, öğrendikleri liberal fikirlerden ziyade, yaşadıkları muhafazakâr deneyimleri uygulamayı tercih ederler ve davranışlarını buna göre şekillendirirler. Üçüncü olarak da, öğretmenlerin, öğretmen olarak yaşadıkları deneyimler, diğer yetişkin bireylerden izole olarak mesleklerini icra etmeleri, kalabalık öğrenci kitleleriyle kaşısı karşıya kalmaları, onları tutucu, disiplinli yapar. Örtük programı uygulamaktan başka çareleri yoktur. Öğretmenler, okulda bulunmak istemeyen öğrenci topluluğunun önünde yalnızdır. Kendi varlığını garanti altına almak için, otorite, hiyerarşi, itaat öğretmenin öğrenciye öğreteceği ilk kurallardır (Türedi, 2008, s. 100)

Bunların yanında öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının, öğrenci tarafından nasıl algılandığı önemlidir.

*Çünkü sınıfın öznesi öğretmen değil, öğrencidir. Kendine göre tüm öğrencilere eşit davrandığını, ağır ceza vermediğini belirten bir öğretmen, acaba öğrencisinin gözünde de öyle mi görünmektedir? Araştırmalar çoğu zaman durumun öyle olmadığını söylemektedir. Örneğin **Selkirk ve Johnson'un** yaptıkları bir çalışmada, öğretmenin sınıftaki kız öğrencilere güvenmediğini, bu yüzden yarışmalarda sonuncu olmalarına yol açtığını anlatan bir öğrenci, jimnastik dersinde öğretmenin önce erkek öğrencilere ne yapılacağını anlattığını, daha sonra erkek öğrencilere kız öğrencileri alıp oyuna başlamalarını söylediğini belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler, akademik konularda ise kız öğrencilere daha çok güvenmektedir (Sarı, 2007, s. 83).*

Uluslar arası Kadın Birliği'nin (1993) Amerika, İngiltere ve Almanya'da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır: (Sarı, 2007, s. 83)

- Erkekler kızlardan 2 kat daha çok seslenilmekte, isimleri daha çok çağrılmaktadır.
- Erkekler, kızlardan daha çok övülmekte ve eleştirilmektedir. Bu da pedagojik dikkatlerin daha çok erkekler üzerinde olduğunu göstermektedir.

- Erkekler hem bayan hem de erkek öğretmenler tarafından zeki, ilgili, yaratıcı olarak tanımlanırken, kız öğrenciler ise vicdanlı, temiz, düzenli ve gayretli olarak tanımlanmaktadır.

2.1.9. Resmi Programın Tanımları

Okullar toplumun alt kurumlarıdır. Toplumun okullardan beklediği bir işlev de onların bireylere belli bilgi ve becerileri kazandırmaları ve bu doğrultuda kendilerine toplumda bir yer bulmalarına yardımcı olmalarıdır. Bu amaçla, okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri tesadüfi ya da düzensiz bir şekilde değil de planlı ve amaçlı olarak düzenlenir. “Okullar, öğrencilere kazandıracakları bilgileri ve becerileri belli bir plan doğrultusunda hazırlanmış etkinliklerle aktarırılar. Bu da okullarda resmi bir programın gereğini ortaya çıkarır. Resmi program, **“okulun planlı bir şekilde bilgi ve becerileri seçip, düzenleyerek öğrencilere kazandırılacak olan eğitim deneyimlerini ortaya koyan programdır”** (Gaigwad, internet, [27.10.2010]).

Resmi program ya da diğer bir ifadeyle formal program kenarları belirgin çizgilerle çizilebilen, somut bir şekilde ifade edilebilen ve okul amaçlarını, öğretim etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini kapsayan içeriktir.

Portelli, resmi programı iki şekilde ifade eder. Bunlardan bir tanesi, **içerik olarak resmi program**, ikincisi ise **deneyim ya da etkinlikler olarak resmi programdır**.

İçerik olarak resmi program, öğrencilere konu olarak öğretilmek istenen bilgi bütünlerinin sıralanmasını içerir. Bu tür bir resmi program anlayışı daimiciler ve esasiciler açısından uygundur. Esasiciler ve Daimiciler bu tür resmi bir programı, organize edilmiş bir bilginin ardı ardına geleneksel olarak sıralanması olarak ifade ederler. Programı deneyim olarak ele aldığımızda ise, öğrencilerin okul çatısı altındaki etkinliklerle öğrendikleri bilgiler ve edindikleri deneyimlerdir. Bu tanım ise daha çok ilerlemecilerin eğitim anlayışını yansıtır (Portelli, 1987, s. 354- 367).

Variş resmi programı, **“bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve okulun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler”** olarak tanımlamaktadır (Variş, 1996, s. 14).

Resmi programlar, eğitim programlarında tanımlanmış istendik özellikleri, dersler bazında daha belirgin hale getirir ve bunların nasıl kazandırılacağına ve ölçüleceğine ilişkin somut yöntemler, yaşantılar ve araçlar önerir. Türkiye’de resmi programlar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanır ve ülke çapında uygulanır. Merkezi biçimde geliştirilen bu programları resmi nitelik taşır (Veznedaroğlu, 2007, s. 8).

Resmi program, tanımlanmış, öğrencilere kazandırılacak hedefler, bu hedefleri kazandırıcı ünite ve konular, eğitim ve sınav durumları boyutları açıklanarak yazılı bir döküm haline getirilmiş, eğitim otoritesince onaylanarak okullara gönderilmiş programdır. Bu program eğitim felsefesini ve eğitim politikalarını yansıtır. Okulun ve öğretmenlerin kazandırması, öğrencilerin kazanması gereken eğitim beklentilerini tanımlayan programdır. Ayrıntılı ve ideal özellikler taşıyan programdır.

2.1.9.1. Resmi Programın Özellikleri

Yukarıdaki tanımlara göre resmi programın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yazılıdır, kâğıttadır, dokümandır.
- Resmidir.
- Teoriktir.
- Tasarıdır.
- Açıktır, ilan edilmiştir.
- Okulun kasıtlı eğitim araçlarını açıklar.
- Standarttır.
- Ölçülüp, değerlendirilebilir.

Öğretmenler bu yazılı programdan yola çıkarak öğrenme öğretme sürecini planlar ve resmi programdaki ilke ve açıklamalara göre uygulama yaparlar.

2.1.9.2. Resmi Program İle Örtük Program Arasındaki Farklar

Bir okulun resmi programı eğitim öğretim süreci boyunca öğrencilere rehberlik eden, eşgüdüm sağlayacak şekilde düzenlenmiş bir sistemdir. Peki, bu sistemin içerisinde yazılı olarak kazandırılması amaçlanan özelliklerle, yazısız olarak amaçlanan arasındaki ilişkinin boyutu nasıl açıklanabilir? Diğer bir ifadeyle, resmi program ve örtük

program arasındaki fark nasıl anlatılabilir? **Atherton** resmi program ile örtük program arasındaki ilişkiyi üç şekilde tasvir eder: (Atherton, internet, [22.12.2010])

Şekil-1: Resmi programın mesajları, bazen örtük programın mesajları ile örtüşebilir.

Resmi programın gönderdiği mesajlar



Örtük programın gönderdiği mesajlar

Şekil-1'den de anlaşılacağı gibi örtük program ile resmi programın mesajları bazen örtüşebilir.

Şekil-2'den de anlaşılacağı gibi, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşmeyebilir. Bazen de şekil-3'te görüldüğü gibi resmi programın mesajları ile örtük programın mesajları zıtlaşabilir.

Şekil-2: Resmi programın mesajları, bazen örtük programın mesajları ile örtüşmeyebilir.

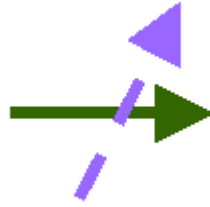
Resmi programın mesajları



Örtük programın mesajları

Şekil-3: Resmi programın mesajları, bazen örtük programın mesajları ile zıtlaşabilir.

Resmi programın mesajları



Örtük programın mesajları

Atherton'un da belirttiği gibi resmi program bazen örtük programla zıtlaşabilir, aynı yönlere işaret edebilir ya da ondan farklılaşabilir. Resmi programı uygulayanlar, belli değer ve inançları olan insanlardır. Dolayısıyla çok yönlü bir etkileşim ortamı olan sınıflar, bu değerlerin paylaşılmasına ya da çatışmasına tanık olurlar.

Öğretmenlerin sınıfta farkında olarak ya da olmayarak uyguladıkları örtük program ve uygulamada olan resmi program ile örtüştüğü zaman öğrenci için bir problem durumu yaratmaz. Asıl problem, her iki programın da çakıştığı ya da farklılaştığı zamanda ortaya çıkar. İşte bu durumda, örtük program, sınıf içi ilişkiler boyutuna inanç, değerler ya da düşünce sistemini de kattığı için, resmi programdan daha etkili olabilir. Ya da örtük program her seferinde “tutarlı mesajlar örneği” verdiği için en iyi etkiyi gösterebilir (Cornbleth, internet, [10.12.2010]).

Örneğin, resmi programa göre hazırlanmış bir ders kitabında, çevreyi temiz tutma davranışının öğrenciye kazandırılması gerekirken, bunun tam tersi söylemlerde bulunan bir öğretmen resmi programa zıt bir örtük program oluşturur. Dolayısıyla, resmi programla örtük program iki ayrı mesaj verir. Bu öğretmen, bu davranışın doğru olduğunu söyleyip tersi yönde bir harekette bulunursa resmi programla çelişir, dolayısıyla nötr bir anlam çıkar. Yine aynı öğretmen aynı davranış konusunda hem söylemlerinde hem davranışlarında paralellik kurarsa, o zaman resmi program ve örtük program birbirini destekler.

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda sürekli resmi programda yer alan amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak bunu yaparken sınıf içerisinde yarattıkları örtük program, öğrenci davranışları üzerinde en az resmi program kadar etkide bulunmaktadır. **Örneğin bir öğretmen öğrencilerinin demokratik düşünceli olmalarını istiyor ancak sınıfında otoriter bir ortam oluşturuyorsa, sınıftaki örtük program öğretmenin amaçlarının tam tersi işliyor demektir. Bu durumda öğretmen resmi programın amaçlarından çok kendi değer ve inançlarını ortaya koymaktadır. Böyle bir ortamda da, resmi programın amaçları ne kadar açık olursa olsun, demokratik katılımcı bireylerin yetiştirilmesi düşünülemez.** Bu nedenle toplumun bireylere kazandırmak istediği değerlerin sadece resmi programda ifade edilmesi yeterli olmamaktadır. **“Değerlerin kazanımında, resmi programın yanında, belki de ondan daha etkili faktör, okulun günlük yaşamından oluşan, yazılı olmamasına karşın çocukların davranışlarını etkileyen, örtük programdır.”** (Sarı, 2007, s. 17).

Aslında örtük program resmi programdan çok daha önce işlemeye başlar. Öğrenciler derse girmeden önce okul binasının yapısıyla, sıraların dizilişiyle ya da okula asılan resimlerle gönderilen mesajları almaya başlarlar. Mesela okula yeni başlayan bir çocuk okula giderken üniforma giymesinden, okulda kendisini karşılayan bir otorite figürünün kıyafet kontrolü yapmasından, sınıfta susturulmaya ve sıralanmaya başlamasından çıkardığı “tek tip olma, düzenli olma, sessiz olma” derslerini harflerden çok daha önce öğrenmeye başlar. Anderson da belirttiği gibi, “örtük program ders başlamadan çok uzun bir süre önce başlar, ışıklar gelene kadar ve gösteri başlayana kadar susmaz.” (Anderson, 1992, s. 21- 22).

Ryan, resmi program ile örtük programın yolunun kesişebileceğini ima eder. **Ryan** resmi programı, **“okulun planlanan eğitim deneyimleri ile mümkün olan seçeneklerin dünyasından bilgi ve becerilerin seçimi ve organize edilmesi”** olarak ifade eder (Gaigwad, internet, [27.20.2010]).

Bu programlar, **Gaigwad’a** göre “değer yüklüdür” ve bu değerler öğretmenler tarafından bilerek ya da bilmeyerek öğrencilere aktarılır (Gaigwad, internet, [27.20.2010]).

Örtük program kavramının öncüsü olan **Jackson** da resmi programın ve örtük programın birbiriyle ilişkili olduğunu belirtir. Ve şu şekilde yorumlar;

*“Kalabalık, güç ve övgü birlikte okul hayatına ayrı bir tat vermek için toplanarak örtük programı oluşturur. **Ve her öğrenci eğer öğrenim hayatını tatmin edici bir şekilde tamamlamak istiyorsa bu örtük programı öğrenmek zorundadır.** Sınıf hayatının bu gereksinimleri eğitimcilerin geleneksel olarak en fazla üzerinde durdukları resmi programla zıt özellikler taşıyabilir. Ama iki programın bazı önemli noktalarda birbirleriyle ilişkili olduğunu da söylemek mümkündür.”* (Lorio, internet, [14.12.2010]).

Jackson “kalabalık” kavramı ile **sınıftaki kalabalığın** öğrencileri toplumdaki **kalabalığa** alıştırdığını kastetmiştir.

*Öğrenciler sınıflardaki kalabalıkta, toplum içindeki kalabalıkta yaşamaya alıştırılmaktadır. Bu kalabalık içerisinde bireyin kendi ilgi, istek ve beklentilerinin bir önemi yoktur. Öğrenciler, kendilerinin istekleri ve beklentilerini, kendilerinden daha “güçlü” olan öğretmenin istek ve beklentilerine göre daha önemsiz olduğunun farkına varırlar. Böylelikle **güçsüz** konumda olan öğrenciler, kendi istek ve ihtiyaçlarını, güçlü (öğretmen) karşısında ertelemeyi öğrenirler. “**Güç**” öğretmenin öğrencilere kendi isteklerini, beklentilerini, inançlarını, fikirlerini ve değerlerini, otoritesini kullanarak övmesidir. “**Övgü**” öğretmenin verdiği ödül ve cezalarla ilgilidir. **Jackson’a** göre, öğrenciler, öğretmenlerinden de ödül alabilmeleri için hem resmi programın esaslarını hem de örtük programın gerektirdiklerini yerine getirmek zorundadır (Yüksel, 2004, s. 40- 41).*

“Kalabalık, güç ve övgü” örtük programı öğrencilere kazandırmak için kullanılan araçlardır. Kalabalık unsuru, öğrencilerin okuldan ayrıldıktan sonra karşılaşacağı toplumun en belirgin özelliğidir.

Eğer resmi program öğrenciye kalabalıkta nasıl yaşanacağını öğretmiyorsa, örtük program öğretir. Eğer çocuk sınıftaki ilişkilerde başarılı olmayı öğrenirse, toplumdaki ilişkilerde de başarılı olur. Bu ilişkilerin nasıl kurulacağı, hangi davranışın değerli ve doğru olduğu öğretmen tarafından belirlenir. Öğrenci, kendi kendine doğru ve yanlışın farkını bilemez. Öğretmen

*otoriteye sahip olduğu için güçlüdür ve sınıftaki her şey onun kontrolü altındadır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretmenin övdüğü ve söylediği her şeyin doğru olduğunu öğrenirler. Öğretmenin değerleri ile öğrencilerin değerleri zıtlarırlarsa, öğrenciler ceza ile karşı karşıya kalırlar. Öğretmen, örtük programın üç aracı olan “kalabalık, övgü ve güç” aracılığıyla, resmi program aracılığıyla kazandıramadığı **boyun eğme, itaat etme** gibi davranışları öğrencilere kazandırır (Yüksel, 2004, s. 40- 41).*

Yine yukarıdaki ifade ile Jackson, sınıfta öğretmenler tarafından toplumun istek ve gereksinimleri doğrultusunda oluşturulan ve “**örtük program** “ adı verilen bir programın var olduğunu vurgulamaktadır.

Bu program da resmi program gibi öğretilmektedir. Tek fark resmi program yazılıdır ve akademik içeriklidir, örtük program ise yazısızdır ve resmi programa göre daha esnektir ve sınıfın her bir boyutuna sinmiştir. Resmi program öğrenciyi akademik olarak hayata hazırlarken, örtük program öğrencinin toplumdaki güç ve değerler dengesine uyumunu sağlar (Yüksel, 2004, s. 40- 41).

Sınıf küçük bir toplumdur. Sınıfta en güçlü kişi ise, bütün otoriteye sahip olan öğretmendir. Öğretmenin değerleri öğrenciler için önceliklidir. Çünkü öğrenciler öğretmene bağımlıdır ve öğretmen ne isterse yapmak zorundadırlar. Toplumda da en güçlü insanlar siyasi ve ekonomik açıdan üstün olan insanlardır. “Bu insanlar güçlerini kullanarak kendi değerlerini güçsüzlere kabul ettirmeye çalışırlar. Güçsüz insanlar ise ekonomik ve siyasi desteğe ihtiyaçları oldukları için, güçlü insanların değerlerini kabul ederler. İşte hayatı sürdürebilmek için gerekli olan bu döngü öğretmen tarafından öğrencilere örtük program aracılığıyla sınıflarda öğretilir.” (Yüksel, 2004, s. 40- 41).

Resmi program ile örtük program arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilir;

- Resmi program eğitimin göz önünde bulunan etkinliklerini içerir, örtük program ise eğitimin göze çarpmayan ince etkinliklerine işaret eder (Ferguson, internet, [15.10.2010]).
- Resmi program yazılı ve planlıdır örtük program ise yazısızdır, sözle ya da sözsüz olarak uygulanabilir (Ferguson, internet, [15.10.2010]).

- Resmi programda tesadüfi öğrenmelere yer verilmez , “istendik” amaçlar söz konusudur, örtük programda ise “tesadüfi öğrenmeler” gerçekleşebilir (Grauer, 1985, s. 8-10).
- Resmi programı öğretmen öğretir, öğrenciler olduğu gibi alır ama örtük programda öğrenciler bu teorik bilginin altındaki mesajları ve kavramları öğrenirler, diğer bir deyişle resmi programda öğrenciye öğretilir ama örtük programda öğrenci bilgilendirilmeden kendisi öğrenir (Grauer, 1985, s. 8-10).
- Resmi programda zaman ve mekân kısıtlaması vardır, örtük program ise zaman ve mekândan bağımsızdır. Öğrenciler örtük programla hayatının her safhasında, her yerde ve her zaman karşılaşabilirler (Grauer, 1985, s. 8-10).

2.1.10. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar

Örtük programa dair bazı yaklaşımlar geliştiren bilim adamlarının görüşlerinde farklılıklar görülmektedir. Örneğin, yapısal- fonksiyonalist yaklaşımçılar örtük programın hem yararlı hem de zararlı etkileri olabileceğini savunurken, neo- marksist kuramcılar örtük programın toplumdaki egemen güçlerin istemlerine hizmet ettiğini savunmaktadırlar.

Aşağıda örtük programa ilişkin yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.10.1. Yapısal- Fonksiyonalist (İşlevsel) Yaklaşım

Fonksiyonel görüşe göre örtük program, **öğretmenin öğrencileri topluma hazırlamak için bir takım davranışlar kazandırdığı ilişkiler bütünüdür.** Öğretmenler, örtük program aracılığıyla öğrencilere bir takım mesajlar gönderirler. Öğrenciler bu mesajların pasif alıcısıdırlar. Öğrenciler, bu mesajların ilettiği davranışları hem sınıfta öğretmenin takdirini almak, hem de toplumda uyumlu bir birey olmak için yerine getirmek zorundadırlar (Merter, Akbulut, 2011, s. 2).

Fonksiyonalist görüş, toplumdaki ilişkileri birbirine bağlı olarak düşünür ve toplumdaki kurumlar görevlerini sorgulamadan ve başkaldırmadan yaptığı sürece, toplumdaki ilişkilerin zarar görmediğini öne sürer. Bu bağlamda, toplum kurumlarının işlevi insan organizmasının işlevine benzetilebilir. **Elliot**, her sistemin işlevi farklı olduğunu

ve hepsinin bir bütün olarak insan hayatının devam edebilmesi için çalıştığını belirtir (Merter, Akbulut, 2011, s. 2).

Örtük program alanındaki ilk yaklaşım olan yapısal- fonksiyonalist yaklaşımı savunan **Jackson, Parsons, Dreeben** gibi bilim adamları, **okulların sosyal düzenin korunmasındaki ve sürdürülmesindeki rolü üzerinde odaklanmış ve okulları toplumun var olmasına katkıda bulunmak için gerekli olan sosyal norm, değer ve becerileri çocuklara öğreten kurumlar olarak ele almışlardır** (Sarı, 2007, s. 26). Bu görüşe göre okul, toplum tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri, görüş ve değerleri öğrencilerin kabul etmesi için hizmet etmektedir (Tezcan, 2005, s. 177).

Örtük program terimini “**Sınıflarda Yaşam (Life In Classrooms)**” adlı çalışmasında ilk defa kullanan kişi olan **Jackson**, yaptığı sınıf gözlemleri aracılığıyla öğretimdeki sosyal ilişkilerin özünde yer alan sınıfın özelliklerini tanımlamıştır. **Jackson**, okulda öğrencilere yönelik değer ve beklentiler olduğunu gözlemiş ve bunlar aracılığıyla öğrencilerin kendilerinden beklenenleri öğrenmelerinin örtük programın bir özelliği olduğunu belirtmiştir. O’na göre, örtük program belli bazı becerileri vurgulamakta ve öğrenciler bu programla sessizce beklemeyi, kendini geri çekmeyi, bir işi tamamlamayı, çalışmayı sürdürmeyi, işbirliğini, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sadık olmayı, düzenli ve dakik olmayı, başkalarına kibar davranmayı vb. öğrenmektedirler (Jackson, 1968, Akt: Sarı, 2007, s. 27).

Jackson’a göre, öğrenciler sınıfta her şeyi birlikte yaparlar. Sınıf ortamının bu kalabalık yapısı, öğrencilere toplum içerisinde yaşamayı öğretir.

Öğrenciler, sınıfın kalabalık yapısının etkisiyle, kendi istek ve arzularını inkâr etmeyi, ertelemeyi ve sosyal farklılıklarla baş etmeyi öğrenirler. Öğrencilerin sınıfta ne yaptığı önemlidir. Fakat asıl önemli olan başkalarının öğrencilerin gösterdiği davranışlar hakkında ne düşündüğüdür. Öğrenciler, sınıfın örtük yapısı ile sürekli değerlendirmeyi öğrenirler. Bu değerlendirmeler, sadece sınavlar yolu ile değil, öğretmenlerinin tepkileri ve arkadaşlarının sözleri ile de yapılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerden yapmasını beklediği, kazanmasını talep ettiği beklentiler vardır. Bu beklentiler gerçekleşmedikçe öğrenciler başarılı sayılmazlar. Çünkü öğrenciler uygun kazanımlar elde etmezlerse topluma uyum sağlayamazlar. Aynı zaman-

da, okul toplumdaki güçlü ve güçsüz ayrımını öğrencilere öğreten bir kurum olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerden daha güçlüdürler. Çünkü öğretmenler sınıfta ne yapılacağına çoğu zaman karar veren ve otoriteyi sağlayan kişilerdir. Öğrenciler bu otorite altında yaşamayı öğrenerek, güçlü ve güçsüz arasındaki ayrımı yaparlar. Böylece, öğrenciler okulda ‘kalabalık, güç ve övgü’ yoluyla öğrenirler (Jackson, 1968, Akt: Merter, Akbulut, 2011, s. 2).

Jackson’a göre, okuldaki eğitimin dört ana özelliği vardır: (Merter, Akbulut, 2011, s. 3)

- Erteleme
- İnkâr etme
- Müdahale etme
- Sosyal bozulma

Jackson, bu özelliklerin öğrencilere yaratıcılıktan çok, tek düzeligi ve benzerliği öğrettiğini savunur. **Jackson**, okullarda bir “**ödül ve ceza**” ilişkisinin olduğunu öne sürer. Öğrenciler, sınıftaki ödül ve ceza sistemiyle öğretmene sadık olma ile övgü ilişkisini öğrenirler. Çünkü öğretmene sadık olmak, evde babaya, okulda yöneticiye, toplumda devlet otoritesine sadık olmak demektir.

***Jackson’a** göre, birbirine benzer olma ve aynı doğrultuda hareket etme okul hayatıyla uzlaşmaktır ve bu uzlaşma bireyleri ödüllendirecektir, okul hayatıyla uzlaşmadığı zaman ise bireyler cezalandırılacaktır. Jackson, sınıfların doğasında var olan öğretmen egemenli, öğrenciyi pasif birey olarak gören toplumcu anlayışa, bütün insanlar tarafından uyulmak zorunda olduğunu, çünkü bunların hayatın gerçekleri olduğunu öne sürer. Öğrenciler, okul sıralarından çıktıktan sonra kendilerine toplumda yer edinebilmeleri için, kendi beklentilerini bastırıp, toplumun beklentilerine itaat etmek zorundadırlar. Sınıflar ise, bu beklentileri gerçekleştirecek olan özellikleri öğrencilere kazandırarak, ön hazırlayıcılar olarak görev görürler (Merter, Akbulut, 2011, s. 3).*

Yüksel’e göre **Jackson**, örtük programı ‘’ öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilemedikleri, yönetici, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere kazandırılması

amaçlanmış değerler ve normlar ile kurumun beklentileri” olarak tanımlar (Yüksel, 2004, s. 9). Bu tanımlara göre Jackson, sınıf içi ilişkilerde örtük programın bir araç olarak kullanıldığını, öğrenci davranışlarının toplumun isteklerine göre şekillendirildiğini, öğrencilerin istek ve gereksinimlerinin arka plana atıldığı anlaşılmaktadır.

Diğer bir yapısal- fonksiyonalist isim de **Robert Dreeben**'dir. **Dreeben** okulların toplumsal kültürü aktarma aracı olduklarını ve sınıfın sadece bilgi aktarma yeri olarak değil, bazı sosyal niteliklerin de aktarıldığı yer olduğu görüşünü savunmuştur (Florio, Ruane, 1989, internet, [14.12.2010]).

Dreeben, ailedeki yaşam yapısının çocuğu yetişkinlik dünyasına hazırlamakta yetersiz olduğunu belirtmiştir. **Dreeben**, okul kültürünün normlarını incelemiş ve bunların çocuklara “geçici sosyal ilişkiler kurmayı, kişisel özelliklerinin çoğunu gizli tutmayı ve katı uygulamaların yasal olduğunu kabul etmeyi” öğrettiğini vurgulamıştır.

Okulun organizasyonu, örneğin öğretmenin kendisine bir şey öğretmesini beklemek, bu fikirleri öğrencilere aktarmaktadır ve dolayısıyla bu organizasyon öğrencilere bazı mesajların iletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. O'na göre formal eğitim sadece açık programı değil, dolaylı olarak yetişkinlik hayatında kendilerine gerekli olan bağımsızlık ve başarı gibi değerleri de öğretmektedir. **Jackson ve Dreeben** okulun çocuğun sosyalleşmesinde özel ve merkezi bir rol oynadığını vurgulamışlardır (Sarı, 2007, s. 27).

Yapısal- fonksiyonalist görüşün savunucularından **Herbart**'a göre eğitimin amacı, çocuğu mevcut toplumsal düzen içinde yaşama hazırlamaktır.

Toplumsal düzen ise toplumun temelini oluşturan değer ve normlar üzerinde genel bir görüş birliğinin sağlanmasıyla ve bunların yeni nesillere aktarılmasıyla sağlanır. Yapısal- fonksiyonalist görüş, okulların toplumdaki soyutlanmış, farklı birer kurum olmadıklarını ve toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinden farklı hareket edemeyeceklerini belirterek örtük programın yapısal özelliklerini basit bir şekilde açıklamaktadır. Bu görüşe göre okullar, öğrencilerin toplumda var olan sisteme uymaları için toplum tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri, görüş, değer ve normları öğrencilere kazandırmaktadırlar. Kazandırma sürecinde kullanılan araçlardan biri de örtük programdır (Sarı, 2007, s. 28.)

Yapısal- fonksiyonalist görüşe göre örtük program aracılığıyla eğitim kurumu içinde toplumsal denetim sağlanır. Örneğin okul içinde öğrencilere, toplumsal eşitsizliklerin doğal olduğu öğretilir.

Örtük program, farklı yetenekteki, sosyoekonomik düzeydeki ve ırklar-daki öğrencileri sosyal düzendeki farklı pozisyonlara hazırlar. Otoriteye itaat etmeyi sağlamak, örtük programın bir başka işlevidir. Bireyler otoriteye itaat etmek ve uymak için yetiştirilirler. Böylece toplumsal denetim ile kültürel yeniden üretim sağlanır. Toplumsal denetim ile mevcut toplumsal düzenin yeniden kurulması ve üretilmesi amaçlanır. Bundan da amaçlanan, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasıdır. Örtük program, değerlerin aşılması, siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri yerine getirir. Örtük program ile gerçekleştirilen bu işlevler genellikle toplumsal denetim olarak nitelendirilir. Böylece örtük program, okul içinde öğrencilerin eğitilmelerinde bir toplumsal denetim işlevi görerek var olan düzenin devamında önemli bir rol oynar (Sarı, 2007, s. 28).

Ergün'e göre fonksiyonalistler, bütün sosyolojik olguları ya da bir toplumsal yaşantının bütün öğelerini, bütün boyutlarını görevsel çözümlemeyle ifade ederler. Çünkü fonksiyonalistlerin gözünde toplum bir görevler bütünüdür. Bu yaklaşım çerçevesinde tanımlanan örtük program kavramında vurgu sosyal toplumsal uyum, sorumluluklar ve görevler üzerindedir (Ergün, 1993, s. 80).

Yapısal- fonksiyonalist görüşüyle ilgili yukarıda belirtilenlere dayanarak örtük programın işlevleri şu şekilde toplanabilir. Örtük program; (Veznedaroğlu, 2007, s. 14)

- Toplumda kabul görmüş görüş, inanç, norm ve değerlerin yeni nesillere benimsetilmesini sağlar. Böylece bireyi toplumla bütünleştirmek, toplumu birleştirmek ve ahlâki değerleri güçlendirmek gibi işlevleri yerine getirir.
- *Toplumun üyeleri arasında ortak değerler, inanış ve düşünüş biçimleri oluşturulmasına yardımcı olur.*
- *Öğrencilerin toplumda var olan mevcut sisteme uyma, otoriteye itaat etme, uyumlu olma gibi özellikleri kazanmalarını sağlar.*

- *Siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsallaşmayla ilgili bilgi, beceri, görüş, inanç, değer ve normların kazanılmasını sağlar. Bu anlamda örtük program; siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal kurumların beklentilerine uygun insan yetiştirmede devreye girer.*
- *Toplumsal denetimi ve kontrolü sağlar.*
- *Toplumsal değer ve düşünceleri değiştirmede ya da istenmeyen düşünce ve değerleri ortadan kaldırmada rol oynar.*

Yapısal fonksiyonalistlere göre, bir organizmanın bir davranışı gerçekleştirmesi farklı özellikteki organlarının işlevlerini yerine getirmesiyle mümkündür. Benzer şekilde toplumsal kurum ve uygulamalar da kişinin sosyal olarak yaşamsal öneme sahip ihtiyaçları yerine getirmesine hizmet etmektedirler. Bunun için okullarda öğrencilere bir yetişkin olduklarında toplum beklentilerini yerine getirmelerini sağlayacak toplumsal norm, değer ve ilişkiler öğretilir. Yapısal-fonksiyonalist görüşe sahip yazarların görüşleri örtük programı ilk defa ortaya koymaları açısından önemlidir (Kuş, 2009, s. 30)

2.1.10.2. Neo- Marksist (Eleştirel) Yaklaşım

Bu görüşteki düşünürler; eğitimin kapitalizmi, toplumdaki sosyal eşitsizlikleri, ırk ve cinsiyet eşitsizliklerini nasıl korumaya ve yeniden üretmeye imkân verecek şekilde işlev gördüğüne tepki olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Neo-Marksistler, toplumdaki bazı hâkim grupların gücü ellerinde bulundurduklarını ve eğitimin işlevinin de bu grupların beklentileri ve istekleri doğrultusunda belirlendiğini savunurlar. Bu düzen ise kapitalizmin getirdiği sosyal eşitsizliği sürdürür ve yeniden üretir. Yani, okulda bazı öğrenciler yüksek sosyal statüden geldikleri için iyi bir konum sağlayacak eğitim alırlarken, düşük sosyal statüden gelen öğrenciler kendilerini, düşük maaşlı işlere yönlendirecek beceriler ile donatılırlar. İşte bu sosyal eşitsizliktir ve kapitalizmin bir handikabıdır. Neo-Marksistler buna şiddetle karşı çıkarlar ve betimledikleri sınıf örnekleriyle bunu su yüzüne çıkarmaya çalışırlar. Aynı zamanda ortaya çıkarmak istedikleri şey, okulların bu ayrımcılıkla oluşturduğu, öğrencilere gizlice benimsetilen bir “örtük programdır” (Skelton, 1997, s. 177- 193).

Neo-Marksistler, toplumsal, siyasi ve ekonomik hayat ile okul arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların diğer sınıflar üzerinde kurduğu baskı bu grubun üzerinde durduğu başlıca konulardır. Neo-Marksistlere göre okul, siyasi ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktararak kapitalist düzenin devamını sağlar. Ancak bu değer, inanç ve normlar resmi programda açık olarak değil örtük program içerisinde öğrencilere verilir. **Skelton**'a göre, "Neo-Marksistler, sadece örtük program örneklerini göstermeye çalışmazlar, aynı zamanda bu örtüklüğü nasıl kaldırıp, eğitimin işlevini düzeltebilecekleri hakkında önerilerde bulunurlar. Neo-Marksistlerin çıkış noktası **Giroux'un** ifade ettiği şu sorudur: **'Eğitim öğretim süreci, sınıflar arasındaki hâkimiyet, sömürü ve eşitsizlik ilişkilerini nasıl yeniden üretir ve sürdürür?'**" (Merter, Akbulut, 2011, s. 9).

Yüksel, Neo-Marksist teorisyenleri ikiye ayırmıştır. Bunlardan biri, yeniden üretim teorisyenleri, diğeri de direnç teorisyenleridir. **Yüksel**' e göre **Neo-Marksistler, toplumsallaşma, toplumdaki katmanlaşmanın farklılaşmaya dayalı ilişkileri, inanç ve değerleri, yeniden üreterek toplumsal adaletsizliği pekiştirir.** Ayrıca bu yaklaşım çerçevesinde tanımlanan örtük program kavramında ise, vurgunun sosyal, siyasi, ekonomik hayatta etkin olan inanç ve normların öğrencilere örtük biçimde aktarılmasında olduğunu ifade etmektedir (Yüksel, 2004, s. 24).

Neo-Markisizm kuramı, 1960'tan itibaren iyice genişleyerek sosyolojide geniş bir alan oluşturmuştur. "Marksizmin etkisiyle sonradan geliştirilen eğitim kuramları, okulun kapitalizme ve devlete nasıl hizmet ettiği konusunu eleştirel bir tutumla ele almış ve sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet gibi eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin meşrulaştırılmasında okulun aracılık ettiğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda toplumsallaşma süreci, sınıfsallaştırma ve üretim sürecindeki ilişkilerde ve ideolojik inanç yapısında "yeni üretim" (reproduction) terimiyle analiz edilmiştir." (Sarı, 2007, s. 27).

Neo-Marksist görüşün örtük programın işlevleri konusundaki düşünceleri şu şekilde toplanabilir. Örtük program; (Veznedaroğlu, 2007, s. 17)

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

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

Fonksiyonalistlerin “örtük program” terimini pek kullanmayan İngiliz sosyologları, benzer konuları incelemiş ve düşüncelerini önceden tartışılan iki kuramsal yaklaşım üzerine inşa etmişlerdir: Bu kuramlar, **Althusser, Bowles ve Gintis’in** ekonomik yeniden üretim analizi ile **Bernstein ve Bourdieu’nun** kültürel yeniden üretim kuramlarıdır.

2.1.10.2.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenlerinin Yaklaşımı

Neo-Marksist görüşün önemli bir koludur. Bu yazarlara göre kapitalist ekonomi sistemi toplumun temelidir ve bu sistem toplumda eşitsizlik yaratır. Sistem toplumda iki sınıf oluşturur. Bunlardan birincisi zengin ve güçlü olan kapitalist sınıf, ikincisi gücü ve yaptırımı olmayan işçi sınıfıdır. “Kapitalist sınıf işçi sınıfını baskı altına almaktadır. Ancak sadece işçi sınıfı değil okullar da dâhil olmak üzere tüm toplumsal kurumlar bu sınıfın baskısı altındadır. Bu sebeple okullardaki faaliyetler de kapitalist sınıfın istekleri, değerleri, ekonomik ve politik görüşlerine paralel olarak sürdürülür.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 16).

Okulun toplumdaki baskın değerleri yeniden ürettiği süreçle ilgili en etkin inceleme **Bowles ve Gintis’in “Kapitalist Amerika’da Eğitim”** adlı çalışmalarıdır. Bu ekonomistler, “benzerlik tezi terimiyle adlandırdıkları yaklaşımla eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, okulların açık ve örtük programları aracılığıyla kapitalizmin devamı için gereken, rekabet, hiyerarşik iş bölümü, bürokratik otorite, itaat ve yabancılaştırılmış iş dünyası gibi kültürel ilişkileri yeniden ürettiklerini iddia etmişlerdir” (Sarı 2007, s. 28). Onlar, bu becerilerin eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretilmesinin geleceğin sınıfsallaştırılmış iş rollerine benzediğini ve öğrencileri buna hazırladığını vurgulamışlardır. ‘**İçerik, sınıf organizasyonu ve öğrenci değerlendirmesi, öğrencilere dakiklik, uysallık, temizlik ve itaat gibi özellikleri benimsetip onları bunlara koşullandırmak için şekle sokulmuş birer**

mesajlar sistemidir” (Sarı, 2007, s. 28). Verilen mesaj okulun çevresindeki sosyal sınıfın yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Orta – üst sosyo ekonomik düzeydeki okullara giden çocuklar, başarıya ulaşmanın yollarını içselleştirmeye ilgili mesajlar alırken, işçi sınıfı çocukları düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışları öğrenmektedirler (Sarı, 2007, s. 28).

Bowles ve Gintis için örtük program, okul yaşamının doğal ve gündelik özellikleri aracılığıyla bu davranışları aşılama sürecidir. Her ne kadar bunların analizleri işlevsel yaklaşımçıların bazı görüşleri üzerine kurulmuş olsa da şu konuda ayrılmaktadırlar: Sosyal yeniden üretim sürecinin doğal ve gerekli olarak su yüzeyinde görünen kısmı, egemen sosyal grupların ve daha güçlü kurumların istemlerine hizmet etmektedir (Sarı, 2007, s. 28).

Yüksel de, Bowles ve Gintis’in çalışmalarına dikkat çekmektedir. **Yüksel’e** göre **Bowles ve Gintis**, okulların baskıcı, kapitalist toplumun nitelik ve değerlerini öğrencilere aktardığının altını çizmektedir. Farklı bir ifadeyle yöneten ve yönetilen iki ayrı sınıfa farklı örtük unsurlar empoze edilmektedir. Öğrenciler, mensubu oldukları sınıfın seviyesine uygun tutum ve yeteneklere sahip olacak şekilde toplumsallaşacakları bir örtük programa maruz bırakılmaktadırlar (Yüksel, 2004, s. 42).

Bowles ve Gintis’in bu düşüncelerinin okul sistemleri ve ekonomi arasındaki mekanik ve gerekirci (gerekirci) ilişkiyi yansıttığı öne sürülerek yapısal fonksiyonalistlerin düşüncelerine benzetilmiş ve eleştirilmiştir. “Yapısal fonksiyonalistler, okulların toplumsal işlevinde ısrar ederken ve bireyleri bu değerlerin pasif alıcısı olarak kabul ederken; **Bowles ve Gintis**, eğitimin daha çok ekonomik sistemi sürdürmek için işlev gördüğünü ve bireylerin bu ilişkiyi sorgulamadan içselleştirdiğini savunurlar.” (Merter, Akbulut, 2011, s. 11).

Apple, Anyon, Giroux, McLaren gibi eleştirel kuramcılar gerçekleştirdikleri bir proje ile İngiliz eğitim sosyologlarını etkilemişlerdir. Bu projede örtük program uygulamalarının farklı sınıflardan gelen çocuklara farklı nitelikte eğitim formları sunduğu ile ilgili incelemeler yapılmıştır. **Apple**, “eğitim sisteminin sosyal sınıf, cinsiyet ve ırka göre sınıfsallaştırılmış sosyal düzene nasıl hizmet ettiğini sorgulamış ve eğitimin, baskı ve sömürünün hâkim olduğu ve bu değerlerin kendilerini yeniden ürettikleri, ancak sürecin içerisinde olan bireylerin bunun farkında olmadığı bir sistem olduğunu belirtmiş-

tir. Çocuklar okulda, günlük rutinler ve sosyal ilişkileri oluşturan kurallar ve uygulamalar aracılığıyla norm, değer ve inanışlarla karşı karşıya gelmektedirler.” (Sarı, 2007, s. 31).

Apple, okulların gizli programında, toplumsallaşmaya yer verdiklerini ve bu toplumsallaştırma faaliyetlerinin güçlü ve baskın grupların kontrolü altında olduğunu belirtir. Toplumda makbul olan davranış ‘**uysallıktır**’, okullar gizli programlarıyla bunu sezdirmeden öğrencilere yerleştirmeye başlarlar. (Apple, 2006, s. 64- 65).

Böylece dominant bir kesime karşı itaatkâr bir işçi sınıfı doğar. Bu ise, kapitalist bir düzen gereksinimidir. **Apple’a** göre, “okullar, ekonomik ilişkiler ile okuldaki sosyal ilişkiler arasında denge sağlayıcı bilgileri, baskın, güçlü sınıfın isteklerine göre öğrencilere dağıtırlar ve bu bilgileri yeniden üretirler. Ayrıca **Apple**, okulları, sadece bilginin işlendiği yer olarak değil, insanların da işlendiği bir yer olarak görür.” (Apple, 2006, s. 64- 65).

Apple, çoğu kaynakta yeniden üretim teorisyenleri arasında gösterilse de kendi çalışmalarının bu çerçevede yer almadığını belirtir. **Apple**, “yeniden üretim teorisinden bir adım ileri giderek, gönderilen mesajların öğrenciler tarafından yeniden yorumlandığını, bazı bilgilerin olduğu gibi kabul edilip bazı bilgilerin anlamlandırılmasında toplumsal sınıflar arasında farklılıklar olduğunu belirtir.” (Apple, 2006, s. 56- 57).

Örtük programın çeşitli formlarını incelemeye devam eden **Apple’a** göre, bu formları içeren öğrenci etkinlikleri, kurallar, süreç veya çıktı adı altında belirlenerek, programla bütünleştirilmiş ve mantığa büründürülmüş bir şekilde bizzat programın kendisi tarafından empoze edilmektedir.

***Apple**, ABD eğitim tarihinin, eğitimin planlanması ve değerlendirilmesi için genel bir ilkeler seti oluşturmaya yönelik bir araştırma sürecinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu ilkeler, piyasaların istemleri kadar, baskın grupların sosyal, politik ve ekonomik değerlerinin ürünüdür. Böylece eğitim, piyasaları büyütmek, iş ve üretimi kontrol etmek, daha büyük yapay ihtiyaçlar yaratmak ve tüketime bağımlılığı arttırmak için gereken teknik ve yönetsel bilgilerin üretimine yardım etmek için geliştirilmektedir. Eğitimciler en etkili yöntemleri araştırmakta ve program gittikçe daha planlı, sistematik ve standardize bir hale gelmektedir (Sarı, 2007, s. 32).*

Anyon da, okullarda verilen eğitimin niteliği ile öğrencilerin sosyoekonomik statüleri arasında ilişki olduğunu belirtip, bu ilişkinin sınıf eşitsizliklerini devam ettirip yeniden ürettiğini savunmaktadır.(Merter, Akbulut, 2011, s. 11). **Anyon**, bu durumun okullarda çok yaygın olduğunu öne sürerek, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin devam ettiği birkaç ilköğretim 5. sınıfı gözlemiş ve her bir sınıf ortamındaki fiziksel yapı, program, değerlendirme yaklaşımları, kişiler arası ilişkiler vb. değişkenleri ve bu değişkenlerin çocukların gelişimini nasıl etkilediğini incelemiş ve bu görüşleri destekleyen bulgular elde etmiştir (Sarı, 2007, s. 31).

Anyon, alt tabaka çocuklarının **mekanik, tek tip ve ezberci** bir eğitim aldıklarını, bunun yanı sıra üst tabaka çocuklarının **liderlik, girişimcilik, yaratıcılık** gibi becerilerle donatıldığını ortaya koymuştur (Merter, Akbulut, 2011, s. 15). Bu da alt tabaka çocuklarının işçilik gibi düşük maaşlı işlerde, itaatkâr bir şekilde çalışmasına, üst tabaka çocuklarının yöneticilik, doktorluk gibi mesleklere yönlendirilmesine alt yapı hazırladığını göstermektedir.

Ekonomik yeniden üretim teorisyenleri, eğitimin ekonomik işlevi üzerinde durarak, okullarda kapitalist sistemin oluşturduğu sınıf ayrımını yeniden üreterek, sisteme uygun bir şekilde sürdürürler.

2.1.10.2.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenlerinin Yaklaşımı

Yüksel'e göre, bazı teorisyenler, ekonomik ve okulların örgütsel yapılarındaki sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde, kültürel faaliyetlerin rol oynadığını ifade etmişlerdir. **Bourdeu, Bernstein ve Passeron** gibi kültürel yeniden üretim teorisyenleri, kültürler arası eşitsizliklerin, kapitalist sistemin devamını sağladığını, öğrencilerin ana dil kazanımlarında ve kültürel kazanımlara etkili olduğunu belirtmişlerdir (Yüksel, 2004, s. 28- 29).

Bourdieu ve Bernstein, kültürün, dolayısıyla da eğitimin, üretim ilişkilerinden çok daha az özerk olduğunu ileri süren yapısalcı bir kültürel yeniden üretim kuramı geliştirmişlerdir.

Fransız olan Bourdieu, çocukların toplumsallaşma sürecinin daha başında farklılıklar yaşadıklarını ve okula ait oldukları sosyal sınıfın alışkanlıklarıyla geldiklerini belirtmiştir. Aile ortamından getirilen alışkanlıklar, eğitsel

başarıya da olanak veren kültürel birikimi içerebildiği gibi içermeyebilir de. Orta sınıf çocukları avantajlıdır, çünkü okullar bu çocukların beraberlerinde getirdikleri sosyal, ekonomik ve kültürel birikime bir ayrıcalık tanımaktadırlar. Bu çocuklar genellikle okul öncesi eğitim, piyano ve bilgisayar dersleri vb. almış ve zengin sosyal yaşantılara sahip olmakta, üstelik okulda da bu zengin yaşantıları edinmeye devam etmektedirler. Orta sınıf çocuklarının egemen kültürden öğrendikleri bilgi, beceri ve kültürel dil, eğitim sisteminde de rahat etmelerini sağlamaktadır. Okul bu bilgi ve becerileri “Allah vergisi” veya birer zekâ göstergesiymiş gibi kabul etmekle, ekonomik sermaye kadar kültürel sermayede de eşit olmayan dağılımları sürdürmektedir. Bu çocuklar, süreç içerisinde kendilerine has bilgiler, özel konuşma tarzları, anlayışlar, mizaçlar ve dünya bakışları geliştirmeyi normal görmekte-dirler (Sarı, 2007, s. 28- 29).

Bernstein, gelinen sosyal sınıfla, sınıfsal eşitsizliklerin önemli bir kaynağı olan okul arasında ailenin aracılık ettiğini vurgulamıştır. Okulların orta sınıfın günlük yaşamında kullandığı dille uyumlu bir dil kullandığını belirten **Bernstein’in** dilsel farklılıklar temelindeki sosyal sınıf incelemeleri, eğitim sosyolojisi üzerinde büyük etkiler yaratmıştır (Sarı, 2007, s. 28- 29). **Bernstein**, alt tabaka çocukları ve orta- üst tabaka çocukları arasındaki kültürel farklılıkları ve bu farklılıkların onların eğitim deneyimlerine olan etkilerini “**kod teorisi**” ile açıklamıştır.

*Bu kod teorisine göre, insanlar arasında sosyal sınıf farklılıkları olduğu gibi, insanların iletişim ve anlamlandırma işlemlerinde de sosyal sınıf farklılıkları vardır. Buna göre, okul gizli program aracılığıyla eşitsizlikleri yeniden üreterek öğrencilere dağıtır. **Bernstein**, iki ayrı koddan bahseder. Bunlardan bir tanesi “**ayrıntılı- özenilmiş kod**”, diğeri de “**sınırlı kod**” tur. Ayrıntılı kod, orta sınıf çocukları tarafından kullanılır. Bunlar, daha uzun ve karışık cümlelerden oluşur, bir bağlamdan bağımsızdır ve evrensel özellikler taşır. Bu çocuklar birçok kelimeyi aynı anda kullanıp uzun cümleler kurarlar. Sınırlı kodu kullananlar ise alt tabaka ya da işçi sınıfı çocuklarıdır. Bu çocuklar kısa ve basit cümleler kurarlar, çok az kelime ile konuşurlar, kullanılan dil bir bağlam içerisinde anlamlandırılmaya mecburdur. Sonuç olarak **Bernstein**, yaptığı gözlemlere göre şu sonuçlara varmıştır: Okullarda aktarılan bilgi “ekonomik koşullara bağlı olan pedagojik uygulamalar” ile “**bağımsız ve otonom**” sahip olan sosyal statüler arasında*

farklılaşmaktadır. Okullardaki eğitim, sınıf eşitsizliklerini yok edecek yerde, sosyoekonomik statü ve kültürel edinim ilişkisini kullanarak, yeniden üretir. (Merter, Akbulut, 2011, s. 18- 19).

Weiler, Bourdieu ve Bernstein'in yaklaşımları arasında birçok benzerlikler görmüştür: **Bourdieu gibi Bernstein** için de farklı sınıfların dili ve bilgisi, farklı eğitim süreçlerinin geçirilmesine yol açmaktadır. Okullar var olan baskın grupların dil ve kültürünü kullanıp meşrulaştırarak, hali hazırdaki sınıf yapısının yeniden üretimine yönelik davranmaktadır. **Weiler**, her iki yazarın eğitime yönelik örtük bir işlevsel yaklaşım izlediklerini belirtmiştir: Sınıftaki gerçek deneyimler doğrudan sorgulanmamaktadır ve öğrenci ve öğretmenler yeniden üretim sürecinin pasif birer alıcısıdır (Sarı, 2007, s. 29).

Skelton, Passeron ve Bourdieu'nun "habitus" kavramından bahsettiklerini belirtir. Bu habitus, okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin özel bir görünüşünü ifade eder. Her çocuk, **kültürel birikimlerden** oluşmuş ve ailenin bulunduğu sosyal konuma göre farklılık gösteren bir **"habitus"** ile okula gelir. Okulda ise, verilen eğitimin toplumda baskın olan grupların yani orta ve üst tabaka mensuplarının ilgilerini, düşüncelerini ve algılarını içeren bir **"habitus"** a uygundur (Merter, Akbulut, 2011, s. 19).

Britanya, Kanada, ABD gibi birçok ülkeden feminist yazarlar, bu kuramcıların fikirleri doğrultusunda hareket etmiş ve özellikle hangi görevlerin annenin rolü olduğunun empoze edilmesinin, okulların kültürel yeniden üretim sürecindeki en önemli etkilerinden biri olduğunu vurgulamışlardır. Kanada'nın önde gelen feminist yazarlarından olan **Smith**, özellikle **"orta sınıftan olan annelerin, kendi sınıflarının kültürünü ve bakış açılarını çocuklarına bilerek aşıladıklarını vurgulamıştır."** (Sarı, 2007, s. 30).

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

2.1.10.3. Liberal Yaklaşım

Liberal yaklaşım, fonksiyonel görüşün tam tersi olarak yorumlanabilir. Fonksiyonalistler eğitimin işlevinin, toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılması ve

öğrencilerin pasif bir şekilde bunları alması olarak yorumlarken, liberal görüşü savunanlar öğrencilerin psikolojik yönünü de göz önüne alarak buna karşı çıkmışlardır. **Öğrenciler, okulların aktarmaya çalıştığı toplumsal normların ve değerlerin pasif birer alıcıları değil, bunların aktif birer yaratıcıları olarak görülmelidir.** Bu anlayışa göre, öğretmenler ve öğrenciler her zaman birbirine zıt tartışmacı tablolar içinde gösterilememelidir. Öğretmenler ve öğrenciler hem kendi aralarında, hem de kurum içerisinde zaman içinde uzlaşmaya gidebilmelidirler. Bu uzlaşma gizli olmalıdır. Öğretmenlerin kendi eğitim anlayışları ile bulunduğu kurumların eğitim anlayışları birbirine uymayabilir. Öğretmenlerin bazıları kurumlarının anlayışını kabul eder, bazıları ise, **“örtük program”** aracılığıyla kendi programını uygular. Öğrenciler ise, bazı durumlarda öğretmen kontrolüne uyum sağlamak için değişik davranışlar geliştirir. **Woods** bunları, **“isyan, uyuşmazlık, gruplaşma, geri çekilme, örf ve adetlere yönelme”** şeklinde tanımlar. Öğrenciler bu yollarla eğitim ortamlarının kendilerine iletmek istedikleri mesajları deşifre ederler, kendilerine uygun bir şekilde yorumlarlar. **Sonuçta ise, öğrenciler bir şekilde kendi örtük programları oluşturarak sınıf ortamına uyum sağlarlar** (Skelton, 1997, s. 177- 193).

Liberal görüşün, örtük programa daha geniş bir çerçeveden baktığı söylenebilir. Bu görüş, eğitimi, hâkim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir araç olarak düşünmektedir. **Neo Marksist** yaklaşıma göre, toplumdaki egemen sınıf ve güçler, eğitimi örtük program aracılığıyla etkilerler. Etkileme sürecinde toplumsal eşitsizlikler meşrulaştırılır ve yeniden üretilir. Bir başka deyişle okullar, örtük programları aracılığıyla öğrencilerden, toplumsal hayatı oluşturan statü, cinsiyet, ırk vb. unsurlarda farklılıklar bulunduğunu ve bunların doğal olduğunu kabul etmelerini beklemektedirler. “Liberal görüşe göre okullar, sosyal ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktararak bunların sürmesini ve yeniden üretilmesini sağlarlar. Bu değer, inanç ve normlar resmî program içinde açıkça verilmez, örtük program aracılığıyla aktarılır.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 16).

2.1.10.4. Direnç Yaklaşımı

Direnç yaklaşımını savunanlar, toplumsal sınıf ayrımının varlığını ve bu ayrımın örtük program kanalıyla devam ettirildiğini kabul etmektedirler. Ancak esas vurguları **‘direnç’** kavramıdır. **Direnci, işçi sınıfı ve azınlıklar gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş kendileri**

için hiç de adil olmayan okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı koymaları şeklinde tanımlamaktadırlar.

Direnç Kuramının önde gelen temsilcilerinin örtük program konusundaki fikirlerini Sarı şu şekilde aktarmaktadır: Büyük Britanya ve ABD’deki eleştirel kuramcılar egemen ideolojinin ve uygulamalarının şiddetli bir şekilde derin çatışmalara dayalı olduğunu ortaya koymuşlardır. **Kültürün canlı ve üretiliyor olması nedeniyle okullar çocukların sadece eğitildikleri, organize edildikleri ve baskın grupların istemleri doğrultusunda kontrol edildikleri yerler olarak ele alınmamalıdır.** Öğrenciler sadece pasif birer kap değildirler, aksine okulu kaplayan normlara ve düzene uymaları beklenen ancak bunlara sıklıkla ve yaratıcı bir şekilde karşı koyan bireylerdir. Dolayısıyla eğitimi anlamak için, çatışma, uzlaşma ve mücadele konularının anlaşılması gerekir (Sarı, 2007, s. 33).

Giroux, Apple’ın görüşlerinden hareketle, örtük programın hem yeniden üretilme hem de dönüştürmeyle ilgili olması gerektiğine işaret ederek, örtük programın yapısını liberalleşme fikirleriyle ilişkilendirmiş ve kişisel saygınlık, sosyal adalet gibi değerleri vurgulamıştır. “Okullar baskı ve yarışın hâkim olduğu yerlerdir. Bu, okulların egemen güçlerle ve direniş güçleri arasında paylaşıldığı ya da bütün direniş hareketlerinin radikal bir önem taşıdığı anlamına gelmemektedir. Bu direniş hareketleri geniş farklılıklar gösterdiğinden, her karşı hareketin bir direnç formu olup olmadığı dikkatle incelenmelidir .” (Sarı, 2007, s. 33).

Direnç kuramcıları, eğitim sistemini, sermayenin mantığıyla ve birer piyon kılığıyla hareket eden öğretmen ve öğrencileriyle, kapitalizmin bir yansıması olarak görmeyi istememektedirler. Benzerlik kuramı kadar işlevsel yaklaşım da bu kuramcılar tarafından reddedilmiştir. Çünkü onlara göre; bu yaklaşımlar, okulu sadece “yeniden üretim” açısından ele almış ve mücadele olanağını inkâr etmişlerdir. Benzer şekilde hem solcu hem de sağcı işlevsel yaklaşımıcılar, eğitimin toplumun sosyal, ekonomik ve politik düzeni içindeki çatışmalı doğasını da inkâr etmişlerdir. **Örneğin,** okuma etkinlikleri hem bir düzen ve sömürü şekli hem de bir direnç ya da dayanışma şekli olabilir. Bu nedenle **Apple,** baskın grupların egemenliğe yönelik kontrolünün diyalektik olduğunu ve sadece egemen sınıfın istemlerine indirgenemeyeceğini belirtir (Sarı, 2007, s. 33).

Örtük program, eğitim sürecinde birçok durum ve yerde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, programın her iki biçim ve içeriğinin (açık ve örtük) güç ve baskı yapısını nasıl yeniden ürettiği görülebilir. Örtük programı bir ders ya da nesne olarak değil, sürekli yeniden yapılandırılan sembolik bir materyal ve bir insan ortamı olarak görmek gerekir.

Eleştirel kuramcılar demokrasi ve insan haklarına sürekli olanak tanıyacak yolları araştırmalarına rağmen **Apple ve Giroux** direncin doğası konusuna şüpheyle yaklaşmışlardır. Örneğin **Apple**, karşı koyuşun çelişkili olabileceğini fark etmiştir. Bu var olan güç dinamiklerinin pekiştirilmesine ve yeniden üretilmesine hizmet edebilir. Karşı koyuş süreci, eninde sonunda yeniden üretime eğilim gösterebilecek çelişkili yollara sapabilir (Sarı, 2007, s. 34)

Weiler, lise öğrencilerinin cinsiyet eşitsizlikleri konusunda kendilerine bir bilinç kazandırmak isteyen feminist öğretmenlerin çabalarına nasıl karşı koyduklarını göstererek, direncin içinde barındırdığı çelişkiler için deneysel bir örnek ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin karşı koyuşu sadece bir inat değil, sınıf, ırk ve cinsiyet özelliklerini barındıran karmaşık bir olgudur. **Beyaz ve orta sınıftan gelen bayan öğretmenler, feminist yaklaşımların doğruluğunu savunmakla birlikte, beyaz ve orta sınıftan gelen kız öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmakta ve sınıftaki erkek öğrencilerle işçi sınıfı çocuklarını ihmal etmektedirler. Böylece direniş kaçınılmaz olmaktadır** (Sarı, 2007, s. 34).

2.1.11. Örtük Programın Düzeyleri

Örtük program, resmi program gibi zaman ve yer kısıtlaması olan bir program değildir. Örtük programın etkisini sadece sunulan bilgilerle incelemek, onu açıklığa kavuşturmak için yeterli değildir.

Bu kavramı tam olarak anlayabilmek için, eğitim ortamlarının somut ve soyut her parçasının tanımlanması gerekir. Eğitim ve öğretim ortamlarını sadece öğretmen, öğrenci, tahta, tebeşir olarak algılamamak, bu ortamlarda karşılıklı paylaşılan duygusal, psikolojik ve kültürel ilişkilerin var olduğunu düşünmek gerekir. Öğrencilerin eğitim kazanımları sadece öğretmenden değil, bunun yanında okulun ve devletin beklentileri de bu kazanımları etkileyebilir. Örtük program üç düzeyde incelenebilir: (Merter, Akbulut, 2011, s. 41)

- Sınıf Düzeyinde Örtük Program
- Okul Düzeyinde Örtük Program
- Devlet Düzeyinde Örtük Program

2.1.11.1. Sınıf Düzeyinde Örtük Program

Sınıf içindeki her öğrenci, farklı çevrelerden gelmiş, farklı değerler ve tutumlara sahip olmuş olsa da, öğretmenleri ile birlikte ortak bir kültür oluştururlar. Bu kültür, aynı sınıfta bulunup etkileşime girdikçe üretilir ve sınıf iklimine yerleşir. Sınıf ikliminin etkisi çoğu araştırmacı tarafından incelenmiştir. Florio-Ruane'ye göre, bu çalışmaların ortak noktaları öğretmenlerin ne öğrettiklerinden çok, nasıl öğrettikleri konusu ile öğretmenlerin tutumlarının, inançlarının ve değerlerinin, sınıf ortamına yansıttığı davranışlarında ya da söylemlerinde bulunup bulunmadığı konusudur (Florio, Ruane, internet, [14.12.2010]).

Glickman, sınıflarda örtük programın kapsamını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmalarından şu sonuçlar çıkarılabilir: (Glickman, internet, [14.12.2010])

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

Öğretmenler, deneyimlerini kullanarak, resmi bir program olmasına rağmen, farklı planlama yollarına başvurabilir ve farklı öğretme yöntemleri seçebilirler. Böylece, her öğretmen sınıfına girdikten sonra, kendi örtük programını uygulamaya başlar. **Florio- Ruane'ye göre, Clark ve Yinger** de şu sonuca varmışlardır; ‘‘Öğretmenlerin eğitim durumlarını düzenleme açısından rolleri genelde gizlidir. Gerçekte, öğretmenlerin plan yapması ve sınıf ortamı düzenlemeleri eğitim ve öğretim sürecinin örtük bir parçasını oluşturur.’’ (Florio, Ruane, internet, [14.12.2010]).

Sınıftaki örtük program kapsamına giren bir faktör de beden dilidir. Öğretmenler, jest, mimik, el ve kol hareketleri ile isteyerek ya da istemeyerek sözsüz iletişim yol-

larını kullanırlar. Öğretmen, gönderdiği bu sözsüz mesajlar ile öğrenciye örtük olarak, etkili davranış kazandırma yöntemini kullanırlar (Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Sınıftaki eğitim öğretim sürecini etkileyen mesajlardan biride öğretmen ve öğrenci arasındaki hitap şekilleridir. Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine isimleriyle hitap etmesini, öğretmenler de genelde unvanlarıyla hitap edilmek isterler. Bunun altında yatan mesaj öğrenci için **“ben seni tanıyorum ve önemsiyorum”**, öğretmen için ise **“bana saygı duyun”** mesajıdır.

Towsend, bir yüksek öğretim kurumunda doktora derslerinin örtük program incelemesini yaptığı çalışmasında, öğrencilerin hocalarından yaşça daha büyük olmalarına ve hocalarının kendilerine ilk isimleriyle hitap etmelerine rağmen hocaları, öğrencilerinden kendilerine **“doktor”** şeklinde hitap etmelerini istemektedirler. Bu durum **Towsend’ in** de belirttiği gibi, öğretmenlerin kendileri ile öğrencileri arasında koymak istedikleri seviye farkının sınırlarını açıkça göstermektedir (Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Öğretmenler, her zaman resmi programla paralel davranışlar sergileyebilir. Örneğin, sigaranın ne kadar zararlı olduğunu anlatan bir öğretmeni sigara içerken gören öğrenciler, öğretmenin anlattıklarına inanmayabilirler. Çünkü bu durum öğrencileri duydukları ve gözlemledikleri arasında ikileme bırakır. Bu durum kısaca **“senin ne söylemek istediğin davranışlarından o kadar belli ki, bunun için ağzından ne çıktığını duymamın bir önemi yok”** durumunu ifade eder (Glickman, internet, [14.12.2010]).

Makedon da, sınıf düzeyinde örtük program araştırması yaparken **“ne”** öğretildiğinden çok **“nasıl”** öğretildiği üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Bir öğretmenin sınıfta demokratik olmanın öneminden bahsederken, sınıfta alınan kararlara öğrencileri katmaması öğrencilerde ikilimler oluşturur. Sonuçta, akılda kalan nokta, o öğretmenin anlattığı demokrasi dersi değil, onun diktatörlüğü olur (Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Sınıf iklimini etkileyen bir faktör de öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşabilecek **“önyargı”**nın varlığıdır.

Bu önyargı daha çok inanç ve değerler sistemiyle ilgilidir. Birçok öğrenci, inançları ve düşünceleri yüzünden öğretmenleri tarafından ders yılı başında etiketlenerek, belli bir kategoriye sokulur ve arkadaşları tarafından farklı bir muamele görebilir. Bu muamele de, onların sınıf içi performanslarını ve resmi programın mesajlarını doğru almalarını engelleyebilir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kendi adlarıyla, öğretmen tarafından hitap edilip edilmeme durumlarının ve öğrencilerin adlarının öğretmene çekici gelip gelmeme durumlarının, akademik başarıyı etkilediği kanıtlanmıştır (Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Flourio- Ruane, Philip’in sınıf iklimi hakkında yaptığı bir araştırmaya yer vermiştir.

*Bu araştırmaya göre, **Philip’in** Hindistan’daki bir okulda yaptığı çalışmada, sınıftaki Hintli ve Hintli olmayan çocuklar arasında görülen farklılığın, eğitim deneyimlerinde de hissedildiği belirtilmiştir. **Philip**, Hintli çocukların kendilerine yapılan “**diğerleri**” muamelesiyle sınıf iklimine alışamadıkları öğretmenlerin bu tip davranışlarının öğrencilerin diğer davranışlarını da etkilediğini gözlemlemiştir. Hintli olmayan çocuklar, sınıf içerisinde, diğer öğrenciler önünde konuşmaya çekinirler, öğretmenlerinin sorularını cevapsız bırakırlarken aynı zamanda liderlik rolleri almaktan kaçınmaktadırlar. Fakat ders dışı aktivitelerde, öğretmenlerin başlatmadığı aktivitelerde, kendilerini biraz daha rahat hissettikleri gözlemlenmiştir. İki durum arasındaki fark bize öğretmen düşüncelerinin öğrencinin öğrenme faaliyetini nasıl etkilediğini göstermektedir (Flourio- Ruane, internet, [14.12.2010]).*

Ferguson, değişik kültürlerin bir araya gelmesinin öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkilemesini önleyecek önerilerde bulunur. **Ferguson’a** göre öğretmenler, sınıf içi etkileşimi ve bütünleşmeyi sağlamak için öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirmelidirler. Sınıf düzeni, bu çalışmayı destekler nitelikte ayarlanmalıdır. **Ferguson**, öğrencilerin sabit sıralar yerine, yuvarlak düzenlenmiş sıralarda oturmalarının yüz yüze iletişimi sağlamak açısından yararlı olabileceğini belirtir (Ferguson, internet, [15.10.2010]).

Sınıf iklimine yerleşen önyargılar “**etnik**” niteliğe sahip olduğu gibi, öğrencilerin akademik performanslarıyla da ilgili olabilir. Dönem başında zayıf almış bir öğrenci, öğretmenin gözünde hep “**tembel**” olarak kalabilir ve yılsonuna kadar öğretmeni tarafından önemsenmeyebilir. **Vang**, bu konuda **Good ve Brophy’nin** 2000 yılında yaptıkları araştırmalarına yer vermiştir.

Bu araştırma sonucunda, genelde düşük başarılı öğrencilere, yüksek başarılı öğrencilerden daha farklı davranıldığını ortaya çıkarmıştır. Buna göre yirmi farklı davranış örneği listelemişlerdir. Bunlardan bazıları; düşük başarılı öğrencilere cevap vermeleri için az süre tanıma, daha az dönüt verme, onların düşüncelerine çok nadir başvurma, onları daha az destekleme, onları sınıf uygulamalarına daha az katma, onlara daha az pekiştirme, onlar için daha düşük beklentiler belirlemedir (Merter, Akbulut, 2011, s. 47).

Bu açıklamalara göre öğretmen, sınıf kültürü ve ikliminin oluşturulmasında önemli bir ögedir. Davranış bilimleri öğretmenin tutum ve davranışlarından öğrencilerin etkilendiğini göstermektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin ne söylediğinden çok ne yaptığı ve nasıl yaptığı ile ilgilenir. Bu açıdan davranışların gerçekleştiği ortam önemli bir rol oynar. Bu nedenle öğretmen en azından eğitsel amaçlara ulaşmayı sağlayacak verimliliğe katkıda bulunabilecek bir sınıf iklimi ister. “Temel eğitim yıllarında öğrenciler öğretmenden daha çok etkilenir, öğretmeni daha çok model alırlar. Bu nedenle öğretmenin çalışkanlığı, özenli ve düzenli olması, öğrenci davranışlarını ve sınıfın öğrenme ortamını da etkiler. Öğretmen, sınıf iklimini öğretim için uygun hale getirmek ve bu iklimi sürdürmek için, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, tehdit, korku ve kaygının olmadığı bir ortam oluşturmalıdır” (Dönmez, 2006, s. 19).

2.1.11.2. Okul Düzeyinde Örtük Program

“**Okul kültürü**” kavramı ile akıllara, sadece **okuldaki bireylerin, okula gelirken getirdikleri kültürlerinin etkileşiminden oluşan bir bütün getirilmemelidir**. Ya da okuldaki bütün kuralların tam olarak uygulanması, kavga ve anlaşmazlıkların olmaması, okul kültürünün varlığını göstermeyebilir. Okul kültürü, belli bir süreç içerisinde farklı değişkenlerin etkisi ile oluşur. **Jerald’a göre, Deal ve Peterson**, okul kültürünü “**vizyon, değerler, inançlar ve farz edilişler, tutumlar, törenler, seremoniler, tarih, hikayeler ve fiziksel semboller bütünüdür**” olarak tarif ederler. (Jerald, December, 2006)

Yani, her okulun çizdiği ayrı kollar vardır. Okullar, ayrı kültürlere sahip olsalar da amaçları aynıdır. Çünkü okullar, aynı resmi programı uygularlar. Resmi program, açık ve yazılıdır. **Fakat okul kültürü, için aynı şey söz konusu değildir. Okullar öğrencilerden okul kültüründe benimsemesini beklerler; ama bunu yazılı bir şekilde öğretme yoluna gitmezler.** Öğrenciler, genellikle zaman içerisinde, deneyimleri sonucu öğrenirler. Okul kültürü, okulun yazısız ve bazen sözsüz semboller aracılığıyla gönderdiği mesajlarından oluştuğu için, o okulun “örtük programını” oluşturur (Jerald, December, 2006)

Cornbleth, örtük programının kültürel yönünün, okul kuraları, dekor ve dekorasyonları, öğretmen- öğrenci- yönetim arasındaki roller ve ilişkiler, öğrenci klikleri, dini törenler, kutlamalar, öğrenci grupları ve öğretmen beklentilerinden oluştuğunu belirtir (Corbleth, internet, [10.12.2010]).

Wren, okul kültürünü, okulun, öğrenciler ve öğretmenler tarafından farkında olunması gereken bir parçası olduğunu vurgular. **Wren**, eğitimcilerin okullarındaki örtük programı ortaya çıkarması için “**kontrol listesi**” sunmuştur. Bu liste, okul içindeki düzenlenen faaliyetler ve okul belgeleri olmak üzere iki bölümden oluşur. (Wren, 1999, s. 593- 596)

I. Bölüm

- Okullarda düzenli olarak okullar arası yarışmalar vardır.
- Açılış toplantıları, yılsonu törenleri ve bunun gibi aktiviteler vardır.
- Okul, arma, renk, üniforma gibi özelliklere sahiptir.
- Düzenli olarak geziler düzenlenir.
- Öğrenciler, düzenli olarak en iyi davranışlar, notlar ve diğer başarılar hakkında bilgilendirilirler.
- Ödevler, disiplin, güvenlik hakkında okul prosedürleri iyi bilinir ve idare tarafından tutarlı bir şekilde uygulanır.

II. Bölüm

- Belgeler, öğrenci kullanımları için ulaşabilirler. (Bunlar, yıllıklar, okul gazeteleri, el kitapları, okul takvimleri gibi belgeler içerir.)

- Belgeler, fakülte ve toplum tarafından da ulaşabilirler. (Bunlar, el kitapları, duyurular, görev dağıtımları, gazeteler, okul ya da toplum hizmet projeleri türünde belgeleri içerir.)

Jerald'a göre, örtük programını ortaya çıkarılıp, pozitif yönde işlerlik gösterebileceğini ortaya koyan bir çalışma, Park Üniversitesi öğretim görevlileri tarafından yapılmıştır. Bu üniversitenin öğretim üyeleri, okulun örtük program olarak adlandırdıkları öğrencilerden beklenen davranışları, benimsemeleri istenen değerleri, dönem öncesi ve dönem boyunca akademik içerik gibi öğrencilere ilemişlerdir. **“Kültür programı”** olarak adlandırılan projede, öğrenciler okula başlamadan önce üç haftalık bir hazırlık dönemine katılırlar. Bu süre içerisinde, öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle tanışma ve kaynaşma, okulu tanıma imkânlarına sahip olurlar. Okul başladıktan sonra ise, öğretmenler öğrencilerden beklentileri hakkında öğrencilere açıkça ve gerçekçi mesajlar iletirler. **Örneğin**, öğretmenler öğrencilere okunacak kitaplar listesi verip dönem sonuna kadar okuyacak kitap sayısını belirlemek yerine, her öğrenciye bir kitap vererek bunu üç haftada bitirmelerini isterler ve bunu düzenleyen listeyi tutarlar. Bu uygulamayla vermek istedikleri **“başladığın bir işi bitir”** mesajıdır. Park Üniversitesi öğretim üyeleri, ‘‘kültür programı uygulamasının’’ sonuçlarını oldukça etkileyici olduğunu ve hemen hemen bütün öğrencilerinin yılsonu istenen davranışları kazandığını belirtmişlerdir (Merter, Akbulut, 2011, s. 53).

2.1.11.3. Devlet Düzeyinde Örtük Program

Devlet düzeyindeki örtük program, devletin gelecekte gerçekleştirmek istediği ekonomik, siyasi ve kültürel planları ile ilgilidir. Daha çok devletin uzak amaçları içerisine girer. Devlet, bu uzak amaçlarında bazı ideolojileri benimser. Bu ideolojileri, yerleştirmek için en uygun kurumlar **“okullar”** dır. Okullar, devletin ideolojileri ile şekillenmiş eğitim programları çerçevesinde ve belli amaçlar doğrultusunda öğrencileri eğitirler. Eğitim kavramının tanımında olan bu ‘‘istendik’’ amaçlar görüldüğü kadar basit olarak yorumlanmamalıdır. Resmi programın amaçları altında, devletin ideolojisini yansıtan örtük programın amaçları vardır. Programın ideolojik içerikli bu gizli amaçları, okul uygulamaları ve kullanılan materyaller ile öğrencilere benimsetilmeye çalışılır. **Apple’ın** da belirttiği gibi, ‘‘örtük program ideolojik bağlantılar içerir. İdeolojik bağlantıların sınıflarda nasıl işlendiğini tamamen anlayabilmek için, okulların bir günlük hayatlarında somut olarak neler yaşandığına bakmamız gerekir.’’(Apple, 2006, s. 74- 84).

Örtük programın bir anlamı da sosyal ayrıcalıkları koruma çabasına yönelik bir tür aşılama ya da resmi programla birlikte yürütülen bazı gizli bilgi ya da uygulamalardır (Anderson, 2001, Akt: Veznedaroğlu, 2007, s. 11). Örtük programı bu anlamda ele alan yazarlara göre ülkenin siyasi, ekonomik ve sosyal hayatta baskın olan yapı ve görüşleri okul hayatını etkilemekte, okulun ve sınıfın örtük programını şekillendirmektedir. Siyasi, sosyal ve ekonomik hayatta baskın olan grupların inanç, görüş, değer ve normlarını öğrencilere aktaran okul, bu düzenin sürmesini sağlamaktadır (Veznedaroğlu, 2007, s. 11).

Yüksel, örtük programın en önemli işlevinin öğrencilerin duyuşsal özelliklere ulaşması ve topluma uyum sağlamasında oynadığı rol olduğunu belirtmiştir.

Yazara göre örtük program, öğrencilerin siyasi, ekonomik ve sosyal kurumların istek ve beklentilerine uygun duygu, düşünce, değer ve tutum geliştirmelerinde büyük etkiye sahiptir. Böylece öğrenciler, örtük program aracılığıyla kendilerine kazandırılan duygu, düşünce, değer ve tutumlar sayesinde ülkedeki etkin kurumların taleplerini benimserler. Örtük programın, toplumdaki bazı düşünce ve değerleri değiştirmede de önemli bir rolü bulunmaktadır. Özellikle toplumsal değerleri ve düşünceleri resmi program yoluyla değiştirmek oldukça zordur. Eisner, bunu belli etmeden, örtük ve gizli bir şekilde yapmanın bir kurnazlık şekli olduğunu, bu yüzden örtük programın gizli şekilde siyasi, ekonomik ve sosyal kurumların istek ve beklentilerine hizmet ettiğini vurgulamıştır. Özellikle devletin politika ve ideolojisine uygun olmayan düşüncelerin yok edilmesinde örtük programın önemli bir işlevi vardır (Veznedaroğlu, 2007, s. 14).

Devletin ideolojileri bir taraftan öğretmen tarafından öğrencilere aktarılırken, diğer taraftan öğrencilere verilen ders kitapları aracılığıyla aktarılır. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin öğrencilere aktarılması açısından en büyük kaynak ders kitaplarıdır. Türkiye’de ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından takip edilir. “Son yıllarda ders kitapları, tüm Türkiye’de en ücra köşelere kadar, öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılarak, ülkenin her tarafında aynı kitaplar okutulmaya başlanmıştır. Bu kitaplarda devletin ideolojisi de öğrencilere aktarılmaktadır.” (Merter, Akbulut, 2010, s. 59).

Auerbach ve Burgess'in yaptığı ders kitapları ile ilgili çalışmada, göçmen okullarında okuyan öğrencilerin İngilizce kitaplarını incelemişler ve kitap içeriğinde göçmenleri düşük maaşlı işlerde çalışan kişiler olarak gördüklerini açıklamışlardır. Bu kitaplarda devlet onlara, **“siz bizim vatandaşımız değilsiniz, dolayısıyla eşit şartlara sahip değilsiniz”** mesajını üstü kapalı bir şekilde iletmektedir (Merter, Akbulut, 2011, s. 60).

Ders kitaplarında bazı rollerin gizli olarak benimsetilmeye çalışılması başka bir devlet politikasıdır. Aileye ilişkin tanımlarda, çekirdek ailenin anne, baba ve çocuktan oluşması, annenin ev içerisinde, sadece kocaya eş, iyi bir anne rolünde gösterilmesi, babanın daha geniş roller içerisinde tanımlanması örnek verilebilir (Merter, Akbulut, 2011, s. 60).

Ülkemizde örtük program kapsamında benimsetilmek istenen konulardan biri **“Atatürkçülük”**tür. **Çınar**, örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu göz önüne alınarak, Atatürkçülük ile ilgili konuların, her ders düzeyine ve safhasına yayılmaya çalışılması gerektiğini belirtir (Çınar, 2003, s. 7). Çünkü devletin amacı, sadece derslerde Atatürk'ü seven bireyler yetiştirmek değil, Atatürkçü olmayı yaşam felsefesine yerleştiren bireyler yetiştirmektir.

2.1.12. İyi Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikleri

Çağdaş öğretmen, sevecen, kendine ve başka insanlara değer veren, öğrenciler üzerinde baskı kurmayan, öğrenci- öğretmen ilişkilerini ve sınıf yönetimini öğrencileri kırmayacak şekilde düzenleyen, aynı zamanda eğitimsel amaçlardan ödün vermeyen, düzenli, üretken ve entelektüel, bilişsel yetenekleri gelişmiş bir öğretmendir.

Türk toplumunun çağın hızla gelişen ve değişen ortamına cevap verebilecek nitelikte bir eğitime ve çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip insanlar yetiştirebilecek kapasitede, çok iyi eğitim almış **çağdaş öğretmenlere** ihtiyacı vardır. Çünkü öğretmen eğitimin temel ögesidir. Atatürk'ün sözlerinde öğretmende olması gereken özellikler şu şekilde açıklanmıştır: (Ataünal, 2000, s. 52)

- *Öğretmen eğitimin temel unsurudur. Yeri hiçbir şekilde doldurulamaz.*
- *Öğretmen insan mimarı, insan mühendisidir.*
- *Her güzel, doğru, iyi ve büyük değerinde öğretmenin emeği ve payı vardır.*

- *Akıllı, bilgi, sevgi, saygı, hak, adalet gibi insanlığın en yüce değerleri öğretmenin karakteri ve niteliğidir.*
- *Öğretmen bilgiden de öte, gerçekte rehber, yol göstericidir. Öğretmen bilgi için olduğu gibi heyecan ve sevgi kaynağıdır da...*
- *Öğretmen erdemli insan modelidir.*
- *Öğretmen demokratik kişi örneğidir. Öğrenci ile arasında sevgi ve saygının esas ve iletişim kanallarının açık olduğu öğretmen davranışları, istenilir demokratik davranışlardır. Sağlıklı davranışlardır.*
- *Teknoloji maddi güçtür. Bunun için eğitimde teknoloji kullanıldığı oranda öğretmen, kendisine daha fazla gereksinim duyulan kişidir.*
- *Öğretmen, sıradan biri değildir. Öğretmenlik bir uzmanlığı gerektirir.*

Öğretim önemli bir uğraştır. Öğrenme için öğretmen ve onun davranışları önemlidir. Öğretmen öğrenciler tarafından, olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarıyla da değerlendirilmektedir. Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkilerin iyi veya kötü olması sınıfın öğrenmeye ilgisini belirler. Buna göre sınıftaki eğitici ortamın öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir. “Öğretmen davranışları birçok şekilde tanımlanabildiği gibi özelliklerine göre genelde iki şekilde ele alınmaktadır. Birincisi sevgi ve saygıya dayalı demokratik yaklaşım, ikincisi ise endişe, korku ve baskıya dayalı otokratik yaklaşımdır. Birinci yöndeki davranışlar öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma yaratırken, ikinci yöndeki davranışlar ise endişe, korku ve uzaklaşma yaratır. İdeal bir öğretmen demokratik öğretmen tanımı içinde yer alır.” (Küçükahmet, 1993, s. 85).

Rocchio ve Keanrney' in araştırmasına göre, okul günü içinde öğrencileriyle daha uzun süre bir arada kalan öğretmenler, sadece konuyu öğrenip öğrenmedikleriyle değil, aynı zamanda öğrencinin tüm kişiliği ile de ilgilenmektedirler. **Della Piana ve Gagne'** ye göre, öğrenciler, sınıf ortamında öğretmen niteliklerinin yanında, kendi değer ve ihtiyaçlarına da önem veren öğretmenlerle kuvvetli duygusal bağlar kurmaktadır ve onları daha çok sevmektedirler. Öğrenci ilişkileri içinde korku ve gerginlik yaratan, öğrencilerin ihtiyaçları, duyguları ve yeteneklerinden çok, konuyu düşünen öğretmenler, öğrencileriyle öğrenci olarak ilgilenen ve onlarla uyumlu ilişkiler sürdüren öğretmenlere oranla daha çok öğrenci bırakmaktadırlar (Küçükahmet, 1997, s. 191-193).

D. Ryans' ın yaptığı araştırmaya göre, iyi bir öğretmende en az, üç kişilik özelliğinin bulunması gerekir: (Büyükkaragöz, 1994, s. 282)

- Cana yakın, anlayışlı ve arkadaş canlısıdır.

Karşıtı öğretmen: Soğuk, bencil, içine kapanıktır.

- Güvenilir, görev duygulu; dakik, düzenli ve planlı çalışır.

Karşıtı öğretmen: Sorumluluk yüklenmekten kaçır, plansız, intizamsız, dikkatsizdir.

- Harekete geçirici, yaratıcıdır.

Karşıtı öğretmen: Donuk, monotondur.

Açıkgöz, iyi bir öğretmenin özelliklerini beş grupta toplamıştır: (Açıkgöz, 2000, s. 96)

1. Öğretmenin akademik ve bilişsel gelişmişliği: Öğretmenin konu alanı, bilgisi, entelektüel bilgileri, okuma alışkanlıkları gibi özelliklerini kapsamaktadır. Bu grupta yer alan özellikler etkili öğretim için gereklidir ancak yeterli değildir.

2. Sınıf içi öğretmen davranışları: Öğretmenin öğretmeyi kolaylaştırma amacıyla etkinlikler düzenlerken gösterdiği, soru sorma, açıklama yapma, pekiştirme, dönüt/ düzeltme, güdüleme, alıştırma, öğrencinin dikkatini canlı tutma, ipucu verme, dersin akıcılığını sağlama vb. davranışları bu gruba girmektedir. Bu gruptaki davranışlar asıl işleyle ilgili olduğu için son derece önemlidir. (Açıkgöz, 2000, s. 96)

3. Öğretmen kişiliği: Öğretmenin sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık gibi özellikleri bu gruba girmektedir. Bu gruptaki özellikler diğer boyutlar üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. **Küçükahmet'** in de belirttiği gibi, öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. **Küçükahmet'** e göre öğretmenin kişiliği olumlu sınıf atmosferi yaratılmasında etkili olmakta ve sınıf atmosferi bir kez oluşturulduktan sonra öğrenciyi sınıf dışında da etkilemeye devam etmektedir (Açıkgöz, 2000, s. 96).

4. Öğretmen- öğrenci ilişkileri: Sınıf toplumsal bir çevre olarak ele alındığında bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi insan ilişkilerinin önemi yadsınamaz. Öğrenci yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında, kendisine yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfında olduğundan çok daha rahat hissedecektir. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflara üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselecektir. (Açıkgöz, 2000, s. 96)

Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz (Ergün, Duman, 1998, s. 45). Buna göre sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

Yapılan birçok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler sıcak ve dostça yaklaşan öğretmenleri tercih ederler. “**Nasıl bir öğretmen istiyorsun?**” sorusuna öğrencilerin büyük bir kısmı “**bizi sevsin saysın, bizimle iyi iletişim kursun**” yanıtını vermişlerdir (Gözütok, 1997, s. 5).

Varış, olumlu bir öğretmen- öğrenci ilişkisi kurabilmek için öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır. (Varış, 1998, s. 169- 170)

- *Öğrencilerle açık diyalog oluşturmaları*
- *Öğrencilerle birlikte ilişkilerin niteliğini gözlemeleri*
- *Öğrencilerle kişisel konuların görüşülebileceği fırsatlar yaratmaları*
- *Öğrenciler için önemli olan konu ve etkinliklere ilgi göstermeleri*
- *Beklenti düzeyini yüksek tutmaları ve bu beklentiye ulaşabilmeleri için öğrencileri yüreklendirmeleri*
- *Bireysel tartışmalar için fırsatlar yaratmaları*
- *Öğrenci önerilerine değer vermeleri*
- *Okulda ve toplumda cereyan eden olaylara duyarlı olmaları ve okula yeni gelen öğrencileri okuldaki yetişkinlerle tanıştırmaları*

Öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde gösterdiği özen, öğrencilerin kendi aralarında kurmaları beklenen ilişkilerin daha sağlıklı olmasına ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine de yardımcı olan, sınıfın etkili bir takıma dönüştürülebilmesi için, öğrencilerin yönlendirilmeye, güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirilmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2003, s. 9-10).

5. Sınıf yönetimi: Sınıftaki düzenin sağlanması, disiplin sorunlarını dersin akıcılığını bozmadan ve öğrenciyi rencide etmeden çözülmesi ile ilgili davranışlar bu grupta yer almaktadır.

Sınıfta öğrenmeyi sağlamak üzere düzeni kurmak ve etkili bir ortam oluşturmak amacıyla öğretmenin kullandığı her tür uygulama ve stratejiler sınıf yönetimi kavramı içinde düşünülmektedir. Sınıf yönetiminde başarılı olmak için aşağıda sıralanan boyutların, öğretim ilkeleri çerçevesinde düzenlenmesi ve sürdürülmesi gerekir: (Açıkgöz, 2000, s. 96)

- **Sınıf alanının kullanım şekli:**

Öğretmenler sınıf alanını kullanırlarken;

- Öğrencilerin sınıf içindeki hareket gereksinimlerine dikkat ederek
- Öğretimin türüne uygun araç- gereç kullanımına ve sunum özelliklerine dikkat edilerek
- Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini rahatlıkla görebilecekleri gibi düzenlenmelidir.

Sınıfın bu koşullara uygun olarak düzenlenmesi okul yönetiminin değil, öğretmenin sorumluluğudur ve öğretmen öğretim yılı başlamadan önce sınıf alanının kullanımını konusunda düşünmeli ve öneriler getirip uygulamaya koymalıdır. (Açıkgöz, 2000, s. 96)

- **Sınıf kurallarının belirlenmesi ve bunlara uyulması:** Öğrencilerin birbirleriyle, öğretmen ve yöneticilerle olan etkileşimi, derse hazırlanmaları ve ders sırasında ve okul içindeki tüm davranışları, belli kurallar çerçevesinde süregelir. Öğretmenlerin çoğu bu kuralları belirleme sürecine öğrenciyi katmaz ve bu kuralların takdim biçimi de öğrenciyi bu kurallara uymama yolunda kışkırtır. Sınıf yönetiminde beceri sahibi olan bir

öğretmen okul kuralları doğrultusunda sınıf kurallarını belirlemede öğrencilerin katılımına özen gösterir.

- **Sınıf yönetiminde pekiştireçlerden yararlanılması:** Davranışın gösterilme olasılığını arttırmak üzere sunulan her tür sözlü ya da sözsüz mesaj pekiştireci olarak kullanılır. Bu amaçla öğretmenler sosyal pekiştireçler yani, sözel ifadeler, yüz ya da beden hareketlerinin biri ya da birkaçını tercih edebilirler.

- **Öğrencilerin öğretim ve değerlendirme süreçlerine sorumlu olarak katılımı:** Sınıf yönetiminde becerili öğretmenler, değişik yollar kullanarak öğrencilerini akademik olarak sorumlu kılarlar. Bu yollar bilgilendirme, öğrenci görüşünden yararlanma, süreçte öğrenciden yardım alma olabilir. Öğretmen, not verme, değerlendirme ölçütleri hazırlama ve geliştirme, ödevler, çeşitli aşamalar, derse devam ve dönüt konularında öğrencinin sorumluluk almasını sağladığında sınıf yönetiminde daha başarılı olacaktır (Varış, 1998, s. 169).

- **Zamanı etkili kullanma:** Zamanı etkin kullanmanın en önemli koşulu planlı olmasıdır. İyi bir öğretmen, tüm öğrenme- öğretim etkinliklerini önceden planlayan öğretmendir. Bu nedenle okulda ve özellikle de sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat edilmelidir.

- **Rehberlik yapma:** İyi bir öğretmen, sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki kurmalıdır. Özellikle kendi grubunda bulunan öğrencilerin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinde sorumluluk duymalıdır. Bu nedenle öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olmalı, okuldaki öğrenci kişilik hizmetlerine katkıda bulunmayı amaç edinmelidir (Demirel, 2003, s. 173).

Bazen öğretmenler sınıfı yönetme yöntemleri nedeniyle gereksiz yere disiplin sorunları yaratırlar. Öğretmenlerin gösterdiği bu uygunsuz davranışlar, öğretim hedeflerini açıkça belirleyememe, zaten öğrenilmiş konuları lüzumsuz yere tekrar etme ya da öğrenilmesi gereken konulara gereği kadar zaman ayırmama ve uygun öğretim yöntemi seçememe, öğrencilerin yetenek düzeyini dikkate almama gibi öğretim süreçleri ile ilgili olabilir. Ya da öğrencileri ayıplama, azarlama, alay etme, tehdit etme, uygunsuz sözcükler kullanma, ceza uygulama ve dayak olabilmektedir. Bu olumsuz davranışları gösteren öğretmenlerin sınıf ortamında, istenen davranışların geliştirilmesi

lebileceğinden söz edilemeyeceği gibi öfke, nefret, şiddet, okul korkusu, olumsuz benlik oluşumu gibi kolaylıkla düzeltilemeyecek istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Varış, 1998, s. 170).

Yılmaz'a göre iyi bir öğretmen olmak için öğretmen adayı şu davranışları gösterir: (Yılmaz, 2004, s. 50)

- *Daima öğrencilerinde iyi durumları görür.*
- *Öğrencilerini asla eleştirmez ve kınamaz.*
- *Sorumluluk ve dürüstlikle çalışır.*
- *Öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini anlar.*
- *Her dersini eğlenceli hale getirmeye çalışır.*
- *Dinlemek ve duymak için zaman ayırır.*
- *Her zaman geri bildirim verir.*
- *Öğrencilerin kişilik gelişimini besler.*
- *Yeni ve heyecan verici aktiviteler geliştirir.*
- *Her öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil eder.*
- *Küçük başarıları fark eder ve yüceltir.*
- *Öğrenme için öğrenciyle ilgili amaçlar sunar.*
- *Öğrencilere doğru yaptıkları şeyleri söyler.*
- *Kaygı ve gerginliği her zaman anlar ve bunu en aza indirir.*
- *Öğrencilerini tanır, onlardan yetenekleri ölçüsünde şeyler bekler ve bunları alır.*
- *Her öğrencinin önemli olduğunu kabul eder ve bunu hissettirir.*
- *Dersini planlamak ve hazırlamak için zaman ayırır.*
- *Öğrencinin seviyelerine iner.*
- *En değerli öğrenmenin öğrenmeyi öğrenmek olduğunu bilir ve bunu geliştirmeye çalışır.*
- *Öğrenmeyi güçlendirmek için ders araçları geliştirir.*

- *Alışageldiği yöntemin dışında, dersini yöntem zenginliği içinde işler.*

Burada belirtilmesi gereken bir nokta bu özelliklerin birbirinden bağımsız özellikler olmadığıdır. Örneğin, konu alanında iyi olan bir öğretmenin sınıfında, açıklamaların belirsizliğinden ya da öğrencilerin, öğretmenin o yöndeki zayıflığını hissetmelerinden doğan disiplin sorunları olmayacaktır. Ya da öğrencilerle sağlıklı, demokratik ilişkiler kurmuş bir öğretmenin sınıfında çıkan bir disiplin sorunu karşısında öğretmenin üzüntü duyması, öğrenci için en etkili ceza olacaktır. Bunun gibi, kişiliği gelişmiş bir öğretmenin derste hakemlik yapması öğrenciyi kırmaz, dolayısıyla öğretmen- öğrenci ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesi de beklenemez. Kısacası, **Açıkgöz'ün** belirttiği gibi etkili öğretmen, bu boyutların tümünde birden **“iyi”** olan öğretmendir (Açıkgöz, 2000, s. 97).

2.1.12.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri

Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bireylerin zihinsel gelişimlerinin yanı sıra bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de sağlanması öngörülmektedir. Bireylerin gelişimlerinin bir bütün olarak gerçekleştirilebilmesi için okullarda çeşitli dersler okutulmaktadır. Beden eğitimi dersi de bu derslerden birisidir.

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak sureti ile davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle, beden eğitimi **“fiziksel hareketler yoluyla insanın eğitilmesidir”** (Tamer ve Pulur, 2001, s. 41).

Eğitim programları içerisinde yer alan ve genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı, yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi gelecekteki mesleki yaşamlarına yön verecek çağdaş programların izlenmesi büyük önem taşır. Beden eğitimi öğretmeni; “bir taraftan toplumsal

beklentileri yansıtırken, diğer taraftan öğrencinin kişisel gelişimini, çağdaş eğitim ilkelerini de göz önünde bulundurarak düzenlemekle yükümlüdür” (Uğur, 2006, s. 84).

Çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmeninin sadece dersiyle ilgili öğretim sürecini gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde bir takım niteliklere de sahip olması gerekir.

Beden eğitimi öğretmeni öğrenciyle gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içerisinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin nitelikleri büyük önem taşımaktadır (Uğur, 2006, s. 35).

Buna göre nitelikli bir beden eğitimi öğretmeni, genel eğitimden beklenen kaliteyi de artırmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri, okullarında öğrencilerin en fazla ilgi duydukları, sevdikleri ve hoşlandıkları kişilerdir ve öğrencilerin hoşlandıkları araç ve gereçleri de yine bu öğretmenler kullanmaktadırlar. **Pehlivan’a** göre beden eğitimi öğretmeni, bu durumu değerlendirerek, öğrencilere yaklaşmayı, onlarla işbirliği içine girmeyi, kendine bağlamayı ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakmayı sağlayarak istedik davranışları öğrencilere kazandırmada önemli bir rol oynayacaktır (Pehlivan, 1998, s. 8).

Beden Eğitimi dersi ve bu derse bağlı olarak yapılması gereken tüm etkinlikler hiçbir zaman bir başka derse benzememektedir. Bu görüş doğrultusunda beden eğitimi öğretmeni de her zaman bir başka branş öğretmeninden farklı olmak durumundadır. Çünkü beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim kurumlarındaki yeri ve öneminin özel bir konumu vardır:

“Öğrencinin, toplumun, öğretmenlerin gözünde farklıdır. Şekliyle, davranışlarıyla ilgi odağıdır. Doğal liderdir. Eğitim bütünlüğü içinde teorik ve uygulamalı birikimlerini aktaran, beden eğitimi ve spor değerlerini kazandıran, bu doğrultuda öğrencilerin yeteneklerini oluşturan, geliştiren eğitimcidir, öğreticidir. Beden eğitimi ve spor ile ilgili beklentileri olan öğrencilerce, yöneticilerce, gençlerce, takım yöneticilerince ilk anda bir umut kaynağı ve kurtarıcıdır. Toplumsal olarak yapısal, duygusal ve sosyal farklılıkları dengeleyen,

uyum sağlama görev ve sorumluluğunu üstlenen kişilerdir” (Özyiğit, 1991, s. 11)

Beden eğitimi öğretmeni, ‘’sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil, aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen, onların öğrenmelerini sağlayabilen ve davranış alışkanlığı da kazandırabilen kişidir. Bunun yanında, öğrencilerine sempatik davranan, onların ilgi, ihtiyaç ve sağlık durumları ile ilgilenen kişidir’’ (Tamer ve Pulur, 2001, s. 94).

Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin sadece fiziksel gelişimleri ile değil, bütün gelişim boyutları ile ilgilenen, iyi eğitilmiş kişi olmalıdır. Beden eğitimi öğretmeni, önce eğitimci sonra beden eğitimi öğretmenidir. ‘’Beden eğitiminin, çocuğun bir bütün olarak (fiziksel, sosyal, ruhsal ve zihinsel) eğitilmesi için amaç değil, bir araç olduğu unutulmamalıdır. Beden eğitimi öğretmeni her zaman, iyi eğitilmiş, kültürlü, görgülü ve diğer eğitimciler ile aynı düzeyde olduklarını göstermelidir’’ (Tamer ve Pulur, 2001, s. 25).

Yalçın’a göre iyi bir beden eğitimi öğretmeni, taşıdığı ferdi ve mesleki nitelikleriyle çevresine örnek olmalı, beden eğitimi ders faaliyetlerinin çizdiği hedeflere hangi yoldan olursa olsun ulaşabilmeli, okul idarecileriyle işbirliği yaparak oyun ve spor tesisleri kurmalı, gerekli ders malzemelerini temin etmeli, bu tesislerin temizlik ve düzenine özen göstermeli, okulun eğitsel etkinliklerinden olumlu ve verimli çalışmalarıyla her zaman takdir edilen bir eğitimci olmalıdır (Yalçın, 1995, s. 117).

Bu açıklamalara göre **Tamer ve Pulur**, beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel, fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal özelliklerini şu şekilde özetlemişlerdir: (Tamer ve Pulur, 2001, s. 18- 20)

2.1.12.1.1. Kişisel Özellikleri

Öğretmenlerin eğitsel yönleri kişilikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özellikleri, öğretmen- öğrenci ilişkisi ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir. Buna göre, **Tamer ve Pulur**, beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken **kişisel özellikleri** şu şekilde sıralamaktadır; (Tamer ve Pulur, 2001, s. 20)

- İletişim kurma
- Disiplinli olmak
- Motive edebilmek
- Karakterli olmak
- Öğrencilerine karşı sevecen olmak
- İstekli olmak
- Kişilikli olmak
- Görünüm

2.1.12.1.2. Fiziksel Özellikleri

Okul içi ve okullar arası düzenlenen sportif faaliyetler sırasında öğrenciler ile yakın sosyal ilişki gelişir. Bu faaliyetler nedeniyle söz konusu ilişkinin çok çeşitli ve sayıda olması beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel görünüşleri, genç öğrencilerin onlara saygı duymaları ve değer vermeleri bakımından önem taşır.

Öğretmenin bütün spor kıyafetleri lekesiz, düzgün, temiz, amaca uygun ve zevkli olmalıdır, ayrıca sağlıklı ve temiz görünerek öğrencilere örnek olmalıdır.

Beden eğitimi öğretmeni, üstün fiziksel beceri ve yeteneğe sahip olmalıdır. Beden eğitimi öğretmeni, hareketlerin gösterilmesi ve öğretilmesinde birçok branşta iyi performans gösterebilir. Bu onların bütün alanlarda "star" olması anlamına gelmez. Fakat beden eğitimi öğretmenlerinin temel becerileri ve koordinasyonları ortalamanın çok üzerinde olmalıdır. En az bir branşta çok iyi performans gösterebilmelidir. (Tamer ve Pulur, 2001, s. 20)

2.1.12.1.3. Ruhsal Özellikleri

Bütün öğretmenlerin, mesleklerinde kararlı, dengeli, sakin, olgun ve yaşama iyi uyum sağlayan kişiler olması önemlidir. Bu özellikler beden eğitimi öğretmenleri için de geçerlidir. Çünkü yapılan görev, kolayca açıklanamayan ruhsal kontrolü gerektirmektedir.

Etkili öğretim ortamının yaratılabilmesi için öğretmen, sabırlı ve hoş görülü, kararlı ve soğukkanlı olmalıdır. Öğrencilerin yaşadıkları günlük kişisel problemlerinin

(uyumsuzluklar, bahaneler, üzüntüler) hepsine çözüm bulabilmek için öğretmen, onların kişisel problemleri ile samimi olarak ilgilenmeli, onlara sempati ve hoşgörü ile yaklaşmalıdır. Sınıftaki günlük olayların yönetiminde öğretmen, kararlı ve kendine güvenli davranmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenleri, yarışmalar sonunda karşılaşılabilecekleri hayal kırıklıklarını sakın ve kendinden emin bir şekilde karşılamalıdır. Okul takımları ile ilgili yönetim ve toplum baskıları beden eğitimi öğretimini ihmal edecek kadar güçlü duruma gelmemeli ya da kişisel ilgi öğrencilere verilmesi gereken ilginin yerini almamalıdır. Öğrenciler, daima güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, gerektiğinde espri yapabilen, adil, dengeli, tarafsız, dürüst, yardımsever, sevecen ve önyargılı olmayan özelliklere sahip öğretmen görmek isterler (Tamer ve Pulur, 2001, s. 18-19).

2.1.12.1.4. Zihinsel Özellikleri

Beden eğitimi öğretmenin birçok zihinsel niteliklere sahip olması hem öğretmen hem de gençler üzerinde etkili olmaları bakımından oldukça önemlidir. Beden eğitimi öğretmenleri, verimli bir şekilde organize olmalı ve yönetimle ilgili detayların düzenini sağlayabilmelidirler. Fikir ve düşünceleri, açık ve net bir şekilde, sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeleri de önemlidir. Öğrenciler kendileri için önemli olan şeyleri öğrenirler. Dolayısıyla konular onlara zekice sunulmalıdır. Mesleğe uygun davranış ve görünüm, mesleğin öğrencilerin gözünde değerini artırır ve bu durum, öğretmenin kişiliğinin önemli bir özelliğini oluşturur.

Beden eğitimi öğretmenin, öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için, meslek içinde ve dışındaki alanları kapsayan konularla da ilgili olması gerekir. Bu durum, farklı konularla ilgilenen öğrencilerle birlikte düşünceleri paylaşabilmek bakımından önem taşır. Geniş anlamda beden eğitiminin yaşam ile olan ilişkisinin öğrencilere sunulmasında, beden eğitimi öğretmenine sadece antrenörlük ve meslekî becerileri için değil, bunların dışında kalan özellikleri için de saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin hayata yaklaşımları ile ilgili rehberlik rolünde beden eğitimi öğretmeni, saygı duyulacak ve örnek alınacak değer ve görünüşte olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001, s. 19).

2.1.12.1.5. Sosyal Özellikleri

Beden eğitiminin çok sayıdaki sosyal amaçları nedeniyle, beden eğitimi öğretmeninin olgun sosyal gelişmeyi temsil etmesi önemlidir. Öğretmen, insanlarla kolayca tanışabilmeli, onlara uyum sağlayabilmeli ve herkese değer vererek saygı göstermelidir. Öğretmenin, derslerde bu tür nitelikleri önemsemeleri, öğrencilerin de aynı şekilde davranmalarını sağlayacaktır.

Lider olarak öğretmen, grubu kontrol etmeli, ancak onlar üzerinde hâkimiyet kurmamalı ve öğrencilerle birlikte plân yapmalıdır. Böylece öğretmenin liderlik nitelikleri, öğrencilere örnek olacak şekilde onlara sunulmuş olacaktır. (Tamer ve Pulur, 2001, s. 20)

İdeal olarak beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerle dersin konu ile ilgili bilgilerini ve ilgisini paylaşan, onlara sempati ve hoşgörü ile rehberlik eden ve insan olarak saygı duyan örnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Beden eğitimi öğretmenin ortaya koyduğu kişilik, öğretilen konu kadar önem taşımaktadır (Tamer ve Pulur, 2001, s. 20).

Nitelikli bir beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken özelliklere yönelik **Arslan ve Pehlivan**, 100 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, ilk 12 sırada beden eğitimi öğretmenleri için şu özellikleri bulmuşlardır; (Pehlivan, 1998, s. 9-10)

- Kişilikli, anlayışlı, iyi huylu, hoş görülü, sevecen ve saygılı olmalı,
- Kültürlü ve bilgili olmalı,
- Etkili iletişim kurabilmeli, sosyal olmalı,
- Öğretme becerisi ve konuşma yeteneği iyi olmalı,
- Planlı ve programlı olmalı, ders ortamını iyi düzenlemeli,
- Sportmen olmalı,
- Tarafsız ve adil olmalı,
- Disiplinli ve otoriter olmalı,
- Öğrencilerle birebir olarak ilgilenmeli,
- Dersini ve sporu sevdirmeli,

- Öğrenciyi yönlendirmeli ve teşvik etmeli, rehberlik yapmalı,
- Organizasyon yeteneği olmalı, centilmen kişilikli davranışları örnek ve arkadaşça olmalı, mesleğini sevmeli, yardımsever, giyim ve kuşama düzgün olmalıdır.

Ayrıca beden eğitimi öğretmeni, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilkeleri ve devrimlerine bağlı, Türk millî eğitim sistemine uygun ders veren, siyasî propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst davranan kişidir (Uğur, 2006, s. 89).

2.1.12.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerini Diğer Öğretmenlerden Ayıran Özellikler

Beden eğitimi öğretmenin örtük programı uygulama ortamı diğer öğretmenlerden daha fazladır. Beden eğitimi öğretmenin sadece sınıf içi davranışları söz konusu değildir, diğer öğretmenlerden farklı olarak izcilik, halkoyunları, spor müsabakaları, resmi törenler, kutlamalar gibi okul dışı faaliyetleri de vardır. Bu özelliklerinden dolayı beden eğitimi öğretmeni okul yönetimi ile sürekli fikir alışverişinde bulunur ve okul yönetimine en yakın eğitimcidir.

Demirhan (2002, s. 9-13), beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin genel anlamda ifade edilen öğretmen nitelikleri ile büyük oranda örtüştüğünü ancak konu alanının özelliklerinden dolayı bazı farklılıklar bulunabileceğini belirtmektedir.

“Beden eğitimi öğretmeni; günlük ders programını yürütmek, ders planları, ünite ve aktivitelerle ilgili gerekli hazırlıklar yapmanın yanında okul içi ve okullar arası spor faaliyetleri ile ilgilenmek durumundadır. Ayrıca okul ile ilgili toplantılara katılmak, özel günler için (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı) haftalar veya aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalarına katılmaktadır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de beden eğitimi öğretmenine ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir” (Tamer ve Pular, 2001, s. 17).

Beden eğitimi öğretmeninin diğer öğretmenlerden farklı olarak yaptığı çalışmaları ve davranışları 5 başlıkta toplayabiliriz:

- Beden eğitimi dersiyle ilgili çalışmalar (ders programları)
- Spor kulübü ile ilgili çalışmaları (okul içi ve okul dışı)
- İzcilik faaliyetleri ile ilgili çalışmaları (okul içi ve okul dışı)
- Halkoyunları ile ilgili çalışmaları
- Bayram, tören ve kutlamalarla ilgili çalışmaları

2.1.12.2.1. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Çalışmaları

Her beden eğitimi öğretmenin; mevsim şartlarına, yer, saha ve malzeme imkânlarına, sınıf mevcutlarına ve seviyelerine, hareketlerin yapılmasında basamaklamaya uyularak, öğretim programlarının ana maddeleri ayrı ayrı bölümlerde gösterilmek suretiyle hazırlanmış, bir yıllık ve dönem ders dağıtım planı bulunmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994, s. 137)

Beden eğitimi öğretmeni dersleri; yıllık planın ana hatlarını detaylandırarak günlük plana göre uygulamalıdır.

Dersler, tekli veya toplu, sistemli hareketler şeklinde jimnastik adı altında yürütülebilir. Dersler oyuna ve spora hazırlayıcı etkinlikler halinde (koşma, atma, atlama, tırmanma, voleybol, yakan top v.b.) işlenmelidir. Zorunlu kalmadıkça dersler sınıfta teorik olarak yapılmamalı, sınıfta kalmayı gerektiren soğuk ve yağışlı havalarda sınıf jimnastiği ve küçük eğitsel oyun uygulamaları yapılmalıdır. Haftada iki saat beden eğitimi dersi olan sınıflarda bu iki saatin haftalık programda aynı gün ve üst üste konmamasına (pedagojik, psikolojik ve biyolojik bakımlardan ayrı günlerde yapılmasına) dikkat edilmelidir (Çakmakçı, 2001, s. 64- 66)

2.1.12.2.2. Spor Kulübü İle İlgili Çalışmaları

Beden eğitimi öğretmeni okutması gereken beden eğitimi dersi dışında öğrencilerin sportif faaliyetlere katılmalarını temin etmek amacıyla, ders dışı 6 saatlik egzersiz çalışmalarını yapmakla yükümlüdür. Bu amaçla okullarda kurulan spor kulübü faaliyet-

lerine de yer vermek durumundadır. “Ders saatleri dışında spor kulübü faaliyetleri olarak; sınıflar, gruplar ve okullar arası çeşitli spor karşılaşmalarına yer verilmeli, bu çalışmalarda ders yılı başlarında hazırlanacak programda istenilen hedeflere ulaşılmaya çalışılmalıdır.” (Çakmakçı, 2001, s. 64- 66).

Beden eğitimi öğretmeni okul spor kulübünün başkanı olarak, yönetim kurulu toplantılarına başkanlık eder, spor kulübünün çalışma programını hazırlar, program ve alınan kararları okul müdürüne onaylattıktan sonra uygulamaya koyar. “Okullarda ders dışı faaliyetlerin düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için MEB tarafından hazırlanarak yürürlüğe konan 1.4.1991 gün ve 20832 sayılı resmi gazete ile 13.5.1991. gün ve 2336 sayılı tebliğler dergisinde, Okul Spor Kolları Yönetmeliği’nde gerekli tüm hususlar açıklanmıştır.” (Çöndü, 1999, s. 46)

2.1.12.2.3. İzcilik Faaliyetleri İle İlgili Çalışmaları

Beden eğitimi öğretmenin yapması gereken çalışmalardan birisi de izcilik faaliyetleri ile ilgili çalışmalarıdır. İzcilik, çocuk ve gençlere eğlendirici ve öğretici oyunlarla öğretilerek onların macera heveslerini kamçılayan, onları kırlara sürükleyen ve birbirleriyle en tabii şekilde kaynaştıran bir kardeşlik teşkilatıdır (MEB, 2000, s. 79). Beden eğitimi öğretmeni izcilik faaliyetleri yoluyla öğrencilere iyi karakter, toplum içinde yapıcı ruha sahip olma ve kanun nizam, talimat ve emirlere uyma kazanımını kazandırır. Başkalarını düşünen, halka hizmet vermekten zevk duyan bir neslin yetişmesine katkıda bulunmuş olur. “Bu sebeple izcilik faaliyeti, okul çalışmalarını tamamlayan ve okul ders programlarının dolduramadığı bazı boşlukları dolduracak bir faaliyet olarak sayılabilir. Beden eğitimi öğretmenleri izcilik faaliyetlerini gönüllü yapabilecekleri gibi, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığının açmış olduğu kurslara katılarak “**çevre izciliği**” ile ilgili faaliyetleri yürütür.” (MEB, 2000, s. 79).

Milli Eğitim Bakanlığının Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığının Teşkilat Yönetmeliğinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İzcilik İle İlgili Görevleri Şu Şekilde Sıralanmıştır. (MEB, 2000, s. 79).

- İzcilik faaliyetlerinin, ilgili yönetmelik yıllık ve dönem çalışma programlarına göre yürütülmesini sağlamalı, okullardaki küçük izci faaliyetleriyle de ilgilenmelidir.

- İzciliğe ait bilgiler teorik olarak okulda verilmekle beraber, bunların yapılacak gezi, tatbikat ve kamplar sırasında öğrencilerle benimsetilmesine çalışılmalıdır.
- Her bakımdan faydası büyük olan, kısa ve uzun süreli kamp faaliyetlerine yer verilmelidir.

Beden eğitimi, spor ve izcilik faaliyetleri yolu ile öğrencilerin bedenen ve ruhen sağlıklı bir şekilde gelişmelerinin, onların milli ve manevi yönden amaçlanan vasıfları taşıyan (küçüklerini seven ve koruyan, büyüklerine saygılı, vatanını ve milletini seven, başta Atatürk olmak üzere bütün Türk büyüklerini seven ve onları örnek alan, kendine güvenen, çabuk karar verebilen, davranışlarını kontrol edebilen, birbirleri ile işbirliği içinde çalışabilen, doğru, temiz, düzenli, cesaret sahibi, disiplinli, boş zamanlarını yararlı ve zevkli çalışmalarla değerlendiren vb.) birer vatandaş olarak yetişmelerinin gerektiği her türlü uygulamalar yapılmaktadır. (MEB, 2000, s. 79).

Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin beden eğitimi, spor ve izcilik faaliyetleri yolu ile yetiştirilmelerinin sağlanması için, diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yapmalı, imkânsızlıklar içinde olsa bile, yaratıcı faaliyetleriyle öğrencilerini aktif duruma getirecek bir unsur olmalıdır.

2.1.12.2.4. Halkoyunları İle İlgili Çalışmaları

Kültürümüzün birer ürünü olan halk oyunlarımızın ve halk müziğimizin yayılıp yaşatılması, tanıtılması ve aynı zamanda çocuklarımızın ve gençlerimizin boş zamanlarını bu olumlu yolla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla; “İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında haftada 4’er saat, 6. 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 3’er saat olmak üzere seçmeli dersler adı altında halkoyunları dersi yapılması uygun görülmüştür (MEB, 2000, s. 146). Seçmeli dersleri göz önünde bulundurarak bir beden eğitimi öğretmeni, çocukların ve gençlerin yeteneklerinin ortaya çıkmasında etkin kişi olmalıdır.” (İlkım, 2006, s. 14)

2.1.12.2.5. Bayram, Tören ve Kutlamalar İle İlgili Çalışmaları

Milli Bayramlar ve mahalli kurtuluş günleri milletimiz için çok önemli gündür. Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasını sağlayan bu zafer günlerini, önemine uygun olarak anmak ve kutlamak bütün vatandaşlarımız için milli bir görevdir. (İlkım, 2006, s. 14). Valiliklerce milli bayramların ve mahalli kurtuluş günlerinin amacına uygun, daha

çoşkulu, birlik ve beraberlik içerisinde kutlanması için yönetmelikte belirtilen kutlama komiteleri ve bu komitelere bağlı alt komisyonlar oluşturulur. (MEB, 2000, s. 166). Beden eğitimi öğretmenleri alt komisyona bağlı teknik komitelerde görev alırlar. Bayram törenleri il ve ilçelerde resmi tören alanları olarak belirlenmiş olan hipodrom, stad-yum, saha, okul bahçesi ile sınırlı tutulmayarak, mahalle, cadde, sokak ve meydanlara yayılarak kutlanmaktadır. Teknik komitelerde görev alan öğretmenler, bayram ve törenlerde görevli olan okulların beden eğitimi öğretmenleriyle işbirliği içinde olup çalışmalarını sürdürürler.

Okulun açılış, kapanış ve bayrak törenlerinin yapıldığı günlerde, bayram ve kutlamalarda öğrencilerin yerleşimi, genel görüntülerinin iyi olması ve yürüyüş düzeni almaları için, beden eğitimi öğretmenleri, daha önceden öğrencilerle birlikte çalışma ve düzenlemeler yapılmasını sağlamalıdır.

2.1.12.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Davranışları Nasıl Olmalıdır?

Beden eğitimi öğretmenliği; okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarının beden eğitimi dersleri ve spor faaliyetlerinin okul içi ve okul dışı etkinliklerine ait eğitim, öğretim, yönetim ve yönlendirme görevini yerine getirmekle yükümlü özel bir ihtisas mesleğidir. Bu itibarla beden eğitimi öğretmenin niteliklerinin, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından toplumun, alanın ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmenin hem kişiliği, hem de davranışı öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir (Yalın, 1996, s. 1).

Bir beden eğitimi öğretmeni Atatürkçü, vatanperver düşüncelere sahip olmanın yanında, Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları doğrultusunda davranmalı ve kendi alanı konusunda yeterli olmalıdır. Bir öğretilerde bulunması gereken tüm vasıflara sahip olmalıdır (İşler, 2002, s. 53).

Beden eğitimi öğretmenin; öğrencinin, okul idaresinin, diğer öğretmenlerin, toplumun gözünde çok farklı bir yeri vardır. Davranışıyla, giyimiyle, insanlar arası iletişimiyle adeta doğal bir lider görünümündedir. Okul içi ve okul dışı organizasyonlardaki etkinlikleriyle herkesin tanıdığı bir kişiliktir. Öğrenciler arasında en çok izlenen, sevilen, yakın bulunan, güvenilen ve model alınan öğretmenlerden biridir, bundan dolayı beden eğitimi öğretmeni konuşmasıyla, giyimiyle, hareketleriyle, okul içi ve dışındaki dav-

ranışlarıyla, insanlarla iletişim kurma şekliyle öğrencilere uygun bir rol-model olmalı ve okulun direği tabiriyle, okuldaki törenler, bayramlar, kutlamalar, sportif etkinlikler, sosyal etkinlikler gibi faaliyetlerin düzenlenmesinde sürekli görev üstlendiği için, diğer öğretmenlere göre kendisini her alanda çok iyi yetiştirmelidir (Güray, 2002, s. 30)

Beden eğitimi ve spor dersi, bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönlerden bireylerin sağlıklı bir yapıya kavuşmalarını sağlayarak, genel eğitimin oluşmasında önemli yere sahiptir. Beden eğitimi öğretmenleri de bireylerin yetişmesinde rol oynayarak, yeteneklerine göre öğrencileri beden eğitimi ve spor aktivitelerinin içerisine çekmede ve dersini sevdirmede öncülük etmeli ve bireylerin bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmalıdır.

Klara HEBLING, "Bayanlar Cimnastiği" adlı kitabında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hangi hedef davranışlara sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre; (Kale, 2007, s. 20- 24)

- *Beden Eğitimi öğretmeni, sağlıklı, dinç ve neşeli olmalı, çocuk ve gençlere kötü örnek olmamalıdır.*
- *Öğrencisinin karşısında sigara içmemelidir.*
- *Yüzlerinden gülücükler eksik olmamalıdır, neşeli görünen beden eğitimciler, öğrencilerine daha hoş ve daha iyi düzeyde bir atmosfer sunarlar. Bu atmosfer, öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlar.*
- *Kendi performansını korumalı, güçlü bir yapıya sahip olmalı, ideal vücut ölçülerini korumalı, derste aktif ve canlı olmalıdır.*
- *Dersi çok yönlü işlemeli, ısınma ve sonraki evrelerde de değişik uygulamalar yaptırmalıdır.*
- *Öğrencilerine iyi vücut duruşunu öğretmeli, iyi bir vücut duruşunun, iç organlarının daha iyi ve olumlu fonksiyon görmeleri için gerektiği bilincini vermelidir.*
- *Az konuşup çok hareket yaptırmalı, öğrencileri motive etme bakımından derse ve hareketlere kendisinde katılmalıdır.*

- *Zamanı iyi değerlendirmeli, zaman yönetimini dikkate almalı, öğrenmenin pekiştirilmesi için yeterince egzersiz tekrarı yaptırmalıdır.*
- *Öğrencilere gerekli olduğunda yardım etmelidir. Onların hareketi yaşamalarına ve uygulamalarına fırsat vermelidir.*
- *Hareketi yanlış ya da eksik yapanları, teorik yaklaşım ile sessiz bir şekilde düzeltmeli, hareketi yapabilen diğer öğrencilerin dikkatlerinin de dağılmasını önlemelidir.*
- *Öğrencileri, bir hareketi başarılı olarak yaptıklarında dozu iyi ayarlanmak kaydı ile ödüllendirmelidir.*
- *Egzersizleri, öğrencilerinin performansını hesaplayarak gerektiği kadar uygulamalı, dersi çok sık kesmemelidir.*
- *Eşofmanının düzgün ve temiz olmasına dikkat etmelidir.*

Beden eğitiminde beden bir araç olup, amaç tüm kişiliğin eğitimidir. Kişinin bedenini dengeli bir şekilde çok yönlü gelişmesini sağlamak, kişiyi sağlıklı, mutlu, güçlü ve dinç kılmak, boş zamanların bedensel faaliyetler içerisinde aktif olarak değerlendirmek beden eğitimi öğretmenlerinin davranışları içerisinde olmalıdır. (Ilkım, 2006, s. 11)

Beden eğitimi öğretmenin davranışlarını 2 başlık altında ele almak mümkündür.

2.1.12.3.1. Beden Eğitimi Öğretmenin Okul İçi Davranışları

Beden eğitimi öğretmenin beden eğitimi dersinde konu ve öğrencilere yönelik davranışlarının nasıl olması gerektiği hakkında ilgili mevzuatta şu tespitlerde bulunulmuştur: (Ilkım, 2006, s. 11)

- *Beden eğitimi öğretmeni derslerini, yıllık planın ana hatlarını detaylandırarak günlük plana göre uygulamalıdır.*
- *Kişilerin bedeninin dengeli bir şekilde çok yönlü gelişmesini sağlamak, beden eğitimi öğretmenin okul içindeki davranışları arasındadır.*
- *Beden eğitimi öğretmeni bütün çalışmalarında öğrencilerin kurallara uymasını sağlamalı, her zaman dürüst davranmayı alışkanlık haline getirmelidir.*
- *Özellikle milli bayramlar, anma ve kutlama günlerinin önemini öğrencilere kavratmalıdır.*

- *Beden eğitimi öğretmeni okul içi ve okul dışındaki kıyafeti, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdır.*
- *Davranışlarında kararlı, soğukkanlı ve sabırlı olmalıdır.*
- *Öğretmen komut stilinin hassa yapısının bilincinde olmalıdır.*
- *Öğrencilerin duygusal durumlarını göz önünde bulundurmalıdır.*

2.1.12.3.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Okul Dışı Faaliyetleri İle İlgili Davranışları

Beden eğitimi öğretmenleri okul dışındaki gençlerin ve yetişkinlerin beden eğitimi ve spor faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin yapıldığı müesseselere ilgisiz kalmamalıdır.

Okuldaki sporcu ruh ve karakterini okul dışına da taşıyarak etkili olmalıdır. Bunun için, gerekirse öğretmen, öğretmenlik vasfını her şeyin üstünde tutarak bilgi, ihtisas ve yeteneklerinden okul dışı saha, tesis, araç ve gereçlerden gençleri de faydalandırma yoluna gitmeli ve onları olabilecek birtakım zararlı alışkanlıklardan korumalıdır. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin sağlık durumları bakımından bir nevi koruyucu doktoru olmalıdır. Varsa okul doktoru ile iş birliği yaparak öğrencilerin beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile ilgili sağlık durumlarını önemle takip etmelidir (Aracı, 2001, s. 13- 50)

İyi bir beden eğitimi öğretmeni taşıdığı ferdi ve mesleki nitelikleriyle çevresine örnek olmalı beden eğitimi ders faaliyetlerinin çizdiği hedeflere hangi yoldan olursa olsun ulaşabilmeli, okul idarecileriyle işbirliği yaparak okul içerisinde oyun ve spor tesisleri kurmalı, gerekli ders malzemelerini temin etmeli, tesislerin temizlik ve düzenine özen göstermeli, okulun eğitsel etkinliklerinden olumlu ve verimli çalışmalarıyla her zaman takdir edilen bir eğitimci olmalıdır (Ilkım, 2006, s. 11).

2.1.12.4. Örtük Program ve Beden Eğitimi Öğretmeni İlişkisi

Beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonlarında veya okul bahçelerinde yapacağı düzenlemeler, spor malzemelerinin kaliteli olarak temin edilmesi, ders saatlerinde öğrencilere kurallı bir şekilde oyunlar oynatması gibi eğitsel faaliyetler, öğrencilere

“bizlere değer veriliyor, okulumuzu sevmemiz gerekir ve okulumuzun kurallarına uymamız gerekir” mesajını da vermektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenin okul içerisinde gerçekleştirdiği faaliyetler öğrencilerde kurum kültürünün gelişmesine etki eder. **Atherton, okulun gönderdiği mesajların öğrenim faaliyetlerinde etkisi olduğu görüşüne ek olarak, bu mesajların sadece sınıflardaki öğretmen- öğrenci ilişkisiyle sınırlı olmadığını, bunun dışında okullardaki ve sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin de örtük program kapsamında olduğunu belirtir.**” Atherton, bireyler tarafından okullardaki araç gereçlerin, mobilyaların kalitesinden, güvenlik ayarlamalarına, kurs düzenlemelerine, ders saatlerine ve kurumun içinde yer alan bütün eğitsel faaliyetlere kadar çeşitli yollarla kodlandığını savunur.” (Atherton, internet, [22.12.2010]).

Beden eğitimi öğretmenlerinin gerek spor salonlarında, gerekse okul bahçesinde meydana getirmiş olduğu donanımlar, öğrencilere gönderdiği mesajlar ve davranışları bir takım değerlerin, inançların ve tutumların, öğrencilere yerleşmesini sağlar. **Özellikle okul programları içerisinde beden eğitimi dersinin ilk saatlere konulması öğrencilerde beden eğitimi dersinin önemli bir ders olarak görülmesini sağlar.** Cornbleth de örtük programı kaleme almış ve diğer birçok yazar gibi, **okulun hem donanım** hem de öğretmenler aracılığıyla gönderdiği tüm mesajların; davranışlar, değerler, inançlar ve tutumlarla ilgili olduğunu belirtmiştir (Cornbleth, internet, [10.12.2010]). **Cornbleth’e göre; örtük programın bu mesajlarını çözmek için, bunları iyi yorumlamak yeterlidir. Mesela, örtük programın gizli olan mesajları bazı okullarda okuma ve matematik dersinin en önemli ilkokul dersi olarak görülmesinden, bu derslere fizik ya da sosyal bilgiler gibi derslerden daha çok zaman ayrılmasından ve bu derslerin uygulama planında öğleden sonraya bırakılmak yerine, sabah saatlerine konulmasından ve bu derslerde diğer derslere nazaran öğrencilerin daha sık test edilmesinden anlaşılabilir** (Cornbleth, internet, [10.12.2010]).

Beden eğitimi öğretmenin spor odasını, tuvaletleri, koridorları, spor salonunu düzenli ve temiz tutması, ders içerisinde öğretmenin spor kıyafetiyle bulunması öğrencilerde öğretmene saygı, kendine güven gibi duyuşsal tutumların örtük olarak yerleşmesini sağlar. **Bacanlı,** örtük programın resmi programın aksine, sınıf içi etkinliklerle değil, sınıf dışı etkinliklerle de bir takım davranış değişikliği meydana getirdiğini ifade eder. Spor salonunda ve okuldaki ‘... **tahta, kürsü, tuvalet, koridor düzeni, bahçe, bahçe-deki çiçekler, okuldaki hizmetliler, sınıf öğretmeni (ders işleyiş biçimi, sınıfta oluş-**

turduğu ortam, giyim-kuşamı, kullandığı kelimeler vs. gibi etkinliklerin tutum, tavır, kendine güven, başkalarına saygı gibi daha ziyade duyuşsal tutumlar üzerindeki etkisiyle kendini göstereceğini ifade etmektedir (Bacanlı, 2006, s. 60).

Beden eğitimi öğretmenlerinin inançları, davranışları örtük olarak öğrenci davranışlarının oluşmasında son derece önemli rol oynar. Öğrencilerin öğretmenin sınıfta yaptıkları hakkındaki inançları, onun yaptıklarını ve söylediklerini anlamlandırma sürecinde bir filtre görevi görür. Ancak bu filtre görevi, inançların okulda nasıl işlediği ile ilgili sadece ilk adımdır. ‘‘İnsan, inançları aracılığıyla yaşantıları algılar ve yorumlar. Fakat bu algı ve yorumlamalar yansız (nötr) değil, duygu ve tepkilerimizi, sevdiğimizizi ya da sevmediklerimizi, kabul ya da reddetmemizi içinde barındırır. Bunlar, birer değerlendirme ya da yargıda bulunma şekli olarak ve çoğu zaman birlikte hareket ederek, insanlara ve nesnelere karşı geliştirdiğimiz kişisel tutumlarımızı şekillendirmektedirler’’ (Sarı, 2007, s. 36).

Beden eğitimi öğretmenin öğrencilerin derse devam durumlarını takip etmesi, beden eğitimi dersine uygun kılık ve kıyafetle gelmelerini sağlaması, kurallara uyan öğrencilere ödül, uymayan öğrencilere ceza vermesi gibi etkinlikleri, öğrencilere okul kurallarına uyun mesajını vermektedir. ‘‘**Toplum hayatında uyulması gereken sosyal davranış kuralları ile öğrencilerin okula devam durumları, kılık ve kıyafetleri, ders düzenleri, verilecek ödül ve cezalar gibi okul hayatını düzenleyen kurallar, okulun kurallar bütünü oluşturur**’’ (Doğan, 2001, s. 94- 95).

Beden eğitimi öğretmenin okul içerisinde veya okul dışında, okul kurallarına uygun olarak hareket etmesi, yani zamanında derse gelmesi, dersi gereği gibi işleme, okul kurallarına uyan öğrencilere fazla not vermesi, öğrencilerde örtük olarak ‘‘okulun kurallarına uyunuz’’ mesajının algılanmasına neden olur. ‘‘...okuldaki işleyişin düzenliliğini sağlamak için işe koşulan kurallar, öğrencilerin kuralların gerçek yaşamın bir parçası olduğunu anlayıp kabul etmelerinde de önemli bir rol oynamaktadır’’ (Sarı, 2007, s. 37).

Beden eğitimi öğretmenin öğrencileri askeri bir düzende sıraya koyması, yoklamayı yine askeri düzende gerçekleştirmesi, öğrenci sırasının tam ortasında durarak ders defterini ve yoklama fişlerini imzalaması, öğretmenin sınıfta sürekli ön tarafta durması, çocukların askeri bir düzen içinde oturması, farkına varmadan öğrenci-

lerine “**disiplinli ol, kurallara uy**” mesajını vermektedir. Bilmeden işe koşulan öğrenme süreçlerine ise öğretmenin çocukların davranışlarını nasıl algıladığı ve bu algılara bağlı olarak çocuklara yönelik farklı beklentiler geliştirmesi örnek olarak verilebilir (Mariani, March- 1999).

Beden eğitimi öğretmenin öğrencilerini yakından izlemesi, ihtiyaçlarını tespit etmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesi için önlemler alması, öğrencide “**öğretmenim bana değer veriyor**” duygusunun örtük olarak oluşmasını sağlar. Öğretmenin öğrencilerini yakından izleyip, hangi öğrencinin ne tür gereksinimleri olduğunu bilmesi ve buna yönelik önlemler alması bu bağlamda da büyük önem taşıdığından öğretmen – öğrenci iletişimi okuldaki kişilerarası ilişkilerde bir kilit noktası gibi görülebilir. Öğrencilerin öğretmenleri, okul yöneticileri ve diğer öğrencilerle iletişim biçimleri okul yaşam kalitesinin de önemli değişkenleri arasında ele alınmaktadır (Sarı, 2007, s. 42).

Beden eğitimi öğretmenlerinin okul içerisinde veya okul dışındaki törenlere katılması ve öğrencileri İstiklal Marşı, milli bayramların kutlanması, önemli gün ve haftaların kutlanması gibi törenlere götürmesi, öğrenciye törenler vasıtasıyla örtük olarak bir takım yeni değerler kazandırır veya eski kazanılmış olan değerlerin pekiştirilmesini sağlar. Törenleri, önceden belirlenmiş yer ve zamanlarda yapılan ve genellikle özel kıyafetlerin giyildiği, formal konuşma ve davranışların sergilendiği, bir ödül ve ya plaketin sunulduğu kollektif etkinlikler olarak tanımlayan Wynne’e göre, **okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya hali hazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadır** (Sarı, 2007, s. 39).

Beden eğitimi öğretmenlerinin en az öğrencilerin anne ve babaları kadar yaptıkları, söyledikleri, tutumları davranışları, öğrenciye değer verdikleri ya da vermedikleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler, gerek okul içerisinde, gerekse okul dışında beden eğitimi öğretmenlerini gözlemektedirler. Öğretmenin bütün davranışları ve etkinlikleri, örtük olarak öğrencilere “**bize önem veriliyor**” mesajını verir. Portelli’ye göre, “Bu görevin bilincinde olan bir öğretmen, okulda ve sınıf içerisinde çocuklara kendilerini güvende hissedecekleri, şiddetten uzak bir ortam yaratmaya çalışacaktır. Öğrenciler için, en az anne babaları kadar hatta bazen onlardan da önemli bir yere sahip olan öğretmenlerinin yaptıkları, söyledikleri, tutumları, davranışları, değer verdikleri ya da vermedikleri büyük önem taşımaktadır (Sarı, 2007, s. 41).

Yine **Frankel'in** belirttiği gibi, ‘...içerisinde öğretmenin bulunduğu tüm etkinlikler ile öğretmenin önerdiği kitaplar, sınıftaki oluşturduğu oturma düzeni, seçilen tartışma konuları ve bunları tartışma biçimi, izletmek için seçtiği filmler, önerdiği oyunlar vb. öğrenciler için **diğerlerinin önerilerinden daha önemlidir.**’ (Sarı, 2007, s. 41).

Beden eğitimi öğretmeni ile öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim öğrencilerde örtük olarak, okula yönelik algıların değişmesini, çekingenlik, içine kapanıklık gibi olumsuz durumların önlenmesini sağlamıştır. ‘‘Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimi ne kadar olumlu ise öğrenme de o kadar pürüzsüz olacaktır. Aynı şekilde öğrencilerin diğer öğrencilerle, yöneticilerle ve çalışanlarla olan iletişim tarzları onların okula yönelik algıları üzerinde önemli derecede etkili olmaktadır.’’ (Töremen, 2001, s. 117). Akranları ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, beden eğitimi derslerindeki etkinliklere, yine beden eğitimi öğretmenin okul dışı grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Hatta bu sosyal beceri yoksulu olan öğrenciler giderek içine kapanırlar. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler. İşte beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerini yakından izleyip onların iletişim sorunlarını gidermesi, bu olumsuz durumların ortadan kalkmasını sağlayacaktır. ‘‘Beden eğitimi öğretmenin örtük olarak öğrencileriyle olan etkileşimi, özellikle öğrencilerdeki psikososyal olumsuz durumların giderilmesinde ve öğrencilerin öğretmen- okul ve yönetici hakkındaki algılarının değişmesinde son derece etkili olacaktır. Öğrencilerin öğretmenleri, okul yöneticileri ve diğer öğrencilerle iletişim biçimleri okul yaşam kalitesinin de önemli değişkenleri arasında ele alınmaktadır’’ (Sarı, 2007, s. 42).

Beden eğitimi öğretmenin sınıf içerisinde, öğrencinin bağımsız ve özgür hareket etmesine izin vermesi, öğrencilerine eşit davranması, dürüst olması, sorumluluk sahibi olması, adalet, hakkaniyet gibi duygulara önem vermesi, öğrencilere hoşgörülü davranması, öğrenci çatışmalarına barışçı bir çözüm getirmesi, hukuk kurallarına uygun olarak hareket etmesi örtük olarak öğrencilerine demokratik toplum değerlerini kazandıracaktır.

Demokratik değerlerin eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları olmak üzere 20 temel değer altında toplandığı görülmektedir. Bu

değerlerin hepsi, demokratik toplumların yetiştirmeyi hedeflediği insan tipinde olması gereken, her biri özel bir anlam ve önem taşıyan değerlerdir (Sarı, 2007, s. 45).

Beden eğitimi öğretmenin kendi insan onuruna saygı duyması, kendine ve öğrencilerine saygı duyması, dürüstlük, doğruluk, adalet ve hakkaniyet gibi bir takım değerleri içerisinde barındırması ve bu değerleri sürekli olarak öğrenciye empoze etmesi, öğrencilerde adalet, hakkaniyet, hoşgörü, doğruluk, dürüstlük gibi değerlerin örtük olarak kazandırılmasını sağlar. “Öğretmenin eşitlik, hoşgörü, hukukun üstünlüğü, özgürlük, bağımsızlık, insan haklarına saygı gösterme, insan onuruna saygı, doğruluk dürüstlük, adalet, hakkaniyet gibi sürekli olarak okulda öğrencilerine empoze etmesi, örtük olarak öğrencilere **benim sahip olduğum ve size empoze ettiğim değerleri kazanım** mesajını vermektedir.” (Sarı, 2007, s. 45).

Beden eğitimi öğretmenin öğrencilerin küçük bir hatasında onlara kızması, sınıf önünde küçük düşürücü davranışlarda bulunması, arkadaşları içerisinde onun rencide olmasına sebep olacak hareketlerde bulunması, öğrenciyi takımdan ve ya halkoyunları ekibinden çıkartması, öğrencide örtük olarak “bizlere değer verilmiyor” mesajını oluşturmaktadır. “Öğretmenin öğrencilerine değer verip vermediği, öğrencilerine nasıl davrandığı gözlenerek incelenebilir. İnsan onuruna saygı değeri, öğretmenin öğrencilere ceza verip vermediğine, sınıf önünde küçük düşürücü davranışlarda bulunup bulunmadığına, öğrencilerin arkadaşlarını rencide edecek davranışlarda bulunup bulunmadığına vb. bakılarak incelenebilir.” (Sarı, 2007, s. 45).

Beden eğitimi öğretmeni ile öğrenci arasındaki günlük etkileşimler, öğrencilere örtük olarak değerleri kabul ettirme mesajı vermektedir. **Moroz ve Reynolds’a** göre, “okuldaki planlanmamış deneyimlerin oluşturduğu örtük program, öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sarı, 2007, s. 46).

Beden eğitimi öğretmenin bütün öğrencilere eşit davranması ve onlara model olmaya çalışması, bir taraftan örtük olarak öğrenciye önem verme ve demokratik değerleri içselleştirme mesajı vermektedir. **“Kendilerine has farklılıkları ne olursa olsun, bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranması ve bu konuda onlara her zaman model olmaya çalışması, onların bu değeri kabul edip içselleştirmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır.”** (Çeçen, 2000, s. 42).

Beden eğitimi öğretmenin okul maçlarında, hakemlere itiraz edilmemesini, onlara saygı gösterilmesini istemekle öğrencilerde örtük olarak otoriteye itaat ve toplumsal kurallara uyum davranışını gerçekleştirmek istemektedir. Yüksel, “öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamak için toplumun değer ve normlarının öğrencilere kazandırılması gerektiğini, bunun da genellikle örtük program aracılığıyla yapıldığını belirtmiştir. Örneğin büyüklere saygı gösterme, itiraz etmeme, sessizce sırasını bekleme, otoriteye itaat etme gibi değer ve normların okullarda **örtük program** aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmektedir.” (Yüksel, 2004, s. 65).

Beden eğitimi öğretmenleri derslerini başka öğretmenlere vermeyip verimli bir şekilde derslerini işlerlerse, derslerde sigara içmez, yemek yemezlerse, telefon konuşmaları yapmazlar ise, derslerine zamanında girerlerse ve öğrencilere gereken özeni gösterirlerse, örtük olarak öğrenciler üzerinde beden eğitimi dersinin önemli olduğu mesajını verirler. “Beden eğitimi öğretmenleri, izcilik, halkoyunları, eğitsel ve sportif oyunlar gibi faaliyetleri ders dışı zamanlarda da öğrencilerle birlikte uygular, okuldaki ve çevredeki saha- tesisleri öğrencilerin kullanımına sunarlarsa, öğrencilere bu etkinliklerin önemli olduğunu, sportif etkinliklerin kişisel, bedensel ve zihinsel gelişimlerinin sağlanmasında önemli bir etki oluşturduğu mesajını verebilirler.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 29).

Beden eğitimi öğretmeni ders dışı etkinliklerine zaman ayırmıyorsa, okul spor müsabakalarına katılmıyorsa ve ya göstermelik olarak bir sene katılıp diğer seneler katılmıyorsa, kulüp faaliyetlerini gerçekleştirmiyorsa, izcilik, halkoyunları ve diğer sportif oyunlar gibi ders dışı etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapmıyorsa, öğrenciler örtük olarak bu etkinliklerin önemli olmadığı sonucuna varabilirler. Okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir (Yüksel, 2004, s. 64).

Okulda, ders dışı etkinliklere zaman ayılmıyorsa ya da çok az zaman ayrılıyorsa, öğrenciler bu etkinliklerin önemli olmadığı sonucuna varabilirler. Ayrıca, ders dışı etkinliklerin düzenlenmediği okullarda, öğrencilerde bunlar aracılığıyla geliştirilebilecek bilgi, beceri ve değerlerin de önemli görülmediği söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 29).

Beden eğitimi öğretmeni kendisinden farklı düşünelere tepki gösteriyorsa, baskıcı bir tutum sergiliyorsa, öğrencilerin görüşlerine değer vermiyor ve kabul etmiyorsa, kendisinin görüşlerini kabul ettirmeye çalışıyorsa, örtük olarak sınıf içerisinde demokratik olmama, otoriteye körü körüne itaat gibi olumsuz davranışların mesajını veriyor demektir. “Öğretmen, farklı düşünceler karşısında baskıcı bir tutum sergiliyorsa, sınıf ortamında antidemokratik bir örtük programın varlığından söz edilebilir. Böyle bir sınıf ortamında da resmî programlarda ne yazarsa yazsın, ürün anti-demokratik insanlar olarak kendini gösterir” (Veznedaroğlu, 2007, s. 40).

Beden eğitimi öğretmeni, başarısız fakat uslu olan öğrencilere hak ettiğinden fazla not veriyorsa, başarılı fakat yaramaz olan öğrencilere daha az not veriyorsa örtük olarak öğrenciye “**uslu olursanız, başarılı olursunuz**” mesajını vermektedir. Öğretmen, yaptırımlarını ağırlıklı olarak başarısız ya da yaramaz olduğunu düşündüğü öğrencilere kullanıyorsa, örtük program aracılığıyla başarılı ya da uslu olmanın öğretmenin bazı yaptırımlarından uzak kalmayı sağlayacağı şeklinde mesajların iletildiği belirtilebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 42).

Beden eğitimi öğretmeni öğrencilerin sınavlar itiraz etme haklarını engelliyorsa ve sınav sonuçlarına itiraz eden öğrencilere tepki veriyorsa, bu öğretmen demokrasiden bahsetse de örtük olarak öğrencilere demokratik değerleri yerleştiremez. “...öğrencilere örtük program aracılığıyla bu haklarını kullanmamaları gerektiğinin öğretildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin sınıfta demokrasiden bahseden bir öğretmen, öğrencilerin sınavlara itiraz etme haklarını engelliyorsa, örtük programda demokrasinin bulunmadığı belirtilebilir. Öğrenciler, eğer sınav sonuçlarına itiraz ederlerse öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceklerini öğrenmişlerse, bu sınıfın örtük programında baskı ve otoritenin yer aldığı söylenebilir.” (Veznedaroğlu, 2007, s. 47).

Öğretmenin kendi isteklerini, beklentilerini, inançlarını, fikirlerini, değerlerini öğrencilere benimsetmesi, otoritesini kullanması öğrencilere örtük olarak “**ben güçlüyüm**” mesajını vermektedir. “**Güç, öğretmenin öğrencilere kendi isteklerini, beklentilerini, inançlarını, fikirlerini ve değerlerini, otoritesini kullanarak, kendi inançlarını, fikirlerini ve değerlerini övmesidir**” (Yüksel, 2004, s. 40- 41). Bunun sonucunda öğrenciler, doğru ve yanlışın farkını bilmedikleri için otoriteye sahip ve güçlü olan öğretmenin övdüğü ve söylediği her şeyin doğru olduğunu öğrenirler. Beden eğitimi öğretmeni, sınıf içerisinde kendi inançlarını, düşüncelerini ve fikirlerini övüyor-

sa, kendi inanç ve fikirlerine sahip olan öğrencileri ödüllendirip diğer öğrencileri cezalandırıyorsa, örtük olarak ‘‘boyun eğme, otoriteye itaat etme gibi davranışlarını kazandırma amacını gütmektedir’’ (Yüksel, 2004, s. 40- 41).

Beden eğitimi dersi, istenmeyen öğrenci davranışlarına açık olan bir derstir. Bu sebeple beden eğitimi öğretmeni kendi dersi ile ilgili sınıf kurallarını, öğrencilerin törenlerde uyacakları kuralları öğretim yılının başında benimseterek örtük olarak ‘‘**otoriteye itaat edin ve kurallara uyun**’’ mesajını vermektedir. Beden eğitimi derslerindeki kuralların, beklentilerin ve izlenecek yolların da beden eğitimi dersindeki düzenlemeye uygun olarak oluşturulması gerekir. Sınıfta çalışılabilir bir sistem oluşturulması, düzgün ve etkili bir uygulama gerçekleştirilebilmesi için son derece önemli olan sınıf kuralları ve beklentiler, beden eğitimi öğretmeni tarafından özellikle okulun başladığı ilk günlerde öğrencilere benimsetilmelidir (Ünlü, 2008, s. 62). **Beden eğitimi öğretmenin ders alanının ve tesislerin öğrenciler tarafından düzgün bir şekilde kullanılmasını istemesi, öğrencilere bu konuda görev vermesi onlarda örtük olarak sorumluluk duygusunun gelişimini sağlar.** ‘‘organizasyonların düzenli yapılabilmesi, ders alanının ve spor tesislerinin verimli bir şekilde kullanılması, bu konuda öğrencilere görev verilmesi, görevlerinin yerine getirmeyen öğrencilere müdahale edilmesi öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine katkıda bulunur’’ (Ünlü, 2008, s. 66).

Beden eğitimi öğretmenin okul takımları kurması ve bu takımların başında liderlik yapması, sadece okul içinde değil okul dışından da öğrencilerle de birlikte olması, müsabaka salonlarında öğrencilerinin özgür hareket etmesine imkân tanınması öğrenciye örtük olarak size önem veriyorum mesajını vermektedir. ‘‘Okullarda beden eğitimi öğretmenleri, genellikle sevilen ve model alınan bir kişilik olarak ön plana çıkarlar. Okul takımlarının başında liderlik yapması, okul dışında da öğrencilerle birlikte olması, sınıf ortamından farklı, öğrencilerin özgür hareket ettikleri alanlarda öğretim yapması onu bu çizgiye çeken davranışların sergilemesine neden olabilir.’’ (Korkmaz ve ark, 2007, s. 83).

Beden eğitimi öğretmeni okul içerisinde ve okul dışındaki davranışlarına dikkat etmelidir. Çünkü öğrenciler öğretmen davranışlarını bir filtreden geçirerek aynen kabul ederler. Bu sebeple beden eğitimi öğretmenleri kendi davranışlarını öğrencilerden bekledikleri davranışların kazanılmasını sağlayacak şekilde düzenlemelidirler. Öğretmenlerin davranışları öğrencilerin doğru değerleri öğrenmesini sağ-

layacağı gibi, istenmeyen yanlış davranışların da ortaya çıkmasını sağlayabilir. **Gaikwad, ‘‘öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında yaptıkları davranışların, söyledikleri sözlerin öğrencilerin öğrendikleri değerler üzerinde kesin bir etkisinin olduğunu savunduğu için, öğretmenlere davranışlarını, öğrencilerden bekledikleri davranışların gerçekleşmesini veya kazanılmasını sağlayacak şekilde düzenlemelerini tavsiye eder.’’** (Gaigwad, [27.10.2010]). **Gaikwad’a** göre örtük program; öğretmenlerin toplumsal, ahlaki ve dini değerleri paylaşmak, öğrencilere karşı kendi kişisel tavırlarını, tutum ve davranışlarını gözden geçirmek için resmi müfredattan daha sık kullanımları bir araçtır (Gaigwad, internet, [27.10.2010]).

Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin kişisel yönetim becerilerini geliştirmek, sınıf içerisinde ve ya sınıf dışında uyacakları kuralları öğrencilere öğretmek, spor takımlarının nasıl organize edileceği konusunda öğrencilere bilgi vermek gibi davranışları gerçekleştirmektedir. Öğretmen bu davranışlarıyla örtük olarak öğrencilerde düzenlilik ve kurallara uyum davranışının gerçekleşmesine yardım eder. Sınıftaki ilk günlerde öğretmen; sınıfın kurallarını, yoklamayı, mazeret durumlarını, gecikmeleri, araç-gereçlerin dağıtılmasını ve toplanmasını, takımların veya grupların nasıl organize edileceği ve düzene geçeceği hususunda bilgiler vermeli, bunları öğrencilerine hatırlatmalı hatta panoya asmalıdır. Bunun yanında bu kuralların neden gerekli olduğu ve niçin kullanıldığı da belirtmelidir (Ünlü, 2008, s. 66).

Beden eğitimi öğretmenleri, sınıf içerisindeki bütün öğrencilere eşit bir şekilde davranarak onları derse hazırlıksız gelmemeleri, devamsızlık yapmamaları, sigara ve alkol kullanmamaları, derste konuşmamaları gibi konularda uyararak, örtük olarak öğrencilerin **olumsuz davranış kazanmalarını** engellemelidir. Beden eğitimi öğretmenleri, öğretim esnasında bir takım olumsuz, disiplinsiz öğrenci davranışlarıyla karşılaşabilir. Bu olumsuz, disiplinsiz davranışları kendi davranışlarıyla öğrenciye model olmak suretiyle engelleyebilir. ‘‘Disiplinsiz davranışların temelinde kalabalık sınıflar, fakir çevre, ilgisiz aileler, zayıf ekonomik koşullar ve şımarık çocuklar önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin bazılarının ilgisiz olma, derse hazırlıksız gelme, devamsızlık yapma, sigara ve alkol kullanma, öğretim etkinliklerine katılmama, derste konuşma gibi birçok olumsuz davranışta buldukları bilinmektedir.’’ (Tamer ve Pulur, 2001, s. 22).

Beden eğitimi öğretmenleri, otoritelerini kullanarak, ders disiplinini sağlayarak örtük olarak akademik öğrenme zamanını arttırmalıdır. **Harrison ve Blakemore'** a göre öğretmenlerin etkin bir disiplin oluşturma konusunda sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar, verimli bir sınıf ortamı oluşturma ve uygun davranışların öğretilmesini kapsamaktadır (Ünlü, 2008, s. 64).

Beden eğitimi öğretmeni, derslerini daima beden eğitimi dersine uygun kıyafetle gelmelidir ve örtük olarak öğrencilerine **“beden eğitimi dersine uygun kıyafetlerle geliniz, spor aktivitelerinizi bu kıyafetlerle yapınız”** mesajlarını vererek öğrencilerin olumsuz davranış geliştirmelerini engellemelidir. **Harrison ve Blakemore** de beden eğitimi derslerinde en sık karşılaşılan olumsuz davranışlar olarak; öğrencilerin uygun olmayan kıyafetlerle beden eğitimi dersine katılmalarını ve aktiviteyi bırakmalarını göstermektedir. Bunun yanında; öğretmenlerin de öğrencilerin olumsuz davranışlarını sonlandırmasını istemeleri de en sık görülen öğretmen davranışları olarak belirtilmektedir (Ünlü, 2008, s. 64).

Beden eğitimi öğretmenleri ders içi ve ders dışı çalışmalarında, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim ve diyalog kurarak, katı kurallardan kaçınarak, onlara sevgi ve hoşgörüyle yaklaşarak disiplinini sevgi ve saygıya dayandırmalı ve öğrencilere örtük olarak **“ben size değer veriyorum”** mesajını vermelidir.

Okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmalarında öğrencilerle sağlıklı bir iletişim ve diyalog kurulabilmesi için salt katı kurallardan kaçınmaları gerekir. Her öğretmen gibi beden eğitimi öğretmenleri de okul ve sınıf içinde öğrencilere sevgi ve hoş görü ile yaklaşarak onlar üzerinde kuracakları disiplini saygı ve sevgiye dayandırmalıdır. Ancak bundan; öğretmenin her şeyi kabullenen ve tavizkar bir tutum içerisinde olacağı anlamı çıkarılmamalıdır (Tamer ve Pulur, 2001, s. 22).

Beden eğitimi öğretmeni, kendi kişiliğinden ve mesleğinin gereklerinden taviz vermeden karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörüye dayalı bir disiplin sağlamalıdır. Korku, tehdit, şiddet, yıldırma, not baskısı ile disiplin sağlayacak olursa, örtük olarak öğrenciye “ben size değer vermiyorum, sadece sınıf içerisinde benim otoritem geçerlidir” mesajını vermektedir. Beden eğitimi öğretmeni; kişilik ve öğretmenlik mesleğinin gereklerinden taviz vermeden karşılıklı saygı, sevgi ve hoşgörüye dayanan

bir disiplin sağlamalıdır. Aksi halde; korku, tehdit, şiddet, yıldırma, sindirme ve not baskısı yolu ile sağlanan disiplinin kısa süreli bir çözüm saylayacağı ve bunun da eğitim öğretim amaçlarıyla bağdaşmadığı bilinmelidir (Çöndü, 1999, s. 134).

Beden eğitimi öğretmenin okul içerisinde sportif etkinlikler düzenlemesi ve bu etkinliklere öğrencileri katması, örtük olarak öğrencilerde demokratik toplum anlayışının gelişmesine ve öğrencilerin toplumdaki diğer bireylere karşı sorumlu davranmasına ve sorumluluklarının bilincine varmasına yardım etmektedir. Böylece sosyal sorumluluk kazanan öğrenci örtük olarak örf, adet ve kanunlara uyma eğiliminde olacaktır. “Sportif etkinlikler, demokratik bir ortamda öğrencilerin sosyal sorumlulukları almasına katkıda bulunur. Hür toplumlarda kişilerin başkalarına ve topluma karşı sorumlulukları devamlı artmaktadır. Kişisel sorumluluklarını kabul ederek, sorumluluklarının bilincine varmalıdırlar. Sosyal sorumluluk, otoriteye saygıdan öte örf, adet ve kanunlara uyma isteği ve eğiliminde olmaktadır” (Tamer ve Pulur, 2001, s. 55).

Beden eğitimi öğretmeni, spor etkinlikleri düzenleyerek ve bu spor etkinliklerine öğrencileri katarak örtük olarak öğrencilerde demokratik davranışların gelişmesini ve topluma yararlı olma bilincini geliştirir. “Sportif etkinlikler sayesinde saldırgan davranışlar yararlı işler yapmaya ve zorlukları yenmeye yöneltmiştir. Böylece öğrencilerin sorumlu birer vatandaş olma ve toplum içerisinde görevler alarak topluma daha faydalı olabilmelerine yardımcı olunur. Yarışma sporları sayesinde demokratik davranışların gelişmesi sağlanırken yarışmada amaç mükemmelliğe ulaşmak olmaktadır” (Tamer ve Pulur, 2001, s. 55).

Beden eğitimi öğretmenin düzenlediği sportif etkinlikler, bir taraftan ahlak ve kişiliğin gelişmesine yardım ederken örtük olarak özellikle takım sporları aracılığıyla kişiler arası bağlılık, öğretmen otoritesine ve kurallara sadakat, takım ruhu, işbirliği gibi olumlu davranışların kazanılması için mesajlar vermektedir. “..sportif etkinlikler ahlak ve kişiliğin gelişmesinde yardımcı olur. Takım sporlarında kişiler arası sıkı bağlılık, sadakat, takım ruhu ve işbirliği çok daha belirlidir. Bu özellikler, ahlak ve kişilik gelişimi için önemli katkılardır. Takım arkadaşları ve rakip takıma karşı olan devamlı ilişkiler, kişisel ve toplumsal uyum bakımından öğrenciler için birer laboratuvar çalışması olarak nitelendirilebilir.” (Tamer ve Pulur, 2001, s. 55).

Beden eğitimi öğretmeninin okul içerisinde sportif etkinlikler düzenlemesi, okulu il ve ilçede yapılacak sportif müsabakalara hazırlaması, bu müsabakalarda başarılı olması örtük olarak öğrencilerde akademik açıdan, “**bende başarılı olmalıyım**” mesajını vermektedir. **Coleman** tarafından yapılan bir araştırmaya göre, liseli öğrenciler arasında sporda başarılı olmanın, diğer zihinsel başarılarından çok daha önemli olduğu kaydedilmektedir. Demokratik bir ortamda yapılan sporun öğrencileri başarılı olmaya yönettği açıklanmaktadır (Tamer ve Pular, 2001, s. 54-55).

Beden eğitimi öğretmenlerinin takım sporları düzenlemesi ve öğrencileri bu sporlara katması öğrencilerde örtük olarak hem kendi takım arkadaşlarına hem de rakip takım arkadaşlarına saygı gösterme, demokratik bilinci geliştirme süreçlerine katkıda bulunur. Beden eğitimi dersi, karakter ve kişilik gelişimine katkıda bulunur. Takım arkadaşlarına, rakibe uyum, toplumsal uyumun sağlanmasına etkili olur. Demokratik süreçlere katkıda bulunur. Sınıf etkinliklerinin planlaması ve yürütülmesinde tüm bireylerin katılımı gereklidir (Yolcu, 1991, s. 69-70).

Beden eğitimi öğretmeninin çocuklar için oyun düzenlemesi ve bu oyunu kurallarına göre oynatması, öğrencilerde örtük olarak kurallara uyma, yasaları tanıma ve topluma uyumlu bir kişi olma davranışını geliştirir. “Çocuğun oyun içinde, oyun kurallarına göre hareket etmesini öğrenmesi, yasaları daha kolay tanımasına ve daha uyumlu bir kişi olarak toplumda yerini almasına ortam hazırlar.” (Yolcu, 1991, s. 69-70).

Beden eğitimi öğretmeni düzenlediği sportif etkinliklerle hem beden ve ruh yapısını geliştirir, hem de örtük olarak öğrencilerde işbirliği, sorumluluk alma, kurallara uyma, uysal olma gibi davranışları gerçekleştirerek bireylerin sosyalleşmelerine katkıda bulunur. “İnsanın beden ve ruh yapısını geliştirmek ve iradeyi güçlü kılmının yanı sıra grup çalışmasını kolaylaştırmak, karşılıklı dayanışmayı sağlamak, kendine güveni gerçekleştirmek, ferdin toplum üyeliğini kazanması olan sosyalleşmesinde de spor önem taşımaktadır.” (Erkal, 1992, s. 71-72).

Beden eğitimi öğretmeni beden eğitimi derslerinde, öğrencilerine görev ve sorumluluk vererek hem ders disiplini sağlamalı ama diğer taraftan da örtük olarak kendi otoritesine itaati temin etmelidir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmeni öğrenci faaliyetlerini düzenlerken, sınıf düzenini bozma eğilimi gösteren öğrencilere sorumluluk vererek kontrol altına almaları en iyi yol olarak görülmektedir (Sungar, 2000, s. 30).

Beden eğitimi öğretmeni, okul yönetimini beden eğitimi dersinin önemine ikna etmelidir.

*Şayet okul yönetimi beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi dersine önem vermezse örtük olarak öğrenci, okul yönetimi beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi dersini önemsemiyor mesajını alır. Aynı zamanda **biz sportif etkinliklere katılırsak okul idaresi bizim etkinliğimize değer vermez anlayışına sahip olur.** ‘‘Okul müdürünün bu dersi hala lüzumsuz bir meşgale gibi görmesi ders için gerekli araç ve gerecin teminindeki zorluk, ders dışı etkinliklerdeki olumsuz yaklaşım, beden eğitimi derslerini verimsiz, ders dışı etkinlikleri de sağlıklı kılmaktadır’’ (Uğur, 2006, s. 91).*

Bu durum, öğretmenin gözünde okul müdürü ve idarenin kendisine ve dersine değer vermediği, öğrencinin gözünde ise öğretmenin okul yönetimi tarafından önemsenmediği, derse karşı gereken ilginin gösterilmediği, sporun ve beden eğitimi dersinin önemli olmadığı mesajını almaktadır.

Beden eğitimi öğretmeni okul içerisinde ve okul dışında öğrencilerine arkadaşça davranmalı, öğrencilere saygı göstermeli ve öğrencileri sınıfın içerisinde küçük düşürmemelidir. Öğretmen bu şekilde davrandığı zaman öğrencilere örtük olarak ben size önem veriyorum mesajını verir. ‘‘Öğrenciler, sınıfı sevebilir ve ya seveemez kılabilen öğretmende en hoşlandıkları özellikleri, ‘‘öğrencilere önem vermesi, arkadaşça davranması, kolayca konuşulabilir olması’’, en hoşlanmadıkları özellikleri ise ‘‘sınıfın önünde öğrenciyle alay edip onu küçük düşürmesi, bazı öğrencileri kayırması, öğrencilere saygı göstermemesi, kötü huylu olması, çok bağırması ve birden bire başka bir ruh haline geçmesidir.’’ (Sarı, 2007, s. 81).

Beden eğitimi öğretmenin düzenlemiş olduğu törenler, kültürel ve sportif etkinlikler örtük olarak demokratik eğilimlerin öğrenci tarafından benimsenmesi ve öğrencilerin insanlar arasında din, dil, cins ve etnik farklılık gözetmemeksizin bütün insanlara eşit bir şekilde davranılması mesajını verir. ‘‘Okuldaki sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin varlığı öğrencilerde demokratik eğitimin amaçladığı niteliklerin oluşturulmasında katkıda bulunur. Bu etkinliklere katılan öğrenciler, ırk, dil, din, cins ve etnik farklılık gözetmeden her tür ayrımcılığa karşı bir dünya görüşü geliştirir’’ (Demokratik Eğitim Kurultayı [DEK], 2004, s. 260).

Beden eğitimi öğretmeni sınıf içerisinde ve sınıf dışında gerçekleştirdiği etkinliklerle örtük olarak öğrencilere işbirliği, sorumluluk alma, düzenli olma, uysal olma gibi bir takım değerlerin kazanılmasını sağlar. **Holloway**, okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, eğitsel açıdan birçok önemli sonucu olduğunu belirtmektedir. Örneğin sosyal etkinliklere katılmak öğrencinin okula ve derse karşı ilgisini arttırmakta, akran etkileşimini ve işbirliğini güçlendirmekte ve okulu bırakma oranlarını azaltmaktadır (Sarı, 2007, s. 91). **Holloway**, sosyal ve sportif etkinliklere katılmanın öğrenciyi okula, arkadaş gruplarına ve okulun değerler sistemine de derinden bağladığına işaret etmekte ve bu etkinliklerin okuldaki yetişkinler açısından da taşıdığı önemi vurgulayarak, okul toplumunun tüm üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesini sağladıklarını belirtmektedir (Sarı, 2007, s. 91).

Beden eğitimi öğretmeni, okul içi ve okul dışı etkinliklerini, kurallarını öğrenciye öğretmekle örtük olarak onlara kurallara ve kanunlara uyma, işbirliği içerisinde çalışma, sorumluluk alma ve iyi bir vatandaş olma mesajlarını vermektedir. Schimmel, kuralların belirlenmesi sürecinin vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olduğunu ve bu süreçte öğrencilerin, iyi bir vatandaşın sahip olması gereken katılım, başkalarının görüşlerine saygı, ortak sorunların çözümü için işbirliği içinde çalışma, kararlarının sorumluluğunu alma, kural ve kanunların önemini anlama gibi becerileri de öğrendiklerini belirtmekte ve kurallarının belirlenmesi sürecine katılan öğrencilerin, gelecekte de aktif birer vatandaş olmaya daha yatkın olduklarını vurgulamaktadır (Sarı, 2007, s. 38).

2.2. İlgili Araştırmalar

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

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Literatür taramasında Türkiye genelinde örtük programa ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmaların sayıca çok az olduğu tespit edilmiştir. Kavramın ortaya çıkış tarihinin 1968 olduğu düşünüldüğünde bu süre zarfında eğitim sahası için bu kadar önemli

bir kavramın gereken ilgiyi görmemiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Bunların birçoğu da örtük programla ilgili unsurlar barındırmalarına rağmen, doğrudan örtük programa gönderme yapmamakta ve nadiren örtük program terimini kullanmaktadırlar. Takip eden kısımda bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Helvacıoğlu, 1928 – 1994 tarihleri arasındaki dönemde, ilk ve ortaokullarda okutulan ders kitaplarının cinsiyet rollerini nasıl aktardığını kapsayan nitel bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma, örtük programın ders kitapları aracılığıyla öğrencilere nasıl aktarıldığını göstermesi açısından önemlidir. **Helvacıoğlu**, araştırmasında ders kitaplarında yer alan metinleri ve görsel unsurları (fotoğraf ve resimleri) analiz etmiştir. Çalışmasını temel eğitimle sınırlamış, bunu da cinsiyete ilişkin rol kalıplarının ağırlıklı olarak bu dönemde verildiği şeklinde açıklamıştır (Helvacıoğlu, 1994, s. 88- 103).

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

Doğanay ve Sarı tarafından yapılan araştırmada, üniversite kampusundaki yaşamın, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modelinde, betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Balcalı Kampusunda bulunan tüm fakültelerin öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 454 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca örneklem içinden gönüllülük ilkesine göre seçilen 15 öğrenciyle üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkındaki algılarına yönelik görüşmeler ya-

pılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına ilişkin en düşük ortalamaların sınıf ortamı ve kararlara katılım, en yüksek ortalamaların ise kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarına ait olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda üniversitelerde, demokrasinin temel ilkeleri ve değerlerinin bilinçli bir şekilde dikkate alındığı ortamların oluşturulmasına ve üniversite ortamında bulunan tüm bireylerin tam katılımına yönelik önlemlerin alınmasına gereksinim olduğu da ifade edilmiştir (Doğanay ve Sarı, 2004, s. 6- 8).

Örtük programı konu alan bir çalışma da **Mediha Sarı** tarafından yapılmıştır. Araştırmasını Adana ili merkez ilçelerindeki düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda gerçekleştiren Sarı, demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygının kazanılması sürecinde örtük programın işlevini ayrıntılı bir şekilde irdelemiştir. Çalışmasını, yüksek ve düşük yaşam kalitelerine sahip birer okulda yürüten araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır: (Sarı, 2007, s. 4- 10)

- En düşük yaşam kalitesi alt sosyoekonomik düzeydeki okullara aittir.
- Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen, düşük yaşam kalitesindeki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir.
- Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrenciler, düşük yaşam kalitesindeki okuldaki öğrencilere göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine daha çok sahiptirler.
- Her iki okulun örtük programı demokratik değerlerle uyuşmayan özellikler taşımaktadır; ancak bunun dozu düşük yaşam kalitesine sahip okulda daha fazladır. Buna bağlı olarak da bu okuldaki öğrenciler antidemokratik davranışları daha sık sergilemektedirler. Bu durum da okullardaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Temiz, öğretim programlarının sadece okullarda değil medyada da fark edilebileceğini medyada var olan örtük programların çocukların hayatlarını, davranışlarını hatta hayallerini şekillendirmede okullardaki öğretim programlarından daha etkili olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre, araştırmalar medyadaki örtük programlara odaklanmalıdır. Bu düşünceden hareketle yaptığı araştırmada, '**Sihirli Annem**' adlı durum komedisini ihtiyaç analizi, süreç ve sonuç değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada

incelemeyi amaçlamıştır. Temiz'in araştırması nitel araştırmadır. Veri toplamak için açık uçlu anketler, görüşmeler, gözlemler ve yazılı dokümanlar kullanmış ve elde ettiği veriler için nitel analiz yapmıştır. Araştırmasının örneklemini 4 - 12 yaşlar arası 38 çocuk ve aileleri; anasınıfı – 6. Sınıf arası dokuz öğretmen ve farklı alanlardan uzmanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda televizyon programının saf olumlu ya da olumsuz olmadığı ve 'geliştirilmesi' gereği ortaya çıkmıştır. Programın olumlu ve olumsuz boyutlarının olduğu ve geliştirilebileceği ifade edilmiştir. (Kuş, 2009, s. 71).

Ulusoy'un araştırmasında 'Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini konu almıştır. Araştırma ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin geleneksel ve demokratik değer ile ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik nicel bir araştırmadır. 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: Okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan **t-testi** sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre, olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. (Ulusoy, 2007, s. 7- 12).

Evin ve Kafadar tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarını, içerdikleri değerler açısından incelemektir. Araştırma betimseldir ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için, ulusal ve evrensel değerleri belirten kelime ve ifadeleri saptamada kullanılan 'gözlem formu' geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere ağırlık verildiği, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin kullanılma sıklığı bakımından kademeler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında, ders kitaplarına oranla, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin daha dengeli dağılım gösterdiği sonuçlarına varılmıştır (Evin, Kafadar, 2004, s. 1- 13).

Şen tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin aktardığı değerleri tespit etmek ve bu değerlerin kitaplara göre dağılımlarını belirlemektir. Araştırma betimseldir ve tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada beş kitap incelenmiştir. Araştırmacı tarafından ‘Değerler İnceleme Formu’ oluşturulmuştur. Değerler inceleme formu İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5. ; 6–8. Sınıflar) öğretim Programı ve Kılavuzunda verilen değerlerden hareketle oluşturulmuştur ve ders kitaplarındaki metinler bu form aracılığıyla incelenmiştir. Bu formda yer alan değerler: adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem vermek, saygı, sevgi, sorumluluk temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere toplam 20 tanedir. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarındaki metinlerin en çok sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerini ilettiği, misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve barış değerlerinin ise en az iletilen değerler olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin belirlenen değerlerin aktarımında yetersiz olduğu ayrıca metin ve tema seçiminde değerlerin iletimi açısından yerinde seçimler yapılmadığı görülmüştür (Şen, 2008, s. 1- 17).

Bağlı tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte bir içerik analizi araştırmasıdır. Araştırmada 13 adet ilköğretim 1. sınıf Abece ve Türkçe kitabı incelenmiştir. Kitaplardaki çocuk figürleri inceleme dışında tutularak, yetişin figürleri, cinsiyetlerine göre, dört ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: (1) Figürler, kiminle birlikte gösterilmektedirler? (2) Figürler, hangi eylemler içerisinde gösterilmektedirler? (3) Figürler, hangi mekânlar içerisinde gösterilmektedirler? (4) Figürler, hangi nesnelere gösterilmektedirler? Araştırmanın, yüzde ve kay-kare analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgularından bazıları şunlardır: Hem kadın hem erkek figürler en çok çocuklarla, ikinci olarak da aileleriyle birlikte gösterilmektedirler. Kadın figürler en çok ev ve ev çevresinde, erkek figürler en çok dış mekânlarda gösterilmişlerdir. Kadın figürler en çok çocuğa yönelik; erkek figürlerse en çok kamu ve iş yaşamıyla ilgili etkinlikler içinde resmedilmişlerdir. Kadın figürler özel, erkek figürler ise kamusal nesnelere daha fazla gösterilmektedirler. Bu bulgular, geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıların kitaplara da yansıdığını göstermektedir. Araştırma neticesinde kitapların cinsiyetçi bakış açısını yeniden ürettikleri saptanmıştır (Bağlı, 2002, s. 1- 12).

Gündoğdu, ilköğretimin birinci kademesinde demokrasi ve insan hakları eğitiminin nasıl yapıldığını, nitel yöntemler kullanarak araştırmıştır. Ankara’da bir ilköğretim okulunda 1- 5. sınıf düzeylerinden 5 sınıfta gözlem yapan araştırmacı, bunun yanı sıra öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerle görüşmeler yapmış, ayrıca hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Okuldaki hem açık programa, hem de örtük programa ilişkin irdelemeler yapılması amaçlanan bu araştırmada, okul toplumu oluşturan bireylerin okuldaki demokrasi ve insan hakları eğitimi hakkındaki algıları, öğretmenlerin bu eğitimi nasıl planladıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri, bu eğitimi etkileyen okula ait kültürel değerlerin ve okul ikliminin özellikleri ve demokrasi ve insan haklarıyla ilgili konuların ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığı incelemiştir. Araştırmada okuldaki örtük programla ilgili olarak elde edilen sonuçlar şöyledir: (1) Okul köklü ve merkezi olmasından dolayı yoğun bir taleple karşı karşıyadır ve bu durum, zaman zaman öğrenciler arasında çatışmalar da yaşanmasına yol açan heterojen bir öğrenci profiline yol açmaktadır. (2) Veliler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar demokrasi ve insan hakları eğitimi açısından bir takım dezavantajlar yaratıyor olmakla birlikte, katılımcılar, bu okulun diğer devlet ilköğretim okullarına göre daha demokratik bir atmosfere sahip olduğunu belirtmişlerdir. (3) Okulda Atatürk ilke ve devrimlerine bağlılığın belirgin olduğu bir değerler sistemi vardır. (4) Görüşülen okul yöneticisi okulda rahat bir öğretmen – öğrenci iletişimi ve sağlıklı bir okul – aile ilişkisi olduğunu belirtirken, kendisi dışındaki hiçbir katılımcı, “okulun mevcut değerlerinin ve var olan kültürel ikliminin demokrasi ve insan haklarının öğrencilerce ve okul toplumunun diğer bireylerince içselleştirilmesine katkı sağlayıp sağlamadığı” sorusuna olumlu yanıt vermemiştir. (5) Tüm katılımcılara ama özellikle de velilere göre okulun aileler ile olan bağı oldukça zayıftır. Bunun nedenleri olarak velilerin yönetici ve öğretmenlerle rahat diyalog kuramamaları, öğretmenler karşısında kendilerini zayıf hissetmeleri, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmiş, yetersiz rehberlik, ailelerin eğitimsizliği ve okulun soğuk devlet kurumlarından biri olarak algılanmasıdır (Sarı, 2007, s. 105).

Paykoç ve Gündoğdu, “İlköğretimde Örtük Program ve Önemi” başlıklı araştırmalarında bir ilköğretim okulundaki örtük programla ilgili etkenleri incelemişlerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve durum çalışmasının yapıldığı araştırmada araştırmacılar okulda yaşanan süreci derinlemesine incelemeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama teknikleri olarak İlköğretim 1- 6. sınıflarda gözlem, veli, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle bire bir ve grupça uygulanan yapılandırılmış ve yapılandırıl-

mamiş görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda: (Veznedaroğlu, 2007, s. 54)

- Okulun “Otur ve dinle!” mesajını verdiği,
- Okul ikliminin oluşmasında yöneticilerin birincil etken olduğu,-
- Okuldaki hiyerarşik yapının önemli görüldüğü,
- Atatürkçülük konularının yoğun bir biçimde islendiği,
- And içme törenlerinde esnek olmayan bir tutum sergilendiği,
- Ders dışı etkinliklerin son derece sınırlı, plansız ve yetersiz olduğu,
- Sınıfın ve okulun içinde “yasak bölgeler” bulunduğu,
- Ailelerin program dışı etkinliklerde kararlara katıldıkları,
- Öğretmen, veli ve yöneticilerin okul içindeki demokratik atmosferi mükemmel buldukları,
- Öğrencilerin, sınavların bir silah olarak kullanıldığını düşündükleri ve bu nedenle sınavlarda çıkabilecek belli noktalara yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları da okullarda resmi programın yanında bir örtük program bulunduğunu ve programın, resmi programla bazı açılardan çeliştiğini doğrulamaktadır. Örneğin programlarda öğrencilere eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması beklenirken okulun “**Otur ve dinle!**” mesajının vermesi, öğrencilerin farklı öğrenmeler edinmelerine yol açabilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 54).

Yüksel, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma modelinde bir çalışma yapmış ve 12 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu, orta ve düşük düzeyde olan öğrencilerin ise öğretmenlik mesleğini önemli ve kutsal bir meslek olarak görmekle birlikte bu mesleği yapmayı istemedikleri ortaya çıkmıştır. (Sarı, 2007, s. 107)

Örtük program hakkında yapılan çalışmalarda, daha ziyade kavramını anlamaya ve tanımlamaya yönelik bir çabanın hâkim olduğu görülmektedir. Ayrıca, **Yüksel’in** de

ifade ettiği gibi (2004, s. 131), **yabancı literatürde 1968'den beri yer alan bu kavram, Türkiye'de çok az araştırmaya konu olabilmıştır. Oysa örtük programın varlığının kabul edilmesi, bu programın eğitimin hedefleri doğrultusunda planlanabilmesi gerekir. Çünkü bu sayede eğitimden en üst seviyede verim alınabilmesi mümkündür. Dolayısıyla bu alanda yapılacak araştırmalar da, artık örtük programı tanımlama amacından bir adım öne çıkıp, ona müdahale etme, değiştirme, dönüştürme ve ihtiyaçlar doğrultusunda faydalanabilme yollarına odaklanabilmelidir** (Kuş, 2009, s. 76).

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anyon, iki alt, iki orta, iki de üst sosyo-ekonomik düzeydeki altı okulda gözlem ve öğretmen ve öğrencilerle görüşme yaparak, bilgiye ve bilginin edinilmesine ilişkin yaklaşımların, okuldaki örtük programa göre nasıl değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarında, işçi sınıfı çocuklarının çoğunlukta olduğu alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda yürütülen etkinliklerin çoğunun önceden belirlenen prosedürlerin dışına çıkmadığı ve ezbere dayalı bir öğretimin hâkim olduğu, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, öğrencilerin “seçme” olanağına nispeten daha fazla sahip oldukları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki seçkin okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin ise, genellikle öğrenciler tarafından seçildiği ve yaratıcı çalışmalara dayalı olduğu ortaya konulmuştur (Sarı, 2007, s. 101).

O'Grady, dinsel amaçlar taşıyan bir Protestan ilköğretim okulunun, çok kültürlü ve anti-ırkçı bir kurum haline nasıl geldiğini inceleyen bir vaka çalışması yapmıştır. 1990 yılında gerçekleştirilen araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak, bu amaca ulaşma sürecinde okulda gösterilen çabalar, öğretmenlerin bu sürece yönelik düşünceleri ve çok kültürlülükle ilgili ilkelerin, okulun Protestanlık değerleriyle nasıl bağdaştırıldığı incelenmiştir. Büyük bir şehrin alt sosyoekonomik düzeye sahip ve çok kültürlü bir bölgesinde bulunan bu okulda, öğretmenler okulun Protestanlık, anti-ırkçılık ve çok kültürlülükle ilgili amaçlarını gerçekleştirecek şekilde seçilmekte ve yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Kimi dinin yaşamının merkezini oluşturduğunu, kimi de tanrıya inanmadığını belirten öğretmenlerin çoğu görüşmelerde, okulun vizyonuyla hem fikir olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularında okulun informal yaşamının genel özellikleri, öğrencilerin öğretmenlere ilk adlarıyla hitap etmeleri, kültürel çatışmalarda şiddetin ortadan kaldırılmasına yönelik çabalar, öğrenciler

arasında rekabeti onaylamayan ve onlarda “biz” duygusunun geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar, öğrencilere ceza verilmemesi, ailelerin okulun işleyişi konusunda söz sahibi olmaları, öğretmenlere okulun amaçlarını gerçekleştirmede sürekli yardım ve destek sunulması, yönetici ve öğretmenlerde, tüm çabalara rağmen hala yapılacak çok iş olduğuna ve bunun kısa sürede çözülebilecek bir sorun olmadığına ve sabır gerektirdiğine duyulan inanç ve kararlılık olarak belirlenmiştir (Sarı, 2007, s. 101).

Oakes, “Sınıfta Sosyal İlişkiler” başlıklı araştırmasında, alt ve üst sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal ilişkilerini ve öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarını incelemiştir. Ulaşılan bulgular aşağıda belirtilmiştir: (Veznedaroğlu, 2007, s. 48)

- Üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıflara ders veren öğretmenler, öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte ve öğrencileri cezalandırıcı hareketlerden kaçınmaktadırlar. Bu sınıflardaki öğrenciler birbirlerine anlayışlı davranmakta, çalışmalarda işbirliği yapmakta ve derse aktif olarak katılmaktadırlar. Öğrenciler okul yaşantısından tatmin olmakta ve öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentileri bulunmaktadır.
- Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler arasında uyumsuzluk, tartışma ve kavga daha sık görülmektedir. Bu sınıflardaki öğrenciler ders sürecinde pasiftirler. Ayrıca, okul yaşantısından tatmin olmamaktadırlar ve geleceğe yönelik çok fazla beklentileri yoktur.

Bailey, 1997-98 öğretim yılında, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okullarına, öğretmenlerine ve sınıflarına yönelik algılarını incelemek üzere, nitel yöntemlerle gerçekleştirdiği araştırmasında, 9 okuldan, 5 – 8. sınıfa devam eden 85 öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerde, **Kellough & Kellough** tarafından geliştirilen ve demografik özellikler, okula, öğretmene ve sınıfa yönelik algılar, öğrencinin gelecek için planları ve rehberlik boyutlarıyla ilgili 18 maddelik görüşme formunun, araştırmayla ilgili olan 6 maddesi bir form haline getirilerek kullanılmıştır. Formda, (1) Bu okulla ilgili en sevdiğiniz şey nedir?, (2) Bu okulla ilgili sevmediğiniz şeyler nelerdir?, (3) Öğretmeniniz hakkında en sevdiğiniz şey nedir?, (4) Bu okulda öğretmenlerinizle ilgili olarak sevmediğiniz herhangi bir şey var mı?, (5) En sevdiğiniz ders (sınıf) hangisidir, neden?, (6) En sevmediğiniz ders (sınıf) hangisidir, neden? Soruları yer almaktadır. Öğrencilerle görüşmeler tamamlandıktan sonra tematik kodlamalar aracılığıyla analizler

yapılmıştır. Sonuçlarda, öğrencilerin okula, öğretmenlere ve sınıflarına karşı güçlü duygular besledikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okulla ilgili en çok arkadaşlarını sevmedikleri, okulun en sevmedikleri tarafının ise öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bunun nedeni olarak, öğretmenlerin adil olmayan davranışlarını, kendilerine saygı duymamalarını, sınıf önünde öğrencileri küçük düşürmelerini ve bazı öğrencileri kayırmalarını göstermişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin en sevmedikleri yanlarını, açık olmaması, soğuk davranması, çok bağırması ve değişken bir ruh haline sahip olması şeklinde sıralamışlardır. Çocuklar 5. ve 6. sorularda en sevmedikleri ve sevmedikleri dersleri sıralamışlardır. Öğrenciler bazı dersleri sevip sevmemelerinin en önemli nedeni olarak yine öğretmeni göstermişlerdir. Görüldüğü gibi, öğrencilerin okulu sevip sevmemelerinde etkili olan faktörler, daha çok örtük programın önemli öğeleri öğretmen – öğrenci iletişimi ve öğrenci – öğrenci etkileşimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sarı, 2007, s. 102).

Ahola, yükseköğretim kurumlarındaki örtük programı, Turku Üniversitesinde tıp fakültesi, eğitim fakültesi ve sosyoloji bölümü öğrencileri üzerinde incelemiştir. Öncelikle örtük program kavramsal çözümlemesini yapan araştırmacı, bu kavramın “öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve oyunu öğrenme” şeklinde 4 alt boyutu olduğunu savunmuştur. Açık programda da yer alan ancak bu programda farklı anlamlar taşıyan bu boyutlar, örtük program içerisinde toplumsallaşma süreci ve sosyal ve kültürel yeniden üretim açısından ele alınmıştır. 280 öğrenciyle yapılan görüşmelerde örtük program çeşitli açılardan ele alınmıştır. Üzerinde yoğunlaşılacak en önemli konular, bir üniversite öğrencisi olmayı ve üniversitede yaşamayı öğrenme ile üniversitede neler öğrenildiği ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarında, yüksek eğitim düzeyine sahip ve aynı zamanda zengin olan ailelerden gelen çocukların, üniversiteye geldiklerinde uyum sorunları yaşamadıklarını, az eğitilmiş ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin ise üniversiteye başladıklarında bir kültür şoku yaşadıklarını belirten **Ahola**, bu öğrencilerin bir yabancı gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Bu bilgiler üniversitedeki resmi kaynaklardan çok, diğer öğrencilerden öğrenilmektedir. Öğrencilerin üniversitede en çok öğrendikleri şeyler, mesleki yeterlik, öz denetim, bilimsel çalışma, taktiksel çalışma, sosyal ilişkilerin önemi, lisede gibi çalışma ve erkek egemenliğidir. Eğitim ve tıp fakültelerindeki öğrencilerin çoğu üniversitede bir erkek egemenliğinin olduğunu hiç fark etmediğini belirtirken, sosyoloji bölümündeki öğrencilerin çoğu bunu çoktan gördüklerini dile getirmişlerdir. Sosyoloji öğrencileri, üniversite-

tede sosyal ilişkilerin taşıdığı önemi de daha çok öğrenmişlerdir. **Ahola** tüm bulgularını, öğrencilerin fakültenin öğrenmelerini istediği şeyleri öğrendiklerini belirterek özetlemiş ve bunun idealize edilen üniversiteyle gerçek üniversite yaşamının ayırımını ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin ideal öğrenme biçimleri üniversitenin ilk yılında hızla yok edilmektedir. (Sarı, 2007, s. 103). Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: (Veznedaroğlu, 2007, s. 50)

Örtük program kapsamında öğrencilerin;

- Az çabayla sınavlardan nasıl geçeceklerini,
- Otoriteye uymak gerektiğini,
- Öğretim elemanlarını uzman olarak görmeyi ve onlarla tartışmamayı,
- Derslerde bilimsel bir dil kullanılmasının beklendiğini,
- Konu hakkında çok fikri olmasa da ikna edici konuşmanın önemli olduğunu,
- Fakülteyle iyi ilişkiler kurmak gerektiğini,
- Sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin ipuçları aramayı,
- Üniversitede okumanın geçer not almaya çalışmaktan başka bir şey olmadığını,
- Akademik uzmanlığın, gerçek uzmanlıktan farklı olduğunu ve
- Akademik başarının iş yaşantısında önemli olmadığını öğrendikleri belirlenmiştir.

Aguirre, çeşitli problemleri (başarısızlık, devamsızlık, uyuşturucu, yan kesicilik, çete üyeliği vb.) olduğu için normal liselerden alınıp Esperanza Lisesine devam etmek zorunda kalan öğrencilerin yaşantılarını incelediği bir etnografik vaka çalışması yapmıştır. Çalışmada bu öğrencilerin, kendilerinin “risk altında” olarak değerlendirilmelerine ilişkin algıları, eski okullarına devamları için gerekli olan başarılarının nasıl engellendiği ve bu bağlamda da geleneksel liselerin nasıl işlediği ile geleneksel programa ve uygulamalara karşı yapılan pasif direnişleri incelenmiştir. Çalışmada, temel olarak öğrencilerin okuldaki deneyimleri, bu deneyimlerin onlar için taşıdığı anlam ve bu yaşantıların gelecekteki yaşam şanslarını nasıl etkileyeceği hakkındaki algıları üzerinde odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 40 öğrenciyle, kendi gerçeklikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bunların anali-

zi sonucunda öğrencilerin, okuldaki yaşadıklarına üç farklı şekilde tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır: (1) Kalacak yer (2) uyum, kaçınma ve karşı koyma (3) direniş. Uyum, öğrencilerin okulun beklentilerine, ödüllendirme ve ceza sistemine, rutinlere ve otoriteye gönüllü olarak uymalarını ifade etmektedir. Kaçınma, öğrencilerin okul onlar için tatsız şeyler ifade etmeye başladığında okuldaki etkinliklerden uzak durmalarını ifade etmektedir. Bu durum, ekonomik yetersizlikler, aile desteğinin yetersizliği, aile sorumlulukları, acımasızca eleştirilme ve yerilme, akran baskısı, gebelik, temel becerilerden yoksunluk, sınıf sunularından korkma gibi birçok nedenden kaynaklanmaktadır. Kaçınmanın en çok gösterilen şekli devamsızlık yapma şeklindedir. Karşı koyma, otoriteye doğrudan meydan okuma davranışlarıdır ve okul idaresince derhal cezalandırılmaktadır. Öğrencilerin en çok meydan okudukları unsurlar, etkinliklerini sınırlayan kurallar, kendi düzeyleri için çok zor buldukları işler ve bir birey olarak hesaba katılmadıkları durumlardır. Direniş, öğrencilerin statükoya ve sosyal yapının kendisine karşı doğrudan direndikleri eylemlerdir. Daha sonra öğrencilerin risk altında sayılmalarıyla ilgili algılarını uzun süreli gözlemlerle inceleyen **Aguirre**, araştırmanın bulguları sonucunda şu sonuca varmıştır: Okullar, özellikle ikinci kademedeki itibaren, çoğunluğun norm ve değerleri, katı politikaları ve öğrencinin egemen güçlerin emrinde olmasını vurgulayan mesajlara göre şekillenen sosyal yerlerdir. Kendilerinden daha güçlü olan ekonomik, ideolojik ve politik baskılar çocukların eğitim süreçlerini de etkilemektedir (Sarı, 2007, s. 104)

Sınıf ortamında oluşan örtük programı belirlemeye yönelik bir çalışma **Curry** tarafından gerçekleştirilmiştir. Monroe Teknik Koleji'nde göçmen öğrencilerin devam ettiği İngilizce yazma derslerini gözlemleyen **Curry**, ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerden uysal ve pasif olmalarının, yüksek beklentilere sahip olmamalarının, kibarca dinlemelerinin, hiyerarşik yapıya ve toplumsal cinsiyet rollerine uymalarının, kendi görüşlerini belirtmemelerinin beklendiği belirlenmiştir. Öğrencilerden gramer hakkında sorular sormalarının beklendiği ve soru soranlara olumlu dönütler verildiği de araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Okulun misyon ifadesini de analiz eden araştırmacı, bu ifadeyle sınıfta oluşan örtük program arasında büyük çelişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulguların okullarda uygulanan resmi programla örtük program arasındaki çelişkiyi ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca ulaşılan sonuçların, okullarda örtük program aracılığıyla öğrencilere otoriteye itaat etme, istek ve beklentile-

rinden vazgeçme, pasif olma gibi özelliklerin kazandırıldığı yönündeki görüşlere destek sağladığı da belirtilebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 52)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler başlıklar halinde verilerek açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışlarını ortaya çıkarabilmek için, araştırmanın yöntemi olarak nicel, model olarak da tarama ve betimsel model uygun görülmüştür.

Nicel araştırma, “başlangıçta belirlenen kesin tanımlamalar tercih edilerek, anlamlı örneklemelerin elde edilebilmesi için seçkisiz seçim yöntemlerinin seçildiği, sonuçların istatistiksel olarak özetlendiği bir araştırma türüdür.” (Akgün, Büyüköztürk, 2008, s. 205)

Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.” (Karasar, 2007, s. 77)

Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne’ olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların geçmişteki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi amaçlamayı hedefler (Kaptan, 1998, s. 59).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Malatya ili, merkez ilçeye bağlı, devlet ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2010- 2011 eğitim öğretim yılında, Malatya ili, merkez ilçesinde bulunan 153 ilköğretim okulunda toplam 72.571 öğrenciden, sayısı 9577 olan, 7. sınıf öğrencisi öğrenim görmektedir.

Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “Basit Tesadüfi Örneklem Tekniği” kullanılmıştır.

Basit tesadüfi örnekleme tekniğinde, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek, seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki her bir örneklemin eşit olasılıklı seçilme şansı vardır (Çıngı, 1994, s. 20- 50).

Araştırmanın örneklemini ise, Malatya ili, merkez ilçeye bağlı, 20 devlet ilköğretim okulunda okuyan, 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örnekleme alınacak öğrenci sayısı veya örneklem büyüklüğü aşağıdaki örneklem belirleme sayısı formülüne göre tespit edilmiştir:

$$n: \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot (p \cdot q)}$$

$$d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot (p \cdot q)$$

N: Evrendeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı)

q: İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı (1- p)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma olarak simgelenmiştir. **(0,05)**

Bu formül ile örnekleme dâhil edilecek öğrenci sayısı 335 olarak tespit edilmesine rağmen, 500 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Buna göre **araştırmanın örneklemini**; Malatya ili merkez ilçeye bağlı, aşağıdaki tabloda belirtilen devlet okullarında, 7. sınıfta öğrenim gören, toplam 500 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem alınan okullar tablo 1' de belirtilmiştir:

Tablo-1: Anket Uygulanan Okullar, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okulun Adı	Anket Uygulanan Öğrenci Sayısı	Değerlendirilen Öğretmen Sayısı
Mehmet Emin Bitlis İ.Ö.O.	25	1
Barbaros İ.Ö.O.	25	1
Tevfik Memnune İ.Ö.O.	25	1
Alpaslan İ.Ö.O.	25	1
Hidayet İ.Ö.O.	25	1
Hayrettin Sönmezay İ.Ö.O.	20	1
Gazi İ.Ö.O.	25	1
Sümer İ.Ö.O.	30	1
Hasan Varol 1 İ.Ö.O.	25	1
Hasan Varol 2 İ.Ö.O.	25	1
Fırat İ.Ö.O.	20	1
Fatih İ.Ö.O.	25	1
Türkiyem İ.Ö.O.	30	1
Cengiz Topel İ.Ö.O.	25	1
Kazım Karabekir İ.Ö.O.	20	1
Derme İ.Ö.O.	25	1
Muhittin Özmumcu İ.Ö.O.	25	1
Atatürk İ.Ö.O.	30	1
Cumhuriyet	20	1
Polis Amca İ.Ö.O.	30	1
TOPLAM: 20 İlköğretim Okulu	500 öğrenci	20 öğretmen

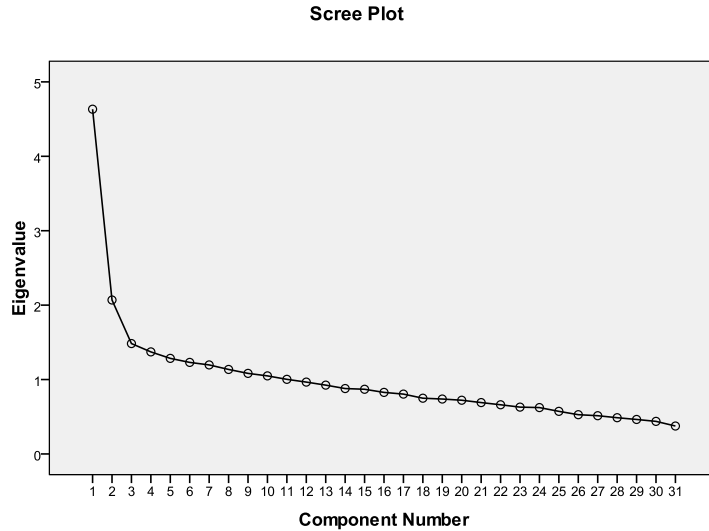
Araştırmanın evreni temsil etme yeterliliği, Kaiser Meyer Olkin testine göre **0,77** olarak tespit edilmiş ve bu oran Barlett testine göre anlamlı bulunmuştur. Bu durum ölçme aracında yer alan soruların, faktör analizine de uygun olduğunu göstermiştir. Araştırmada, Eigenvalue değeri 2 olarak kabul edilmiştir. Buna göre faktör analizi sonucunda, öz değeri 2'den büyük olan ve toplam varyansın yüzde 21,61'ini açıklayan iki faktör bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 13,06'sını, ikinci faktör toplam varyansın yüzde 8,55'ini açıklamaktadır. Bu faktörler şunlardır:

1. Faktör: Kurallara uyma, otoriteye itaat ve uysallık, dakiklik, düzenlilik, işbirliği, sorumluluk alma (faktör yükü: 13,06)

2. Faktör: Toplumsal değerleri kazanma, milli değerleri kazanma, öğrenciye önem verme (faktör yükü: 8,55)

Faktörler Şekil 4’te yer alan faktör çizgisi grafiğinde de sunulmuştur:

Şekil-4: Faktör Çizgi Grafiği



3.3. Veri Toplama Aracının (Anketin) Geliştirilmesi

Bu araştırmanın verileri; araştırma problemine uygun olarak geliştirilen, Alpha güvenirlik katsayısı **0,68** olan ve toplam varyansın % 21,61’ini açıklayan “31” soruluk ‘Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti” anketi ile toplanmıştır. Bu ankette öğrencilerin görüşlerine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışlarını, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle olan örtük iletişimini ve okulun fiziksel yapısının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Anketin, hazırlanma sürecinde, daha çok önceden yapılmış ilgili araştırmalar incelenmiş ve yapılan literatür taraması sonucu öğrencilere yöneltilecek soruların taslağı hazırlanmıştır. Taslak haline getirilmiş veri toplama aracında yer alan sorulara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Alınan bilgiler ve karşılıklı görüşmeler sonucu yapılan düzenlemelerde bazı sorular, anlaşılabilir olması için basit ifadelerle tekrar yazılmıştır. Taslağa 31 maddeden oluşan son hali verilmiş ve daha fazla değiştirilemeyeceği düşüncesiyle uygulama aşamasına geçilmiştir. (Bkz. Anket Formu Ek1)

Faktörel dağılım olarak, ankette sorulan soruların sayısı Tablo-2 de verilmiştir:

Tablo-2: Ön Uygulama Sonrasında Ankette Yer Alan Soruların Faktörel Dağılımı

Faktör Adı	Soru Sayısı
1. Faktör	11
2. Faktör	20
TOPLAM	31

Faktörel dağılıma göre, faktörlerde yer alan içerik ve bu içeriğe göre soruların hangi faktöre ait olduğu ve bunların toplam sayıları Tablo-3 te verilmiştir:

Tablo-3: Örtük Davranışları Kazanma Durumlarının Alt Faktörlere Göre Dağılımı

Faktör İçerikleri	Sorular	Toplam Soru Sayısı	
1. Faktör	Kurallara uyma, otoriteye itaat, uysallık, dakiklik, düzenlilik, işbirliği, sorumluluk alma.	5, 6, 8, 9, 10,11, 12 13, 14, 15, 16	11
2. Faktör	Toplumsal değerler, milli duygular, öğrenciye önem verme.	7, 17, 18, 19, 20, 21, 22 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 30, 31, 32, 33, 34, 35	20
TOPLAM		31	

3.4. Veri Toplama Aracının (Anketin) Uygulanması

Hazırlanan anket (Bkz: Ek 1), Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izni (Bkz: Ek 2) alındıktan sonra, 14-25 Mart 2011 tarihleri arasında, belirlenen okullarda uygulanmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından doğrudan uygulanmıştır.

Anketin uygulanmasında, gönüllülük ilkesi göz önünde tutularak sorulara verilen cevapların objektifliği ve doğruluğu mümkün olduğu kadar ön plana çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle anket, belirlenen okulların 7. sınıfında okuyan gönüllü öğrencilere uygulanmıştır.

Anket uygulanacak öğrencilerin ve bu öğrencilerin sınıf düzeylerinin tespitinde, çeşitli görüşler tartışılmıştır. Ancak sorulan soruları anlayabilme ve bu soruları en objektif biçimde cevaplayabilme açısından anketin, 7. sınıf öğrencilerine uygulanmasına karar verilmiştir.

Anket doldurma süresi, bir ders saati olarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Değerlendirmelere esas olan veriler SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılarak toplanmış, her soruya ait olan frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp tabloleştirilmiştir. Değerlendirmeler de bu tablolara dayalı kalınarak yapılmıştır.

Anket aracılığı ile toplanan veriler, tablolar haline dönüştürülerek daha anlaşılır hale getirilmiş ve buna dayalı olarak da değerlendirmeler yapılmıştır.

Verilere dayalı olarak değerlendirmeler yapılırken, ağırlıklı olarak analizler, ‘‘Bulgular ve Yorumlar’’ bölümünde yapılmış ve konu daha derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır.

Alt problemlere ilişkin değerlendirmeler, iki faktör olarak ele alınmış ve basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre ayrıştırılan konular kendi içerisinde ve birbirine bağlı olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde ise, bu değerlendirmeler genel hatları ile ve özelinden uzaklaşmadan özet şeklinde verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Elde edilen bulgular, her iki alt problemin kendi parametrelerine bağlı kalınarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Böyle bir sıranın takip edilmesiyle, bilgilerin kendi içinde bir bütünlük oluşturacak şekilde ele alınması ve böylece bulgulara dayalı olarak yorumların daha net ve anlaşılır biçimde yapılması düşünülmüştür.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt probleme ilişkin bulgular, ‘’beden eğitimi öğretmeni ders içerisindeki davranışları ile öğrenciye örtük olarak, otoriteye itaat ve uysal olma, dakik olma, düzenli, tertipli olma, işbirliği içinde olma ve sorumluluk alma davranışları kazandırmada etkili midir’’ sorularına dayalı olarak toplanmış ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Otoriteye İtaat ve Uysal Olma

Otoriteye itaat ve uysal olma ile ilgili örtük davranışın belirlenmesi için 5, 6 ve 13. sorular yöneltilmiştir.

Tablo-4: Beden eğitimi öğretmenin, derse spor kıyafetiyle gelmeyen öğrenciye karşı davranış durumu:

5. Soru	f (frekans)	% (yüzde)
Derse almaz, yok yazar	28	5,6
Eksi puan olarak değerlendirir	172	34,4
Derse alır, fakat ders faaliyeti yaptırmaz	100	20
Bir dahaki derse getirin, der hiçbir şey yapmaz	200	40
TOPLAM	500	100

Tablo- 4'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 5,6'sının derse spor kıyafeti ile gelmeyen öğrenciyi yok yazarak derse almadığı, % 34,4'nün eksi puan olarak değerlendirdiği, % 20'sinin derse alıp ancak ders faaliyeti yaptırmadığı, % 40'ının da bir dahaki sefere getirin dediği görülmektedir. Bu bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin bir bölümü (%60), derse spor kıyafetiyle gelmeyen öğrencilere eksi puan verme, yok yazma, ders faaliyetine almama gibi cezalarla, örtük olarak **"kurallara uyun"** mesajını sert bir şekilde verdikleri anlaşılmaktadır. Buna karşılık beden eğitimi öğretmenlerinin % 40'ının da 'spor kıyafetlerinizi bir dahaki derse getirin' diyerek **"kurallara uyun"** mesajını öğrencilere **daha yumuşak** bir şekilde verdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, beden eğitimi dersinde kıyafet getirmemek için, kıyafetinin yırtık, kirli, küçük ya da yıkanmış olduğunu öne sürmektedirler. Bu durum, öğretmenin öğrenciyi yok yazma, derse almama, ceza verme gibi bir takım uygulamalarda bulunmasına neden olmaktadır. Böylece öğretmenler, öğrencilere beden eğitimi dersine kıyafet getirmenin bir kural olduğunu, bu tür örtük davranışlarla kavratmaktadırlar. Bu bulgu, **Harrison ve Blakemore ve Bacanlı'nın** yaptığı araştırma bulgularıyla uyusmaktadır.

Bacanlı, okul kurallarına uyma davranışının öğrencilere sadece resmi programla değil, örtük olarak da kazandırılabilceğini ifade etmektedir. **Bacanlı'ya** göre, okul içindeki tahta, kürsü, koridor- okul bahçesinin tuvalet düzeni ve temizliği, öğretmenin ve öğrencinin giyim ve kuşamları örtük olarak **"kurallara uyun"** mesajını vermektedir (Bacanlı, 2006, s. 60).

Harrison ve Blakemore ise, beden eğitimi derslerinde en sık karşılaşılan olumsuz davranışlar olarak; öğrencilerin uygun olmayan kıyafetlerle beden eğitimi dersine katılmalarını ve aktiviteyi bırakmalarını göstermektedir (Ünlü, 2008, s. 64).

Tablo-5: Beden eğitimi öğretmenin, öğrencilere disiplinsiz davranışlarından dolayı ceza verme durumu:

6. Soru	f	%
Evet	288	57,6
Hayır	212	42,4
TOPLAM	500	100

Tablo- 5'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 57,6'sının öğrencilere disiplinsiz davranışlarından dolayı ceza verdiği, % 42,4'nün ise ceza vermediği görülmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri, örtük olarak öğrencilere, **“otoriteye itaat ediniz, disiplinli olunuz”** gibi mesajlar vermektedirler. Bu bulgu, **Yüksel, Veznedaroğlu, Coady ve Miller'ın** araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Yüksel'e göre, öğrencilere olumsuz mesajların verilmesi ve öğrenciye saygı duyulmaması sonucunda istenen beceri, tutum, davranış ve değerleri kazandırmak olası değildir. Ayrıca değerlerin kazandırılması bir yana, öğretmenlerin bunların aksi yönünde hareket ettikleri de araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenlerin yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları, öğrencilerle ilişkilerini otoriter bir yapıda sürdürdükleri, hatta bedensel ceza, hakaret, küfür ve azarlama gibi eğitimde olmaması gereken ve programlarda belirtilmeyen uygulama ve davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmalarla ortaya konan bulgular, okullarda öğrencilere öğretmenler tarafından resmi programlarda bulunmayan mesajlar verildiğini göstermektedir. Öğrencilerin **pasif ve itaatkâr olmaları, öğretmenlerin söylediklerini doğru olarak kabul etmeleri, öğretmenlerle tartışmamaları** verilen örtük mesajlara örnekler olabilir (Yüksel, 2004, s. 65).

Veznedaroğlu'na göre, örtük program, okuldan okula ve öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmektedir. Eğer başarılı olmak istiyorlarsa öğrenciler, okulun ve öğretmenlerin örtük programlarını öğrenmek ve bunlara uygun davranmak durumundadırlar. Örtük programa uygun davranmayan öğrenciler, sözel, psikolojik ve fiziksel şiddete kadar varan cezalara maruz kalabilmektedirler (Veznedaroğlu, 2007, s. 3). Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde otoriter davrandıkları, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları, **“Otur ve dinle!”** mesajı verdikleri, hatta sözel ve fiziksel cezalandırmalara başvurabildikleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Veznedaroğlu, 2007, s. 38).

Öğretmen otoriteye sahip olduğu için güçlüdür ve sınıftaki her şey onun kontrolü altındadır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretmenin övdüğü ve söylediği her şeyin doğru olduğunu öğrenirler. Öğretmenin değerleri ile öğrencilerin değerleri zıtlaşırlarsa, öğrenciler ceza ile karşı karşıya kalırlar. Öğretmen, örtük programın üç aracı olan **“kalabalık, övgü ve güç”** aracılığıyla, resmi program aracılığıyla kazandıramadığı **boyun eğme, itaat etme** gibi davranışları öğrencilere kazandırır (Yüksel, 2004, s. 40- 41).

Coady ve Miller'a göre örtük program, her sınıfta, otorite figürü olarak adlandırılan öğretmen ile öğrencileri arasında, görevlerin yürütülmesi ve öğrencilere bunları yürütme biçimlerinin öğretilmesini kapsayan sınıf uygulamalarıdır. Öğretmenin sınıfı nasıl yapılandırdığı, öğrencileri ne şekilde ödüllendirdiği ve cezalandırdığı ya da onlara nasıl yaklaştığı da öğrenciye birçok mesaj verir (Coady, Miller, 1986, s. 11- 12).

Tablo-6: Beden eğitimi öğretmenin, derste öğrencinin en çok hangi davranışını beğendiği durumu:

13. Soru	f	%
Uslu, sessiz olma, uysal olma	354	70,8
Öğretmene karşı gelmeme	73	14,6
Öğretmenin görüşlerine itiraz etmeme	73	14,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 6'ya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin derste öğrencilerin en çok hangi davranışını beğendiği sorusuna, öğrencilerin % 70,8'inin uslu, sessiz olma, uysal olma, % 14,6'sının öğretmene karşı gelmeme, % 14,6'sının öğretmenin görüşüne itiraz etmeme cevaplarını verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenleri en çok **uslu, sessiz, uysal öğrenciyi** sevmektedirler. Bu durumda beden eğitimi öğretmenlerinin “ **öğretmene karşı gelmeyin, sessiz olun**” mesajını örtük olarak verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, **Apple, Ahola, Aquirre, Curry, Korkmaz ve arkadaşları, Paykoç ve Gündoğdu'nun** araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Apple, okulların gizli programında, toplumsallaşmaya yer verdiklerini ve bu toplumsallaştırma faaliyetlerinin güçlü ve baskın grupların kontrolü altında olduğunu belirtir. Toplumda makbul olan davranış “**uysallıktır**”, okullar gizli programlarıyla bunu sezdirmeden öğrencilere yerleştirmeye başlarlar (Apple, 2006, s. 64- 65). Yine **Apple'a** göre çocuklar kendi duygusal tepkilerini öğretmen tarafından uygun görülenlere uydurmak için düzeltmek zorunda kalırlar. Öğretmen, çocuklardan sınıfta her ne olursa olsun sessiz ve tepkisiz olmalarını bekler. Çocuklar her zaman sessiz olmakla ve

duygularını ifade edememekle kendilerini rahat hissetmezler (Ferguson, internet, [15.10.2010]).

Ahola, örtük program kapsamında öğrencilerin otoriteye uymaları gerektiğini belirtmiştir (Veznedaroğlu, 2007, s. 50).

Aguirre, yaptığı araştırmanın analizi sonucunda öğrencilerin, okuldaki yaşadıklarına üç farklı şekilde tepki gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır: (1) Kalacak yer (2) uyum, kaçınma ve karşı koyma (3) direniş. Uyum, öğrencilerin okulun beklentilerine, ödüllendirme ve ceza sistemine, rutinelere ve otoriteye gönüllü olarak uymalarını ifade etmektedir. Kaçınma, okulun öğrenciler için tatsız şeyler ifade etmeye başladığında, okuldaki etkinliklerden uzak durmalarını ifade etmektedir (Akt: Sarı, 2007, s. 104).

Curry'nin yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerden uysal ve pasif olmalarının, yüksek beklentilere sahip olmamalarının, kibarca dinlemelerinin, hiyerarşik yapıya ve toplumsal cinsiyet rollerine uymalarının, kendi görüşlerini belirtmemelerinin beklendiği belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılan sonuçların, okullarda örtük program aracılığıyla öğrencilere otoriteye itaat etme, istek ve beklentilerinden vazgeçme, pasif olma gibi özelliklerin kazandırıldığı yönündeki görüşlere destek sağladığı da belirtilebilir (Akt: Veznedaroğlu, 2007, s. 52)

Korkmaz ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim ortamını bozan davranışlar olarak ilk sıralarda; izin istemeden konuşma, ders akışını bozacak davranışlarda bulunma, aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşma gösterilmektedir (Ünlü, 2008, s. 64).

Paykoç ve Gündoğdu'nun da yaptıkları çalışmayla, okulda hiyerarşinin önemli görüldüğünü ve öğrencilerden buna uygun davranmalarının beklendiğini, dolayısıyla araştırma yapılan okulun yazılı olmayan kurallarının hiyerarşik yapıyı korumaya yönelik olduğunu ortaya koydukları söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 21).

4.1.2. Dakik Olma

Dakik olma ile ilgili örtük davranışın belirlenmesi için öğrencilere 8. ve 9. sorular yöneltilmiştir.

Tablo-7: Beden eğitimi öğretmenin derslere zamanında başlama durumu:

8. Soru	f	%
Her zaman	327	65,4
Zaman zaman	172	34,4
Hiçbir zaman	1	0,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 7'ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 65,4'ünün her zaman derse zamanında başladığı, % 34,4'ünün zaman zaman başladığı, % 0,2'sinin hiç bir zaman zamanında başlamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 65,4 oranında derslerine tam zamanında başlamaları, örtük davranış açısından önemlidir ve olumlu bir göstergedir. Bu öğretmenler, derslerine tam zamanında başlayarak öğrencilere örtük olarak **“dakik olma, düzenli olma, kurallara uyma”** davranışlarını kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

Okulların resmi kuralları, dersin başlama ve bitiş saatlerine uymayı gerektirir. Ancak öğrenciler çoğunlukla resmi kuralların dışında öğretmenlerin davranışlarını örnek alarak derse zamanında gelirler ve örtük olarak **“dakiklik”** davranışını kazanırlar. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, derslerine zamanında girmekle ve zamanında dersten çıkmakla öğrenciye uygun bir rol- model olmuşlar ve öğrencilerine örtük olarak **“dakik olun”** mesajını vermişlerdir. Bu bulgu, **Jackson'un** araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Jackson'a göre, öğretmenin diğer bir görevi de **“resmi zamanlayıcı”** olmaktır. Yani, her şeyin zamanında başlayıp bitmesini sağlamak, yine öğretmenin görevidir. Konudan konuya geçilmesi, beslenme vakti, lavaboya gitme gibi faaliyetler, her zaman öğretmenin belirlediği vakitlerde yapılır. Başka bir deyişle, okuldaki uygulamalar öğrenci istediği için değil, zamanı geldiği için yapılır (Türedi, 2008, s. 96). **Jackson**, okulda öğrencilere yönelik değer ve beklentiler olduğunu gözlemiş ve bunlar aracılığıyla öğrencilerin kendilerinden beklenenleri öğrenmelerinin örtük programın bir özelliği olduğunu belirtmiştir. O'na göre, örtük program belli bazı becerileri vurgulamakta ve öğrenciler bu programla sessizce beklemeyi, kendini geri çekmeyi, bir işi tamamlamayı, çalışmayı sürdürmeyi, işbirliğini, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sadık olmayı, düzenli

ve dakik olmayı, başkalarına kibar davranmayı vb. öğrenmektedirler (Jackson, 1968, Akt: Sarı, 2007, s. 27).

Tablo-8: Beden eğitimi öğretmenin derse geç gelen öğrenciye karşı davranış durumu:

9. Soru	f	%
Geç kaldığı için derse almaz, yok yazar	21	4,2
İzin kâğıdı alıp derse gelmesini söyler.	214	42,8
Geç kaldığı için ceza verir, sonra derse alır.	50	10
Hiçbir şey yapmaz, sırana geç, der.	215	43
TOPLAM	500	100

Tablo- 8'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 4,2'sinin geç kaldığı için öğrencileri derse almadığı, % 42,8'inin izin kâğıdı alıp derse gelmesini söylediği, % 10'unun geç kaldığı için ceza verip sonra derse aldığı, % 43'ünün de hiçbir şey yapmayarak sırana geç dedikleri görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 85,8'i öğrenciyi derse alarak herhangi bir yaptırımda bulunmamakta ya da öğrenciye izin kâğıdı alıp derse gelmesini söylemektedirler. Bu bulguya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin önemli bir kısmı, derse geç gelen öğrencileri okul idaresinden izin kâğıdı aldıktan sonra derse aldıklarını göstermektedir. Bu öğretmenler, öğrencileri okul idaresine göndermekle örtük olarak **“siz dakiklik kuralına uymadınız, bunun için ben sizi derse almak istemiyorum, ancak okul idaresi size izin verirse derse katılabilirsiniz”** mesajını verirken, diğer önemli bir kısım öğretmen ise, öğrenciye hiçbir yaptırım uygulamadan doğrudan derse almaktadır. Bu öğretmenler de örtük olarak **“derse geç gelseniz de ben sizi derse alırım”** mesajını öğrencilere vermek suretiyle, öğrencilerde dakiklik davranışının kazanılmamasına sebep olmaktadır.

Bu bulgunun bir kısmı, **Doğan'ın** araştırma bulguları ile uyusmaktadır. **Doğan'ın** araştırmasına göre, ‘‘Toplum hayatında uyulması gereken sosyal davranış kuralları ile öğrencilerin okula devam durumları, kılık ve kıyafetleri, ders düzenleri, verilecek ödül ve cezalar gibi okul hayatını düzenleyen kurallar, okulun kurallar bütünü

oluşturur’’ (Doğan, 2001, s. 94- 95). Bu durumda öğrenci derse geç geldiği zaman kurallara riayet etmemiş olacaktır. Öğretmenler derse geç gelen öğrenciye karşı, ceza verme, derse almama, yok yazma gibi yaptırımlar uygulayabilirler.

Derse geç kalan öğrencilere hiçbir şey yapmayan diğer öğretmenlerin örtük davranışları ise **Jackson’un** araştırma bulgularına ters düşmektedir. Nitekim **Jackson** örtük programı, öğrencilere sessizce beklemeyi, kendini geri çekmeyi, bir işi tamamlamayı, çalışmayı sürdürmeyi, işbirliğini, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sadık olmayı, düzenli ve **dakik olmayı**, başkalarına kibar davranmayı vb. öğreten programdır şeklinde tanımlamıştır (Jackson, 1968, Akt: Sarı, 2007, s. 27).

4.1.3. Düzenli ve Tertipli Olma

Öğrencilere düzeni ve tertipli olma alışkanlıklarının kazandırılmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 10, 11 ve 12. sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar haline dönüştürülerek yorumlamaya tabi tutulmuştur.

Tablo-9: Beden eğitimi öğretmenin spor odasını düzenli tutma durumu:

10. Soru	f	%
Her zaman	379	75,8
Zaman zaman	108	21,6
Hiçbir zaman	13	2,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 9’a göre, öğrencilerin, beden eğitimi öğretmenlerinin spor odasını düzenli tutmaları ile ilgili soruya, % 75,8’inin her zaman, % 21,6’ sının zaman zaman, % 2,6’ sının hiçbir zaman cevabını verdikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu odalarını temiz, düzenli tutarak, öğrencilere tertipli olma, temiz ve düzenli olma konularında örtük mesajlar vermektedirler.

Bu tablo sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretmenleri, spor odalarını düzenli ve tertipli tutmakla öğrencilere ‘‘düzenli ve tertipli olunuz’’ mesajını vermektedirler. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu olumlu davranışları sonucunda öğrenciler, örtük olarak ‘‘düzenlilik ve tertiplilik’’ davranışını kazanmaktadır. Bu bulgu, **Anderson’un ve Hettich’in** araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Anderson’a göre, okula yeni başlayan bir çocuk okula giderken üniforma giymesinden, okulda kendisini karşılayan bir otorite figürünün kıyafet kontrolü yapmasından, tutun da ‘‘düzenli olma, tertipli olma’’ davranışlarını örtük olarak harflerden çok daha önce öğrenmeye başlar (Anderson, 1992, s. 21- 22).

Hettich ‘‘örtük program örnekleri’’ başlıklı araştırmasında örtük program örneklerini şu şekilde sıralamaktadır; **Ödevleri zamanında teslim etmek, iyi dinlemek, düzenli notlar almak, bir not defteri edinmek, amaçlara ve hedeflere odaklanmak, stresle baş etmek, diğerleriyle etkili çalışmaktır** (Hettich, August- 1993).

Tablo-10: Beden eğitimi öğretmenin ders bittikten sonra el- yüz yıkama ve kıyafet değiştirme gibi temizlik ve tertip kurallarına önem verme durumu:

11. Soru	f	%
Her zaman	300	60
Zaman zaman	138	27,6
Hiçbir zaman	62	12,4
TOPLAM	500	100

Tablo- 10’a göre, beden eğitimi öğretmenlerinin ders bittikten sonra el- yüz yıkama, kıyafet değiştirme gibi temizlik ve tertip kurallarına % 60’ının her zaman önem verdiği, % 27,6’sının zaman zaman önem verdiği, % 12,4’ü hiçbir zaman önem vermediği görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, ders bittikten sonra el- yüz yıkama ve diğer temizlik kurallarına uyulmasına önem vermektedir. Beden eğitimi öğretmenleri bu davranışları ile öğrencilerine ‘‘temiz ve düzenli olma kurallarına uyun’’ mesajını vermektedirler. Bu bulgu, **Tezcan (2003)**,

Yüksel (2004), Sarı (2007), Veznedaroğlu (2007), Kuş (2009) ve Merter, Akbulut (2011)' un araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmaların ortak sonucunda, örtük program aracılığı ile toplumun isteğine uygun görüş, inanç, kural ve değerleri benimsemeye örtük olarak öğrenciyi kazandırılması beklenen **dakiklik, tertipli, düzenli olma, temizlik, kılık- kıyafet tertibi, söz alarak konuşma** gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Tablo-11: Beden eğitimi öğretmeninin spor kulübü çalışmalarını düzenli bir şekilde yapma durumu:

12. Soru	f	%
Her zaman	315	63
Zaman zaman	150	30
Hiçbir zaman	35	7
TOPLAM	500	100

Tablo- 11'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin spor kulübü çalışmalarını, % 63'ünün her zaman düzenli yaptığı, % 30'unun zaman zaman düzenli yaptığı, % 7'sinin hiçbir zaman düzenli yapmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin % 63'ünün spor kulübü çalışmalarını düzenli bir şekilde yaparak, öğrencilere örtük olarak **düzenli olma** davranışını kazandırmaktadır.

Bu bulgu, Anyon'un, **"Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work"** başlıklı çalışmasının bulguları ile uyumaktadır. Anyon'un çalışmasına göre öğretmen, masasının üzerini sürekli temiz ve düzenli tutmakta, ders dışı çalışmalarını düzenli olarak yapmaktadır. Böylece, öğrencilere örtük olarak **"düzenli olunuz"** mesajını vermekte ve düzenli olma davranışını kazandırmaktadır (Anyon, 1980, s. 67- 92).

4.1.4. İşbirliği İçinde Olma

Öğrencilere işbirliği içinde olma davranışlarının kazandırılmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için,

öğrencilere 14 ve 15. sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar haline dönüştürülerek yorumlamaya tabi tutulmuştur.

Tablo-12: Beden eğitimi öğretmeninin derste grup çalışmalarına yer verme durumu:

14. Soru	f	%
Her zaman	177	35,4
Zaman zaman	254	50,8
Hiçbir zaman	69	13,8
TOPLAM	500	100

Tablo- 12’ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 35,4’ünün her zaman derste grup çalışmalarına yer verdiği, % 50,8’inin zaman zaman yer verdiği, % 13,8’inin hiçbir zaman yer vermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenleri genellikle dersin işlenişinde **grup çalışmalarına** yer vermektedir. Böylece öğrencilerin örtük olarak, “**işbirliği içinde bulunma, sorumluluk alma davranışları**” kazanmalarını sağlamaktadır. İşbirliği içerisinde çalışan öğrenciler bağımsız hareket etmeyi, liderlik yapmayı, cinsiyet rollerine uygun davranmayı, toplumsal sınıflara ait olan davranışları öğrenmeyi, birbirlerine karşı saygı duymayı ve hoşgörülü davranmayı öğrenirler. Bu bulgu, **Tezcan’ın** ve **Veznedaroğlu’nun** araştırma bulguları ile uyusmaktadır.

Tezcan, grup çalışmalarında öğrenci, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazandığı ve bunun da örtük bir davranış olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir (Tezcan, 1997, s. 170- 172).

Beden eğitimi dersi de, dersin akışında, grup çalışmalarına bolca yer vererek, bu yaşantıları kazandırmada uygun bir zemin oluşturmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını, birbirlerine saygılı ve hoşgörülü davranmalarını beklediğini belirtip etkinlikleri grup çalışmaları şeklinde düzenlemiyorsa, beklentilerinin uygula-

maya yansımadağı söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 37). Bu nedenle, beklenen örtük davranışların hayata geçirilmesi gerekli ve önemlidir.

Tablo-13: Beden eğitimi öğretmeninin öğrencilerle birlikte, okul bahçe ve çevre düzenlemesi yapma durumu:

15. Soru	f	%
Her zaman	126	25,2
Zaman zaman	236	47,2
Hiçbir zaman	138	27,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 13'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 25,2'sinin her zaman öğrencilerle birlikte okul bahçe ve çevre düzenlemesi yaptığı, % 47,2'sinin zaman zaman yaptığı, % 27,6'sının hiçbir zaman yapmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle birlikte zaman zaman bahçe ve çevre düzenlemele-ri yapmaları örtük olarak, öğrencilerde **çevre bilinci oluşturma, çevreyi koruma ve geliştirme, işbirliği içinde bulunma ve sorumluluk alma** davranışlarını kazandırmaktadır. Bu bulgu **Goodall'ın** araştırma bulguları ile uyuşmaktadır.

Goodall, okulun tüm çocuklarının, çevrenin ortak bir miras olduğu ve bu konuda herkesin sorumluluk taşıdığı fikrini benimsemiş, çevrenin kalitesini koruma ve geliştirme, toplumun kaynaklarını tutumlu ve uygun bir şekilde kullanma konusuna duyarlı olmaları gibi konularda cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Goodall, Akt: Vural, 1999, s. 6). Burada amaç, çevreye ve problemlerine karşı bir farkındalık ve duyarlılık kazanmak, çevreyi korumak ve geliştirmektir.

4.1.5. Sorumluluk Alma

Öğrencilere sorumluluk alma davranışlarının kazandırılmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 16. soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablo haline dönüştürülerek yorumlamaya tabi tutulmuştur.

Tablo-14: Beden eğitimi öğretmenin derste görev dağılımı yapma durumu:

16. Soru	f	%
Her zaman	189	37,8
Zaman zaman	244	48,8
Hiçbir zaman	67	13,4
TOPLAM	500	100

Tablo- 14'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 37,8'inin her zaman derste görev dağılımı yaptığı, % 48,8'inin zaman zaman yaptığı, % 13,4'ünün hiçbir zaman yapmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenleri (% 86,6 oranında) her zaman ve zaman zaman derste görev dağılımı yapmakla, örtük olarak **öğrencilerin işbirliği içinde bulunmalarını ve sorumluluk duygularının gelişmesini** sağlamaktadırlar. Bu bulgu, **Ünlü'nün** araştırma bulgusu ile uyumaktadır.

Sınıf içi grup çalışmaları yaparak, öğrencilerde sorumluluk alma davranışının geliştirilebilmesi isteniliyorsa, nelerin yapılacağını, bunların kimler tarafından yapılacağını ve ne zamanlar yapılacağını, öğretmenin açık ve anlaşılır bir şekilde yazılı olarak öğrencilere duyurması önemlidir. **Ünlü'ye** göre, sınıfta öğretim için kullanılacak zamanın gereksiz yere kullanımını önlemek için, derste izlenecek yol, yapılacaklar, derslerdeki görev dağılımı önceden belirlenmeli ve gerekirse panoya asılmalıdır (Ünlü, 2008, s. 70).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt probleme ilişkin bulgular, “beden eğitimi öğretmeni, ders içerisindeki davranışları ile öğrenciye örtük olarak, toplumsal değerleri kazandırmakta, milli değerleri kazandırmakta, davranışları ile öğrenciye önem verdiğini göstermekte midir” sorularına dayalı olarak toplanmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Toplumsal Değerleri Kazandırma

Öğrencilere toplumsal değerleri kazandırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 7, 18, 20, 21 ve 22. sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar haline dönüştürülerek yorumlanmıştır

Tablo-15: Beden eğitimi öğretmenin sınav sonuçlarına itiraz edilmesine ilişkin davranış durumu:

7. Soru	f	%
İtiraz etme hakkımızı engeller.	194	38,8
Olumlu karşılar.	306	61,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 15'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 38,8'inin öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz hakkını engellediği, % 61,2'sinin de olumlu karşıladığı görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 61,2'si, sınav sonuçlarına itiraz edilmesini olumlu karşılayarak, öğrencilerine **adaletli davranma** mesajı ile birlikte örtük olarak **‘ben sizi çok seviyorum, size değer veriyorum’** mesajını da vermektedir. Bu bulgu, **Veznedaroğlu'nun** bulgusu ile **uyuşmamaktadır**.

Veznedaroğlu'na göre, örtük program kapsamında yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınav sonuçları hakkında kendi aralarında konuştuklarını; ancak şikâyetlerini öğretmenlere iletmediklerini ve sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, resmî programda belirtilen özelliklerle çelişmektedir. Çünkü resmî programlarda öğrencilerden haklarını bilmeleri ve bunları kullanmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Oysa araştırma sonuçları, öğrencilere örtük program aracılığıyla bu haklarını kullanmamaları gerektiğinin öğretildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin sınıfta demokrasiden bahseden bir öğretmen, öğrencilerin sınavlara itiraz etme haklarını engelliyorsa, örtük programda demokrasinin bulunmadığı belirtilebilir. Öğrenciler, eğer sınav sonuçlarına itiraz ederlerse öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceklerini

öğrenmişlerse, bu sınıfın örtük programında baskı ve otoritenin yer aldığı söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007, s. 47).

Tablo-16: Beden eğitimi öğretmeninin dersin işlenişinde kız ve erkek öğrencilere ayrı uygulamalar yaptırması durumu:

18. Soru	f	%
Her zaman	128	25,6
Zaman zaman	171	34,2
Hiçbir zaman	201	40,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 16’ya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 25,6’sının dersin işlenişinde kız ve erkek öğrencilere her zaman ayrı uygulamalar yaptırdığı , % 34,2’sinin zaman zaman yaptırdığı, % 40,2’sinin hiçbir zaman yaptırmadığı görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 40,2’sinin derslerde kız ve erkek öğrencilerin birlikte uygulayacağı çalışmalar yaptırdığı, cinsiyet ayrımı gözetmeden dersini işlediği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi öğretmenleri örtük olarak öğrencilere “ **hepinizi önemsiyorum, hepinize değer veriyorum**” ve “**cinsiyet ayrımı yapmıyorum**” mesajını vermektedirler.

Bu bulgu, beden eğitimi öğretmenlerinin % 40,2’sinin kız ve erkek öğrencilere derslerde ayrı uygulamalar yaptırmamaları açısından **Helvacıoğlu’nun** ve **Selkirk ve Johnson’un** bulgularına ters düşmekte, % 59,8’inin derslerde her zaman ve zaman zaman kız ve erkek öğrencilere ayrı uygulamalar yaptırmaları açısından da **Helvacıoğlu’nun** ve **Selkirk ve Johnson’un** bulguları ile uyuşmaktadır.

Helvacıoğlu’na göre, 1945 öncesi ders kitaplarında modern ve sosyal hayatta söz sahibi olan kadın 1945 sonrası kitaplarda eve hapsedilmektedir. Bu tarihten sonra baba figürü ağır basmakta erkek ailenin reisi ve otorite mekanizması olarak kadının bir adım önünde gösterilmektedir (Helvacıoğlu, 1994, s. 88- 103). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının, öğrenci tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Çünkü sınıfın

öznesi öğretmen değil, öğrencidir. Kendine göre tüm öğrencilere eşit davrandığını, ağır ceza vermediğini belirten bir öğretmen, öğrencisinin gözünde farklı görünebilmektedir. Araştırmalar çoğu zaman durumun öyle olmadığını söylemektedir.

Selkirk ve Johnson'un yaptıkları bir çalışmada, çocuklara göre, öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığı hakkında öğrenmeleri gereken daha çok şey vardır. Bu çalışmada, öğretmenin sınıftaki kız öğrencilere güvenmediğini, bu yüzden yarışmalarda sonuncu olmalarına yol açtığını anlatan bir öğrenci, jimnastik dersinde öğretmenin önce erkek öğrencilere ne yapılacağını anlattığını, daha sonra erkek öğrencilere kız öğrencileri alıp oyuna başlamalarını söylediğini belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler, akademik konularda da kız öğrencilere daha çok güvenmektedir (Sarı, 2007, s. 83).

Tablo-17: Beden eğitimi öğretmenin sporif aktivitelere başarılı olan öğrencileri ödüllendirme durumu:

20. Soru	f	%
Her zaman	111	22,2
Zaman zaman	242	48,4
Hiçbir zaman	147	29,4
TOPLAM	500	100

Tablo- 17'ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 22,2'sinin, sporif aktivite-lerindeki başarılarından dolayı öğrencilerini her zaman ödüllendirdikleri, % 48,4'ünün zaman zaman ödüllendirdikleri ve % 29,4'ünün de hiçbir zaman ödüllendirmediği görülmektedir. Bu durumda beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir kısmı, zaman zaman ve her zaman sporif başarı sağlayan öğrencileri ödüllendirerek, diğer öğrencilere **'siz de başarılı olunuz'** mesajını vermektedirler. Bu mesajla öğrenciler, daha başarılı olmaya teşvik edilmektedirler. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin bu davranışı, öğrenciler arasında **rekabet ortamı** da yaratmaktadır. Bu durumda öğrenciler örtük olarak **'başarılı olma'** mesajının yanında, **'rekabet etme'** mesajını da baskın olarak almaktadırlar. Bu bulgu, **Dreeben, Atherton, Kelly ve Melograno'nun** bulgularını desteklemektedir.

Dreeben, öğrencilerin okulda rekabet etmeyi öğrendiklerini savunmaktadır. Bu da okulun resmi programında kazandırılması amaçlanmayan bir özelliktir (Florio, Ruane, internet, [14.12.2010]) Bu bulguda, beden eğitimi öğretmenlerinin sporda başarılı olan öğrencileri ödüllendirmesi, rekabet ortamı yarattığı için, örtük program ile resmi programın zıtlaşmasına sebep olmuştur. Çünkü öğretmenler başarılı olmak için çalışmak becerisini kazandırmak istemelerine rağmen, öğrenciler kasıtsız olarak rekabet etme mesajını almaktadırlar.

Atherton, ‘‘resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile örtüşebilir, resmi programın mesajları bazen örtük programın mesajları ile zıtlaşabilir’’ görüşünü belirtmiştir (Atherton, internet, [22.12.2010]). Bu durum da resmi programın mesajları ile örtük programın mesajlarının zıtlaştığı görüşünü desteklemektedir. Resmi programda öğrencilerin rekabet etme davranışlarını kazanmaları istenmez iken, örtük program öğrencilere rekabet etme davranışını kazandırmaktadır. Bu durumda örtük program ile resmi program zıtlaşmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenin sınıf içerisinde rekabet duygusu yaratma yerine öğrencinin öğrenmesine ve başarılı olmasına yardım etmek olmalıdır. Şayet öğretmen, örtük olarak rekabet etme davranışını kazandıracak olursa, bu durum öğretimin amacına ters düşer. Nitekim **Kelly ve Melograno’ya** göre, öğretimin amacı, öğrencinin başarmasına yardım etmektir. Beden eğitimi dersinin nihai başarısı öğrencilerin ne yaptığı değil, öğrencilerin buna nasıl karşılık verdiklerinin yansımasıdır. Öğretimin amacını gerçekleştirmek için öğretmenin, gerekli düzeni sağlamak, öğrenci uyumunu ve adaptasyonun kolaylaştırmak, başarılı olmak için bilgi toplamak ve öğretim programını ayarlamak gibi görevleri bulunurken; öğrencilerin de kendi öğrenme ürünlerini dikkatle üretmesi, kavraması ve çaba göstermesi gerekir (Kelly ve Melograno, 2004, Akt: Ünlü, 2008, s. 69).

Tablo-18: Beden eğitimi öğretmeninin, okul takımlarının sportif yarışmalarda kazandıkları madalya ve kupaları sergileme durumu:

21. Soru	f	%
Evet	370	74
Hayır	130	26
TOPLAM	500	100

Tablo- 18'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 74'ünün sportif yarışmalarda kazanılan madalya ve kupaları sergilediği, % 26'sının madalya ve kupaları sergilemediği görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerin müsabakalarda kazandığı kupa ve madalyaları sergilemektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere **“sizi önemsiyorum, size değer veriyorum, başarılarınızı destekliyorum”**, **“başarılı olmanızı istiyorum”** mesajlarını vermektedirler. Ayrıca böyle bir davranışla diğer öğrencilere **“siz de okul takımlarında yer alıp başarılı olursanız, sizlerin de madalya ve kupalarını sergilerim”** mesajını vermekte ve diğer öğrencilerin sportif yarışmalara katılmalarını teşvik etmektedirler. Bu bulgu, **Jerald, Titman ve Cornbleth'in**, araştırma bulguları ile uyumaktadır.

Spor alanında kazanılan madalyalar, kupalar ve plaketler öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmekte ve okul kültürünün oluşumuna ve okula aidiyet, başarılı olabilme, ürün ortaya koyabilme duygusunun gelişimine katkıda bulunmaktadır. **Jerald'a** göre, okul kültürü, okulun yazısız ve bazen sözsüz semboller aracılığıyla gönderdiği mesajlarından oluştuğu için, o okulun **“örtük programını”** oluşturur (Jerald, December, 2006).

Titman'a göre, **“okuldaki fiziksel eşyalar örtük programın bir parçasıdır.”** (Merter, Akbulut, 2010, s. 225).

Cornbleth, örtük programının kültürel yönünün, okul kuralları, dekor ve dekorasyonları, öğretmen- öğrenci- yönetim arasındaki roller ve ilişkiler, öğrenci klikleri, dini törenler, kutlamalar, öğrenci grupları ve öğretmen beklentilerinden oluştuğunu belirtir (Corbleth, internet, [10.12.2010]).

Tablo-19: Beden eğitimi öğretmenin not verme durumu:

22. Soru	f	%
Sporculara daha yüksek not verir.	77	15,4
Genel ders başarısı yüksek olan Öğrencilere daha yüksek not verir.	54	10,8
Herkese hak ettiği notu verir.	369	73,8
TOPLAM	500	100

Tablo- 19'a göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 15,4'ünün sporculara daha yüksek not verdiği, % 10,8'inin genel ders başarısı yüksek olan öğrencilere daha yüksek not verdiği, % 73,8'inin herkese hak ettiği notu verdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 73,8'i, öğrencilerin sporculuk ve başarı durumlarına itibar etmeksizin, öğrencilere hak ettikleri notu vermektedirler. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere örtük olarak, " eşit ve adaletli davranıyorum" mesajını vermekte ve toplumun ön gördüğü değerlerden olan **eşit ve adaletli olma** davranışını öğrencilere kazandırmaktadırlar.

Hargraves ve Cornbleth, öğretmenlerin öğrencilere not vermede, öğrencilerin hak ettikleri notu almanın dışında, not verirken bazı etkenlerin etkili olduğunu savunmuşlardır. Buna göre bu bulgu, **Hargraves ve Cornbleth'in** araştırma bulgularına **ters düşmekteyken, Çeçen ve Töremen'in** bulgularıyla örtüşmektedir.

Hargraves, öğrencilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde, öğretmenlerin beklentilerine uygun hareket eden öğrencilerin entelektüel düzeyleri düşük olsa ya da sınıfı geçmek için yeterli notları alamazlar bile başarılı olabildiklerini belirtmiştir (Yüksel, 2004, s. 70).

Cornbleth'e göre, belirli bir siyasi partinin düşüncesine sahip olan öğretmenin sevgisini kazanmak, öğretmenden iyi not alabilmek için, bazı öğrencilerin sanki o partinin düşüncesini benimsiyor gibi görünmeleri ve bu partinin ambleminin üzerinde bulunduğu anahtarlıkları kullanmaları, tişörtleri giymeleri bu duruma örnek gösterilebilir (Cornbleth, internet, [10.12.2010])

Töremen'e göre, eğitimdeki temel değerler arasında en önemlisi, herkese eşit olarak davranmadır (Töremen, 2001, s. 109).

Çeçen'e göre de, eşitlik, hiçbir ayrıcalığı kendi yapısı içinde barındırmaz. En küçük bir ayrıcalık veya ilgisizlik insan haklarının eşitlik yönünden yara almasına yol açacaktır (Çeçen, 2000, s. 42). Bu nedenle, kendilerine has farklılıkları ne olursa olsun, bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranması, adaletli olması ve bu konuda onlara her zaman model olmaya çalışması, onların bu değeri kabul edip içselleştirmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır.

4.2.2. Milli Değerleri Kazandırma

Öğrencilere milli değerleri kazandırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 23, 24 ve 25. sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar haline dönüştürülerek yorumlamaya tabi tutulmuştur.

Tablo-20: Beden eğitimi öğretmenin okul içi İstiklal Marşı törenlerinde bulunma durumu:

23. Soru	f	%
Evet	454	90,8
Hayır	46	9,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 20'ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 90,8'inin İstiklal Marşı törenlerinde bulunduğu, % 9,2'sinin İstiklal Marşı törenlerinde bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 90,8'i, İstiklal Marşı törenlerine katılarak okul kültürünün oluşumunda var olan değerlerin öğrenci gözünde pekişmesini sağlamaktadırlar. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere, örtük olarak **'İstiklal Marşı önemlidir'** mesajını vermekte ve öğrenciler de bu mesajı doğru algılayarak **'milli değerlere önem verme'** davranışını kazanmaktadırlar. Bu bulgu, **Wynne, McCabe ve Trevino, Mullis ve Fincher ve Wren'in** bulguları ile uyusmaktadır.

Wynne'e göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya hali hazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerektiğini belirten **Wynne**, törenlerin etkili birer öğretmen olabileceğini, insanların törenlerde başkaları tarafından da kabul gören değerleri doğal bir şekilde öğrenip benimsemelerinin daha kolay olabileceğini vurgulamaktadır (Sarı, 2007, s. 39).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok okulda, ahlak kurallarının öğrencilere öğretilmesinde tören ve ritüellerin işe koşulduğunu belirten **Mc Cabe ve Trevino**, bu törenlerin, okulun öğrencilere kazandırmak istediği değerlerin öğretilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabilirliğini belirtmektedirler (Sarı, 2007, s. 40).

Mullis ve Fincher de ritüellerin karakter eğitiminde önemli bir rol oynadığını ve yaratıcı, destekleyici, demokratik ve güvenli bir okul kültürü oluşturulmasında etkili bir şekilde kullanılabilirliğini vurgulamaktadırlar (Sarı, 2007, s. 40).

Wren'e göre okuldaki kurallar, resmi, dini törenler, gelenek haline getirilmiş etkinlikler de aynı zamanda örtük programı şekillendirmektedir. **Wren** örtük programı şekillendiren ve bir okulu diğerinden ayıran bu tip özelliklerin eğitimciler tarafından keşfinin önemine değinmektedir. Çünkü ona göre örtük programa gereken önemin verilmesi, okulların hedeflerine ulaşabilmelerinde önemli bir araçtır (Kuş, 2009, s. 42).

Tablo-21: Beden eğitimi öğretmenin İstiklal Marşı törenlerinde kendisine çekidüzen verme durumu:

24. Soru	f	%
Her zaman	404	80,8
Zaman zaman	77	15,4
Hiçbir zaman	19	3,8
TOPLAM	500	100

Tablo- 21'e, beden eğitimi öğretmenlerinin İstiklal Marşı törenlerinde % 80,8'inin her zamanü % 15,4'ünün zaman zaman ve % 3,8'inin de hiç bir zaman kendilerine çeki- düzen vermedikleri anlaşılmaktadır. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin % 80,8 gibi önemli bir çoğunluğunun, İstiklal Marşı törenlerinde kendilerine çeki- düzen vererek, öğrencilere İstiklal Marşına saygı duymaları için **rol- model olma** davranışını sergilemektedirler. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere örtük olarak, milli değerlerimizin önemli olduğu mesajını iletmektedirler. Bu bulgu, **Tolan** ve **Glickman'ın** bulguları ile uyuşmaktadır.

Tolan'a göre, törenlerin, çoğunlukla tarihsel nitelik taşıyan bir olaya toplumun verdiği kültürel ağırlığı sürekli kılmak için belirli yer ve zamanlarda düzenlenen toplu davranış türü veya tören, ritüeller olduğunu belirtmektedir (Terzi, 2000, s. 48). Törenlerde öğretmenlerin ve yöneticilerin hazır ola geçerek, kıyafetlerine ve duruşlarına çeki- düzen vermeleri, İstiklal Marşı için uygun durumu almaları, öğrencilerin de kendilerine çeki- düzen vermelerine sebep olacaktır. Tören ve ritüellerdeki öğretmen davranışları, öğrenme sürecini yakından etkileyerek öğrencilere yeni davranışların kazandırılmasında etkili rol oynamaktadır.

Glickman'a göre, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrenme süreçlerine ‘nasıl’ katıldığı, bir bütün olarak örtük programı oluşturur (Glickman, İnternet, [14.12.2010]).

Tablo-22: Beden eğitimi öğretmenin derslerde devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini anlatma durumu:

25. Soru	f	%
Her zaman	101	20,2
Zaman zaman	248	49,6
Hiçbir zaman	151	30,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 22'ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 20,2'sinin her zaman derslerde devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini anlattıkları, % 49,6'sının zaman zaman anlattıkları, % 30,2'sinin hiçbir zaman anlatmadıkları görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenleri, devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini zaman zaman ya da nadiren öğrencilere anlattıkları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, uygun zamanlarda öğrencileri, devlet büyüklerinin spora verdikleri önem ve sporla ilgili görüşleri hakkında bilgilendirmekle, örtük olarak **devlet büyüklerine saygı duyma ve onların farkında olma** davranışını öğrencilere kazandırmaktadırlar. Bu bulgu, **Titman'ın** bulgusunu desteklemektedir.

Titman'a göre, okul içerisinde öğretmenin ülke büyükleri hakkında yaptığı konuşmalar, devlet büyüklerinin okul duvarlarında asılı olan resimleri, resmi programla öğretilen devlet büyüklerine saygı duyma ve onların farkında olma davranışını öğrencilere kazandırmada örtük olarak desteklemiştir. "Okuldaki fiziksel eşyaların, ülke büyükleri hakkında yapılan tarihsel konuşmaların örtük olarak resmi program ile kazandırılması gereken kazanımların öğrencilere kazandırılmasında son derece etkili olduğu tespit edilmiştir" (Merter, Akbulut, 2010, s. 222).

4.2.3. Öğrenciye Önem Verme

Öğrencilere, öğrenciye önem verme konusunda, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, 17, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35. sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar haline dönüştürülerek yorumlamaya tabi tutulmuştur.

Tablo-23: Beden eğitimi öğretmenin öğrencilere öğüt verme durumu:

17. Soru	f	%
Her zaman	189	37,8
Zaman zaman	244	48,8
Hiçbir zaman	67	13,4
TOPLAM	500	100

Tablo-23'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 37,8'inin her zaman öğrencilere öğüt verdiği, % 48,8'inin zaman zaman öğüt verdiği, % 13,4'ünün hiçbir zaman öğüt vermediği görülmektedir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin % 86,6'sı gibi büyük bir çoğunluğu öğrencilere her zaman ve zaman zaman öğüt vermektedir. Böylece beden eğitimi öğretmenleri öğüt vermekle, örtük olarak öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamakta, onlara ahlak kurallarını öğretmekte ve bir takım değerleri aktarmaktadırlar. Bunu yaparken de öğrencilere örtük olarak **'ben size değer veriyorum, sizi önemsiyorum'** mesajını vermektedirler. Bu bulgu, **Durkheim'in** bulgusu ile uyusmaktadır.

Durkheim, okullarda ahlak eğitiminin verilmesinden bahseder ve ahlak eğitiminde öğretilecek olan alanların içini, değerler ve tutumlar ile doldurduğunu belirtir ve bu ahlak eğitiminin öğretmenler tarafından verilmesini öngörür. "Öğretmen, kendine ait olan değer ve tutumların yerine, topluma ait olan nesnel değer ve tutumları öğrencilerine aktarmalıdır." (Tezcan, 2005, s. 18- 19).

Tablo-24: Beden eğitimi öğretmenin okuldaki etkinliklerde görev dağılımı yaparken başarılı öğrencilere öncelik verme durumu:

19. Soru	f	%
Her zaman	100	20
Zaman zaman	194	38,8
Hiçbir zaman	206	41,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 24'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 20'sinin her zaman görev dağılımı yaparken başarılı öğrencilere öncelik verdiği, % 38,8'inin zaman zaman öncelik verdiği, % 41,2'sinin hiçbir zaman öncelik vermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 58,8'i her zaman ve zaman zaman okuldaki sportif etkinliklerde ve ders etkinliklerinde görev dağılımı yaparken, başarılı öğrencilere öncelik vermektedir. Bu davranışlarıyla beden eğitimi öğretmenleri, örtük olarak **'çalışkan öğrenciler benim için çok değerlidir'** mesajını vermektedirler. Beden eğitimi öğretmenlerinin % 41,2'si de başarılı, tembel, kız, erkek gibi öğrenci ayırımı yapmadan, öğrencileri-

ne dengeli bir şekilde görev dağılımı yaparak, tüm öğrencileri başarı için teşvik etmektedir. Dolayısıyla örtük olarak, öğrenciye “**hepiniz önemlisiniz, değerlisiniz**” mesajını vermektedir.

Bu bulgu, tüm öğrencilerin başarıya teşvik edilmesi açısından **Bloom’un** ve **Milli Eğitim Bakanlığı’nın** bulgularıyla uyurken, başarılı öğrencilere öncelik verilmesi açısından da **Bloom’un** ve **Milli Eğitim Bakanlığı’nın** bulgularına ters düşmektedir.

Öğrencinin çevresinden alacağı olumlu dönütler, kendi başarısına ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkidir. Bu tür dönütler, öğrencinin kendine güveninin artmasına, sınıf içinde ve dışında katılımcı davranışlar sergilemesine ve diğerleriyle daha rahat iletişim kurmasına zemin hazırlayıcı bir rol oynar. Ayrıca öğrenciye yüksek başarı beklentisi empoze etmek de olumlu bir öğretmen davranışı olarak kabul edilmektedir. Ancak bu beklentinin dozunun öğrencinin potansiyeline göre ayarlanması ve gerektiğinde başarısı kadar başarısızlığının da doğal karşılanması gerekir. **Bloom’un** da belirttiği gibi, eğer öğrencinin okulda başarısızlığa uğramakta olduğu şeklindeki algısı açık seçik ve kararlı ise, bu öğrenci okuldan ve öğrenme ünitelerinden kurtulma yolları arayacak; eğer böyle bir kurtulma yolu da göremezse, zorunlu olarak, olumsuz duyuşsal özelliklerden oluşan bir tutumdan da ileri giderek katılığa (duygu yokluğuna, ilgisizliğe, aldırmaçlığa) itilmiş olacaktır (Bloom, Akt: Sarı, 2007, s. 84).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beden eğitimi dersi (1-8) öğretim programında da beden eğitimi öğretmenlerine sınıf yönetimi için öneriler bulunmaktadır, buna göre (MEB, 2007, s. 30- 31); Derslerde adil davranılmalı ve favori öğrenci/ öğrenciler olmamalıdır.

Tablo-25: Beden eğitimi öğretmenin, dönem başında, dersin işlenişi ile ilgili kuralları belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma durumu:

26. Soru	f	%
Her zaman	215	43
Zaman zaman	217	43,4
Hiçbir zaman	68	13,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 25'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 43'ünün her zaman dönem başında dersin kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini aldıkları, % 43,4'ünün zaman zaman öğrencilerin görüşlerini aldıkları, % 13,6'sının hiçbir zaman öğrencilerin görüşlerini almadıkları görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenleri çoğunlukla, dönem başında dersin kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almaktadırlar. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri, sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrencilerin de görüşlerini alarak, öğrencilerine örtük anlamda **”siz benim için önemlisiniz, size değer veriyorum”** mesajını vermekte ve öğrencilerin belirlenmiş olan kuralları daha rahat uygulamasını ve istenmeyen davranışların ders esnasında asgariye indirilmesini sağlamış olmaktadır. Bu bulgu, **Şahin, Cangelosi, MEB ve Merter ve Akbulut'un** görüşlerini desteklemektedir.

Şahin'e göre, ‘Etkili bir eğitim için, uygun bir sınıf ortamı, verimli öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile meydana getirilmiş bir düzen gerekmektedir’ (Şahin, 2002, s. 343).

Cangelosi'ye göre ‘öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz haklarına sahip olmalı, ödül ve ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir’ (Başar, 1999, s. 67).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beden eğitimi dersi (1-8) öğretim programında da beden eğitimi öğretmenlerine sınıf yönetimi için öneriler bulunmaktadır, buna göre (MEB, 2007, s. 30- 31); Sınıf yönetimi etkili planlama gerektirir. Dersler planlanırken öğrenci görüşleri de dikkate alınmalıdır.

Bir öğretmenin sınıfta demokratik olmanın öneminden bahsederken, sınıfta alınan kararlara öğrencileri katmaması öğrencilerde ikilimler oluşturur. Sonuçta, akılda kalan nokta, o öğretmenin anlattığı demokrasi dersi değil, onun diktatörlüğü olur (Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Tablo-26: Beden eğitimi öğretmeninin öğrencilerini, sporla ilgili konularda, okulun spor panosuna şiir, resim, yazı vb. gibi faaliyetlerde bulundurma durumu:

27. Soru	f	%
Her zaman	138	27,6
Zaman zaman	192	38,4
Hiçbir zaman	170	34
TOPLAM	500	100

Tablo- 26’ya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 27,6’sının her zaman öğrencilerin spor panosuna yazı, resim, şiir yapma- yazma gibi faaliyetlerde bulundurduğu, % 38,4’ünün zaman zaman faaliyette bulundurduğu, % 34’ünün hiçbir zaman faaliyette bulundurmadığı görülmektedir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu, her zaman ve zaman zaman beden eğitimi ve sporla ilgili konularda, öğrencilere makale, yazı, şiir vb. yazma- araştırma gibi faaliyetlerde bulundurup, bu faaliyetlerin panoya asılmasını sağlayarak, bu öğrencilerin ve okuldaki diğer öğrencilerin beden eğitimi ve spor hakkında bilgilenmelerini sağlamakta ve öğrencilerine, dersine ne derece önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinin önemini de vurgulamış olmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni öğrencilere örtük olarak **“ben size değer veriyorum”** ve **“dersime de önem veriyorum”** mesajlarını vermektedir. Bu bulgu, **Atherton’un** bulgusu ile uyuşmaktadır.

Atherton, okulun gönderdiği mesajların öğrenim faaliyetlerinde etkisi olduğu görüşüne ek olarak, bu mesajların sadece sınıflardaki öğretmen öğrenci ilişkisiyle sınırlı olmadığını, bunun dışında okullardaki ve sınıflardaki fiziksel düzenlemeler de örtük programın kapsamında olduğunu vurgulamaktadır. (Atherton, internet, [22.112.2010])

Tablo-27: Beden eğitimi öğretmeninin derste gösterdiğini öğrenciler anlamadığında, öğrencilere tepki verme durumu:

28. Soru	f	%
Gözleriyle sert sert bakar.	61	12,2
Alay eder. (Geri zekâlı, anlamadın mı gibi)	71	14,2
Normal karşılar, gülümser ve tekrar gösterir.	368	73,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 27’ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin gösterdiğini anlamadığında verdikleri tepki olarak, öğrencilerin cevaplarına göre; % 12,2’sinin gözleriyle sert sert baktığı, % 14,2’sinin alay ettiği, % 73,6’sının normal karşılayıp, gülümseyip tekrar gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, gösterdiğini anlamayan öğrenciye, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı tavırda olumsuz bir tepki vermeden, anlaşılmayan konuyu tekrar göstermektedir. Bu davranış öğrencide, öğretmen tarafından önemsendiği, öğretmenle tekrar olumlu bir iletişim kurabileceği mesajını oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerine örtük olarak **“sizi önemsiyorum, size değer veriyorum”** mesajını vermektedirler. Bu bulgu, **Başar, Çöndü, Celep ve Erdoğan’ın** bulguları ile uyusmaktadır.

Öğretmen – öğrenci iletişimde söylenenlerin karşılıklı saygıya dayalı olması gerektiğini vurgulayan **Başar** (1999, s. 68), söylenenlerin üzücü, kırıcı ve aşağılayıcı olmamasını ve öğrenciye verilen değeri yansıtması gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde öğrenci korku ve kaygıya kapılarak, öğretmeniyle ve hatta arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamaya başlayacaktır.

Celep ve Erdoğan da öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştirilerin ve uyarıların, öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve sonuçta da okuldan nefret etmelerine yol açtığını belirtmektedir. Bu konuda öğretmenler, eleştirel ifadelerin öğrenci davranışını geliştirdiği tuzağına düşmekte; fakat bilimsel araştırmalar bunun tam karşıtını ortaya koymaktadır (Celep ve Erdoğan, 2002, s. 13- 22).

Çöndü’ye göre, okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmalarında öğrencilerle sağlıklı bir iletişim ve diyalog kurulabilmesi için salt katı ku-

rallardan kaçınmaları gerekir. Her öğretmen gibi beden eğitimi öğretmenleri de okul ve sınıf içinde öğrencilere, kişilik ve öğretmenlik mesleğinin gereklerinden taviz vermeden, karşılıklı saygı, sevgi ve hoşgörüye dayanan bir disiplin sağlamalıdır. Korku, tehdit, şiddet, yıldırma, sindirme ve not baskısı yolu ile sağlanan disiplinin kısa süreli bir çözüm saylayacağı ve bunun da eğitim öğretimin amaçlarıyla bağdaşmadığı bilinmelidir (Çöndü, 1999, s. 134).

Tablo-28: Beden eğitimi öğretmenin ders dışı bir soru sorulduğunda öğrenciye tepki verme durumu:

29. Soru	f	%
Konumuzla ne alakası var der, kızar.	118	23,6
Daha oraya gelmedik, sonra anlatırım, der.	174	34,8
Tamam, anlatayım, der.	208	41,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 28'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı bir soru sorduğunda tepki verme durumu ile ilgili, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, % 23,6'sının konumuzla ne alakası var deyip kızdığı, % 34,8'inin daha oraya gelmedik, sonra anlatırım, dediği, % 41,6'sının tamam anlatayım, dediği anlaşılmaktadır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 41,6'sı hemen, % 34,8'i de daha sonra, öğrencilerin isteklerini göz önüne alarak, ders dışı bir konu sorduklarında anlatmaya özen göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen örtük olarak, öğrencilerine demokratik davranış sergileyerek **“Sizi seviyorum, size değer veriyorum”** mesajını vermektedir. Böylece, beden eğitimi öğretmenlerinin % 41,6'sı, öğrencilerin ders esnasında her türlü konuda soru sormalarına izin vererek, onların daha yaratıcı, demokratik, aktif, eleştirel düşüncelerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. % 23,6'sı ise öğrencinin ders esnasında başka konularla ilgili soru sormasına kızarak kendi otoritesini göstermeye çalışmakta ve **“sınıf içerisindeki otorite benim, itaat edilecek kişi benim”** mesajını öğrencilere göndermektedir ve öğrenciye vakti geldiği zaman soru yöneltmesi için örtük olarak **“kurallara uyun”** mesajını da iletmektedir.

Ders dışı bir soru sorulduğu zaman öğrencilerine kızan, onlara otorite benim mesajını vererek, öğrencilerin uysal ve itaatkâr yetişmelerini sağlayan öğretmenlere ait olan bulgu, **Osborne’un ve Jackson’un** bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerine ders dışı bir soru sorulduğu zaman, bu soruyu hemen cevaplayan veya gelecekte cevaplama eğiliminde olan öğretmenlere ait olan bulgu da **Osborne’un** diğer bir bulgusunu desteklemektedir.

Osborne’ a göre, bir öğretmen öğrencilerine konuşma hakkı vermeyerek, dersleri sert bir disiplin altında ders işleyerek, öğrencilerini pasif, çekingen, uysal ve itaatkâr yapmaktadır (Osborne, 1984, s. 63- 83).

Jackson, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları ifadelerle örtük olarak ‘**sınıf içerisinde otorite benim, güç benim elimde**’ mesajını verdiğini belirtmiştir (Merter, Akbulut, 2010, s. 180)

Osborne’a göre, öğrencileriyle dersin işleyişini belirleyen, onlara daha çok söz hakkı veren, öğrenme – öğretme sürecinde öğrenci merkezli faaliyetlere daha çok önem veren bir öğretmen sonuçta yaratıcı, demokratik, eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirir (Osborne, 1984, s. 63- 83).

Tablo-29: Beden eğitimi öğretmenin derste yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tüketme durumu:

30. Soru	f	%
Her zaman	28	5,6
Zaman zaman	59	11,8
Hiçbir zaman	413	82,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 29’a göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 5,6’sının her zaman derste yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tükettiği, % 11,8’inin zaman zaman tükettiği, % 82,6’sının hiçbir zaman tüketmediği görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmen-

lerinin büyük bir çoğunluğu **hiçbir zaman** ders esnasında yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tüketmemektedir. Ayrıca tüm öğretmenler gibi beden eğitimi öğretmenleri de, ders esnasında öğrencilerin yiyecek, içecek gibi gıda maddelerini tüketmelerini kural gereği istemezler. Kendisi de bu kurala uyarak, öğrencilerine örtük olarak **“dersime ve size değer veriyorum, sizi önemsiyorum”** mesajını iletmektedir.

Bu bulgu, **Glickman** ve **Titman’ın** bulguları ile uyuşmaktadır. Buna göre, öğrenciler her ne kadar, öğretmenlerin sözlerine inansalar da, onların davranışlarında bu sözlerin uygulandıklarını görmek isterler.

Titman’a göre, öğretmenlerin söylemleri ve davranışları arasındaki tutarlılık, öğrencilere bir takım mesajlar vermektedir. Öğretmen davranışları ile öğrenci davranış ve tutumları arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu yüzden öğrencilerin mesajları doğru algılayabilmesi için, öğretmenlerin davranış ve tutumlarında paralellik olması gerekir (Titman, Akt: Merter, Akbulut, 2011, s. 276).

Glickman’a göre, öğretmenler, her zaman resmi programla paralel davranışlar sergileyebilir. Örneğin, sigaranın ne kadar zararlı olduğunu anlatan bir öğretmeni sigara içerken gören öğrenciler, öğretmenin anlattıklarına inanmayabilirler. Çünkü bu durum öğrencileri duydukları ve gözlemledikleri arasında ikilemde bırakır. Bu durum kısaca **“senin ne söylemek istediğin davranışlarından o kadar belli ki, bunun için ağzından ne çıktığını duymamın bir önemi yok”** durumunu ifade eder (Glickman, internet, [14.12.2010]).

Tablo-30: Beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi dersini matematik, coğrafya vs. gibi başka ders öğretmenlerine tahsis etme durumu:

31. Soru	f	%
Evet	70	14
Hayır	430	86
TOPLAM	500	100

Tablo- 30'a göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 14'ünün dersini başka ders öğretmenlerine verdiği, % 86'sının dersini başka ders öğretmenlerine vermediği görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu dersini başka ders öğretmenlerine vermemektedir. Böylece beden eğitimi öğretmeni bu davranışı ile öğrencilerine dersinin önemli olduğunu göstermekte ve örtük olarak öğrencilerine **“Size ve dersime önem veriyorum, değer veriyorum”** mesajını iletmektedir. Bu bulgu, **Uğur'un** bulgusu ile uyumaktadır.

Uğur'a göre, Beden eğitimi öğretmeni, eğitim- öğretim ortamının devamlılığını sağlayabilmesi için öncelikle dersine sahip çıkmalıdır. Yani kendi dersine ayrılan zamanı başka öğretmenlere vererek, öğrencinin gözünde beden eğitimi dersinin değerini düşürmemelidir. Öğretmenin temel görevlerinden birisi de dersine sahip çıkmak ve dersine ayrılan zaman içerisinde öğrencilerine etkili bir öğretim ortamı oluşturarak, bir takım etkinlikler düzenlemektir (Uğur, 2006, s. 38).

Tablo-31: Beden eğitimi öğretmenin okul bahçesinde voleybol vb. saha çizimi, oyun çizgileri gibi sportif mekânlar yapma durumu:

32. Soru	f	%
Her zaman	28	5,6
Zaman zaman	59	11,8
Hiçbir zaman	413	82,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 31'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 5,6'sının her zaman okul bahçesinde saha çizimi, oyun çizgileri gibi mekânlar yaptığı, % 11,8'inin zaman zaman yaptığı, % 82,6'sının hiçbir zaman yapmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu okul bahçesinde saha çizimleri, oyun çizgileri gibi mekânlar oluşturmamaktadır. Bu durum, beden eğitimi öğretmenlerinin % 5,6'sının okul bahçesinde, dersinin gereği olan saha çizimi, oyun çizgileri gibi mekânlar oluşturduğunu göstermekte, bu da genelde beden eğitimi öğretmenlerinin ders faaliyetlerini çoğaltmada istekli olmadığını, dersine o kadar önem vermediğini ya da okulun bahçe-

sinde hali hazırda bu tür çizimler olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, **Titman'ın** bulgusu ile **uyuşmamaktadır**.

Titman, okul alanlarının ağaçlarla donatılmış olmasının, okul alanları içerisinde spor alanlarının, kum sahalarının, fiskiyeli havuzların, çöp kutularının, çiçeklerin, duvar yazılarının bulunmasının veya bulunmamasının bu özelliklere uygun olarak okul alanlarını düzenleyen yetişkinlerin gönderdiği mesajların öğrencilerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Merter, Akbulut, 2010, s. 273).

Titman'a göre, okul alanları içerisindeki eşyalar, okul binasının şekli, bunun yanı sıra okul alanıyla ne şekilde ilgilenildiği, öğrenci gereksinimlerinin ne derece karşılandığı, okuldaki görevlerin nasıl yapıldığı ya da yapılmadığı konusunda öğrencilere bir takım mesajlar gönderir. Bu mesajlar **“okul alanlarının örtük programını”** oluşturur. Bu örtük program ile öğrenci davranışları arasında güçlü bir ilişki vardır (Merter, Akbulut, 2010, s. 273).

Tablo-32: Beden eğitimi öğretmeninin okul dışı saha, araç ve gereçlerden, öğrencileri yararlandırma durumu:

33. Soru	f	%
Her zaman	215	43
Zaman zaman	202	40,4
Hiçbir zaman	83	16,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 32'ye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 43'ünün her zaman okul dışı saha, araç ve gereçlerden yararlandığı, % 40,4'ünün zaman zaman yararlandığı, % 16,6'sının hiçbir zaman yararlandığı görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerini okul dışı saha, araç ve gereçlerden faydalandırmaktadır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin spor yapma imkânlarını daha geniş tutarak, onların sosyal, bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadırlar. Do-

layısıyla öğretmenler öğrencilerine örtük olarak “**Sizi önemsiyorum, size değer veriyorum**” mesajını vermektedirler. Bu bulgu, **Cornbleth’in** bulgusunu desteklemektedir.

Cornbleth’e göre, örtük programın kültürel yönünü oluşturan parçalardan biri de “okuldaki öğrenci gruplarıdır”. Bizim ülkemizde bu öğrenci gruplarının yerini öğrenci kulüpleri almaktadır. **Cornbleth’in** de belirttiği gibi, öğrenci kulüpleri gibi öğrencilerin ders dışında yaptığı faaliyetler örtük programın kültürel yönünün bir parçasıdır (Cornbleth, internet, [10.12.2010]).

Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı sportif faaliyetlerde bulunması ve bu faaliyetleri uygularken öğrencilerini okul dışında bulunan saha, araç ve gereçlerden faydalandırması, örtük olarak okul kültürünün oluşumuna katkı sağlamaktadır. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerini, okul dışında da aktif ve düzenli spor yaşantılarına yönlendirmesi, onların derslerindeki aktivite ve davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo-33: Beden eğitimi öğretmenin öğrencilere hitap etme durumu:

34. Soru	f	%
İsimlerimizle hitap eder.	226	45,2
Hey, hişt gibi kaba kelimelerle ifade eder	33	6,6
Yavrum, kızım, oğlum şeklinde hitap eder.	241	48,2
TOPLAM	500	100

Tablo- 33’e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 45,2’sinin öğrencilere isimleriyle hitap ettiği, % 6,6’snını hey, hişt gibi kaba ifadelerle hitap ettiği, % 48,2’sinin yavrum, kızım, oğlum şeklinde hitap ettiği görülmektedir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin % 45,2’si öğrencilere isimleriyle, % 48,2’si de yavrum, kızım, oğlum gibi ifadelerle hitap etmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere kaba sözlerle hitap etmeden, demokratik iletişim formlarını kullanarak, değerli olduklarını, önemli olduklarını onlara hissettirmektedirler. Bu davranışıyla öğretmen, örtük olarak öğrencilere “ **size değer veriyorum, sizi önemsiyorum ve seviyorum**” mesajlarını

vermektedir. Böylece öğrencilerin kendilerini değerli hissederek çevrelerindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu bulgu, **Towsend, Smith ve Sandhu'nun, Merter ve Akbulut'un** bulgularını desteklemektedir.

Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine isimleriyle hitap etmesini, öğretmenler de genelde unvanlarıyla hitap edilmek isterler. Bunun altında yatan mesaj öğrenci için **“ben seni tanıyorum ve önemsiyorum”**, öğretmen için ise **“bana saygı duyun”** dur. **Towsend**, bir yüksek öğretim kurumunda doktora derslerinin örtük program incelemesini yaptığı çalışmasında, öğrencilerin hocalarından yaşça daha büyük olmalarına ve hocalarının kendilerine ilk isimleriyle hitap etmelerine rağmen hocaları, öğrencilerinden kendilerine “doktor” şeklinde hitap etmelerini istemektedirler (Towsend, Akt: Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Okul içinde ve dışında model alınan yetişkinlerin, öğrenciler arasında eşitlik ve insan onuruna saygının egemen olduğu iletişim formlarının yerleşmesinde önemli bir rolü vardır. Evde, sokakta, okulda kendisine saygı duyduğunu, biricik ve değerli olduğunu hisseden çocuk, aynı hisleri çevresindekilere de yansıtacak ve daha sağlıklı iletişim kurabilecektir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrencilere saygılı bir şekilde davranılmasında önemli rolleri olduğunu belirten **Smith ve Sandhu'nun** da belirttiği gibi, okulda agresyonun ve antisosyal davranışların önlenmesi, başkalarının haklarına saygı duymayı, olumlu sosyal ilişkileri ve kişiler arası çatışmaları barışçıl yollarla çözmeyi besleyen bir okul iklimi oluşturmakla başlar. Bu nedenle okulların örtük programının, okul toplumunun tüm üyeleri arasında, demokratik iletişim formlarının kültürel bir özellik olarak yerleşmesine katkı sunacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Sarı, 2007, s. 87).

Türkiye’de yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kendi adlarıyla, öğretmen tarafından hitap edilip edilmeme durumlarının ve öğrencilerin adlarının öğretmene çekici gelip gelmeme durumlarının, akademik başarıyı etkilediği kanıtlanmıştır (Merter, Akbulut, 2011, s. 44).

Tablo-34: Beden eğitimi öğretmeninin “lütfen, rica ederim, teşekkür ederim” gibi kelimeleri kullanma durumu:

35. Soru	f	%
Her zaman	205	41
Zaman zaman	237	47,4
Hiçbir zaman	58	11,6
TOPLAM	500	100

Tablo- 34’e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin % 41’inin her zaman öğrencilerine “lütfen, teşekkür ederim, rica ederim” gibi kelimeleri kullandığı, % 47,4’ünün zaman zaman kullandığı, % 11,6’sının hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğrencilerine lütfen, rica ederim, teşekkür ederim gibi kelimeleri sık sık kullanmaktadır. Bu da öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimde, karşılıklı güven, değer verme, saygı ve hoşgörü atmosferi oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenin sınıf içinde ve dışında öğrencilerine söylediği teşekkür ederim, rica ederim gibi sözler, öğrencilere de nezaket içerisinde davranma alışkanlığı kazandıracaktır. Böylece beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine **lütfen, teşekkür ederim, rica ederim** gibi kelimeleri kullanırken, örtük olarak **“size değer veriyorum, sizi önemsiyorum”** mesajını iletmektedir. Bu bulgu, **Kepekçi** ve **Gaikwad**’ın bulguları ile uyumaktadır.

Okuldaki yetişkinlerin çocuklarda bulunmasını istedikleri davranışları sergilemesi gerektiğini belirten **Kepekçi** (2000, s. 98), öğrencilerin kendilerine karşı sergilenen davranışlarla öğretilen şeyler arasında bir paralellik göreceklere ve bu nedenle okullardaki iletişim engellerini kaldırmanın, hoşgörü, işbirliği ve karşılıklı güven atmosferi oluşturmanın öncelikli önem taşıdığını dile getirmektedir.

***Gaikwad**, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında yaptıkları davranışların, söyledikleri sözlerin öğrencilerin öğrendikleri değerler üzerinde kesin bir etkisinin olduğunu savunduğu için, öğretmenlere davranışlarını, öğrencilerden beledikleri davranışların gerçekleşmesini veya kazanılmasını sağlayacak şekilde düzenlemelerini tavsiye eder. Öğretmenlerin bu davranışları, öğrencilerin doğru değerleri öğrenmelerini sağlayacağı gibi, çeşitli yer-*

lerden edindikleri istenmeyen değerlerin de telkinini sağlayabilir veya istenmeyen davranışların kazanılmasını kolaylaştırır (Gaigwad, internet, [27.10.2010]).

Gaikwad'a göre örtük program; “öğretmenlerin toplumsal, ahlaki ve dini değerleri paylaşmak, öğrencilere karşı kendi kişisel tavırlarını, tutum ve davranışlarını gözden geçirmek için resmi müfredattan daha sık kullandıkları bir araçtır” (Gaigwad, inernet, [27.10.2010]).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

Araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak tartışmaları, bulgular ve yorumlardan elde edilen bilgilere ve konuların sırasına göre başlıklar halinde ele alınarak yazılmıştır. Sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak iki ana faktör halinde ve bu faktörlere bağlı alt başlıklar şeklinde değerlendirilerek açıklanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışmalar, “beden eğitimi öğretmeni ders içerisindeki davranışları ile öğrenciye örtük olarak, otoriteye itaat ve uysal olma, dakik olma, düzenli, tertipli olma, işbirliği içinde olma ve sorumluluk alma davranışları kazandırmada etkili midir?” sorularından elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak yapılmıştır.

5.1.1.1. Otoriteye İtaat ve Uysal Olma

Beden eğitimi öğretmenlerinin otoriteye itaat ve uysal olma ile ilgili örtük davranışlarını tespit etmek için, öğrencilere 5, 6 ve 13. sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5. soruya göre; beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi derslerine uygun kıyafetle gelmeyen öğrencilere eksi puan verip cezalandırarak, yok yazarak, ders faaliyeti yaptırmayarak ve sözlü biçimde uyararak “**dersin ve okulun kurallarına uyunuz**” mesajını örtük bir biçimde verdikleri anlaşılmıştır. Bu sonuç, **Bacanlı, Harrison ve Blakemore’nın** araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Bkz. s. 139).

Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin % 60’ı öğrencilere örtük olarak daha yaptırımcı ve otoriter biçimde bu uyarıları verirken, % 40’ı da öğrencilere “**dersin ve oku-**

lun kurallarına uyunuz” mesajını örtük olarak daha yumuşak bir tarzda vermektedirler. Bu durum bazı öğrencilerde kurallı davranışların ihlal edilmesine sebebiyet verse de beden eğitimi öğretmenleri örtük olarak, öğrencilerine kurallara uymayı daha demokratik bir şekilde verirlerken, aynı zamanda öğrencilerine **“ben size değer veriyorum”** mesajını da iletmektedirler. Beden eğitimi öğretmenlerinin % 5,6’sının, öğrencileri derse almayarak yok yazmaları, örtük olarak öğrencilerine **“otorite benim, bana itaat etmelisiniz”** mesajını vermektedir.

6. soruya göre; beden eğitimi öğretmenleri disiplinsiz davranışları cezalandırmak suretiyle (% 57,6 oranında) örtük olarak öğrencilere **“öğretmenin otoritesine itaat ediniz, disiplinli olunuz, öğretmeninize karşı gelmeyiniz, ancak bu şekilde başarılı olabilirsiniz, aksi halde öğretmenlerinizin otoritesine itaat etmez ve onlara karşı gelerseniz cezalandırılırsınız ve başarısız olursunuz”** mesajını vermişlerdir. Bu sonuç, **Yüksel’in, Veznedaroğlu’nun, Coady ve Miller’in** araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Bkz. s. 140).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 42,4’ü, disiplinsiz davranan öğrencilere ceza vermemektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin disiplinsiz davranışlar göstermelerine neden olsa da öğretmen, öğrencilerine karşı duyduğu sevgiden dolayı bir taraftan öğrencilerinde örtük olarak disiplinli davranmalarını isterken, diğer taraftan da onlara değer verdiğini göstermektedir.

13. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin tamamının ders içerisinde uslu, sessiz olma, uysal olma, öğretmene karşı gelmeme ve öğretmenin görüşlerine itiraz etmeme gibi davranışları örtük olarak öğrencilere **“uslu ve sessiz olunuz, öğretmeninize itiraz etmeyiniz, öğretmeninize karşı gelmeyiniz, uysal olunuz”** mesajını verdiği anlaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu mesajları örtük olarak öğrencilerde **“uysal olma”** davranışının kazanılmasında etkili olmaktadır. Bu sonuç, **Apple, Ahola, Aquirre, Curry, Korkmaz ve arkadaşları, Paykoç ve Gündoğdu’nun** araştırma sonuçları ile uyumaktadır (Bkz. s. 141).

Beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak öğrencilerinden **“uysal olma”, “öğretmenin her dediğini yapma”** davranışlarını kazandırması, öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenciler, beden eğitimi derslerinde öğretmenin örtük baskısı sonucunda, özgür davranışlar gösteremeyebilirler. Bu durum, bir taraftan

öğrencilerde demokratik değerlerin yerleşmesini etkilerken, diğer taraftan da öğrencilerin akademik ve sportif başarılarını etkileyebilir. Mesela, bir müsabakada antrenör, sporcularına istedikleri hareketi yapabilme serbestliğini tanımaz ise, sporcu- öğrenci, sportif faaliyetlerinde kendi becerilerini geliştiremez.

5.1.1.2. Dakik olma

Dakik olma ile ilgili örtük davranışın belirlenmesi için öğrencilere 8. ve 9. sorular yöneltilmiştir.

8. soruya göre, okulların resmi kuralları, dersin başlama ve bitiş saatlerine uymayı gerektirir. Ancak öğrenciler çoğunlukla resmi kuralların dışında öğretmenlerin davranışlarını örnek alarak derse zamanında gelirler ve örtük olarak **“dakiklik”** davranışını kazanırlar. Araştırmanın örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 65,4 oranında) derslerine zamanında girmekle ve zamanında dersten çıkmakla öğrencilere uygun bir rol- model olmakta ve öğrencilerine örtük olarak **“dakik olun”** mesajını vermektedirler. Bu sonuç, **Jackson’un** araştırma sonuçları ile uyumaktadır (Bkz. s. 143).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 34,6’sı zaman zaman ve hiçbir zaman derslerine zamanında girmemekte ve böylece öğrencilerine dakik olma davranışı kazandırmada, uygun bir rol- model olmamaktadır.

9. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin bir kısmının (% 42,8 oranında) derse geç giren öğrencileri okul idaresine göndererek izin belgesi aldıktan sonra derse almaları ile örtük olarak, öğrencilere **“derse geç gelmenizi onaylamıyorum, ancak okul idaresi izin verirse sizi derse alabilirim”** mesajını vermekte ve **“dakiklik”** davranışını kazandırmaktadırlar. Diğer bir kısmı ise (% 43 oranında) derse geç gelen öğrenciye hiçbir şey yapmadan **sırana geç** demekle, örtük olarak öğrencilere **“derse geç gelmeniz de olur”** mesajını vermektedir. Böylece bu grupta yer alan beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere dakiklik davranışını örtük olarak kazandırmakta yetersiz kalmaktadırlar. Bu sonucun bir kısmı **Doğan’ın ve Jackson’un** sonuçları ile örtüşürken, diğer bir kısmı örtüşmemektedir (Bkz. s. 144).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 42,8’inin derse geç gelen öğrencilerden, okul yönetiminden izin belgesi getirmelerini istemeleri, yazılı kuralları ön plana çıkartarak

önemsediklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin okul kurallarına kayıtsız- şartsız uymaları ve itaat etmeleri anlamına gelebilir. Ancak, öğrencilere örtük olarak öğretmenlerinin kendilerine değer vermediği mesajını da verebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 43'ünün derse geç gelen öğrencileri, herhangi bir tepki göstermeden derse almaları da, öğrencilerde örtük olarak "dakik olma" davranışının kazandırılmasını olumsuz olarak etkileyebilir. Yani öğrenci, "**derse geç geldiğim zaman öğretmenim bana herhangi bir tepki göstermiyor, o halde derslere geç gelebilirim**" diyebilir.

5.1.1.3. Düzenli ve Tertipli Olma

Öğrencilere düzenli ve tertipli olma alışkanlıklarının kazandırılmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 10, 11 ve 12. sorular yöneltilmiştir.

10. soruya göre, araştırmaya konu olan beden eğitimi öğretmenleri (% 75,8 oranında), görev yaptıkları okullarda spor salonlarını, spor odalarını tertipli ve düzenli tutmaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmenler bu davranışları ile öğrencilere "**tertipli ve düzenli olunuz**" mesajını vermektedirler. Öğretmenler, bu olumlu mesaj sonucunda, öğrencilerin örtük olarak "**tertiplilik ve düzenlilik**" davranışını kazanmalarında etkili olmaktadır. Bu sonuç, **Anderson ve Hettich'in** araştırma sonuçları ile uyuşmaktadır (Bkz. s. 146).

Beden eğitimi öğretmenlerinin 24,2'sinin spor odalarını düzenli tutmamaları da öğrencilere örtük olarak "**tertipli ve düzenli olmayınız**" davranışlarını kazandırabilir.

11. soruya göre, araştırmanın örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 60 oranında), spor alanlarının hijyen kurallarına uygun olarak düzenlenmesine, sporcuların sağlık ve hijyen kurallarına uymasına önem vermektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, ders bittikten sonra el- yüz yıkama, kıyafet değiştirme gibi temizlik ve tertip kurallarına önem vermek suretiyle, öğrencilere, "**temiz ve tertipli olunuz**" mesajını vermektedirler. Böylece, beden eğitimi öğretmenleri, bu davranışları ile öğrencilerde "**temiz ve tertipli olma**" davranışını kazandırmaktadırlar. Bu sonuç, **Tezcan (2003), Yüksel (2004), Sarı (2007), Veznedaroğlu (2007), Kuş (2009)** ve **Merter, Akbulut (2011)'un** araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bkz. s. 147).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 40'ının, ders bittikten sonra öğrencilerin el yüz yıkama ve kıyafet değiştirme gibi temizlik ve tertip kurallarını uygulamada gerekli özeni göstermemesi, öğrencilere “temiz ve tertipli olma” mesajını veremediklerini göstermektedir.

12. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 63 oranında) spor kulübü çalışmalarını düzenli bir şekilde yapmaktadırlar. Bunun sonucunda, örtük olarak öğrenciye “**düzenli olunuz**” mesajını vermektedirler. Aynı zamanda da bu mesajları ile öğrencilere örtük olarak düzenli olma davranışını kazandırmaktadırlar. Bu sonuç, **Anyon'un ‘Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work’** başlıklı çalışmasının sonuçlarıyla uyusmaktadır (Bkz. s. 147).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 37'sinin de spor kulübü çalışmalarını düzenli bir şekilde yapmaması, öğrencilere “düzenli olma” davranışı kazandırmayı çok önemli görmediklerini göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilere örtük olarak düzenli olma davranışının kazandırılmasında, spor kulübü çalışmaları önemli görülmemektedir.

5.1.1.3. İşbirliği İçinde Olma

Öğrencilere işbirliği içinde olma davranışlarının kazandırılmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 14 ve 15. sorular yöneltilmiştir.

14. soruya göre, araştırmanın örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 86,2 oranında) her zaman ve zaman zaman grup çalışmalarına yer vererek derslerinde işbirlikçi öğretim yöntemini uygulamaktadırlar ve bu yönetime uygun öğretim ortamı hazırlamaktadırlar. Bunun sonucunda, beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere örtük olarak; “**kendi aranızda yardımlaşınız.**”, “**liderlik özelliklerinizi geliştiriniz.**”, “**sorumluluk alınız.**”, “**birbirinize hoşgörülü ve saygılı olunuz.**” mesajlarını vermektedirler. Bu mesajların sonucunda öğrenciler, örtük olarak “**grupla çalışma**” davranışını kazanmaktadırlar. Bu sonuç **Tezcan ve Veznedaroğlu'nun** sonuçları ile uyusmaktadır (Bkz. s. 148).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 13,8'inin ders içi grup çalışmalarına hiçbir zaman yer vermemeleri düşündürücüdür. Çünkü grup çalışmaları özellikle öğrencinin

kendini gerçekleştirmesinde, sosyalleşmesinde ve kendine güvenin artırılmasında yararlı ve etkilidir.

15. soruya göre, beden eğitimi öğretmenleri, büyük bir çoğunlukla (% 72,4 oranında) öğrencilerle birlikte, okul, bahçe ve çevre düzenlemesi etkinliklerini gerçekleştirmektedirler. Bu etkinliklerle, beden eğitimi öğretmenleri örtük olarak öğrencilerde, **çevre bilinci oluşturma, çevreyi koruma ve geliştirme, işbirliği içinde bulunma ve sorumluluk alma** davranışlarının gelişmesini sağlamaktadırlar. Bu sonuç **Goodall**'ın araştırma sonuçları ile uyumaktadır (Bkz. s. 149).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 27,6'sının öğrencilerle birlikte okul bahçe ve çevre düzenlemesi yapmaması, öğrencilerde **çevre bilinci oluşturma, çevreyi koruma ve geliştirme, işbirliği içinde bulunma ve sorumluluk alma** davranışlarını kazandırmada etkisiz olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu davranışı, öğrencilere örtük olarak kazandırmak istediği "düzenli olma" davranışı ile de uyummaktadır.

5.1.1.4. Sorumluluk Alma

Öğrencilere sorumluluk alma davranışlarının kazandırılmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 16. soru yöneltilmiştir.

16. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu (% 86,6 oranında), beden eğitimi derslerinde ve spor müsabakalarında, öğrenciler arasında görev dağılımı yapmakla, öğrencilerin örtük olarak **işbirliği içinde bulunma ve sorumluluk alma** davranışlarını kazanmalarını sağlamaktadırlar. Bu sonuç, **Ünlü'nün** araştırma sonucu ile uyumaktadır (Bkz. s. 150).

Beden eğitimi öğretmenlerinin (% 13,4 oranında) derste görev dağılımını hiçbir zaman yapmamaları, bu öğretmenlerin, örtük olarak öğrencilerin işbirliği içinde bulunma ve sorumluluk alma davranışlarını kazanmalarında etkili olmadıklarını ortaya koymaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma ‘‘beden eğitimi öğretmeninin ders içerisindeki davranışları ile öğrenciye örtük olarak, toplumsal değerleri kazandırmakta, milli değerleri kazandırmakta, davranışları ile öğrenciye önem verdiğini göstermekte midir?’’ konularına ilişkin sorulardan elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılmıştır.

5.1.2.1. Toplumsal Değerleri Kazandırma

Öğrencilere toplumsal değerleri kazandırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 7, 18, 20, 21 ve 22. sorular yöneltilmiştir.

7. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 61,2 oranında) öğrencilerin sınavlarına yaptıkları itirazları **olumlu karşılamaktadırlar**. Öğretmenler ‘‘**adaletli olma**’’ davranışıyla öğrencilere örtük olarak ‘‘**ben size değer veriyorum**’’ mesajlarını vermektedirler. Bu sonuç, **Veznedaroğlu’nun** araştırma sonucu ile uyuşmamaktadır. (Bkz. s. 151).

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, öğretmenin uyguladığı örtük program ile resmi programın uyuştuğunu göstermektedir. Çünkü resmî programlarda öğrencilerden haklarını bilmeleri ve bunları kullanmayı öğrenmeleri beklenmektedir

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 38,8’inin öğrencinin sınav sonuçlarına ilişkin itirazını kabul etmemeleri, bir anlamda öğrenciye değer vermemenin ifadesi olarak anlaşılabilir. İyi bir öğretmen, her zaman öğrencisine saygı duymalıdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerinin itirazlarını kabul etmeme davranışları, öğrenciler üzerinde örtük olarak kendi haklarını arayamayacakları mesajını vermektedir. Hâlbuki her öğretmenin en önemli amacı, öğrencisini önemseyerek ve onların itirazlarını göz önüne alarak, örtük olarak onlara ‘‘demokratik davranabilme, adaletli olabilme’’ davranışlarını kazandırmak olmalıdır.

18. soruya göre, araştırmanın örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin % 40,2’si, ders etkinliklerinde kızlara ve erkeklere ayrı uygulamalar yaptırmayarak cinsiyet ayrımı yapmamakta ve dersin işlenişinde ‘‘**kız ve erkek öğrenciler arasında hiçbir fark yoktur**’’ anlayışıyla örtük olarak öğrencilere ‘‘**hepinizi önemsiyorum,**

hepinize değer veriyorum ve cinsiyet ayrımı yapmıyorum” mesajını vermektedirler. Bu sonuç, beden eğitimi öğretmenlerinin % 40,2’sinin kız ve erkek öğrencilere derslerde ayrı uygulamalar yapmamaları açısından **Helvacıoğlu’nun** ve **Selkirk ve Johnson’un** araştırma sonuçlarına ters düşerken, % 59,8’inin derslerde her zaman ve zaman zaman kız ve erkek öğrencilere ayrı uygulamalar yaptırmaları da **Helvacıoğlu’nun** ve **Selkirk ve Johnson’un** araştırma sonuçları ile uyumaktadır. (Bkz. s. 152).

Kız ve erkek öğrenci arasında ayrı uygulama yapan beden eğitimi öğretmenlerinin böyle bir ayrımı gerekli görmeleri, özellikle beden eğitimi derslerinde hareketlerin yer yer kız ve erkeklere özgü olmasından kaynaklanabilir. Bu durumda beden eğitimi öğretmenlerinin, kız ve erkek ayrımı yaparken, kızların ve erkeklerin yapabilecekleri hareketleri ayırdıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, dersin işlenişinde kız ve erkek ayrımı yapmanın gerekli olmadığını ön plana çıkartan öğretmenler de, öğrencilere “sizlere her anlamda eşit davranmaya çalışıyorum” mesajını vererek adaletli olmayı vurgulamak isteyebilirler.

20. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir kısmı (% 70,6 oranında) sportif başarı sağlayan öğrencileri ödüllendirerek, diğer öğrencilere “**siz de başarılı olunuz**” mesajını vermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin daha başarılı olmalarında önemli bir teşvik olarak kabul edilebilir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin, sportif aktivitelerde başarılı olmayan öğrencilere “başarılı olursanız, sizde ödüllendirilirsiniz” mesajı, öğrenciler arasında **rekabet ortamı** oluşturmaktadır. Bu durumda öğrenciler örtük olarak “**başarılı olma**” mesajının yanında, “**rekabet etme**” mesajını da baskın olarak almaktadırlar. Bu sonuç, **Dreeben, Atherton, Kelly ve Melograno’nun** sonuçlarını desteklemektedir (Bkz. s. 154).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 29,4’ünün sportif etkinliklerde başarılı olan öğrencileri ödüllendirmemeleri, başarılı olan öğrencilerde takdir edilmeme duygusu oluşturabileceğinden, bu öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yapabilir. Aynı durum, öğrenciler arasında yarışma duygusunu ortadan kaldırarak, sportif aktivitelerde başarısız olmaya yönlendirebilir.

21. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukla (% 74 oranında) öğrencilerin müsabakalarda kazandığı kupaları, madalyaları sergilediği görülmektedir. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere “**sizi önemsiyorum, size değer**

veriyorum, başarılarınızı destekliyorum”, **“başarılı olmanızı istiyorum”** mesajlarını vermektedirler. Bu sonuç, **Jerald, Titman ve Cornbleth’in**, araştırma sonuçları ile uyuşmaktadır (Bkz. s. 155).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 26’sının sportif yarışmalarda kazanılan madalya ve kupaları sergilememeleri, okul adına kazanılmış başarıları önemsemediği ve dolaşısıyla okulun kültürünü oluşturan değerlere önem vermediği anlamına gelebilir.

22. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 73,8 oranında) not verme konusunda sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrenciler arasında akademik başarıyı değerlendirme açısından bir ayırım yapmadan, herkese hak ettiği notu vermektedirler. Beden eğitimi öğretmenleri bu davranışlarıyla, öğrencilere örtük olarak **“ben sizlere adil davranıyorum, eşit davranıyorum”** mesajını vererek öğrencilerde örtük olarak adaletli olma ve insanlara eşit davranma davranışlarının kazanımını sağlamaktadırlar. Bu sonuç, **Hargraves ve Cornbleth’in** araştırma sonuçları ile uyuşmamakta, **Töremen ve Çeçen’in** araştırma sonuçları ile uyuşmaktadır (Bkz. s. 156).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 15,4’ünün sporcu olan öğrencilere daha yüksek not vermesi, diğer öğrencilerle sporcu olan öğrenciler arasında akademik başarıyı değerlendirmede, sporcu öğrencilerin lehine, sporcu olmayan öğrencilerin aleyhine bir ayırım yaptığını göstermektedir.

5.1.2.2. Milli Değerleri Kazandırma

Öğrencilere milli değerleri kazandırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, öğrencilere 23, 24 ve 25. sorular yöneltilmiştir.

23. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 90,8 oranında) İstiklal Marşı törenlerine katılmaktadırlar. Demokratik, güvenilir bir okul kültürünün oluşumunda ve toplum tarafından kabul görmüş değerlerin pekiştirilmesinde, karakter eğitiminde çok etkili olan ve etkili bir öğretmen gibi davranış değiştiren, İstiklal Marşı, milli bayramlar, kurtuluş günleri gibi günlerde yapılan törenlere ve ritüellere beden eğitimi öğretmenlerinin katılması; hem demokratik bir okul kültürünün oluşmasına, hem toplumsal değerlerin pekiştirilmesine, hem de öğrencilerin karakter eğitimlerine örtük olarak katkı sağlamaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan be-

den eğitimi öğretmenlerinin İstiklal Marşı törenlerine katılmaları öğrencilere, örtük olarak **“İstiklal Marşı önemlidir”** mesajını vermekte ve öğrenciler de bu mesajı doğru algılayarak **“milli değerlere önem verme”** davranışını kazanmaktadırlar. Böylece törenler, okullardaki örtük programı şekillendirmektedir. Bu sonuç, **Wynne, Mc Cabe** ve **Trevino, Mullis** ve **Fincher** ve **Wren’in** sonuçları ile uyuşmaktadır (Bkz. s. 157).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 9,2’sinin İstiklal Marşına katılmamaları, törenlere gereken önemi ve değeri vermediğini gösterebilir. Bu durum, öğretmenin davranışlarını örnek alan, söylediklerini ve yaptıklarının doğru olduğunu kabul eden bütün öğrenciler için olumsuz bir rol- model olacağından, öğrencilerde İstiklal Marşı törenlerine katılma ve milli değerlere önem verme davranışlarının kazandırılmasında olumsuz bir etki yapabilir.

24. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 80,8 oranında), öğretim ve öğrenme sürecinde, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarında son derece etkili olan İstiklal Marşı törenlerinde kendilerine çeki- düzen vererek öğrencilere örnek davranış sergilemektedirler. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere örtük olarak, **milli değerlerimizin önemli olduğu** mesajını iletmektedirler. Bu sonuç, **Tolan** ve **Glickman’in** sonuçları ile uyuşmaktadır (Bkz. s. 159).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 3,8’inin İstiklal Marşı törenlerinde kendilerine hiçbir zaman çeki- düzen vermemeleri, etkili bir rol- model olma açısından dikkate değerdir. Çünkü İstiklal Marşı törenlerinde kılık ve kıyafetine, davranışlarına çeki- düzen vermeyen öğretmen, bu davranışı ile öğrencilere İstiklal Marşı söylenirken kılık ve kıyafete çeki- düzen vermenin hiç de önemli olmadığı mesajını vermektedir. Bu davranışı gösteren bir öğretmenin olması bile anlamlıdır.

25. soruya göre, beden eğitimi öğretmenleri, devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini (% 69,8 oranında) her zaman ve zaman zaman öğrencilere anlatmaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenleri, uygun zamanlarda devlet büyüklerinin spora verdiği önem, sporla ilgili görüşleri hakkında öğrencileri bilgilendirerek, **devlet büyüklerine saygı duyma ve onların farkında olma** davranışını öğrencilere kazandırmaktadırlar. Bu sonuç, **Titman’in** sonucunu desteklemektedir (Bkz. s. 160).

Bunun yanında, beden eğitimi öğretmenlerinin % 30,2'sinin hiçbir zaman devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini anlatmaması öğrenciler üzerinde, "topluma aidiyet ve devlete bağlılık" duygusunun zayıflaması gibi olumsuz etkiler yapabilir.

5.1.2.3. Öğrenciye Önem Verme

Öğrencilere, öğrenciye önem verme konusunda, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük olarak hangi davranışları gösterdiklerini tespit etmek için, 17, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35. sorular yöneltilmiştir.

17. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 86,6 oranında) öğrencilere öğüt vermektedirler. Böylece beden eğitimi öğretmeni öğüt vermekle, örtük olarak öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamakta, onlara ahlak kurallarını öğretmekte ve bir takım değerleri aktarmaktadır. Bunu yaparken de **'ben size değer veriyorum, sizi önemsiyorum'** mesajını vermektedir. Bu sonuç, **Durkheim'in** sonucu ile uyusmaktadır (Bkz. s. 161).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 13,4'ünün hiçbir zaman öğrencilerine öğüt vermemesi öğrencilere örtük olarak, bir taraftan "öğretmen bize önem vermiyor" mesajını vermekte, diğer taraftan da bu beden eğitimi öğretmenlerinin ahlaki davranışları ve sosyal değerleri öğrencilere kazandırmada etkili olmadıklarını göstermektedir. Yani bu öğretmenler, gösterdikleri davranışlar ile, öğrencilerin örtük olarak bir takım ahlaki davranışlara ve toplumsal değerlere sahip olmalarını önemsememektedirler.

19. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin yarısından biraz fazla kısmı (% 58,8 oranında), okuldaki sportif etkinliklerde ve ders etkinliklerinde görev dağılım yaparken, başarılı öğrencilere her zaman ve zaman zaman öncelik vermektedir. Bu davranışlarıyla beden eğitimi öğretmenleri, örtük olarak **'çalışkan öğrenciler benim için çok değerlidir'** mesajını verirken, yarısından biraz az (% 41,2 oranında) beden eğitimi öğretmeni de başarılı, tembel, kız- erkek gibi öğrenci ayırımı yapmadan, öğrencilerine dengeli bir şekilde görev dağılımı yaparak, tüm öğrencileri başarı için teşvik etmektedir. Dolayısıyla örtük olarak, öğrenciye **'hepiniz önemlisiniz, değerlisiniz'** mesajını vermektedir. Bu sonuç, bir taraftan **Bloom'un** ve **MEB'in** sonuçlarıyla uyurken, diğer taraftan da bu sonuçlara ters düşmektedir (Bkz. s. 162).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 41,2'sinin okul içi etkinliklerde görev dağılımı yaparken başarılı öğrencilere hiçbir zaman öncelik vermemesi, başarılı öğrencilerin kendilerine değer verilmediği ve başarılarından dolayı kutlanılmadığı mesajlarını almalarına neden olabilir. Bu durum, o öğrencilerde çalışma isteksizliği oluşturabilir ve çalışmanın gereksizliği izlenimini verebilir.

26. soruya göre, beden eğitimi öğretmenleri çoğunlukla (% 86,4 oranında) , dönem başında dersin kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almaktadırlar. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri, sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrencilerin de görüşlerini alarak, öğrencilerine örtük anlamda **”siz benim için önemlisiniz, size değer veriyorum”** mesajını vermektedirler. Bu sonuç, **Şahin, Cangelosi, MEB ve Merter ve Akbulut’un** sonuçlarını desteklemektedir (Bkz. s. 163).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 13,6'sının, kuralların belirlenmesinde hiçbir zaman öğrenci görüşlerini almaması düşündürücüdür. Bu durum, az da olsa bu öğretmenlerin öğrencilerin görüş ve isteklerini dikkate almayarak, onlara örtük olarak **“size önem vermiyorum”** mesajını verebilir. Bir anlamda öğretmen, **“önemli olan benim görüşümdür, sizden tecrübeli ve bilgili birisi olarak, sizlere danışmama gerek yoktur”** gibi otoriter bir öğretmen davranışı sergilemektedir.

27. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu (% 66 oranında), beden eğitimi ve spor ile ilgili konularda, öğrencilerin makale, yazı, şiir yazma, araştırma yapma gibi faaliyetlerde bulunmasını sağlayarak, bu faaliyetleri spor panosunda göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerin beden eğitimi ve spor hakkında bilgilenmelerini sağlamakta ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine ve dersine ne derece önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinin önemini de vurgulamış olmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni öğrencilere örtük olarak **“ben size değer veriyorum”** ve **“dersime de önem veriyorum”** mesajlarını vermektedir. Bu sonuç, **Atherton’un** sonucu ile uyusmaktadır (Bkz. s. 164).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 34'ünün öğrencileri hiçbir zaman bu tür faaliyetlere katmaması, öğrencilerin örtük olarak **“ben size ve dersime gereken önemi vermiyorum”** mesajını almalarına neden olabilir.

28. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 73,6 oranında), gösterdiğini anlamayan öğrenciye, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı tavrda olumsuz bir

tepki vermeden, anlaşılmayan konuyu tekrar göstermektedir. Bu davranış öğrencide, öğretmen tarafından önemsendiği, öğretmenle tekrar olumlu bir iletişim kurabileceği mesajını oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerine örtük olarak **“sizi önemsiyorum, size değer veriyorum”** mesajını vermektedir. Bu sonuç, **Başar, Çöndü, Celep ve Erdoğan’ın** sonuçları ile uyuşmaktadır (Bkz. s. 165).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 14,2’sinin konu anlaşılmadığında öğrenciyle alay etmesi, öğretmenin dersine ve öğrencisine önem vermediği, toplumsal ahlaki değerleri aktarmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

29. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin bir kısmı hemen (% 41,6 oranında), bir kısmı da daha sonra (% 34,8 oranında), öğrencinin isteklerini göz önüne alarak, öğrencilerin ders dışı bir konuyla ilgili soruları cevaplamaya özen gösterdikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen örtük olarak, öğrencilerine demokratik davranış sergileyerek **“sizi seviyorum, size değer veriyorum”** mesajını vermektedir. Böylece, beden eğitimi öğretmenlerinin bir kısmı, öğrencilerin ders esnasında her türlü konuda soru sormalarına izin vererek, onların daha yaratıcı, demokratik, aktif, eleştirel düşüncelerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Daha az bir kısmı ise (% 23,6 oranında), öğrencinin ders esnasında soru sormasına kızarak kendi otoritesini göstermeye çalışmakta ve **“sınıf içerisindeki otorite benim, itaat edilecek kişi benim”** mesajını öğrencilere vermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, ders dışı bir soru sorulduğu zaman öğrencilerine kızan, onlara otorite benim mesajını vererek, öğrencilerin uysal ve itaatkâr yetişmelerini sağlayan öğretmenlere ait olan sonuç, **Osborne’un ve Jackson’un** sonuçlarını desteklemektedir. Öğrencilerine ders dışı bir soru sorulduğu zaman, bu soruyu hemen cevaplayan veya gelecekte cevaplama eğiliminde olan öğretmenlere ait olan sonuç da **Osborne’un** diğer bir sonucunu desteklemektedir. (Bkz. s. 167).

30. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu **hiçbir zaman** ders esnasında yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tüketmemektedir. Ayrıca tüm öğretmenler gibi beden eğitimi öğretmenleri de, ders esnasında öğrencilerin yiyecek, içecek gibi gıda maddelerini tüketmelerini kural gereği istemez, kendisi de bu kurala uyarak, öğrencilerine örtük olarak **“dersime ve size değer veriyorum, sizi önemsiyorum”** mesajını iletmektedir. Bu sonuç, **Glickman ve Titman’ın** görüşlerini destekler sonuç vermiştir (Bkz. s. 168).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim ve öğretim ortamında, % 17,4'ünün ders esnasında yiyecek, içecek tüketmesi de önemlidir. Bu öğretmenler bir taraftan kendilerine ve derslerine gereken önemi vermezler iken, diğer taraftan örtük olarak öğrencilere kuralların ihlal edilebileceği ve “kurallara uymasanız da olur” mesajlarını vermektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerden örtük olarak kurallara uyma davranışlarını göstermelerini istemeleri için, her şeyden önce öğretmenlerin kurallara uygun davranmaları gerekir.

31. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 86 oranında) dersini başka ders öğretmenlerine vermemektedir. Böylece beden eğitimi öğretmeni bu davranışı ile öğrencilerine dersinin önemli olduğunu göstermekte ve örtük olarak öğrencilerine “**size ve dersime önem veriyorum, değer veriyorum**” mesajını iletmektedir. Bu sonuç, **Uğur’un** sonucu ile uyusmaktadır (Bkz. s. 169).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 14'ünün dersini başka ders öğretmenlerine tahsis etmesi, derslerine gereken önemi vermediklerini göstermekte ve öğrencilerine de beden eğitimi dersinin pek de önemli bir ders olmadığı mesajını vermektedir.

32. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 82,6 oranında) okul bahçesine saha çizimleri, oyun çizgileri gibi mekânlar oluşturmamaktadır. Bu sonuç, **Titman’ın** sonucu ile **uyuşmamaktadır** (Bkz. s. 170).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 82,6’sının spor sahalarının yapımı ve çizimleri ile ilgili herhangi bir davranış göstermemeleri, beden eğitimi dersine karşı duyarsızlıklarını, derslerine ve öğrencilerine gereken önemi vermediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde duyarsızlığın bir ifadesidir. Bu ülkede 1940’lı yıllarda, okulların öğretmen ve öğrencilerle birlikte inşa edildiği bilinmektedir. 2011 yılı Türkiye’inde beden eğitimi öğretmenlerinin bırakın okul binasını yapmayı, spor sahalarının çizgilerini bile çizmeyişleri anlamlıdır.

33. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu (% 83,4 oranında) öğrencilerini okul dışı saha, araç ve gereçlerden faydalandırmaktadır. Böylece öğrencilerin spor yapma imkânlarını daha geniş tutarak, onların sosyal, bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerine örtük olarak “**sizi önemsiyorum, size değer veriyorum**” mesajını vermektedir. Bu sonuç, **Cornbleth’in** sonucunu desteklemektedir (Bkz. s. 171).

Beden eğitimi öğretmenlerinin % 16,6'sının öğrencileri okul dışı saha, araç ve gereçlerden faydalandırmaması, öğrencilerin okul dışında etkinlik yapmalarını desteklemediğinin göstergesi olabilir. Ancak, spor saha araç ve gereç açısından yetersiz olan okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, okul dışında bulunan diğer spor tesislerinden öğrencilerini yararlandırması, özellikle kamu tesislerinin daha ekonomik ve tasarruflu kullanılması açısından önemlidir. İyi bir beden eğitimi öğretmeni, okul dışı, kamuya ait spor tesislerinden öğrencilerinin de yararlanmasını sağlayarak, mevcut spor sahalarını en verimli bir şekilde kullandırmakla, örtük olarak kamuya ait spor tesislerini verimli ve etkili kullanabilme alışkanlıklarını geliştirebilirler.

34. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin bir kısmı (% 45,2 oranında) öğrencilere isimleriyle, bir kısmı da (% 48,2 oranında) yavrum, kızım, oğlum gibi ifadelerle hitap etmektedirler. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere kaba davranmadan, demokratik iletişim formlarını kullanarak, değerli olduklarını, önemli olduklarını onlara hissettirmektedirler. Bu davranışıyla öğretmen, örtük olarak öğrencilere “ **size değer veriyorum, sizi önemsiyorum ve seviyorum**” mesajlarını vermektedir. Bu sonuç, **Towsend, Smith ve Sandhu'nun, Merter ve Akbulut'un** sonuçlarını desteklemektedir (Bkz. s. 172).

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin % 6,6'sının öğrencilere “**hey, hişt**” gibi kaba kelimelerle hitap etmesi düşündürücüdür. Bu durum, öğretmenlerin birey olarak öğrencilere değer vermediklerini, saygı duymadıklarını ve onları küçümsediklerini göstermektedir.

35. soruya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 88,4 oranında) her zaman ve zaman zaman öğrencilerine “lütfen, rica ederim, teşekkür ederim” gibi kelimeleri sıkça kullanmaktadırlar. Bu da öğretmen ile öğrenci arasında, karşılıklı güven, değer verme, saygı ve hoşgörü atmosferi oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrencilerine söyledikleri teşekkür ederim, rica ederim gibi sözler, öğrencilere de nezaket içerisinde davranma alışkanlığı kazandıracaktır. Böylece beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine “teşekkür ederim, rica ederim, lütfen” gibi kelimeleri kullanırken, örtük olarak “**size değer veriyorum, sizi önemsiyorum**” mesajını iletmektedir. Bu sonuç, **Kepenekçi ve Gaikwad**'in sonuçları ile uyusmaktadır (Bkz. s. 173).

Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin % 11,6'sının "lütfen, rica ederim, teşekkür ederim" gibi saygıyı, nezaketi içeren ve öğrenciye değer verdiğini gösteren sözlü ifadeleri hiçbir zaman kullanmaması da anlamlıdır. Hem öğrencilere hem de topluma örnek ve rehber olması gereken öğretmen, sadece öğretmenlik fonksiyonlarını okul içerisinde değil, okul dışında da göstermelidir. Toplumda aydın bireyler olarak bilinen öğretmenler, öğrencilerine nezaket kuralları içerisinde davranarak, onlara, insanlara saygılı olmayı, hoşgörülü ve demokratik davranmayı öğreten insanlardır.

5.2. ÖNERİLER

- Araştırma, daha çok sayıda beden eğitimi öğretmenini kapsayacak şekilde genişletilerek ve daha geniş bir şekilde yapılmalıdır.
- Beden eğitimi öğretmenlerine, zaman zaman örtük program konusunda seminerler verilmelidir.
- Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenleri dışında, okul yöneticileri, okul müfettişleri, diğer branşta görev yapan öğretmenler ve öğrenci velileri üzerinde de yapılmalıdır.
- Bu araştırma, farklı okullarda (devlet okulları, özel okullar, ilköğretim okulları, orta-öğretim okulları ve üniversiteler) görev yapan beden eğitimi öğretmenleri için de yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2000), **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir, Kanyılmaz Matbaası
- AĞAOĞLU, E. (2002). **Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular**, Ankara, Pegem A Yayıncılık
- AKGÜN, Erkan, BÜYÜKÖZTÜRK Ş, ÇAKMAK E. K, DEMİREL F, KARADENİZ Ş. (2008), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi
- ANDERSON, Dixie J. (1992). "The Hidden Curriculum", **American Journal of Roentgenology**, July, 159: 21-22.
- ANDERSON, Terry (2001). "The Hidden Curriculum In Distance Education" **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** (Erişim Tarihi:12.11.2010).
- ANYON, Jean (1980), "Social Class and The Hidden Curriculum Of The Work" **Journal Of Education**, Vol.162, No.1.
- APPLE, Michael (2006) **"Eğitim ve İktidar (Education and Power)"** Çev. Ergin Bulut, Kalkedon Yayınları, Taşdelen- İstanbul
- ARACI, H. (2000), **"Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi"**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- ARACI, H. (2001), **"Okullarda Beden Eğitimi"**, 3. Baskı, Ankara, Nobel Yayıncılık
- ARIKAN, Arda (2004), **"Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak"**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı: 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya- 2004.
- ATAMAN, A. (2006), **"Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar"**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

ATAÜNAL, A. (2000), ‘**Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Nasıl Bir İnsan**’, 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını, 3, Ankara.

ATHERTON, James (2002). “Learning, Authority, Freedom and Security: A Case Study Of Managing A hidden Curriculum” <http://www.doceo.co.uk/tools/Article.pdf> (Erişim Tarihi: 01.11.2010).

ATHERTON, James (2008) “ Hidden Curriculum” **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** (Erişim Tarihi:22.12.2010).

BACANLI, Hasan (2006), **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

BAĞLI, M. Türkan, Esen Y. (2002), ‘**İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme**’, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. c.35. s.1-2: 143-154.

BALCI, A. (2006), ‘**Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri**’, Ankara Pegem Yayıncılık

BAŞAR, H. (1999), ‘**Sınıf Yönetimi**’, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

BAYSAL, N. (2006), **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, K. Kiroğlu (Ed.) **Yeni İlköğretim Programları (1 – 5. Sınıflar)**, 597 – 761, Ankara, Pegem A Yayınları

BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1994), ‘**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**’, Konya, Mikro Yayınevi.

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

COLADARCI, Theore, MARİON, F.Scott (1993) “Gender Differences In Science Course Taking Patterne Among College Undergrautes ”**Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational research Associationins**, April-1993

CORNBLETH, Catherine (2008). "School Curriculum: Hidden Curriculum", Encyclopedia of Education, <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>, (Erişim Tarihi:10.12.2010).

CELEP, C, ERDOĞAN, S. (2002), "Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen- Öğrenci İlişkileri", Eğitim ve Bilim, 27 (124), s. 13 – 22.

ÇAKMAKÇI, S. (2001), "Okullardaki Beden Eğitimi Dersinin Ve Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkileri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya

ÇEÇEN, A. (2000), "İnsan Hakları", Ankara, Savaş Yayınları

ÇINAR, İkrım (2003), "Eğitimde Atatürkçülük ve Örtük Program", Eğitim Dergisi, Sayı. 3, Temmuz- 2003 <http://www.egitirim.gen.tr/sayi3.htm>. (Erişim Tarihi: 15.12.2010)

ÇINGI, Hülya (1994), "Örnekleme Kuramı", Ankara Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara

ÇÖNDÜ, A. (1999), "Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri", Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

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

DEMİREL, Özcan (2003), "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı", Ankara, Pegem A Yayıncılık

DEMİREL, Özcan (2004), "Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme", Ankara, Pegem A Yayıncılık

DEMİRHAN, G. (2002), Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni, **7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 27-29 Ekim. Antalya.

DEMİRHAN, G. (2006), “**Spor Eğitiminin Temelleri**”, Ankara, Spor Yayınevi ve Kitabevi, Bağırhan Yayınevi.

Demokratik Eğitim 4. Kurultayı (DEK) (2004), 1 – 5 Aralık 2004, Ankara, Eğitimsen Yayınları

DOĞAN, İ. (2001), **Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri**, (2. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık

DOĞANAY, Ahmet; SARI, Mediha (2004). “**Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi**” (Çukurova Üniversitesi Örneği) , 20-24 Mayıs 2004

DÖNMEZ, B. (2006), “**Sınıf Yönetimi**” , Ankara, Pegem A Yayıncılık

ERGİN, A. (1995), **Öğretim Teknolojisi İletişim**, Ankara, Pegem yayınları

ERGUN, Doğan (1993), “**100 Soruda Sosyoloji El Kitabı**”, 6. bs. İstanbul, Gerçek Yayınevi.

ERGÜN, M. DUMAN, T. (1998), **Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları**, Milli Eğitim Dergisi, S. 137, Ankara.

ERKAL, Mustafa (1992) “**Sosyolojik Açından Spor**”, İstanbul, Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayını

EVİN İlke, KAFADAR O. (2008), “**İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi**”

http://www.tedb.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi3/293-304.pdf (Erişim Tarihi: 12. 03. 2011)

FERGUSON, Elizabeth (2004). “Hidden Curriculum Paper” www.nelliemuller.com/HiddenCurriculum.doc (Erişim Tarihi:15.10.2010)

FLORIO, Susan, RUANE (1989), "Social Organization Of Classes And Schools"
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2010).

GAIKWAD, Preme (2004) "Curriculum Pedagogy,And Values: Revealing The Invisible"
<http://www.aias.edu/academics/sgs/info/V7n2/GAIKWAD.pdf>. (Erişim:27.10 2010)

GLICKMAN, D. Carl (1976), "Unraveling The Hidden Curriculum"
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/dd/2b.pdf. (Erişim Tarihi:14.12.2010).

GÖZLER, Kemal (2010), **T.C. Anayasası- 1982**, Bursa 2010

GÖZÜTOK, F. Dilek (1997), "Nasıl Bir Öğretmen?", Çukurova Üniversitesi III. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ekim 1997, Adana

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

GÜNDOĞDU, K. (2004). A Case Study On Democracy And Human Rights Education In An Elementary School, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

GÜNGÖR, E. (1998), "Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar", Profesörlük Tezi, İstanbul, Ötüken Yayıncılık.

GÜRAY, E. (2002), "İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi dersi Hakkındaki Düşünceleri Ve Beklentileri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

HELVACIOĞLU, Firdevs (1994), "1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

HETTICH, Paul I. (1993). “Inducing Students To Think About Their Learning :Four Approaches”, **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Psychological Association**, 101st, Toronto, Ontario, Canada, August 22,1993.

HOŞGÖRÜR, V. (2002), “**Sınıf yönetimi**”, İletişim, Z. Kaya (Ed.), Ankara, Pegem A Yayıncılık

ILKIM, Mehmet (2006), “**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalışma Şartlarına Göre Beden Eğitimi Dersini Nasıl İşlediklerinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)**”, Yüksek Lisans Tezi, Malatya

ILLICH, Ivan (2006) “**Okulsuz Toplum(Deschooling Society)**” , çev. Celal Öner, Oda Yayınları, Beyoğlu-İstanbul.

IOGM, İlköğretim Genel Müdürlüğü Resmi İnternet Sitesi: “**İlköğretim Programları**” <http://iogm.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 15.02.2011)

İNAL, Kemal (2005). “Çocuklarda Derin Program: Gizli Program”, <http://www.savaskarsitlari.org/arsiv.asp?ArsivTipID=1&ArsivAnaID=25611> (Erişim Tarihi:23.11.2010).

İŞLER, H. (2001), “**Beden Eğitimi Ve Spor Bilgileri El Kitabı**”, Niğde, Ofset Matbaa

İŞLER, H. (2002), “**Sınıf Ve Sporda Yönetim İle Organizasyon**, Niğde, Hamle Gazete Ve Matbaacılık

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

KADİR, Pepe (2007), **İlköğretim Okullarında Uygulanan Beden Eğitimi Ve Spor Derslerinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyinin Araştırılması**, Yüksek Lisan Tezi, M. A. Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kırşehir

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999), **Yeni İnsan ve İnsanlar** (10. Basım), İstanbul, Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti

KALE, Nesrin (2004), ‘**Etik Sorunsallar ve Eğitim**’, 1. bs. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

KALE, Rasim (2007), ‘**İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**’, 10. Bs. Ankara, Pegem A Yayıncılık

KALMUS Veronica, PAVELSON M. (2002), ‘‘Schools In Estonia As Institutional Actors And As A Fiel Socialization’’ **The Challenge Of The Russian Minority. Emerging Multi Cultural Democracy In Estonia**, Tartu University Press 2002, p. 227-236

KAPTAN, S. (1998), **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Ankara, Tek Işık Web Ofset Tesisleri

KARASAR, N. (2007), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

KAVAK, N, TUFAN, Y, DEMİRELLİ, H. (2006), ‘**Fen-Teknoloji Okuryazarlığı ve İnfomal Fen Eğitimi**’, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 26. s.3:17-28.

KENNEDY, Anne Maria (1998) ‘‘Teaching Values Developing: A Curriculum Framework For Adventist Schools’’ **Prepared For The 22. nd International Faith Learning Seminar, Seminar Schloss, Bogenhofen-Austraia, August-1998**

KEPENEKÇİ, Karaman, Y, (2000). ‘**İnsan Hakları Eğitimi**’, Ankara, Anı Yayıncılık

KOÇ, Ş. (1993), ‘**Değişik Kesimlerin Okul Beden Eğitimi Görüş ve Değerlendirmelerine İlişkin Bir Araştırma**’, 2. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Manisa.

KORKMAZ, F., KORKMAZ, N. H. ve ÖZKAYA, G. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamını Bozan Davranışlara Karşı Geliştirdikleri Davranış Strate-

jileri (Bursa İli Örneği). **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XX (1), 67–87.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (1993), **Öğretmen Yetiştirme**, Ankara, Baran Ofset

KUŞ, Derya (2009), **İlköğretim Programlarının, Örtük Programın Ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul-2009

LORIO-RUANE, Susan (1989). “Social Organization Of Classes And Schools”

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/03/e4.pdf (Erişim Tarihi:14.12.2010).

MARIANI, Lociano (1999) ”Probing The Hidden Curriculum: Teachers And Students Beliefs And Attitudes” **Paper Given at The British Council 18. th National Conference For Teachers Of English**, Palermo, 18-21 March-1999

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

MCDOWELL, Liz; SAMBELL, Kay (1998) “The Construction Of Hidden Curriculum: Messages and Meanings In The Assessment Of Student Learning”, **Assessment and Evaluation In Higher Education**, Bath, December, Vol. 23, Issue 4, pp. 391-402.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1994), **“İlk-Ortaöğretim Kurumları Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Ve Ders Dışı Çalışmaları Talimatı”**, Ankara, Milli Eğitim Yayınları

MEB (2000), **“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Ve Ders Dışı Çalışma Rehberi”**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

MEB, (2007), **“Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu”**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü

MERTER, Feridun; AKBULUT, E. (2011) “**İlköğretimde Örtük Programın Saptanması**”, Malatya, Serhat Kitap- Kırtasiye

OSBORNE, Kenneth, W. (1984). “Political Education or Political Socialization:The Role Of Hidden Curriculum” ,**Monographs In Education**, (Edited by Alexander Gregor and Keith Wilson), University Of Manitoba,1984

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

ÖZYİĞİT, C. (1991), “**Hareket**”, 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, s.11, İzmir.

PEHLİVAN, Z. (1998). Nitelikli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. **I. Spor Kongresi Bildirileri**, 16-18 Mart. Erzurum.

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

SABAN, A. (2000). “**Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar**”, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

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

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

SUNGAR, Ebru (2000) “**İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersi Verimliliğinde Okul Yöneticileri**” (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Eskişehir.

ŞAHİN, A. Ekber, (2006), Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara, Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, E. (2002), ‘**Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler**’, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV (1), s. 341-353

ŞEN, Ülker (2008), ‘**Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi**’, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27-28 Mart 2008. Gazimağusa-KKTC.

TAMER, K. ve PULUR, A. (2001), **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Kozan Ofset.

TERZİ, A. R. (2000), **Örgüt kültürü**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

TEZCAN, Mahmut (1997). ‘**Eğitim Sosyolojisi**’ (11. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık

TEZCAN, Mahmut (2003), ‘Gizli Program Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi’, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1,1, Ankara-2003, 53-59

TEZCAN, Mahmut (2005), ‘**Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**’, Ankara, Anı Yayıncılık

TÖREMEN, F. (2001), **Öğrenen Okul**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

TURAL, Sadık. K. (1988), ‘**Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**’, (1.bs.) Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

TÜREDİ, Hümeysra (2008), ‘**Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi**’, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sakarya

UĞUR, A.Oruç (2006), ‘**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)**’ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara

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

ÜNLÜ, Hüseyin (2008), **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

VARIŞ, Fatma (1996), **Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler**, (6. Baskı) Ankara, Alkım Yayınları

VARIŞ, Fatma (1998), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara, Alkım Yayınları

VARIŞ, Fatma (1997). **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler, Teknikler**. (Yedinci Baskı). Ankara, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

VAUGHAN Geoffrey M. (2001). “Democratic Miseducation:Preparing Students For Democracies That Do Not Exist” , **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Political Science Association**, San Francisco,CA, August 30- September 2, 2001

VEZNEDAROĞLU, R. L. (2007), **Okulda ve Sınıfta Örtük Program**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

VURAL, M. (1999), “**En Son Değişiklikleriyle İlköğretim Okulu Programı**”, Erzurum, Yakutiye Yayıncılık.

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

[http : // www. abidik. net/ beden - egitimi- ogretmeni- hakinda- bilgi - gorevleri/](http://www.abidik.net/beden-egitimi-ogretmeni-hakinda-bilgi-gorevleri/) Erişim Tarihi: 12.04.2011

YALÇIN, H. Fehmi (1995), **Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı**, Ankara, Gürler Ofset

YALIN, H. İ. (1996), “**Her Yönüyle Öğretmen Olabilme**”, Ankara, Milli Eğitim Basımevi

YETİM, A. (1999), “**Öğretmenlik Mesleği ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Sosyal Görevleri**”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 3.

YETİM, A. (2000), “**Sosyoloji ve Spor**”, Ankara, Morpa Kültür Yayınları

YETİM, A. YILDIRAN, İ. (1996), “**Ortaöğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma**”, Gazi Üniversitesi. B.E.Y.O, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı.3, Ankara

YILMAZ, Hasan (2004), “**Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun?**”, Konya, Dizgi Ofset Matbaacılık

YOLCU, İsmail (1991) “*Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri ve Önemi*” **1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu** (19–21 Aralık 1991 İzmir), Ankara: Milli Eğitim Basımevi 1992, 69–72.

YÜKSEL, Sedat (2002), “**Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program**”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 361 – 370

YÜKSEL, Sedat (2004), “**Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**”, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

EKLER

EK-1

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Düzeyleri Anketi (Geçerlilik ve Güvenirlik Sonrası)

Sevgili öğrenciler,

Cevaplayacağımız bu sorular bilimsel amaçlı bir araştırmada kullanılacaktır. Verdiğiniz cevaplar objektif ve doğru olarak kabul edilecektir. Bu çalışmaya gösterdiğiniz emekten dolayı sizlere teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Bijen FİLİZ

Beden Eğitimi Öğretmeni

1. Cinsiyet: 1. Kız 2. Erkek

2. Babanın Eğitim Düzeyi:

- 1. Okur- Yazar değil
- 2. İlköğretim Mezunu
- 3. Ortaöğretim Mezunu
- 4. Yüksek Öğretim Mezunu

3. Annenin Eğitim Düzeyi

- 1. Okur- Yazar değil
- 2. İlköğretim Mezunu
- 3. Ortaöğretim Mezunu
- 4. Yüksek Öğretim Mezunu

4. Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi:

- 1. 700- 850 tl. arası
- 2. 851- 900 tl. arası
- 3. 901- 1000 tl. arası

- 4. 1001- 1500 tl. arası
- 5. 1501- 1800 tl. arası
- 6. 2000+ tl.

5. Beden eğitimi öğretmeniniz, derse spor kıyafetiyle gelmeyen öğrencilere karşı nasıl davranır?

- a. Derse almaz, yok yazar.
- b. Eksi puan olarak değerlendirir.
- c. Derse alır, fakat ders faaliyeti yaptırmaz.
- d. Bir dahaki derse getirin der, herhangi bir şey yapmaz.

15. Beden eğitimi öğretmeniniz, okul bahçe ve çevre düzenlemesini öğrencilerle birlikte yapar mı?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

16. Beden eğitimi öğretmeniniz, derste görev dağılımı yapar mı?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

17. Beden eğitimi öğretmeniniz, size hangi sıklıkta öğütler verir?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

18. Beden eğitimi öğretmeniniz, dersin işlenişinde kız ve erkek öğrenciler için ayrı uygulamalar yapar mı?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

19. Beden eğitimi öğretmeniniz, okuldaki etkinliklerde görev dağılımı yaparken başarılı öğrencilere öncelik verir mi?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

20. Beden eğitimi öğretmeniniz, sportif aktivitelerde başarılı olan öğrencileri hangi sıklıkta ödüllendirir?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

21. Beden eğitimi öğretmeniniz, okul takımlarının sportif yarışmalarda kazandığı madalyaları, kupaları sergiler mi?

- a) evet b) hayır

22. Beden eğitimi öğretmeniniz, nasıl not verir?

- a. Sporculara daha yüksek not verir.
b. Genel ders başarısı yüksek olan öğrencilere daha yüksek not verir.
c. Herkese hak ettiği notu verir.

23. Beden eğitimi öğretmeniniz, okul içi İstiklal Marşı törenlerinde bulunur mu?

- a) evet b) hayır

24. Beden eğitimi öğretmeniniz, İstiklal Marşı törenlerinde kendisine çeki- düzen verir mi?

- a) her zaman b) zaman zaman

25. Beden eğitimi öğretmeniniz, derslerde devlet büyüklerinin sporla ilgili görüşlerini ne düzeyde anlatır?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

26. Beden eğitimi öğretmeniniz, dönem başında dersin işlenişi ile ilgili kuralları belirlerken sizin görüşlerinizi alır mı?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

27. Beden eğitimi öğretmeniniz, sporla ilgili konularda, okul spor panosuna şiir, resim, yazı vb. konularla ilgili faaliyetlerde bulunmanızı ister mi?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

28. Beden eğitimi öğretmeniniz, konuyu anlamadığınızda size nasıl tepki verir?

- a. Gözleriyle sert sert bakar.
b. Alay eder. (geri zekâlı, anlamadın mı gibi)
c. Normal karşılar, gülümser ve tekrar gösterir.

29. Beden eğitimi öğretmeniniz, ders dışı bir soru sorduğunuzda size nasıl tepki verir?

- d. Konumuzla ne alakası var der, kızar.
e. Daha oraya gelmedik, sonra anlatırım der.
f. Tamam, anlatayım der.

30. Beden eğitimi öğretmeniniz, derste yiyecek, içecek gibi gıda maddeleri tüketir mi?

- a) her zaman b) zaman zaman b) hiçbir zaman

31. Beden eğitimi öğretmeniniz, beden eğitimi dersini matematik, coğrafya vs. gibi başka ders öğretmenlerine verir mi?

- a) evet b) hayır

32. Beden eğitimi öğretmeniniz, okul bahçesinde voleybol vb. saha çizimi, oyun çizimleri gibi mekânlar yapar mı?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

33. Beden eğitimi öğretmeniniz, okul dışı saha, araç ve gereçlerden, sizi ne derecede yararlandırmaktadır?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir zaman

34. Beden eğitimi öğretmeniniz, size ne şekilde hitap eder?

- g. İsimlerimizle hitap eder.
h. Heyt, hişt... gibi kaba kelimelerle ifade eder.
i. ‘‘Yavrum, kızım, oğlum’’ şeklinde hitap eder.

35. Beden eğitimi öğretmeniniz ‘‘lütfen, rica ederim, teşekkür ederim’’ gibi kelimeleri ne sıklıkta kullanır?

- a) her zaman b) zaman zaman c) hiçbir

EK- 2**ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI**

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

8278

11 03 2011

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 04/03/2011 tarih ve 512-923 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Anadalı Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bijen FİLİZ bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında anket çalışması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Mahmut BEKK
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:
EK-1 Onay Yazısı (1 sayfa)

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

8275

11 03 2011

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) T.C İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 04/03/2011 tarih ve 512-923 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 04/08/2010 tarih ve 25032 sayılı Valilik Onay yazısı.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Anadalı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Dalı yüksek lisans öğrencisi Bijen FİLİZ Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında öğrencilere yönelik anket uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile anket çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Bijen FİLİZ ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimiz ilköğretim okullarında anket yapılmasına izin verilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

M. Yücel ABİK
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
10/03/2011

Mahmut BİRK
İl Milli Eğitim Müdür V.