

DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİN GELİŞİMİ AÇISINDAN FİZİKİ ORTAMDAN KAYNAKLANAN ÖRTÜK PROGRAMIN İNCELENMESİ¹

Investigating Hidden Curriculum that Emerges from the Physical Setting Regarding Affective Characteristic Development

Duyuşsal
Özelliklerin
Gelişimi

İbrahim TUNCEL**

26

ÖZ

Problem Durumu: Fiziki ortam ve düzenlemeler örtük programın kaynaklarından biri olarak değerlendirilmektedir. Örtük program eğer okul tarafından kontrol edilmiyorsa bu durum öğrencilerin olumsuz yaşantılarla karşılaşmasına neden olabilir. Bu nedenle fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük programın açığa çıkarılmasının, resmi programı destekleyen istenilen duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinde ve etkili öğrenme ortamının sağlanmasında önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan örtük programın, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilerek “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Araştırma; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Kullanılan yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Çalışma alanını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Sınıfın fiziki ortamının, öğretim elemanının ders programı gereği gerçekleştirmek istediği etkinlikleri ve etkileşimi sınırlandırdığı belirlenmiştir. Sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan örtük program; öğrencilerde öğrenci görüşlerine değeri verilmediği, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilmediği algısına neden olduğu ve öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı biçiminde şekillenmiştir.

Öneriler: Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın öğrenciler üzerindeki olumsuz duyuşsal etkilerini en aza indirmek amacıyla sınıfın fiziki ortamı resmi programı destekler nitelikte düzenlenmelidir. Öğretim elemanları örtük program konusunda bilinçlendirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Örtük program, duyuşsal özellikler, fiziki ortam, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

ABSTRACT

Problem Statement: Classroom facility and arrangement are considered sources of hidden curriculum. If hidden curriculum is not controlled this situation will lead students to experience undesirable results. So, it has been thought that exposing the hidden curriculum emerged from classroom facility and arrangements contribute the development of desired affective characteristics supported by formal curriculum and providing the effective learning environment.

Purpose of the Study: In this study, it was aimed at deducing how hidden curriculum, which is emerged from classroom facility, affects the development of affective characteristics.

¹ Bu makale Prof. Dr. Özcan Demirel'in danışmanlığında hazırlanan “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür

** Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ituncel@hacettepe.edu.tr

Method: In this study, qualitative research methodology was used and organized as an embedded single-case design. This study was carried out various lessons of Teaching Certificate Courses, such as; “Planning and Evaluation of Instruction”, “Classroom Management”, and “Guidance”. Methodological and data triangulation were used for strengthening the methodology. The study was conducted at Hacettepe University Faculty of Education Department of Classroom Teaching. The data gathered with “classroom observation form”, “academic staff interviewing form”, and “student focus group interviewing form” was analyzed by using content analysis.

Findings and Results: Classroom facility limits the interaction and activities which are designed early in the lesson plan by academic staff. The results indicated that; the hidden curriculum, which is based on classroom facility, causes students to perceive that students’ opinions are not appreciated and lesson of Teaching Certificate Courses are not cared attention and decreases the student’s demand of involvement the lesson.

Recommendations: Classroom facility must be arranged suitably for supporting formal curriculum. So, it can be possible to minimize negative effects of the hidden curriculum emerged from classroom facility and arrangements. Making academic staff conscious of hidden curriculum is important, as well.

Key Words: Hidden curriculum, affective characteristics, classroom facility, teaching certificate courses

1.GİRİŞ

Eğitim programı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimini sağlayacak nitelikte tasarlanmalıdır. Ancak eğitim programında tasarlananlar ile sınıf içinde gerçekte yaşananların farklılık gösterebileceği de göz ardı edilmemelidir. Eğitim sürecinde, eğitim programının (resmi programın) amaçladığı bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme sonuçları yanında, amaçlanmamış öğrenme sonuçları da ortaya çıkabilmektedir. Amaçlanmamış öğrenme sonuçları, yan öğrenmeler olarak da adlandırılmakta ve örtük program kapsamında ele alınmaktadır. Bu durum, her okulun yazılı ve açıklanmış resmi eğitim programının yanında yazılı olmayan örtük programının da olduğu düşüncesine götürmektedir. Bu nedenle resmi programların geliştirilmesi kadar örtük programın açığa çıkarılması da önem kazanmaktadır.

Örtük programın, okuldaki resmi programın içinde açık olmayan bütün eğitimsel deneyimleri temsil ettiği; okul kurallarının, düzenlemelerin, fiziksel ve sosyal çevrenin öğrencilerin öğrendiklerine etkisini kapsadığı ileri sürülmektedir (Fischer, 1977). Martin’e (1994) göre örtük program, okulda ve okul dışındaki düzenlemelerin açıkça belirtilmeyen kasıtsız öğrenme çıktılarını içermektedir. Eğer örtük program ortaya çıkarılmak isteniyorsa uygulamaların, kuralların, ilişkilerin, fiziksel özelliklerin, yapıların ve düzenlemelerin öğrenenler için sonuçlarının araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda standart öğrenme etkinlikleri, öğretmenin kullandığı dil ve aynı zamanda ders kitapları, görsel-işitsel materyaller, mobilyalar ve mimari örtük programın kaynakları olarak düşünülebilir.

Fiziki ortam ve düzenlemeler örtük programın kaynaklarından biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir kısmının gerçekleştiği yer olan sınıfların, oturma düzeni ve sınıfta bulunan araç-gereç, mobilya, resim vb. ile donatılma biçimi, öğrenci sayısı gibi fiziki düzenlemeler ve özellikler örtük programı temsil eden önemli unsurlar içermektedir (Yüksel, 2004). Program dışı davranışları azaltmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için sınıf ve materyallerin düzenlenmesi gerekmektedir (Burden, 1995). Sınıfın fiziki ortamı, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişimini de etkilemektedir. Manning ve Manning (1993), sınıfın fiziki ortamının öğrencileri teşvik edici olabileceğini; onların mutlu ve üretken kalmalarına yardım edebileceğini; bir öğretmenin sınıfın

duvarlarından, tavanından ve zemininden yararlanmasının önemli olduğunu, çünkü bunlar sayesinde öğretmenin araştırmacılığı ve üretkenliği cesaretlendirebileceğini belirtmektedir (Akt. Uludağ ve Odacı, 2002).

Bu araştırmada, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bacanlı (1999), eğitim sisteminin, duyuşsal davranışların kazandırılmasını gizli müfredata (örtük program) havale ettiğini ileri sürmektedir. Paykoç (2007) örtük programı, duyuşsal gelişimin ve değerlerin doğal sürecini destekleyen önemli bir alan olarak görmektedir. Örtük program, doğası gereği informal, dolaylı ve deneyimsel olduğu için bireylerin duyuşsal özelliklerini oldukça etkilemektedir.

Örtük program eğer okul tarafından kontrol edilmiyorsa bu durum öğrencilerin olumsuz yaşantılarla ve hatta kötü deneyimlerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle, fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük programın açığa çıkarılmasının, resmi programı destekleyen istedik duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinde etkili öğrenme ortamının sağlanmasına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma, örtük programın yapısına uygun, geleneksel kısıtlamalardan uzak bir araştırma yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Vallance, 1980).

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilerek “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Tek durum, içinde birden fazla alt tabaka ya da analiz biriminin bulunduğu durumlarda iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük program tek durum olarak ele alınmıştır. Bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” dersleri oluşturmaktadır. Kullanılan yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlemesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlemesinin sağlanabilmesi amacıyla, “gözlem” ve “görüşme” yapılmıştır. Veri çeşitlemesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan öğretim elemanları” ve “görüşme yapılan öğrenciler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

2.1 Veri Kaynakları

Bu araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı çalışma alanı olarak seçilmiştir. Araştırmanın uzun süreli gözlemlere dayanması ve gözlem yapılan derslerin sorumlusu öğretim elemanları ile araştırmacının aynı bölümde çalışıyor olması, öğretim elemanlarının araştırmacıyı önceden tanımalarından kaynaklanan karşılıklı güven ortamının oluşması Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın çalışma alanı olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Veri kaynağı olarak gözlem yapılan şubelerin seçilmesinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin haftalık zaman çizelgesi göz önünde bulundurularak, aynı saatlere denk gelmeyen şubeler belirlenmiştir. Gözlemler; belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde birer şubede dönem sonuna kadar devam etmiştir.

Araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan görüşmeler, gözlem yapılan derslerin sorumlusu olan öğretim elemanları ve bu dersleri alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, gözlem yapılan derslerde öğrencilerin I. ve II. ara sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması belirlenerek ölçüt oluşturulmuş ve görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Aritmetik ortalamanın + 1 standart sapma üstünde kalan öğrenciler üst, -1 standart sapma altında kalan öğrenciler alt ve diğer öğrenciler orta düzey olarak kabul edilmiştir. Alt-orta-üst başarı düzeylerinden ikişer öğrenci seçilerek her şubeden altışar öğrenci belirlenmiş ve üç odak grup görüşmesi yapılmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

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

Verilerin toplanmasında kullanılacak gözlem formu geliştirilirken öncelikle alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Gözlenecek boyutlara karar verilmesi, aynı zamanda araştırmacının amaca yönelik gözlem yapabilme deneyimi kazanabilmesi için 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, birer şubede dönem sonuna kadar pilot gözlemler yapılmıştır. Sınıf içi gözlem formuna, alanyazın incelemesi, pilot gözlemlerden elde edilen veriler, araştırmacının kazandığı deneyim ve uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Gözlem formunun boyutlarını; sınıfın fiziki özellikleri, öğretim elemanının sınıf ortamının düzenlenmesine ilişkin davranışları, ders programının amaçlarını destekler nitelikte olan ya da olmayan sınıfın fiziki ortamına ilişkin durumlar, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerine ilişkin öğrencilerin sözel ve sözel olmayan tepkileri oluşturmaktadır.

Araştırma sorusunu derinlemesine açıklamanın yanında gözlemlerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğretim elemanı görüşme formu ve öğrenci odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Sınıfın fiziki ortamına ilişkin öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerini yansıtan açık uçlu sorular ve sondalar alanyazına dayalı olarak belirlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formları, pilot gözlemlerin ardından bu derslerin sorumlusu olan öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler ve öğrencilerle de odak grup görüşmeleri yapılarak denenmiştir. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, elde edilen veriler ve uzman görüşleri dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme formlarının nasıl olacağına karar verilmiştir. Gözlem formundaki boyutlar dikkate alınarak, öğretim elemanı görüşme formunda “Sınıf içinde öğrenci ile etkileşiminizi olumlu yönde etkileyen unsurlar nelerdir?”, “Öğrenci ile etkileşiminizi artırmak için neler yapıyorsunuz?” biçiminde açık uçlu sorulara ve sondalara yer verilmiştir. Öğrenci odak grup görüşme formunda da gözlem formunda yer alan boyutlar dikkate alınarak “Sınıf içinde öğretim elemanı ile etkileşiminizi olumlu yönde etkileyen unsurlar nelerdir?”, “Öğretim elemanı ile etkileşiminizi artırmak için neler yapıyorsunuz?” biçiminde açık uçlu sorulara ve sondalara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını belirterek nedenini açıklamaları istenmiştir.

2.3 Veri Toplama Süreci

Araştırma 2003–2004 ve 2004–2005 öğretim yılı bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde pilot gözlemler ve görüşmeler yapılarak asıl verilerin toplanmasında kullanılan “sınıf içi gözlem formu”, “öğrenci odak grup görüşme formu” ve “öğretim elemanı görüşme formu” geliştirilmiştir. Asıl verilerin toplandığı 2004–2005 öğretim yılı bahar döneminde belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlendiği üç şubede, araştırmacı ve program geliştirme uzmanı tarafından toplam 102 saatlik gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında sınıf ortamında, araştırmacı dışında bir de program geliştirme uzmanı yer almıştır. Program geliştirme uzmanı gözlem sürecine dahil olmadan önce, sınıf içi örtük program ve gözlem boyutları hakkında bilgilendirilmiştir. Gözlem sürecinde program geliştirme uzmanı da gözlem notları tutmuştur. Bu durumun araştırmacının tutarlılığına katkı getireceği düşünülmüştür. Dönem sonunda “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı ve program geliştirme uzmanının gözlem notlarında yer alan, gözlem boyutlarına yönelik benzer betimlemeler belirlenerek bütünleştirilmiş ve gözlemlere ilişkin veri seti oluşturulmuştur. Etik sorunları gidermek amacıyla gözlem verileri raporlaştırılırken gözlenen dersler “ÖMD1, ÖMD2 ve ÖMD3” biçiminde, görüşme yapılan öğretim elemanları “ÖE1, ÖE2 ve ÖE3” biçiminde ve görüşme yapılan kız öğrenciler “K” erkek öğrenciler “E” biçiminde kodlanmıştır.

Oluşturulan veri seti hem araştırmacı hem de program geliştirme alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Güvenirlik sorunlarını gidermek amacıyla kodlamalar arasındaki uyum yüzdeleri hesaplanmış ve uyum yüzdesi %89 bulunmuştur. Veri seti kod listesi dikkate alınarak kodlanırken taslak temalar düzenlenerek kesinleşmiş temalara ulaşılmıştır. Her tema ve kod farklı veri toplama araçlarından elde edilen alıntılarla desteklenerek örneklendirilmiş, tanımlanmış ve örtük program bağlamında yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Nitel araştırmaların niteliğini artırmak amacıyla araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Lincoln ve Guba (1985), geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejileri; iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerliği) artırmak için, veri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde pilot uygulama ve 2004–2005 öğretim yılı bahar döneminde asıl uygulama gerçekleştirilerek elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtmadığı ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla hem veri çeşitlemesi hem de yöntem çeşitlemesi işe koşulmuştur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular, “gözlem yapılan sınıflar” ve “görüşme yapılan kişiler” biçiminde farklı veri kaynakları kullanılarak, ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinden “gözlem” ve “görüşme” yolu ile teyit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının belirlenen şubelerde bir dönem boyunca gözlem yapması, bu süreçte sınıfın bir öğrencisi gibi derslere girip çıkması ve ders aralarında öğrencilerle birlikte zaman geçirmesi paylaşımların artmasını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerle iyi ilişkilerin kurulması ve karşılıklı güven duygusunun gelişmesini sağlayarak odak grup görüşmelerinde öğrencilerin

duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerinde önemli bir rol oynamıştır. Temalar ve temaları oluşturan kodların kendi aralarındaki ilişkisi belirlenirken içsel benzeşiklik ve dışsal ayrışıklık özelliğine dikkat edilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliğini (dış geçerliği) sağlamak için; araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmanın tutarlığını (iç güvenilirliğini) sağlamak açısından hem araştırmacı hem de program geliştirme uzmanı, geliştirilen sınıf içi gözlem formunu kullanarak gözlem notları tutmuşlardır. Gözlem ve görüşme veri setinin kodlanması da araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem ve görüşme kayıtlarında yer alan veri birimlerinden, birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda temalar ve içerdiği kodlar açıklanırken farklı, çelişkili, olumlu ve olumsuz alıntılar kullanılarak temaya ilişkin bağlam bütüncül olarak yansıtılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenilirliği) sağlamak amacıyla araştırmada veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu durum benzer araştırma yapan kişilerin veri kaynaklarını belirlemelerinde yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

3. BULGULAR

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük program unsurları belirlenmiş ve “ fiziki ortam ve düzenlemelerin gizli etkileri” ana teması altında “etkinlikleri sınırlandıran fiziki ortam” ve “etkileşimi sınırlandıran fiziki ortam” alt temalarına ulaşılmıştır.

Öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği çevre koşullarının, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından eğitim programında yer alan duyuşsal özellikleri geliştirecek ve destekleyecek biçimde oluşturulması amaçlanır. Bu bağlamda eğitsel çabaları destekleyen fiziki ortam ve düzenlemeler eğitim programı (resmi program) kapsamında ele alınmıştır. Resmi programda amaçlanmamış öğrenme sonuçlarına neden olan, eğitsel çabaları destekleyen ya da desteklemeyen fiziki ortam ve düzenlemeler ise örtük program kapsamında ele alınmıştır.

Sınıfın fiziki ortamı, öncelikle alanda tutulan gözlem kayıtları dikkate alınarak betimlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflar, bodrum katta yer almakta; pencereler, tavana yakın yüksek bir yerde bulunmaktadır. Bu nedenle sanki zaten yetersiz olan güneş ışığından daha fazla yararlanılmak istenmektedir. Kalorifer petekleri, sınıf kapısının karşısında yer alan pencerelerin bulunduğu duvarda konumlandırılmıştır. Sınıfta kolçaklı sabit olmayan sandalyeler bulunmakla birlikte bunlar genellikle, birbirinin arkasına gelecek şekilde (sıra düzeni biçiminde) sıralanmakta; arasında bir öğrencinin geçebileceği boşluk bile çoğu zaman bulunmamaktadır. Öğretim elemanına ayrılmış masanın, genellikle yazı tahtası ile öğrencilerin oturduğu sandalyelerin arasında ve sınıf kapısının tam karşısındaki köşede yer aldığı gözlenmektedir. Bunun yanında öğretim elemanına ait sandalye de bulunmamaktadır. Gözlem sürecinde fiziksel ortam ve düzenlemeler açısından sınıfta yazı tahtası, Atatürk portresi, İstiklal Marşı, Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi ve çöp sepetinin sabit olarak bulunduğu; projeksiyon ya da tepegözün ihtiyaç duyulduğunda sınıfa getirildiği ve bunların öğretim elemanının masasına konularak kullanıldığı belirlenmiştir.

3.1 Etkinlikleri Sınırlandıran Fiziki Ortam

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin programlarında ve öğretim elemanlarının açıklamalarında, öğrenci merkezli bir anlayışın kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Vurgulanan bu durum ile gerçekte yaşanan durum arasındaki ayrımı ortaya çıkaran bulgular, örtük program kapsamında yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda sınıfın fiziki ortamının, öğretim elemanının uygulamak istediği ders programını nasıl etkilediği belirlenmiştir:

“...50–60 kişilik bir sınıf yani çok kalabalık, öğrenciler sıkışık bir şekilde arka arkaya oturuyor... Benden hoca olarak orada (o sınıf ortamında) beklenen daha çok konferans tarzında konunun sunulması... Ama konu itibariyle tartışmaya ihtiyaç var. Bu tartışmanın eksik kaldığını düşünüyorum...” (Görüşme Kaydı: ÖE1)

“...Öğrencinin derse katılması, tartışma ortamının yaratılması çok önemli... Ancak sınıfın kalabalık olması, oturma düzeni öğrenci katılımını olumsuz etkiliyor. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı hazırlamaya çalışıyorum ama sınıf ortamı etkili bir şekilde gruplar halinde çalışmaya elverişsiz. Bu nedenle tasarladığım bazı etkinlikleri sınıfın yerleşim düzenine bağlı olarak gerçekleştirmekte sıkıntı yaşadım...” (Görüşme Kaydı: ÖE2)

“...(Sınıf) eğitim ortamı olarak herkesin birbirini rahatlıkla görebileceği aynı zamanda duyabileceği bir ortam değildir. Öğrenciler çok fazla olduğu için sandalyeleri hareket ettiremiyorsun, öğrenciler arka arkaya sıra düzeni biçiminde oturuyor. Kalabalık bir sınıf, bu sınıf ortamında tüm öğrencileri tartışmaya katmak mümkün olmuyor... (tartışma) benim için bu ders için önemli. Bu sınıf ortamında öğrenciyi aktif hale getiren yöntemleri uygulamak oldukça güç[.] Bu nedenle çoğu zaman sınıfta etkin bir rol üstlenmek zorunda kaldım. Bu anlamda istediklerimi tam olarak yapabildiğimi düşünmüyorum...” (Görüşme Kaydı: ÖE3)

Yukarıda, görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğretim elemanları; öğrencilerin derse katılımına ve sınıfta tartışma ortamının yaratılmasına önem verdiklerini ancak yerleşim düzeni ve öğrenci sayısının bu tür etkinliklerin gerçekleştirilmesini sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanı ÖE1'in “benden hoca olarak orada (o sınıf ortamında) beklenen daha çok konferans tarzında konunun sunulması” açıklaması irdelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısı ve yerleşim düzeninin öğretim elemanını bu düşünceye yönelttiği anlaşılmaktadır. ÖE2'nin “...tasarladığım bazı etkinlikleri sınıfın yerleşim düzenine bağlı olarak gerçekleştirmekte sıkıntı yaşadım...” ve ÖE3'ün “...çoğu zaman sınıfta etkin bir rol üstlenmek zorunda kaldım...” ifadeleri de sınıfın fiziki özelliklerinin öğrencilerin etkin katılımını sınırlandırdığını; bunun yanında öğretim elemanlarının zorunlu olarak geleneksel rol ve sorumluluklar üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular da öğretim elemanlarının görüşlerini destekler niteliktedir:

“...Bizim aktif olmamızı sağlayan bir sınıf ortamı değil. Sıralar arka arkaya sıkışık bir şekilde düzenlenmiş ve oldukça kalabalık sınıflarda ders işliyoruz. Bu nedenle konuları yeterince tartışamıyoruz. Hocanın anlatması ile sınırlı kalıyor.” (Görüşme Kaydı: 3K1)

“...Sınıfların kalabalık olmasının öğretmeni sınıfta daha aktif hale getirdiğini düşünüyorum. Bizler pasif kalıyoruz.” (Görüşme Kaydı: 4E2)

Görüşme kayıtlarından yapılan yukarıdaki alıntılarda öğrenciler, sınıfların kalabalık olduğunu belirterek derse etkin katılmalarını sağlayan etkinlikleri gerçekleştirilmede güçlük çektiklerini, bu nedenle öğretmenin daha etkin rol aldığını belirtmektedir. Elde edilen bulgular; sınıfın fiziksel özelliklerinin, öğretim elemanının yöntem-teknik seçimini sınırlandırdığını, bu özelliklerin öğretim elemanını “öğretmen merkezli” bir eğitim durumu düzenlemeye yönlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin etkin katılımını gerektiren etkinlikleri sınırlandırarak, öğretmen merkezli eğitim durumlarının düzenlenmesine neden olan fiziki ortam ve düzenlemeler,, aynı zamanda öğrenci algılarını da etkilemektedir:

“...Üniversitede daha farklı bir sınıf ortamının olmasını beklerdim. Düşüncelerin tartışıldığı, herkesin düşüncesine değer verildiği, demokratik bir sınıf ortamı olabilirdi. Ancak düzensiz, kalabalık sınıflar böyle bir ortamın yaratılmasını engelliyor. Konular yeterince tartışılmıyor bu da bizim görüşlerimize değer verilmediğinin bir göstergesi...” (Görüşme Kaydı: 2K2)

“...Öğretmen dersi kendisi anlattı, bizler not tuttuk. Zaman zaman sorularla bizi derse katmaya çalıştı, tartışma ortamı yaratmaya çalıştı ancak sınıf o kadar kalabalık ve arka arkaya oturuyoruz ki birbirimizin yüzünü görmekte zorlanıyoruz. Birçok defa sürekli parmak kaldırdığım halde söz hakkı bana gelmeden farklı bir konuya geçtiğimiz oluyor... Böyle durumlarda kendimi kötü hissediyorum sanki benim düşüncelerimin bir önemi yokmuş gibi geliyor...” (Görüşme Kaydı: 3K2)

“...Bazen öğretmenlerimizin anlatım yöntemi dışında farklı bir öğretim yöntemi bilmediklerini düşünmüşümdür. Bizi düşünmeye sevk eden etkinlikler neden yapılmıyor? Hazır bilgilerin aktarıldığı bir ortamda bizim düşüncelerimize görüşlerimize değer verilmediğini düşünüyorum oysa üniversite ortamı böyle olmamalı düşüncelerin tartışıldığı bir yer olmalı. Öğretmenlerimize haksızlık etmek de istemiyorum. Onlar elbette farklı yöntemler de biliyorlardır. Ancak kalabalık bir sınıf düzeninde başka yol da yok sanırım.” (Görüşme Kaydı: 4E1)

Öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılarda, öğretim elemanlarının öğrencilerin derse etkin katılmalarını sağlamak için çaba harcadıkları anlaşılmaktadır. Buna rağmen, sınıfın fiziki ortamının (sınıftaki öğrenci sayısı ve yerleşim düzeni) öğrencilerin etkin katılmalarını sınırlandırdığı ve hazır bilgilerin aktarıldığı bir ortam olmasına neden olduğu görülmektedir. Yukarıdaki öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda 3K2, öğretim elemanının zaman zaman soru-cevap tekniği ve tartışma yöntemi ile öğrenci katılımını sağlamaya çalıştığını ancak sınıfın kalabalık olmasından dolayı birçok defa sınıfta söz hakkının kendisine gelmediğini ve bu durum karşısında kendi görüşlerine değer verilmemiş gibi hissettiğini söylemektedir. Sınıfın fiziki ortamının, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkin katılmalarını sınırlandırmasının öğrencilerde, “öğrenci görüşlerine değer verilmediği algısına” yol açtığı belirlenmiştir.

3.2 Etkileşimi Sınırlandıran Fiziki Ortam

Elde edilen bulgular, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktadır:

“...Öğrenciler sıra düzeni şeklinde oturuyor ve sınıfta 43 öğrenci var. Sandalyeler birbirine çok yakın... Öğrenciler paltoları ile oturuyor. Gündüz olmasına rağmen sınıfı aydınlatmak için lambalar yanıyor. Öğretmen konuyu anlatıyor öğrenciler not tutuyor... Öğretmen ‘öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini azaltmayacak sınıfta bir düzen olmalı’ dedi ve ekledi ‘Bireyler ortamdaki bağımsız olamaz.’ Bunun üzerine bir öğrenci söz alarak, ‘Hocam söylediklerinize göre bu sınıfın ortamı etkileşime uygun değil. Üniversitede bu etkileşim önemli değil mi?’ diye sordu. Öğretmen gülümseyerek ‘söylediklerim tüm öğrenme-öğretme ortamları için geçerli bir durum, dolayısıyla üniversite de böyle olmalıdır. Ancak bu sınıf çok kalabalık, böyle bir düzen oluşturmak mümkün görünmüyor.’ dedi...” (Gözlem Kaydı: ÖMD3–5.Hafta)

Gözlemlerde sınıfların kalabalık olduğu ve öğrencilerin sıra düzeni biçiminde arka arkaya oturdukları belirlenmiştir. Yukarıdaki gözlem kaydı incelendiğinde de; öğretim elemanının “...etkileşimi azaltmayacak sınıfta bir düzen olmalı” sözü üzerine öğrencinin, “Hocam söylediklerinize göre bu sınıfın ortamı etkileşime uygun değil. Üniversitede bu etkileşim önemli değil mi?” biçimindeki sorusu ve öğretim elemanının “Bu sınıf çok kalabalık, böyle bir düzen oluşturmak mümkün görünmüyor.” biçiminde açıklamada bulunması, sınıf ortamının etkileşim açısından uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum ayrıca öğretim elemanının verdiği kuramsal bilgiler ile uygulama arasındaki tutarsızlığı da göstermektedir. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla ve yerleşim düzeninin sıra düzeni biçiminde olmasının öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrenci görüşme kayıtlarından elde edilen veriler de gözlemlerden elde edilen verileri destekler niteliktedir:

“...Hocalarımız, ‘Sizler öğretmen olacaksınız!’ diye söze başlarlar ve ‘Öğrencilerinizin gelişim özellikleri, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamları hazırlayacaksınız, öğrenci katılımını sağlamak için uygun koşullar yaratacaksınız.’ gibi bilgiler verir... Bir de kendileri söylediklerini uygulamasalar daha inandırıcı olacak... Özellikle ben derslerde konuşurum ama sıraların düzensiz arka arkaya sıralandığı bir sınıf ortamında aynı zamanda soğuk, havasız, kalabalık bir sınıfta olmak beni olumsuz etkiliyor. Bu yüzden bazen canım hiç konuşmak istemiyor. Dersin bir an önce bitmesini bekliyorum...” (Görüşme Kaydı: 3K2)

“...Sınıfın fiziki koşullarının etkili öğrenme ortamı yaratacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini hocalarımız derslerde anlatır. Ancak bizim sınıf ortamında böyle bir durum söz konusu değil. Sıralar çok sıkışık bu nedenle sıraların arasından geçerken bunaltıyorum. Bir de çok karanlık zaten, karanlıkta beni bunaltan bir diğer etken... Sınıfta pencereler çok yukarıda olduğu için çoğu zaman açılmıyor, havasız havasız ders işleniyor, o da çok kötü bir etken. Bu sınıf ortamında derse de katılma isteği duymuyorum... Açıkçası bizden hocalarımızın böyle bir beklenti içinde olmalarına rağmen derslerde konuşmak da istemiyorum girip çıkıyoruz yani...” (Görüşme Kaydı: 4K4)

Görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrenciler, öğretim elemanlarının derslerde sınıfın fiziki koşullarının etkili öğrenme ortamı yaratacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini, katılımın önemini ve derse katılım beklentilerini belirtmektedir. Ancak öğrenciler sınıfın fiziki ortamının öğretim elemanının

söylediklerini gerçekleştirmeye uygun olarak düzenlenmediğini, sınıf ortamının kalabalık, soğuk, havasız ve karanlık olduğunu, sıraların öğrencilerin birbirlerinin ensesini görecektir şekilde düzenlendiğini bu nedenle dersten zevk almadıklarını ve derse katılım isteği duymadıklarını söylemektedirler. 3K2, öğretim elemanının "...öğrencilerin gelişim özellikleri, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamları hazırlanmasının ve öğrenci katılımını sağlamak için uygun koşullar yaratılmasının gerekliliği"ne ilişkin bilgi vermesine rağmen sınıf ortamının buna uygun olmadığını belirtmekte ve bu durumun derste konuşmak istememesine neden olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, sınıfın etkileşimi sınırlandıran fiziki özelliklerinin, öğrencilerin "derse katılım isteğini azalttığı" söylenebilir.

Öğrenci görüşme kayıtlarından elde edilen bulgular, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sınırlandıran fiziki ortamın, öğrencilerin derse katılım isteğini azaltması yanında öğrencilerin fiziki ortama ilişkin algılarını da ortaya çıkarmaktadır. Senemoğlu (2004), algılamayı etkileyen faktörlerden birinin beklentiler olduğunu ve bir olay ya da objeye verdiğimiz anlamın, yaşantılarımızla kazandığımız beklentilerden etkilendiğini belirtmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin beklentilerini ve bu beklentilerinin nasıl farklı algılara neden olduğunu göstermektedir:

"...Daha düzenli bir sınıfta hoca da daha düzenli bir ders anlatır bence... Böylece biz derse daha şevkle gireriz ve derste de daha istekli oluruz. Bize verilen karşılığında biz de bir şeyler yapmak isteriz. Ama ders gördüğümüz sınıf ortamına baktığımızda bizim derse istekli girip girmemizin önemsenmediğini anlamak mümkün, öğrencinin dikkate alınmadığı zaten belli ama aynı ortamda bulunan ders veren hocalar için de aynı durum söz konusu..." (Görüşme Kaydı: 2E1)

"...Hocalarımız hemen hemen tüm derslerde 'sınıfı düzenlerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı, derse güdülenmeleri sağlanmalı' der. Kendilerinin de bunu dikkate almalarını beklerdim ama üniversite için bu geçerli değil..." (Görüşme Kaydı: 3E1)

"...Dört yıl boyunca şunu anladım ki üniversitede öğrencinin duyguları, ihtiyaçları olamaz... olsa da kimse dikkate almaz... Bize sunulan fiziksel ortam bunun en açık göstergesi bence... Öğrenci hangi koşulda olursa soğuk, karanlık, kalabalık sınıflarda, görevlerini yerine getirmek, dersini dikkatle dinlemek zorunda bizden beklenen bu..." (Görüşme Kaydı: 4K3)

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinde öğrenci ihtiyaçlarının ve duygularının dikkate alınması gerektiğine ilişkin beklentilerinin olduğu ancak bu beklentilerinin karşılanmadığını ve kendilerine sunulan fiziki ortam ve düzenlemelerden memnun olmadıklarını belirttikleri, bu durumdan üniversitede öğrenci ihtiyaçlarının ve duygularının göz ardı edildiği çıkarımında buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerde "üniversitede öğrenci ihtiyaçlarına ve duygularına önem verilmediği" algısının oluşmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genellikle bodrum kattaki sınıflarda işlenmesinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bulgular da elde edilmiştir:

"...Özellikle öğretmenlik meslek bilgisi dersleri çoğunlukla bodrum katta... Bölümün kendi hocalarına daha üst kattaki sınıfları vermek gibi bir eğilimin olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik

meslek bilgisi dersleri genellikle bodrum katta yapılır. Öğrenciler bu derslere değer verilmediği, önemsenmediği gibi duygularını zaman zaman bana ifade ediyorlar...” (Görüşme Kaydı: ÖE3)

“...Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini genellikle bodrum kattaki sınıflarda aldım. Bodrum kattaki bu sınıflar havasız, karanlık, soğuk, sıralar düzensiz. Bu sınıflarda aldığım derslerin verimli geçtiğini söyleyemem. Dersin bir an önce bitmesi için dua ederek geçen derslerdi. Bundan dolayı yeterince bu derslere önem verilmediğini düşünüyorum...” (Görüşme Kaydı: 3E2)

“...Materyal geliştirme, öğretimde planlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve bu sene de rehberlik dersini bodrum kattaki sınıflarda işledik. Bodrum katta derse girmekten nefret ediyorum. Bu derslerin bizim için önemli olduğunun farkındayım. Ancak bölüm başkanı herhalde bu derslerin öneminin farkında değil...” (Görüşme Kaydı: 4K3)

Görüşme kaydında öğretim elemanı ÖE3 öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çoğunlukla bodrum kattaki sınıflarda işlendiğini belirterek, öğrencilerin bu durumu, söz konusu derslere önem verilmediği biçiminde yansıttıklarını söylemektedir. Öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan alıntılar da bu görüşü destekler niteliktedir. 3E2'nin, “...Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini genellikle bodrum kattaki sınıflarda aldım... Bundan dolayı yeterince bu derslere önem verilmediğini düşünüyorum...” biçimindeki ifadesi dikkat çekici bir örnektir. Yukarıdaki görüşme kayıtlarından yapılan alıntılardan, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birçoğunun bodrum katta yer alan dersliklerde işlendiği, sınıfın fiziki koşullarının derslerin verimli geçmesini olumsuz etkilediği ve öğrencilerin bu durumdan mutlu olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, derslerin olumsuz koşullara sahip olan bodrum kattaki dersliklerde işlenmesini, “*öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilmediği*” biçiminde yorumladıkları ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıfın fiziki özellikleri, öğrencilerin etkin katılımını gerektiren etkinlikleri sınırlandırarak öğretim elemanını, öğretmen merkezli öğretme-öğrenme süreci düzenlemeye yönlendirmektedir. Özellikle Öğretmenlik Meslek Bilgisi programının; öğrencilere “öğretmen merkezli anlayış” yerine “öğrenci merkezli anlayış” kazandırmayı hedeflediği düşünüldüğünde öğrenci sayısı ve yerleşim düzeninden kaynaklanan örtük programın, resmi programla uyummadığı ve örtük programın öğretmen merkezli anlayışı desteklediği söylenebilir. Sönmez (2004), geleneksel eğitim anlayışına göre düzenlenmiş bir sınıfta öğretmenin, bilgi aktardığını ve öğretmen merkezli bir eğitime yöneldiğini belirtmektedir. Gair ve Mullins'e (2001) göre, eğitim-öğretim için hazırlanmış olan sınırlı fiziksel çevre, eğitimcilerin pedagoji ile ilgili tercihlerini sınırlamakta ve yenilikçi programlardan alıkoymaktadır. Ayrıca öğrencilerin fiziksel ve zihinsel faaliyetlerine sınırlamalar getirmektedir. Bu durum örtük programı açığa çıkarmaktadır. Hesapçıoğlu (1994) okul yapılarının mimari biçimlerinin, bir okulda bulunan araç gereçlerin ve sınıf başına düşen öğrenci sayısının, belli bir tür öğretime ve öğrenci-öğretmen ilişkisine izin verdiğini belirtmektedir.

Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinin öğretim elemanını öğretmen merkezli eğitim durumu düzenlemeye yönlendirmesi duyuşsal özellikler açısından öğrencilerde, “öğrenci görüşlerine değer verilmediği” algısına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerdeki “öğrenci görüşlerine değer verilmediği algısı” amaçlanmamış bir öğrenme niteliği taşımaktadır. Bu durum sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinin gizli etkisini ortaya çıkarmaktadır.

Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimi sınırlandırdığı belirlenen bu çalışmada, etkileşimi sınırlandıran bir resmi programdan söz edilemeyeceği için etkileşimi sınırlandıran fiziki ortam ve düzenlemelerin örtük programdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bacanlı (2006), gizli müfredatın (örtük programın) bir parçası olarak ele alınabilecek en açık faktörün sınıf düzeni olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre sınıf, tüm sıraların öğretmen masasına yönelik olarak dizildiği bir görünüm sergiliyorsa, bu görünüm, öğrencilerin öncelikle öğretmenle ilişkiye girmeleri gerektiği, kendi aralarında etkileşimin sınıf ortamında yasaklanmış olduğu anlamını taşımaktadır. Böyle bir sınıf düzeni öğrencilerin sosyal ilişkilerini en aza indirdiği için, sosyal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Buna bağlı olarak çalışmada, resmi program, (ders programının) etkileşimin önemini vurgulamasına ve öğretim elemanını etkileşimi artıran düzenlemelere yönlendirmesine rağmen sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın etkileşimi artırmaya yönelik eğitsel çabaları desteklemediği ve öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın'a (2000) göre, başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkilemektedir. Erden (2005), sınıfta sıraların düzenleniş biçimiyle öğrencilerin güdüsü, derse katılımı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi arasında ilişki olduğunu vurgulamakta ve öğretmenin, öğretimi destekleyici biçimde uygun yerleşim düzeni oluşturması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada ayrıca, resmi programda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği belirtilmesine rağmen, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, öğrencilerin kendilerine sunulan fiziki ortam ve düzenlemelerden memnun olmadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerde, "üniversitede öğrenci ihtiyaçlarına ve duygularına önem verilmediği" algısına neden olmaktadır. Oysa resmi programda (ders programı) öğrencilere, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinde dikkate alınması gerektiğinin öğretilmesi hedeflenirken, üniversitede öğrencilere sunulan sınıf ortamının bu durumu yansıtması bir çelişki yaratmaktadır. Zinnecker'in (1975) örtük programla öğrencilere "Üniversiteler, duyguların bastırılması gereken bir yerdir." mesajı verildiğini belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genellikle bodrum kattaki dersliklerde işlenmesi ve bu dersliklerin etkileşim açısından olumsuz fiziki özelliklere sahip olması nedeniyle öğrencilerde "öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilmediği" algısının ortaya çıkmasıdır. Bu durum, idarenin kasıtlı ya da kasıtsız olarak yaptığı fiziki düzenlemelerin gizli etkileri olarak değerlendirilebilir. Sınıfların fiziki koşullarının dersin verimliliğini ve öğrencilerin derse karşı tutumunu etkilemesinin beklenen ya da bilinen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ancak öğrenciler tarafından sınıfların fiziki koşullarının, idarenin o derse verdiği önemin bir göstergesi olarak algılanması amaçlanmayan bir sonuç ya da fiziki düzenlemelerin gizli etkisi olarak düşünülebilir. Özetle, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük programın, resmi programı desteklemediği ve öğrencilerde genellikle olumsuz duyuşsal özelliklerin gelişimine neden olduğu görülmektedir.

5. ÖNERİLER

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde verilen sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerine ilişkin kuramsal bilgilerin, dersin işlendiği sınıf ortamında uygulamaya dönüştürülmesi resmi programı desteklemesi açısından önemlidir. Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın, öğrenciler

üzerindeki olumsuz duyuşsal etkilerini en aza indirmek amacıyla sınıfın fiziki ortamı resmi programı destekler nitelikte düzenlenmelidir. Örtük programın ders programlarını desteklemesi, öğretimin etkililiği açısından önemlidir. Bu nedenle, öğretim elemanları örtük program konusunda bilinçlendirilmelidir. Bununla birlikte bu araştırma, fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük programa ilişkin bölümler arası karşılaştırmaların yapıldığı yeni çalışmalara ışık tutabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Basın, Yayın, Dağıtım Ltd. Şti.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). Sosyal beceri eğitimi. Y. Kuzgun. (Ed.) *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: Longman Publishers.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Fischer, L. (1977). The constitution and the curriculum. L. Rubin (Ed.) *Curriculum Handbook* (Abridged edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gair, M. ve Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Hesapçioęlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum*. New York: Routledge.
- Paykoç, F. (2007). Affective development education and values: the turkish case. N. P. Terzis (Ed.), *Education And Values in The Balkan Countries* (89-104). Thessaloniki, Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers s.a
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*. 153-154.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*. 162(1), 138-151.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche lehrplan: Untersuchungen zum schulunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dr. İbrahim TUNCEL

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden 1993 yılında mezun oldu. 1416 sayılı Kanuna göre, resmi burslu statüde Almanya'da GH Essen Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Bölümünde 2000 yılında yüksek lisansını tamamladı. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda 2008 yılında doktora derecesi almıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır