



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ ST İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM ALGILARININ İNCELENMESİ

Dildar ÖZASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN- 2019**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM ALGILARININ İNCELENMESİ

**DANIŞMAN : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT
JÜRİ : Doç. Dr. Murat TUNCER
JÜRİ : Dr. Öğr. Üyesi Yemliha COŞKUN**

Dildar ÖZASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN- 2019**

KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN- 2019
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK
PROGRAM ALGILARININ İNCELENMESİ

Dildar ÖZASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

Bu Tez 20/06/2019 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği/Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan Güner
BERKANT
BAŞKAN

Doç. Dr. Murat TUNCER
ÜYE

Dr. Öğr. Üyesi Yemliha COŞKUN
ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Prof. Dr. Ahmet EYİCİL
Enstitü Müdürü

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirimlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK
PROGRAM ALGILARININ İNCELENMESİ**

Dildar ÖZASLAN

Danışman : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT
Yıl : 2019, Sayfa: 180+XVII
Jüri : Prof . Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Doç. Dr. Murat TUNCER (Üye)
: Dr. Öğr. Üyesi Yemliha COŞKUN (Üye)

Bu araştırmanın genel amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda, araştırma durum çalışması desenine uygun bir biçimde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın görüşme örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 34 öğrenciden oluşmaktadır. Gözlem örneklemi ise fakülteadaki 17 şubenin tamamından oluşmaktadır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın öğrencilere ilişkin sonuçları, sınıf içerisinde kız öğrencilerin erkeklere oranla daha ön planda ve özgüvenli oldukları, öğrencilerin giyimlerinin temiz, düzenli ve özenli olduğunu ve bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyindiklerini, öğrencilerin özellikle öğretim elemanlarının yanında ve sınıf ortamında diksiyon ve telaffuzlarına özen gösterirken, arkadaş grupları içerisinde yöresel ağız kullandıklarını, sınıf içi gruplaşmaların oldukça yoğun olduğunu, yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişimlerinin sınırlı olduğunu, öğrencilerin öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabildiklerini göstermektedir. Öğretim elemanlarına ilişkin sonuçlar, öğretim elemanlarının giyimleriyle öğrencilere model olduklarını, derse giriş çıkış disiplinine sahip olduklarını, öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını, öğrencilere karşı yardımsever ve anlayışlı olduklarını, sorumlu oldukları derse önem verdiklerini ve bu durumun öğrencileri etkilediğini, beden dillerini etkili kullandıklarını, söylem ve davranışlarının tutarlı olduğunu, sınıf yönetiminde çoğunlukla tepkisel ve önlemsel modeller tercih ettiklerini, sınavlarda ezbere dayalı sorular sorduklarını, eleştiriye açık olduklarını, sınıfta bazen otoriter bazen demokratik tutum içerisinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin ders dışı zaman geçirebilecekleri mekânların kısıtlı

olduğunu, yeme içme ihtiyaçlarını çoğunlukla okul yemekhanesinden karşıladıklarını, sınıfların oturma düzeninin geleneksel yerleşim biçiminde olduğunu, sıraların konforsuz olduğunu, öğrencilere sunulan öğrenme ortamının zengin olmadığını, kampüste Müslüman öğrencilere yönelik yeterli ibadethanenin olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler yöneticilerle samimi ve sıcak bir ilişki içerisinde oldukları ve yöneticilere kolaylıkla ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Üniversitedeki faaliyetlere ilişkin sonuçlar, ekstra program faaliyetlerinin yetersiz olduğunu ve anma ve kutlama günlerine yeteri önemin verilmediğini göstermektedir. Bulunan sonuçlar doğrultusunda tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Eğitim Fakültesi Öğrencileri, Öğrenci Görüşleri, Öğrenci Davranışları



**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
CURRICULUM AND INSTRUCTION**

ABSTRACT

MA THESIS

**EXPLORING EDUCATION FACULTY STUDENTS'
PERCEPTIONS TOWARDS HIDDEN CURRICULUM**

Dildar ÖZASLAN

Supervisor : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2019, Pages: 180+XVII

**Jury : Prof. Dr. Hasan G. BERKANT (Chairperson)
: Assoc. Prof. Dr. Murat TUNCER (Member)
: Assist. Prof. Dr Yemliha COŞKUN (Member)**

The general purpose of this study is to determine the hidden curriculum perceptions of the students of the faculty of education. Accordingly, the research has been conducted in accordance with the case study design. Observation form and interview form prepared by the researcher have been used as data collection tools. Interviews have been carried out with 34 students studying at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education during 2018-2019 academic year. Observations have been conducted with 17 branches in the faculty. Content analysis method have been employed during data analysis. Research results related to students have revealed that girls are at more forefront and confident than boys, their clothes are clean, tidy and attentive and worthily a prospective teacher, students use local dialect among the groups of friends while paying particular attention to the diction and pronunciation in the classroom environment, especially with the instructor, the groupings are very common in the classroom, the communication of foreign students with Turkish students is limited and students can easily reach the instructors. The results related to the instructors have revealed that they are role model for students with their clothings, their entrance and exit to class is on time, they do not discriminate among students, they are helpful and understanding towards the students, they attach importance to the lesson they are responsible for, they use body language effectively, they are consistent in their discourse and behaviour, they prefer reactional and precautionary classroom management models, they pose questions based on memorization in exams, they are open to criticism, they are sometimes

authoritarian and sometimes democratic in class. The results related to the campus facilities and the physical structure of the building indicate that the places where students can spend extra-time are limited, they mostly fulfill their eating and drinking needs from the school cafeteria, the seating arrangement of the classes is in the traditional layout, the desks are uncomfortable and the learning environment offered to the students is not enriched with materials. The students have a friendly and warm relationship with the managerial staff and think that they can easily reach them. The results related to the activities at the university indicate that the extra program activities are insufficient and sufficient importance are not given commemoration and celebration days. Based on the research results various recommendations were provided.

Keywords: Hidden Curriculum, Education Faculty Students', Student Views, Student Behaviours



ÖNSÖZ

Bilimsel araştırmalar bir sürecin ve kollektif bir çalışmanın ürünüdür. Öncelikle bu süreçte ilgi ve yeteneklerimi keşfetmemi sağlayarak bana yol gösteren, benim için bir danışmanın ötesinde bir dost olan, akademik kimliğimin oluşmasında en büyük payı olan, öğrencisi olmaktan gurur ve onur duyduğum kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a, teşrifleriyle ve katkılarıyla onurlandıran kıymetli jüri üyeleri Doç. Dr. Murat TUNCER ve Dr. Öğr. Üyesi Yemliha COŞKUN hocalarıma, hakemlikleri ve manevi destekleri ile her zaman yanımda olan, bana güç ve destek veren sevgili ve kıymetli dostlarım Seda BAYSAL ve Rabia BAŐARAN'a, anlayışları ve yardımseverlikleriyle benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Doç. Dr. Hüseyin şİMŞEK ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Hacı Ömer BEYDOğAN'a, beni dünyaya getirip yetiştiren, bugünlere kadar getiren, her anımda yanımda olan hayattaki en büyük destekçilerim annem ve babam ile kız kardeşim Zehra'ma, veri toplama sürecinde benden desteklerini esirgemeyen kıymetli Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına, kıymetli zamanlarından ayırıp görüşmelere büyük bir heves ve istekle katılan, bütün sorulara içtenlikle cevap veren, geleceğin pırıl pırıl 34 öğretimene en içten ve sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Dildar ÖZASLAN
Haziran 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
EKLER LİSTESİ	XVII
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	5
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	6
3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14
3.1. Eğitimde Kullanılan Programlar	14
3.2. Örtük Program Kavramı ve Özellikleri.....	16
3.3. Örtük Programın Eğitimdeki Rolü ve Önemi	26
4.YÖNTEM	29
4.1. Araştırmanın Modeli	29
4.2. Örneklem.....	30
4.3. Veri Toplama Araçları	32
4.3.1. Görüşme Formu	34
4.3.2. Gözlem Formu	34
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	35
4.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	35
5. BULGULAR.....	37
5.1. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular.....	37
5.1.1. Öğrencilerin Sınıf Arkadaşlarına Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları	37
5.1.1.1. Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşme Bulguları	37
5.1.1.3. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Görüşme Bulguları	44
5.1.1.5. Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşme Bulguları	50
5.1.1.6. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşme Bulguları.....	53
5.1.1.7. Öğrencilerin Görgü Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları.....	56
5.1.2.Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları	59
5.1.2.1.Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Görüşme Bulguları	59
5.1.2.2. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinine İlişkin Görüşme Bulguları.....	62
5.1.2.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışları	65
5.1.2.4. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Görüşme Bulguları.....	68
5.1.2.5. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Görüşme Bulguları.....	71

5.1.2.6. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşme Bulguları	74
5.1.2.7. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Görüşme Bulguları	76
5.1.2.8. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtır Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları	79
5.1.2.9. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranış Tutarlılığına İlişkin Görüşme Bulguları	81
5.1.2.10. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Görüşme Bulguları	84
5.1.2.11. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları	87
5.1.2.12. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Görüşme Bulguları	91
5.1.2.13. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları	94
5.1.2.14. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Görüşme Bulguları	96
5.1.3. Öğrencilerin Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları	99
5.1.3.1. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşme Bulguları	99
5.1.3.2. Öğrencilerin Yeme/İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşme Bulguları	102
5.1.3.3. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Görüşme Bulguları	105
5.1.3.4. Sıraların Konforuna İlişkin Görüşme Bulguları	109
5.1.3.5. Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşme Bulguları	111
5.1.3.6. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Görüşme Bulguları	113
5.1.4. Öğrencilerin Yöneticilere Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları	115
5.1.4.1. Öğrencilerin Yöneticiler (Dekan, Dekan Yardımcıları) Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Görüşme Bulguları	116
5.1.5. Üniversitedeki Faaliyetlere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	119
5.1.5.1. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Görüşme Bulguları	119
5.1.5.2. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Görüşme Bulguları	121
5.2. Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular	123
5.2.1. Sınıf İçi Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular	123
5.2.1.1. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Gözlem Bulguları	123
5.2.1.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Gözlem Bulguları	124
5.2.1.1.2. Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Gözlem Bulguları	124
5.2.1.1.3. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları	125
5.2.1.1.4. Sınıf İçi İletişime İlişkin Gözlem Bulguları	126
5.2.1.1.5. Yabancı Uruklu Öğrencilere İlişkin Gözlem Bulguları	127
5.2.1.1.6. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Gözlem Bulguları	128
5.2.1.2. Öğretim Elemanları-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Gözlem Bulguları	128

5.2.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Gözlem Bulguları	128
5.2.1.2.2. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	129
5.2.1.2.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	130
5.2.1.2.4. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Gözlem Bulguları.....	130
5.2.1.3. Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına İlişkin Gözlem Bulguları	132
5.2.1.3.1. Sınıfların Oturma Düzenine İlişkin Gözlem Bulguları	132
5.2.2. Sınıf Dışı Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular.....	132
5.2.2.1. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Gözlem Bulguları	133
5.2.2.2. Öğrenci- Yönetici İletişimine İlişkin Gözlem Bulguları.....	133
5.2.2.3. Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına İlişkin Gözlem Bulguları.....	134
5.2.2.3.1. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Gözlem Bulguları.....	134
5.2.2.3.2. Öğrencilerin Yeme/İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Gözlem Bulguları	134
5.2.2.3.3. Sıraların Konforuna İlişkin Gözlem Bulguları.....	135
5.2.2.3.4. Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlem Bulguları ...	135
5.2.2.3.5. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Gözlem Bulguları.....	136
5.2.2.4. Üniversite Bünyesindeki Faaliyetlere İlişkin Gözlem Bulguları	136
5.2.2.4.1. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Gözlem Bulguları	137
5.2.2.4.2. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Gözlem Bulguları	137
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	138
6.1. Sonuçlar ve Tartışma	138
6.1.1. Öğrencilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	138
6.1.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	138
6.1.1.2. Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	139
6.1.1.3. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	140
6.1.1.4. Sınıf İçi İletişime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	141
6.1.1.5. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Olan İletişime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	142
6.1.1.6. Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarının İletişimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma... ..	144
6.1.1.7. Öğrencilerin Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	146
6.1.2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	147
6.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	147
6.1.2.2. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	149
6.1.2.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	150

6.1.2.4. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derse Verdikleri Öneme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	151
6.1.2.5. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	152
6.1.2.6. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	153
6.1.2.7. Öğretim Elemanlarının Derslerde Önerdikleri Kitaplara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	154
6.1.2.8. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	155
6.1.2.9. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	156
6.1.2.10. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	157
6.1.2.11. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	158
6.1.2.12. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	159
6.1.2.13. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	160
6.1.3. Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	161
6.1.3.1. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	161
6.1.3.2. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşıladıkları Mekânlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	163
6.1.3.3. Sınıfların Oturma Düzenine ve Sıraların Konforuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	163
6.1.3.4. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	165
6.1.3.5. Kampüsteki İbadethanelere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	166
6.1.4. Yöneticilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	166
6.1.4.1. Öğrencilerin Yöneticilerle Olan İletişimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	167
6.1.5. Üniversitedeki Faaliyetlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	167
6.1.5.1. Üniversitedeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	168
6.1.5.2. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	168
6.2. Öneriler	169
KAYNAKLAR	171
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablolar

Sayfa

Tablo 3. 1. Örtük Program Tanımları	17
Tablo 3. 2. Ahola'nın (2000) Örtük Program ve Resmi Program Karşılaştırması	21
Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (Görüşme)	31
Tablo 4. 2. Gözlemlerin Gerçekleştirildiği Sınıfların Özellikleri	32
Tablo 4. 3. Örtük program göstergeleri ile veri toplama yöntemlerinin ilişkilendirilmesi	33
Tablo 5. 1. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları	37
Tablo 5. 2. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları	38
Tablo 5. 3. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları	39
Tablo 5. 4. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları	39
Tablo 5. 5. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları ..	40
Tablo 5. 6. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları	42
Tablo 5. 7. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları	43
Tablo 5. 8. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları	43
Tablo 5. 9. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları	44
Tablo 5. 10. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları	45
Tablo 5. 11. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları	46
Tablo 5. 12. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları	46
Tablo 5. 13. Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları	47
Tablo 5. 14. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları	48
Tablo 5. 15. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	49
Tablo 5. 16. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	49
Tablo 5. 17. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	50
Tablo 5. 18. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları	52
Tablo 5. 19. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	52
Tablo 5. 20. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	53
Tablo 5. 21. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	53
Tablo 5. 22. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları	55

Tablo 5. 23. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	55
Tablo 5. 24. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 5. 25. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları.....	56
Tablo 5. 26. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	57
Tablo 5. 27. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	58
Tablo 5. 28. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 5. 29. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	59
Tablo 5. 30. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	60
Tablo 5. 31. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	61
Tablo 5. 32. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 5. 33. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	62
Tablo 5. 34. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	64
Tablo 5. 35. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	64
Tablo 5. 36. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 5. 37. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	65
Tablo 5. 38. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	67
Tablo 5. 39. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	67
Tablo 5. 40. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 5. 41. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	68
Tablo 5. 42. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	69
Tablo 5. 43. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	70
Tablo 5. 44. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 5. 45. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Tablo 5. 46. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	72

Tablo 5. 47. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	73
Tablo 5. 48. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	73
Tablo 5. 49. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	74
Tablo 5. 50. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	75
Tablo 5. 51. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	76
Tablo 5. 52. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	76
Tablo 5. 53. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	77
Tablo 5. 54. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	78
Tablo 5. 55. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	78
Tablo 5. 56. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	78
Tablo 5. 57. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	79
Tablo 5. 58. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	80
Tablo 5. 59. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	81
Tablo 5. 60. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	81
Tablo 5. 61. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranış Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	82
Tablo 5. 62. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	83
Tablo 5. 63. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	83
Tablo 5. 64. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	84
Tablo 5. 65. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	84
Tablo 5. 66. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	86
Tablo 5. 67. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	86
Tablo 5. 68. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerini Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	87
Tablo 5. 69. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	87

Tablo 5. 70. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	89
Tablo 5. 71. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	90
Tablo 5. 72. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	91
Tablo 5. 73. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	91
Tablo 5. 74. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	92
Tablo 5. 75. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	93
Tablo 5. 76. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	93
Tablo 5. 77. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	94
Tablo 5. 78. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	95
Tablo 5. 79. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	96
Tablo 5. 80. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	96
Tablo 5. 81. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	97
Tablo 5. 82. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	97
Tablo 5. 83. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	98
Tablo 5. 84. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	98
Tablo 5. 85. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	99
Tablo 5. 86. Öğrencilerin Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	100
Tablo 5. 87. Öğrencilerin Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	101
Tablo 5. 88. Öğrencilerin Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	101
Tablo 5. 89. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	102
Tablo 5. 90. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	103
Tablo 5. 91. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	104
Tablo 5. 92. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	104
Tablo 5. 93. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	105

Tablo 5. 94. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	107
Tablo 5. 95. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	108
Tablo 5. 96. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	108
Tablo 5. 97. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	109
Tablo 5. 98. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı.....	110
Tablo 5. 99. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	110
Tablo 5. 100. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	111
Tablo 5. 101. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	111
Tablo 5. 102. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	112
Tablo 5. 103. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	113
Tablo 5. 104. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	113
Tablo 5. 105. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	113
Tablo 5. 106. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	114
Tablo 5. 107. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	115
Tablo 5. 108. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	115
Tablo 5. 109. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	116
Tablo 5. 110. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkında Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	118
Tablo 5. 111. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkında Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	118
Tablo 5. 112. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkında Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	119
Tablo 5. 113. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetleri İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	119
Tablo 5. 114. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	120
Tablo 5. 115. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	121
Tablo 5. 116. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	121
Tablo 5. 117. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Önem.....	121
Tablo 5. 118. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	122
Tablo 5. 119. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	123

Tablo 5. 120. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	123
Tablo 5. 121. Cinsiyet Rollerine İlişkin Gözlem Bulguları	124
Tablo 5. 122. Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Gözlem Bulguları	124
Tablo 5. 123. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	125
Tablo 5. 124. Sınıf İçi İletişime İlişkin Gözlem Bulguları	126
Tablo 5. 125. Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Gözlem Bulguları.....	127
Tablo 5. 126. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Gözlem Bulguları	128
Tablo 5. 127. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle İletişim Biçimine İlişkin Gözlem Bulguları	129
Tablo 5. 128. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	129
Tablo 5. 129. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Gözlem Bulguları	130
Tablo 5. 130. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgisi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Gözlem Bulguları	131
Tablo 5. 131. Sınıfların Oturma Düzenine İlişkin Gözlem Bulguları	132

KISALTMALAR LİSTESİ

FBÖ: Fen Bilgisi Öğretmenliği

MÖ: Matematik Öğretmenliği

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

SÖ: Sınıf Öğretmenliği

SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

TÖ: Türkçe Öğretmenliği



EKLER LİSTESİ

EK-1 : Sınıf İçi Gözlem Formu

EK-2 : Sınıf Dışı Gözlem Formu

EK-3 : Görüşme Formu

EK-4 : Etik Kurul Kararı



1.GİRİŞ

Varış (1978) eğitim programının, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik sağladığı bütün faaliyetleri kapsadığını ifade eder. Posner (2004) de eğitim programlarını resmi program, uygulamadaki program, ihmal edilen program, örtük program ve ekstra program olarak sınıflandırmıştır. Bu program türleri içerisinde en derin ve kalıcı etkisi olduğu ifade edilen örtük program yalnızca resmi bir eğitim kurumunda var olmaktan öte, hayatın her alanında yer alır.

Toplumlar, kendilerine ait olan kültürün nesilden nesile aktarımı ile ayakta kalırlar. Bu toplumun kültürüne ait normlar ve değerlerin gelecek nesillere aktarımı yalnızca resmi bir eğitim kurumundaki, resmi bir program ile sağlanmaz. Bireyler içinde yaşadıkları toplumun kültürünü ilk olarak ailelerinden, daha sonra yakın çevrelerinden edinirler. Bu öğrenme, örtük program ile gerçekleşir. Öğrencilerin okul yaşamı boyunca öğrendikleri, okulda neyi nasıl öğrendikleri ve öğrenecekleri ve bunlara kimin, nasıl karar verdiği sorularını örtük programı yanıtlar. Örtük program toplumun ve otoritelerin beklentileri doğrultusunda bireylerin yetişmesini amaçlar. Bunun açıkça yapılması söz konusu değildir. Öğrenenler bunların farkında olmadan bu davranışları edinirler.

Okul içerisindeki tüm öğrenmeleri içeren örtük program; öğretmen beklentileri, fiziki koşullar, yöneticiler, öğretmenler, akranlar gibi bileşenler ile olan iletişim ve etkileşim sonucu ortaya çıkar. Resmi program kazanımlarını destekleyebileceği gibi, onunla çelişmesi de söz konusu olabilir. Örtük program kimi zaman resmi programdan daha etkilidir ve daha çok duyuşsal becerilerin kazandırılmasında kullanılır.

Öğretmenlik mesleği, meslek bilgisi ve becerisi kadar duyuşsal becerilerin de ön planda olduğu bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, sadece bilişsel bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmakla kalmaz, aynı zamanda yaşantı, tecrübe ve deneyimlerinden öğrencilerin faydalandığı bir konumdur. Yalnızca bilgi aktarımı yoluyla değil; tutum, tavır ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olarak bazı değerleri kazandırır. Bu sebepten, öğretmenlerin meslek ve alan bilgisinin yanı sıra duyuşsal özelliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da bu becerilerle donanımlı olarak mezun olmaları ve meslek hayatına başlamaları beklenir. Nitekim Okçabol (2005), öğretmen yetiştirme programının öncelikli amacı olarak öğretmen adayına meslek, alan ve genel kültür bilgisi ile öğretmenlik becerisi kazandırmak olarak görüldüğünü, ancak öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim süreçlerinde pek çok tutum ve değer de kazandırılmasının da öneli olduğunu ifade eder. Paykoç (1997) de bunu destekleyen bir görüşle, öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel becerilere önem verildiğini ancak duyuşsal becerilerin gelişiminin göz ardı edildiğini belirtir. Tüm bu sebeplerden öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin bu duyuşsal becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim programı, bir eğitim kurumundaki eğitim etkinliklerini içine alan bir kavram olarak tanımlanabilir (Varış, 1978). Program kavramı akla ilk olarak resmi programı getirir de öğrenciler bilinçli bir şekilde planlanmayan, formaliteden uzak, yazılı olmayan bir programın etkisi altındadır (Wren, 1999). Çünkü okullarda akademik kazanımların yanında öğrencilere kendileri ve başkaları ile ilgili fikirler de aktarılır (Wideman, 1973).

Bir eğitim programı yalnızca istendik öğrenme çıktılarından ibaret değildir. Bir istendik öğrenme çıktısı öğrenildiğinde, bir bağlam içerisinde öğrenilir. Bu nedenle öğrenme çıktısının yanı sıra aralarındaki ilişki de öğrenilir. Bu gerçek eğitim psikologları ve programın yalnızca kazanımlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumlarından oluştuğunu düşünenler tarafından göz ardı edilmektedir (Posner & Strike, 1976).

Örtük program en genel anlamda resmi programda açıkça belirtilmeyen ancak gizli bir biçimde yer alan program türü olarak tanımlanabilir (Posner & Strike, 1976). Belirgin bir işleyişi ve hedefi olmayan örtük program okulun içinde bulunduğu psikolojik ortam, fiziksel koşullar, idareci ve öğretmenlerin kararsız tutum ve davranışlarından oluşur. Bu tutum ve davranışların öğrenciler tarafından algılanış biçimi önem arz etmektedir. Doğrudan uygulamalardan doğan bu algılara ‘mesaj’ adı verilir ve bu mesajlar öğrenciler tarafından yazılı kurallardan daha çok benimsenir. Çünkü açıkça dile getirilen ve uyulması beklenen kurallardan ziyade, öğrenciler bu kuralları öğretmenler ve yöneticilerin tutum ve davranışlarından edindikleri zaman kurallara uyma eğiliminin arttığı ifade edilir. Öte yandan, örtük program olarak tanımlanan bu mesajların öğretimi çoğunlukla bilinç dışı bir şekilde gerçekleşir ve öğrenciler de farkında olmadan bu davranışları edinir (Cemiloğlu, 2006).

Örtük program resmi programın yanında örtük boyutuyla da yükseköğretimde etkilidir. Yükseköğretim programları çoğunlukla öğretim elemanının inisiyatifindedir. Dolayısıyla ilk ve orta öğretim kademelerine göre daha esnek bir yapısı vardır. Eğitim-öğretim faaliyetleri çoğunlukla öğretim elemanı tarafından belirlenir. Bu uygulamaların altında yazılı olmayan ve uygulamalara yön veren bir sistem vardır. Bu sistemin işleyişi örtük program ile sağlanır (Bergenhenegouwen, 1987; Yüksel, 2002). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin artırılması için resmi programın yanında örtük programın da göz önünde bulundurulması ve eğitim fakültelerinde örtük programın ortaya çıkış biçiminin ortaya konularak geliştirilmesi yönünde çalışmalar artırılmalıdır. Strike’ın (1990), öğretmen yetiştirme programlarında örtük programa yönelik düzenlemelere yer verilmesi gerektiği görüşü bunu destekler niteliktedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri değerlendirildiğinde, örtük programın verdiği mesajların açık olmayan ve resmi makamlar tarafından arzu edilmeyen bir biçimde geleceğin öğretmenlerini etkilemesi ile ortaya çıkabileceği ifade edilebilir. Öğretmen yetiştirmede örtük programda var olan gizli mesajlar; derslerde kullanılan materyaller ve ders kitapları, öğretim elemanları ve yöneticilerin tutum ve davranışları, resmi programların yürütülme süreçleri, eğitim sürecine etki eden toplumsal ve kurumsal çevreler gibi okulun tüm bileşenlerinden etkilenir. Bu bağlamda örtük programın eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarını ve görüşlerini etkilemede önemli bir role sahip olduğu belirtilebilir (Yüksel, 2007).

Bacanlı (2011), örtük programın resmi programa kıyasla daha etkili davranışlar kazandırma yönünde bir eğilim sergilediğini ve genellikle bilişsel becerilerin resmi program ile duyuşsal beceri ve özelliklerin de daha çok örtük program vasıtasıyla kazanıldığını ifade eder. Paykoç (1997), öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel becerilere önem verildiğini ancak duyuşsal becerilerin gelişiminin göz ardı edildiğini belirtir. Bu görüşlerden hareketle öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal becerilerin ve değerlerin kazandırılması yönünde düzenlemeler yapılması en az alan bilgisi ve mesleki yeterlilik gibi bilişsel beceriler kadar önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın problem cümlesi “Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algıları nasıldır?” olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin örtük program algılarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına yönelik algıları nelerdir?
2. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına yönelik algılarının;
 - a) Öğrenim gördükleri programa,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Sınıf düzeyine göre dağılımları nasıldır?
3. Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik algıları nelerdir?
4. Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik algılarının;
 - a) Öğrenim gördükleri programa,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Sınıf düzeyine göre dağılımları nasıldır?
5. Öğrencilerin kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısına yönelik algıları nelerdir?
6. Öğrencilerin kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısına yönelik algılarının;
 - a) Öğrenim gördükleri programa,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Sınıf düzeyine göre dağılımları nasıldır?
7. Öğrencilerin yöneticilere yönelik algıları nelerdir?
8. Öğrencilerin yöneticilere yönelik algılarının;
 - a) Öğrenim gördükleri programa,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Sınıf düzeyine göre dağılımları nasıldır?
9. Öğrencilerin üniversitedeki faaliyetlere ilişkin algıları nelerdir?
10. Öğrencilerin üniversitedeki faaliyetlere ilişkin algılarının;
 - a) Öğrenim gördükleri programa,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Sınıf düzeyine göre dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örtük program vasıtasıyla öğrenenlere birçok değer, tutum ve davranış kazandırılabilceği bilinmesine rağmen, öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılamamaktadır (Alsubaie, 2015). Program geliştirme uzmanları da genelde okulda öğrenilecek bilgilere önem vererek resmi programın düzenlenmesine önem vermekte, örtük program etkinliklerini göz ardı etmektedirler (Demirel, 2015). Bazı durumlarda resmi programdan daha çok etkiye sahip olabilen örtük programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenerek, eğitim programlarında var olan örtük program boşluğunun doldurulması önem arz etmektedir (Beydoğan, 2012).

Bu araştırmadan elde edilecek verilerin, gelecekteki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitenin örtük programına dair algılarının ve görüşlerinin incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının belirlenmesi, ileriki dönemlerde hazırlanacak olan öğretmen

yetiştirme programlarında örtük programın dikkate alınarak örtük programı resmi programın bir parçası haline getirme noktasında yol gösterebilir.

Bu araştırma, aynı zamanda eğitim fakültesi yöneticilerine ve öğretim elemanlarına örtük programın öneminin kavranması noktasında farkındalık sağlayabilir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerindeki örtük programın olumlu yönde geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılarak fakültelerde yetişen öğretmen adaylarının niteliklerinin artırılması sağlanabilir. İlgili alanyazın tarandığında, özellikle yükseköğretim düzeyinde bu konuda yapılmış çalışmaların az olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Araştırma, yükseköğretimin kalitesini artırma noktasında otoritelere yol gösterme niteliğinde olabilir.

Öğrencilerin örtük programı algılama biçimleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri programa göre değişiklik arz edebileceği düşünüldüğünden araştırma, bu değişkenler bağlamında ele alınarak öğrencilerin algılarında bir değişiklik olup olmadığını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

İlgili alanyazın taraması sonucunda örtük programa ilişkin birçok yurt içi ve yurt dışı çalışmaya rastlanmıştır. Ancak eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, gelecekte eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütecek olan ve kazandırılması istenen değerlerin gelecek nesillere aktarıcısı olacak eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenerek alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Öte yandan, eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarını incelemek amacıyla yapılan bu nitel çalışma, gelecekte bu konuda yapılması muhtemel nitel ve nicel çalışmalara ilham olabilir.

Alanyazın tarandığında örtük program çalışmalarının çoğunlukla ilk ve ortaöğretim düzeyinde ele alındığı görülmüştür. Son yıllarda örtük programın önemi tüm kademeler bazında kabul edilmiş ve eğitimciler tarafından örtük programın yükseköğretim düzeyinde de büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır (Sarı, 2007). Bu bağlamda, çalışmanın yükseköğretim düzeyinde olması ve bu alanda yapılmış çalışmaların sınırlı olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.4. Sayıtlılar

1. Öğrencilerin görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Gözlem esnasında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doğal davrandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lisans programlarıyla,
2. Görüşme formuyla toplanacak veriler için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinin lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarındaki 34 öğrenciyle,
3. Gözlem formuyla toplanacak olan veriler için sınıf içi ve sınıf dışı örtük program normlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örtük Program: En genel anlamıyla resmi programda açıkça belirtilmeyen, ancak gizli bir şekilde okul programı içerisinde yer alan program türüdür.



2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda, örtük programa ilişkin yapılan önceki çalışmalar yer almaktadır.

Anyon (1981) tarafından sosyal sınıf ile öğretmenlerin ders içi yaptıkları etkinlikler ile okulda verilen bilgiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan “Social Class and School Knowledge” isimli çalışmada belirli sosyal sınıflara ait çocukların öğrenim gördükleri okulları seçerek öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını tespit etmiştir. Çalışmada seçilen okulların 5. Sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve onların öğretmenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda alt statüdeki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin konunun öneminden bahsetmedikleri, konuyu anlatarak aynı şekilde istedikleri; orta statüdeki öğrencilere öğretmenlerin konunun amacından bahsettikleri ve alternatif çözüm yollarının da sunulduğu; üst derecede sosyo-ekonomik öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılığına önem verdikleri ve ezbercilikten kaçındıkları ortaya konulmuştur. Dolayısıyla ders programlarının aynı olmasına rağmen konuların öğrencilere sunulmuş biçiminin farklı olmasının sebebinin okulların örtük programıyla ilintili olduğunu ve öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini buna göre yürüttükleri belirlenmiştir.

Fielding (1981), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyoloji dersi algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı “The Hidden Curriculum in Classroom” adlı çalışmada nitel araştırma yöntemlerini kullanarak veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyoloji dersindeki bilgileri gerçek yaşamla ilgisiz buldukları, resmi programın içeriği haricinde öğretmenin örtük program içerisinde vermiş olduğu bilgileri üstün ve değerli kabul ettiklerini ve kendi fikirlerinin değersiz ve önemsiz olduğu düşüncesinde oldukları ortaya konulmuştur.

Oakes (1982) tarafından yapılan “Classroom Social Relationships: Exploring the Bowles and Gintis Hypothesis” isimli çalışmada alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sınıf içerisindeki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan sosyal ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin çoğunluğunu beyaz ırk öğrencilerin oluşturduğu sınıfların öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla ilgilendiği, öğrencilerin de birbirlerine karşı anlayışlı ve yardımsever oldukları, öğrencilerin derslere daha aktif katılım gösterdikleri ve iş birliği temelli etkinliklerin yapıldığı ortaya konmuştur. Öte yandan, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin büyük bölümü siyahi öğrencilerden oluşmakta ve öğrenciler arasında kavga, uyumsuzluk ve tartışmalara sıkça rastlanmakta, öğrenciler üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere nazaran derste daha pasif ve geleceğe yönelik beklenti düzeyleri düşüktür. Bütün okullarda aynı resmi programlar olmasına rağmen, örtük programın okula göre değişmesinin sebebi öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri olduğu ifade edilebilir.

Gray (1991), örtük programın amaçlı olmayan ancak uygulamadaki bir ileti olarak ele aldığı “Professional development: A case study of the hidden curriculum” adlı çalışmada, örtük programın algı, davranış ve uygulamaları şekillendiren, değişken kavramsal güçlerin sonucu olarak mesleki gelişim yolu ile okulun tüm personeli tarafından öğrenilenleri kapsadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşantı yoluyla edinmiş oldukları saygı, beklentilerle benzer olmayan personelin eğitiminde de bu programın etkisinden söz edilebilir. Uygulanan mesleki gelişim programları esnek değildir, kontrol ve statüye ilişkin örtük mesajlar iletmektedir. Farklı yönerge ve kararlar öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarının fark edilmemesine ve karar verme

aşamasının sağlıklı bir şekilde işlememesine sebep olmaktadır. Öte yandan, mesleki gelişim programları personelin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin önemine değinmektedir.

Carvalho'nun (1995), örtük programı eleştirel teori adı verilen sosyolojik bir yaklaşımla incelediği "Values in the Hidden Curriculum: An Axiological Reproduction" adlı çalışmasının amacı bir ortaokulun açıkça belirtilmeyen değerlerini, bu değerlerin çekim alanını, ortaokulda örtük programın açıkça belirtilmeyen değerlerinin sıralamasının ve önceliğini, bu değerlerin örtük program vasıtasıyla aksiyolojik bir yapılanma oluşturup oluşturmadığını, bu değerlerin yeniden nasıl oluşturulacağını tespit etmektir. Araştırma sonucunda, örtük program aracılığı ile öğrenciler arasında paylaşılmayan olumsuz değerlere ilişkin aksiyolojik bir yaklaşım bulunduğu, öğretmen ve yöneticiler tarafından bilinçsiz olarak sosyal eşit olmama durumunun güçlendirildiği ve okul çevresinde bulunan olumsuz unsurların okullarda eğitimi engellediği ortaya çıkarılmıştır.

Ahola (2000) tarafından Finlandiya'da bir üniversitenin örtük programının belirlenmesi amacıyla yapılan "Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?" adlı çalışma nicel bir araştırmadır. Ahola örtük programı dört boyutta ele almıştır. Bunlar: öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve oyunu öğrenmedir. Ahola bu boyutlara ilişkin anketi eğitim, tıp ve sosyoloji fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere uygulamıştır. Anket maddelerinin içeriği öğrencilerin başarılı olma ve üniversitede günlük hayata dair ne yaptıklarını ortaya koymaya yöneliktir. Anketin yanı sıra öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, otoriteye uymaları gerektiğini, derslerde bilimsel dil kullanılmasının beklendiğini, daha az çabayla sınavları nasıl geçeceklerini, konu hakkında fikri olmasa bile kendini ifade etme becerisinin önemli olduğunu, öğretim elemanlarını uzman olarak kabul etmeyi ve onlarla tartışmamayı öğrendikleri ortaya konulmuştur. Öğrenciler başarılı olabilmek için resmi programın beklentilerini karşılamaya çalışırken, diğer yandan örtük mesajları öğrendikleri ve davranışlarını buna göre şekillendirdikleri görülmüştür.

Hemmings (2000) tarafından iki lisenin örtük programını belirlemek amacıyla yaptığı "Hidden Corridor Curriculum" adlı çalışmasında alt sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin bulunduğu iki liseyi incelemiştir. Araştırmacı, çalışmada öncelikle 4 öğrenci belirleyerek iki ay boyunca öğrencilerle birlikte koridorlarda dolaşmış, öğrencilerle yemek yemiş, zaman geçirmiştir. Seçilen öğrenciler ve arkadaşları ile görüşmeler yapmış ve onları gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin isteklerine ulaşmak için etik olmayan yollara başvurduğu, okul içerisinde zorba ve saldırgan tavırlar sergiledikleri, cinsiyet ve ırk ayrımının yapıldığı, öğrencilerin yakın çevresini kendi ırkından olan öğrencilerden seçtiği ve diğerlerine düşmanlık beslediği, dolayısıyla öğrencilerde toplumsal eşitsizliklerden doğan bir düşmanlık kültürünün oluştuğu ortaya konulmuştur.

Lempp ve Seale (2004), tıp öğrencilerinin aldıkları eğitimin kalitesini örtük program bağlamında belirlemek amacıyla "The Hidden Curriculum in Undergraduate Medical Education" adlı nitel bir araştırma yapmışlardır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla İngiltere'deki tıp eğitimi veren bir kurumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrenciler kendilerine rol model olacak birçok örnek bulunduğu ve öğretmenlerini kolaylıkla yaklaşılabilecek etkili ve değerli kişiler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Okulda yarışmacı ve hiyerarşik bir ortam olduğu, klinik eğitimleri sürecinde sistematik olmayan bir öğretimin olduğu ve aşağılayıcı davranışların olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar bulgulara dayanarak, resmi programın yeniden

düzenlenmesinin yanı sıra örtük programa da önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dickerson (2007), “A Postmodern View of the Hidden Curriculum” adlı çalışmasında okulda ve sınıf içinde örtük programın işleyiş biçimini incelemiştir. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi kullanılmış olup araştırmacı ilgili kurumda çalışmaktadır. Araştırmacının öğretmen olarak hazırlamış olduğu eğitsel dokümanlar ve ölçme değerlendirme belgeleri analiz edilmiş, bunların yanı sıra gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin birbirlerini sıklıkla etiketlediği, bu etiketlerin de öğrencilerin kendileri tarafından devam ettirilen bir kader haline geldiği ve öğrencilerin bu etiketlerle başa çıkamadıkları ve etiketlenen öğrencilerin bu etiketten kurtulmak için çaba sarf etmedikleri ortaya çıkmıştır.

Sarı (2007) Adana ili merkez ilçelerindeki okulların yaşam kalitelerini belirlenmesi ve yaşam kalitesi düşük ve yüksek olan iki okulda temel değerlerin kazandırılması sürecinde örtük programın işlevinin belirlenmesi amacıyla yaptığı “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” isimli çalışmasında evren olarak Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenleri ve öğrencileri seçmiştir. İki aşamada gerçekleşen örneklem seçimi sonrasında düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki okul belirlenmiştir. Veriler Okullarda Yaşam Kalitesi Ölçeği, Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği, kişisel bilgiler formu, görüşme formları ve yapılandırılmamış gözlemler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; okul yaşam kalitesi düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerine göre okullardaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları ayrıca alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların yaşam kalitesi düzeylerinin en düşük olduğu ortaya konulmuştur. Görüşme ve gözlem bulgularına göre ise yüksek düzeyde okul yaşam kalitesine sahip okulda görev yapan öğretmenler düşük düzeyde okul yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenlere göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilediği görülmüştür. Ayrıca her iki okulda da örtük programın antidemokratik değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thornberg (2009), okulda iyi öğrencilerin ahlaki yapısını belirleyen okul kurallarını örtük program bağlamında incelediği “The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules” adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki ilköğretim okulunda yürüttüğü çalışmada, 141 öğrenci ve 13 öğretmenden gözlem ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kurallar sisteminin öğrencileri iyi bir öğrencinin ahlaki yapısına alıştırdığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra okulun örtük programında var olan vatandaşlık eğitimi kaynağının toplumla uyumlu olan ve hukuka uyan, sorumluluk alan ve üstün çaba harcayan, başkalarını incitmeyen ve iyi davranan bir vatandaş özelliklerinden aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elitok Kesici (2010) tarafından Aydın ili merkez ilçelerinde, ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında kullandıkları iletişim dilini örtük program çerçevesinde incelemek amacıyla yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri” adlı çalışma nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma desen yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”, gözlem ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yaşam kalitesi ile öğretmenlerin olumlu davranışları arasında pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur.

Adıay (2011) tarafından sınıf ortamında ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemek amacıyla yapılan “Başarı Düzeyleri Farklı İlköğretim 7. Sınıf Ortamlarının Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu Açısından İncelenmesi” adlı çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak yürütülen bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıf ikliminin başarıda önemli bir etken olduğunu, öğretmenlerin sınıfta otorite olduğunu, öğrencilerin öğretmenlerinin fikirlerini daha değerli bulduğunu ve onların düşüncelerini kendi düşüncelerine tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Akbulut (2011) tarafından öğrenci görüşlerine dayanarak okul içerisinde idare ve öğretmenler tarafından ortaya çıkan örtük programın incelenmesi amacıyla ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan “İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması” adlı çalışmada veriler çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan anket vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin örtük program faaliyetlerinin öğrencilerin demokratik davranma, toplum kurallarına uyma, milli duygulara sahip olma gibi beceriler kazanmasında etkili olabildiğini göstermiştir.

Başar (2011) tarafından öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarının örtük program açısından nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program (Uşak İli Örneği)” adlı çalışma nitel araştırmanın durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın evreni Uşak ilinden seçilen okullar ve bu okullarda görev yapan otuz öğretmen ile elli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışları uyarı ve görmezden gelme şeklinde yönettikleri, sınıf kurallarını belirleme ve karar almada yarı demokratik bir tutum içerisinde bulundukları, kural belirlerken en çok çevre faktörünü dikkate aldıkları, sınıf içinde görülen istenmeyen davranışların çoğunu iletişime yönelik davranışların olduğu saptanmıştır.

Filiz (2011) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin kasıtlı ya da kasıtsız olarak ortaya çıkardığı örtük program unsurlarını öğrenci görüşleri açısından incelemek amacıyla yapılan “Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarından Öğrenim Gören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti” adlı çalışmada basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 500 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örtük program faaliyetlerinin öğrencilerin kurallara uyma, adil davranma, ayırım yapmama, dersi önemseme gibi becerilerin kazanımında etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Serhatlıoğlu (2012) tarafından Elâzığ ilindeki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve bu becerilerin kazandırılması sürecinde örtük programın etkisini belirlemek amacıyla yapılan “Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi” adlı çalışma nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak sosyal beceri değerlendirme ölçeği, görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda örtük programın sosyal becerilerin kazanımında olumlu veya olumsuz birçok etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Demir (2013) tarafından MEB’e bağlı okullarda görev yapan hizmetli personellerin öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisini örtük program kapsamında incelemek amacıyla yapılan “Eğitimci Olmayan Hizmetli Personelin Örtük Program Çerçevesinde Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine Olan Etkisinin İncelenmesi” adlı

çalışmada dokuz sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanarak üç ilköğretim okulundaki paydaşlara uygulanmıştır. Çalışma nitel araştırmanın betimsel durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda hizmetli personelin öğrencilerin duyuşsal gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Çengel (2013) tarafından meslek liselerinde öğrenim görmekte olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemek ve buna dayanarak belirlenen olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfın örtük programlarını incelemek amacıyla yapılan “Sınıf İkliminin Oluşma Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma karma modelin sıralı açıklayıcı desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öncelikle “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” kullanılmış, ölçek uygulama sonucunda belirlenen olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta 3 ay süreyle gözlem yapılmıştır. Gözlem süreci sonucunda belirlenen 18 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda her iki sınıf iklimine sahip sınıfta da olumsuz davranışların olumlu davranışlara göre hem gözlenme sıklığının daha fazla olduğu hem de çeşitlilik arz ettiği, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta olumlu davranışların çeşitlendiği ortaya konmuştur.

Fidan (2013) tarafından bilişim teknolojileri dersindeki örtük programı öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya çıkarmak amacıyla yapılan “Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri Dersinde Örtük Programın Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bolu İli Örneği” adlı çalışma Bolu ili merkez ilçesinde gerçekleştirilmiş olup 15 bilişim teknolojileri öğretmeni, homojen örnekleme tekniği yoluyla örnekleme belirlenmiş olan araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak toplanmış ve araştırma nitel araştırmanın durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan okullardaki öğrencilerin bilişim teknolojileri araçlarına ilişkin olumlu bir özgüven beklentisi içerisinde oldukları, öğretmenlerin öğrencilerden sanal ortamı gerçek ortamdaki ayırabilmeleri ve sanal ortamdaki iletişimlerinin daha saygılı ve dürüst olmaları yönünde beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2013) tarafından sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alarak belirlenen okulların örtük programlarının unsurlarını olumlu ve olumsuz bağlamda ortaya çıkarmak ve olumsuz öğrencilerin öğrenciler üzerinde yarattığı kaygı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları” adlı çalışma keşfedici karma desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna dair veriler “Öğretmen görüşme formu”, “Sınıf içi gözlem formu” ve “Öğrenci görüşme formu” vasıtasıyla; nicel boyutuna dair veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen ölçek vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyleri alt ve orta seviyede olan okullarda örtük programın olumsuz unsurlarına daha fazla rastlandığı, üst düzeyde olan okulda ise öğretmenlerden kaynaklanan olumsuz unsurların öğrencilerden kaynaklanana oranla daha fazla olduğu saptanmıştır.

Başar, Akan ve Çankaya (2014) okul yöneticilerinin yönetimsel uygulamalarının örtük program kapsamında değerlendirmek amacıyla “Örtük Program Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışma Uşak il merkezinde görev yapmakta olan 13 okul yöneticisiyle gerçekleştirilmiş olup nitel araştırmanın durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin okul değerlerini öğrencilere aktarmada en çok geleneksel yöntemleri işe koştuklarını, geleneksel yöntemler haricinde ödüllendirme, sosyal destek gibi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Başara Baydilek (2015) tarafından akıl yürütmenin örtük program kapsamında incelemek amacıyla yapılan “Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi” adlı çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda tipik örneklem yöntemiyle seçilen dört ve beş yaşlarındaki okul öncesi düzeydeki öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve veriler yapılandırılmamış gözlemler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların arasındaki iletişimin olumlu olduğunu, çocukların yaşantı sonucunda elde ettikleri deneyimleri birbirleriyle paylaşmaya eğilimli oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenleriyle yapılan görüşmede öğretmen örtük programın çocukların kendi aralarındaki ilişkiyi ve çocuk- öğretmen ilişkisini kapsadığını belirtmiştir.

Boztaş (2015) tarafından Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu’ndaki örtük programın kapsamını ortaya koymak amacıyla yapılan “Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı” adlı çalışma 574 polis meslek yüksekokulu öğrencisine okula ve mesleğe karşı tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçekleri ve görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar polis meslek yüksekokulunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin okul ve mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, öğretim elemanlarının kuraldan ziyade örtük program kapsamında değerlendirilebilecek olan ilişkiye dayanan çözüm yollarını işe koştuklarını, öğretim elemanlarının öğrencilere örtük program kapsamında kazandırmak istedikleri temel değerlerin öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Demir ve Duruhan (2015) tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık eğitimi programında yer alan örtük programın üçüncü sınıf öğrencileri görüşleri kapsamında incelenmesi amacıyla yaptıkları “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı’nda Örtük Program Algısı (İnönü Üniversitesi Örneği): Bir Durum Çalışması” adlı çalışmanın örneklemini 18 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda örtük programın fiziksel ortam boyutu noktasında öğrenci etkileşimini desteklemediği, öğretim elemanlarının örtük program kapsamında sınıf kuralları, ders işleme tarzı, değerlendirme sistemi, ödevlendirme ve öğrencilerin derse katılması gibi bazı beklentilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Tor (2015) tarafından örtük programın öğelerinden biri olan fiziksel ortamın örtük programının teorisini oluşturmak ve bu teorinin kapsam, derinlik ve ilişki boyutlarını açıklamak amacıyla yapılan “Exploring Physical Environment As Hidden Curriculum in Higher Education: A Grounded Theory Study” adlı çalışma bir gömülü kuram geliştirme çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışmada fiziksel ortamın örtük programı; fiziksel ortamın öğrencilerin sosyalleşmelerine olan etkileri, yerleşkenin fiziksel ortamının üniversiteyi nasıl sembolize ettiği, araştırmacının çalışma alanı ve ideolojisine bağlı olarak değişen fiziksel ortamın gizil etkisi tartışılarak üç boyut halinde incelenmiştir.

Akbulut (2016) tarafından örtük program ve eğitim stresi algılama düzeyi arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri ile Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın örneklemini 647 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda algılanan eğitim stresi ile örtük program arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, kadınların erkeklere oranla örtük program algılama düzeylerinin daha

yüksek olduğu, eğitim stresi ve örtük program algılama düzeylerinin 4. Sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Aktaş (2016) tarafından ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerini okula ilişkin yaşantılarını ve okul hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan “Students’ Views About Experiences at School: Investigating the Role of Cultural Capital and Hidden Curriculum” adlı çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi olarak bir fen lisesi belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların farklı kültürel sermayelere sahip olduklarını, dolayısıyla algılarının ve yaşantılarının bu doğrultuda değiştiğini bu bağlamda örtük program deneyimlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Coşkun (2016) tarafından eğitim fakültesi öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve mesleki etik değerlerin kazandırılması sürecinde örtük programın rolünün incelenmesi amacıyla yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program” adlı çalışma nitel araştırmanın fenomenoloji desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki etik değerleri kazanım sürecinde örtük programın etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Carl (2017) tarafından toplumsal yeniden üretim teorisi ve adaletsizliğin ortaya çıkardığı örtük programın öğrencilerin okul deneyimlerini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yapılan “A Hidden Curriculum of Control: The Inequities of Urban Schooling” adlı etnografik çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyen bir örtük program olduğu, bu örtük programın çoğunlukla kültürün etkisi altında olduğunu ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişimi baskıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saldıray (2017) örtük programın toplumsal cinsiyet ilişkileri bağlamında taşıdığı mesajları incelemek amacıyla yaptığı “Örtük Programda Toplumsal Cinsiyet: Bir İlkokulun Örtük Programında Toplumsal Cinsiyete İlişkin Nitel Bir Çalışma” isimli çalışmasında bir ilkokulda görev yapan altı sınıf öğretmeni ile bir rehber öğretmen ve bu öğretmenlerin dersine girdiği 162 öğrenciyi araştırma grubu olarak belirlemiş ve üç ay boyunca toplamda 108 ders saati boyunca gözlemlere devam etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerle yaklaşık 45 dakika süren görüşmeler yapılmış ve görüşmede öğretmenlere sınıf listelerinden rastgele seçilen üç öğrenci hakkında yorumları sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar ile rastgele seçilen öğrenciler hakkındaki düşünceleri arasında benzerlik ve farklılık incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; kullanılan dilin ve oyunların toplumsal cinsiyet ilişkileri açısından eşit olmayan içeriklere sahip olduğu ve bu ilişkinin erkek öğrencilerin lehine olduğu ortaya konulmuştur.

Demir (2018) tarafından sosyal medya vasıtasıyla gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin örtük program açısından incelenmesi amacıyla yapılan “Sosyal Medya Üzerinden Gerçekleşen Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Örtük Program Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada keşfedici karma desen kullanılarak tamamlanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler için ayrı olarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları, “Öğretmenle etkileşim kurma amaçları anketi” ve araştırma kapsamında geliştirilen “Sosyal Medya Bağlamında Örtük Program Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen

verilerden hareketle öğrencilerin yer ve zaman fark etmeksizin örtük program kapsamında öğrenmeler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2018) tarafından Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulundaki okul ve sınıf iklimini örtük program kapsamında incelemek amacıyla yapılan “Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu Örtük Program Kapsamının Okul İklimi ve Sınıf İklimi Boyutlarıyla İncelenmesi” adlı çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Veriler gözlem ve görüşme formları vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okulda örtük program faaliyetlerinin en az resmi program faaliyetleri kadar yoğun olduğu, askerlik mesleğinin özelliğinden kaynaklanması dolayısıyla örtük programın duyuşsal yönünün ağır bastığı görülmüştür.

Yıldırım (2018) tarafından ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını resmi ve örtük program çerçevesinde incelemek amacıyla yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokratik Vatandaşlık Tutumlarının Resmi ve Örtük Program Açısından İncelenmesi” adlı çalışma karma yöntem araştırmalarının sıralı açıklayıcı desenine uygun olarak yürütülmüştür. Küme örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem 519 oluşmuştur. Çalışmanın verileri “Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği”, “Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği” ve “Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği” ile odak grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu, demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, uygulamadaki programın da demokratik vatandaşlık tutum düzeylerini etkilediği ortaya konulmuştur.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, örtük program kavramıyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Eğitimde Kullanılan Programlar

Eğitilen kişide eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen ve çabalanan kişilik özellikleri ve değişiklikleri eğitimin amacıdır. Bu noktada hem zihinsel hem de ruhsal hazır olma durumlarının yaratılması ve kültürel özelliklerin kazandırılması söz konusudur (Ergün, 2011). Eğitim kavramı, bireysel ve toplumsal çeşitli fonksiyonları içinde barındırır. Birey için en önemli fonksiyonu, bireyin potansiyelinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesidir. Toplum için en önemli fonksiyonu ise birlikte yaşama kültürünün oluşturulması, düzenin sağlanması ve refahın artırılmasını sağlamaktır (Cinoğlu, Arslantaş ve Demir, 2013) Bu fonksiyonların istenilen sonuçları vermesi elbette ki rastgele bir düzen içerisinde olmayacaktır. Bu sebepten bir plan ve program dâhilinde olmalıdır. Dolayısıyla, bu eğitim faaliyetleri planlı ve belirli bir amaca yönelik olduğundan bir program doğrultusunda yürütülmesi gerekir. Bu sebepten tüm eğitim kurumları önceden hazırlanmış olan resmi bir programa uyarlar (Yüksel, 2002).

Latince “curriculum” terimiyle ifade edilen eğitim programı, izlenen yol anlamına gelmektedir. Zamanla eğitim programı anlamında da kullanılmaya başlanılan eğitim programını etimolojik kökeninden dolayı kimi eğitim bilimciler “izlence” olarak adlandırmaktadır (Demirel, 2015; Oliva, 2018). Varış (1978) eğitim programını, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik sağladığı bütün faaliyetleri kapsadığını ifade eder. Tyler (1957) eğitim programını, eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrencilerin tüm öğrenmeleri olarak tanımlarken, Ertürk (1994) ise eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve buna bağlı yaşantılar bütünü olarak tanımlar. Posner (2004), program kavramının kimi eğitim bilimcilerle öğrencilerin okulda kazanmaları istenen içerik, standartlar veya kazanımları ifade etse de diğer bir kesime göre öğretmenlerin kullanmayı planladığı bir dizi öğretim yöntemi olduğunu ifade eder.

Eğitim programı, bireye okulda veya okul dışında planlanan etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğretim programı ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Dolayısıyla eğitim programının okul içindeki ve dışındaki tüm öğrenmeleri kapsarken, öğretim programının daha çok ders içi etkinlikleri kapsayan bir kavram olduğu ifade edilebilir. Bunların yanı sıra, ders programı da bir ders içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan türüdür. Yani, ders programı daha çok spesifik bir dersin içeriği ile ilgilidir (Demirel, 2015).

Posner (2004) resmi (açık), uygulamadaki (işevuruk), ekstra, ihmal edilen ve örtük program olmak üzere bir öğrenme ortamında aynı anda bulunabilecek beş farklı program türünden bahsetmiştir. Eisner (1985) de benzer bir sınıflamayı geçersiz program, resmi program ve örtük program olmak üzere 3’e ayırarak yapmıştır. Bu program türlerine ilişkin bilgiler, aşağıdaki paragraflarda ele alınmıştır. Program türleri tek tek açıklanarak gerekli yerlerde aralarındaki ilişkiden bahsedilmiştir.

Resmi program veya diğer bir deyişle açık program dersin içeriğini, ana hatlarını, program kılavuzunu ve kazanımlarını içeren program türüdür. Amacı

öğretmenlere dersi planlamada ve öğrencileri değerlendirmede bir temel oluşturmak olan bu resmi program, açıkça belirli ve yazılıdır (Posner, 2004; Yüksel, 2002).

Uygulamadaki program öğretmen tarafından sınıfta öğretilenleri ve öğrencilerin bu öğretilen olguların ne kadar önemli olduğunu öğrenmelerini kapsar. Yani örtük programın iki boyutu vardır: 1) sınıfta öğretmenin öğrettiği ve vurguladığı içerik ile 2) öğrencilerin sorumlu oldukları öğrenme çıktıları. Birinci madde sınıfta öğretmenin farklı konu başlıklarına ne kadar zaman ayırdığını ifade ederken, ikinci madde öğrencilere yapılan sınavlar sonucu öğrenmelerinin ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Bunların her ikisi de uygulamadaki programın bir parçasıdır ve resmi programla tutarlılığına bakılmaksızın uygulanır (Posner, 2004).

Ekstra program, planlanmış okul dışı aktivitelerden oluşur. Gönüllülük esası ve öğrencilerin ilgilerine karşılık vermesinden dolayı resmi programla çelişir. Örtük bir program değildir, okulda yaşanan deneyimlerin açıkça kabul edilmiş bir boyutudur. Örtük programla karıştırılmamalıdır. Örtük program okul içinde veya dışında planlı veya plansız bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerleri içerirken, ekstra program okul dışında öğrencilerin sosyalleşmesini ve öğrenme yaşantılarını destekleyen planlanmış bir programdır. Ekstra program her ne kadar resmi programdan daha önemsiz gibi görülse de bazı durumlarda resmi programdan daha önemli olabilmektedir (Posner, 2004).

İhmal edilen program, programın içeriğinden önemsiz olduğu için çıkarılan program türüdür. Burada asıl tartışılması gereken kısım fen bilimleri, matematik gibi derslerin neden resim, müzik, beden eğitiminin önüne geçtiğidir. İşte tam burada diğer bir program türü olan örtük program devreye girmektedir. İhmal edilen programın altında yatan sebeplerin anlaşılması için kültürler arası farklılığın göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır (Eisner, 1994; Posner, 2004).

Eğitim kurumlarında var olan resmi programların yanı sıra öğrencilerin kurumun yönetsel, yöntemsel farklılıkları, sosyal ve toplumsal etkileşimlerinden doğan bir başka programdan da etkilendikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin daha çok tutum, değer ve bazı duyuşsal becerileri edindiği bu program türü örtük program olarak ifade edilir. Okul düzeni ve kuralları, fiziksel ve psikolojik çevresi, okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer tüm personelin gizli bir biçimde öğrenciye verdikleri bu mesajlar bütünü örtük program olarak adlandırılmaktadır. Bu program türü öğrencileri, devletin ideolojisine, toplum kültürüne ve eğitim kurumunun beklentisine uygun bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (Yüksel, 2004). Örtük program kavramı ile ilgili detaylı bilgiye, bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Marsh (1997) yazılı olmayan (unwritten) ve ihmal edilen (null) program kavramlarının örtük program ile ilişkili olarak kabul edildiğini ifade eder. İhmal edilen (null) program, resmi programda yer alan ancak okul tarafından öğretilmeyen öğelerden oluşur. Kültür içerisinde yeteri kadar değer verilmeyen öğeler okullarda öğretilmez. Bu ihmal edilen programı ifade eder. Öğretmenlerin programlarda yer vermedikleri konular, yer verdikleri konulardan daha az önemli olduğu anlamına gelmez. Öğretmenler zamanın kısıtlı olmasından dolayı programdaki her konuya aynı derecede zaman ayıramadıklarını ifade ederler. Bu sebepten öğretmenlerin ağırlık verdikleri konular kendi kişisel inançları ve neyin önemli olarak görüldüğüne bağlı olarak değişmektedir. Okulların birçoğunda matematik ve fen bilimleri derslerinin diğer derslere kıyasla daha çok önemsenmesinin sebebi budur (Eisner, 1985; Olsen, 1992).

3.2. Örtük Program Kavramı ve Özellikleri

Örtük program kavramından ilk olarak Dewey 1916 yılında “Democracy and Education” adlı eserinde bahsetmiştir. Dewey, eğitimde örtük program üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş ve bu araştırma ile okullarda demokratik eğilimin artışı olduğunu ortaya koymuştur. Aynı eserde bilginin, eğitim araçlarından bağımsız elde edilemeyeceği düşüncesini savunmuştur. Burada eğitim araçları olarak kastedilen zekâ ve çevresel faktörlerdir. Counts (1978) ise “Dare the School Build a New Social Order” adlı eserinde bilginin yalnızca kelimelerden ibaret olmadığını, edinilen deneyimlerin ve yapılan pratiklerin bu durumda önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu iki isim de örtük program üzerine çalışmalar yapmalarına rağmen örtük program terimini kullanmamışlardır. Örtük program terimini, ilk kez Philip Jackson (1968) “Life in Classrooms” adlı eserinde kullanmıştır. Ders dışı aktiviteleri de içine alan ve çok geniş bir kavram olan örtük program, yazılı olarak belirtilmeyen ancak öğrenciler üzerinde açık ve uygulamadaki programdan daha etkili ve kalıcı etkisi olan program türü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2015; Posner, 2004). Örtük program terimini ilk kez kullanan Jackson’ a (1968) göre; kalabalıklar, övgü ve sınıf yaşamına karakteristik bir özellik kazandıran güç örtük programı oluşturur. Eğer okul tatmin edici bir ortam olması isteniyorsa, her öğrenci ve öğretmen bu konuda uzmanlaşmalıdır. Alanyazında genellikle “hidden curriculum” olarak ifade edilmekle birlikte, “latent curriculum” ve “implicit curriculum” terimlerinin de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Örtük program kavramına ilişkin birçok tanımlama bulunmaktadır. Örtük programın kapsamının çok geniş olması çok farklı tanımlamalarla karşımıza çıkmasına neden olarak tanımlarda uzlaşılmasını zorlaştırmıştır. En genel anlamıyla örtük program, eğitim programında yer alan ancak açıkça istendik öğrenme çıktıları olarak belirtilmeyen program türüdür ve genellikle okulun bürokratik örgütlenmesini ve bu idari düzenin öğrencilere ne öğrettiğini ifade eder (Posner ve Strike, 1976). Sockett (1992) örtük programı; planlanan öğretim programları ve plansız deneyimlerin arasındaki fark olarak tanımlamaktadır. Parmar ve Makwana (2013) örtük programı, öğretmen tarafından planlanan öğretim etkinliklerinin dışında gerçekleşen, bilinç dışı öğrenmeler olarak ifade eder. Herzog (1979) örtük programın okulun sosyal iklimini yansıttığını ve yazılı olmasa bile düşünce ve fikirlerde yer aldığını belirtir. Meighan’a (1981) göre örtük program, göre derslerde öğrencilere öğretilmeyen ancak okul ortamında öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları durumlarla başa çıkmayı öğreten bir araçtır. Myles, Trautman ve Schelvan’a (2004) göre örtük program, doğrudan öğretilmeyen ancak var olduğu bilinen birtakım kurallardır. LeBlanc (2007) örtük programın, resmi programın tam zıttı olabileceğini ve resmi programa dâhil olmayan norm ve değerlerden oluştuğunu vurgular. Cribb ve Bignold (1999) resmi eğitimin haricindeki kısıtlama ve baskılar olarak değerlendirmiştir. Sönmez (2012) resmi programın dışında genellikle resmi programın örtük hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla üstü kapalı bir şekilde yönetilen ve bir bakıma resmi programın haricindeki öğrenci kazanımlarının tümünü örtük program olarak tanımlar. Anderson’a (2002) göre örtük program, formal eğitim ortamının gizli etkileridir. Kirk (1992) ise öğrencilerin okulda bilinç dışı öğrendikleri davranışlar ve bilgilerin bütününe örtük programı oluşturduğunu belirtmiştir. Örtük programın “farkında olmadan” boyutuna değinen Miller ve Seller (1990), örtük programı eğitimin bilinç dışı öğretilen kısmı olarak tanımlamıştır. Carvallo’ya (1995) göre örtük program bütün eğitim kurumlarında bulunan bir olgudur. Bu tanımlamalar değerlendirildiğinde, örtük program eğitim

kurumunun öğrencilere dolaylı olarak kazandırdığı değerler ve tutumlar olarak ele alınabilir (Eisner, 1985).

Örtük program kavramına ilişkin bazı tanımlamalar Tablo 3.1’de verilmiştir (Kentli, 2009).

Tablo 3. 1. Örtük Program Tanımları

Yazar	Eser	Tanım
Emile Durkheim (1961: 148)	Moral Education	Durkheim, okullarda resmi programların ders kitapları ve öğretmen el kitaplarından daha fazlasının öğretildiğini ve öğrenildiğini gözlemlemiştir. Bu durum örtük program terimiyle ifade edilmese de bunun örtük programı karşılayan bir ifade olduğu söylenebilir.
Philip Jackson (1968)	Life in Classrooms	Sessiz bir şekilde beklemeyi, kısıtlanmayı, denemeyi, bir çalışmayı tamamlamayı, bir şeylerle meşgul olmayı, hem öğretmenlere hem akranlara bağlılık göstermeyi, düzenli ve dakik olmayı ve insanlara nazik davranmayı öğrenmek.
Robert Dreeben (1967)	What is learned in classroom?	Örtük program, öğrencilerin geçici sosyal ilişkiler kurmalarını, kişisel kimliklerini çoğunlukla gizlemelerini ve düzenin meşruluğunu koşulsuz kabul etmelerini sağlar.
Elizabeth Vallance (1973)	“Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform.” (Makale)	“Çalışılmamış program” (unstudied curriculum), “örtülü” (covert) veya “gizil” (latent) program, “okulun akademik olmayan çıktıları”, “okulun yan ürünleri”, “okulun arta kalan kısımları” veya “okulun bireylere ne yaptığı” olarak adlandırılır.
Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976)	Schooling in Capitalist America	Okullar bir sosyal hareketlilik vasıtası olarak değil, mevcut toplumsal sınıf yapısını yeniden üretirler. Bunu da öğrencilere entelektüel yetenekleri, kişisel özellikleri ve uygun mesleki tercihlerle ilgili sessiz ama güçlü mesajlar göndererek gerçekleştirirler. Bu, örtük program aracılığıyla gerçekleşir.
Jane Martin (1976)	“What should we do with a hidden curriculum when we find one?” (Makale)	Örtük program, sınıfın sosyal yapısında, öğretmenin alıştırma otoritesinde ve öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenleyen kurallarda bulunabilir. Standart öğrenme etkinlikleri aynı zamanda öğretmenin dil kullanımı, ders kitapları, takip sistemleri ve program önceliklerini kullanımı gibi kaynaklar olarak da bulunabilir.

Tablo 3.1. Örtük Program Tanımları (devamı)

Yazar	Eser	Tanım
Paul Willis (1977)	Learning to Labour	Okullarda sınıf ilişkilerin yeniden üretimini sağlamada en önemli etken olan okul yapısının örtük programı, daha çok öğrenci dirençlerinin (kültürel üretim) örtük programıdır. Eğer sosyal ve kültürel yeniden üretimin anlaşılması isteniyorsa, öğrenci dirençlerinin örtük programının açıklanması gerekir.
Jean Anyon (1980)	“Social Class and the Hidden Curriculum of Work” (Makale)	Okuldaki çalışmaların örtük programı, üretim sürecini belirli bir şekilde yönlendirmekle ilişkili olan üstü kapalı hazırlıklar olarak adlandırılabilir. Farklı programsal, pedagojik ve öğrenci değerlendirme uygulamaları her sosyal ortamda farklı bilişsel ve davranışsal becerilere vurgu yapmakta ve bu nedenle fiziksel ve simgesel sermayeden, otoriteye ve iş sürecine kadar belirli güç ilişkileri için çocuklar yetiştirilmesi sürecine katkıda bulunur.
Michael Apple (1982)	Education and Power	Apple, örtük programın çeşitli menfaatleri, kültürel formları, mücadeleleri, anlaşmaları ve uzlaşmaları içerdiğini vurgular.
Henry Giroux (1983)	Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology Education: A Critical Analysis	Örtük programı; okul ve sınıftaki rutinleri ve sosyal ilişkileri yapılandıran kurallar aracılığıyla öğrencilere aşılana ve belli başlı kurallar vasıtasıyla öğrencilere aktarılan, açıkça belirtilmeyen normlar, değerler ve inançlar olarak tanımlar.

Örtük terimini bazı araştırmacılar eğitimin kasıtlı olarak gizli tutulan tarafı olarak değerlendirirken, diğer bir kısmı da eğitimin ortaya çıkarılmamış, gizil yönü olarak değerlendirirler (Hubbard, 2010). Resmi programlar çoğunlukla programın hedefler, içerik, öğretim durumları ve sınav durumları üzerinde yoğunlaşırken, örtük program daha çok öğretmen-öğrenci etkileşiminden meydana gelen tutum ve davranışlarla ilgilidir (Beydoğan, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2014). Örtük program hayat okulunun kurallarıdır ve sınıf içi ilişkiler vasıtasıyla sosyal hayatı öğretir (Akbulut, 2011).

Örtük program kavramına birçok tanımlama getirilse de Portelli (1993) bu kavramları şu ana maddeler halinde sıralamıştır:

1. Resmi programda yer almayan beklentiler veya örtük ancak beklentileri içeren;
2. İstendik olmayan öğrenme çıktıları veya mesajlar;
3. Okul yapısından dolayı ortaya çıkan açık mesajlar;
4. Öğrenciler tarafından ortaya çıkarılan örtük program.

Madde 1’de verilen tanım, örtük program terimini ilk kullanan Jackson’ın yazmış olduğu “Life in Classrooms” adlı eserinde yapılmıştır. Kalabalık, övgü ve güç unsurlarının varlığına değinerek okul yaşamının fark edilmeyen yönlerinden bahsetmiştir. 2. maddede belirtilen tanım örtük programın istendik olmayan öğrenme

çıktıları boyutu üzerine yoğunlaşan Martin (1976) ve Gordon'ın (1982) örtük programa yaklaşımıyla ilgilidir. Bu öğrenme çıktıları veya mesajlar asla fark edilemezler ve tanımlanamazlar. Madde 3'teki tanım okulun değişmez yapısının etkisine odaklanarak okulsuzlaşmayı savunan Illich'in yaklaşımını içermektedir. Illich'e (2016) göre resmi olarak tanınmayan ve bir öğretmenin veya bir okulun idaresinin kontrolü dışında olan, sonsuza dek sürecek bir eğitim sürecinin olması örtük bir mesajdır. Bireyin bir okula devam etmesi; yalnızca bir okulda topluma hazırlanabileceği, okul dışında öğrenilenlerin öneminin olmadığı veya çok az olduğu ve okul dışında öğrenilenlerin öğrenmeye değer olmadığı mesajını taşır. 4. maddede verilen tanım ise örtük programın Snyder (1971) gibi psikologlar tarafından savunulan yönüdür. Buna göre, öğrencilerin aslında yapılması gerekenler hakkındaki görüşleri genellikle öğretmenler tarafından ifade edilen görevlerden farklıdır. Bu nedenle öğrenciler örtük programın içeriğinden haberdardır.

Wren (1999); okul ortamı, politikalar ve programların şekillendirilmesiyle okul hedeflerinin desteklenmesi olarak ifade ettiği örtük programın, okul kültürü olarak adlandırılabilirliğini ifade etmiştir. Okul kültürü; öğrencilerin katılımı, öğretmen tutumları ve davranışları ve iletişim olarak nitelendirilebilir (Halstead ve Taylor, 2000). Her okulun ve topluluğun kendine ait bir örtük programı vardır ve bu örtük program, duruma, kişilere, toplum kültürüne ve bölgeye göre değişkenlik gösterebilir (Myles ve Simpson, 2001).

Posner (2004) okulların bir dizi norm ve değerlere sahip kurumlar olduğunu ve örtük programın mesajlarının cinsiyet, toplumsal sınıf ve otorite ile daha çok ilgili olduğunu öne sürmüştür. Örtük programın verdiği mesajlar; cinsiyet rolleri, gençler için kabul gören davranışlar, oyun ve iş arasındaki ayırım ve hangi tür bilgilerin güvenilir kabul edilmesi gerektiği ile ilgilidir (Giroux & Purpel, 1983; Akt. Posner, 2004).

Örtük programın itaat, kontrol, otorite ve hiyerarşi ile ilgili güçlü mesajları vardır. Örtük program toplumsal değerleri aşılayarak geleneksel sınıf yapısının devamlılığını sağlar (Takala, Hawk ve Rammos, 2001). Jachim (1987) toplumun norm ve değerlerinin örtük program aracılığıyla iletilindiğini ifade eder ve bu norm ve değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade eder:

1. İçerik, süreçten daha önemlidir.
2. İçerik amaçtır.
3. Yakınsak düşünce ıraksak düşünceden önemlidir.
4. Eğitim, önceden karar verilmiş soruların cevabını bilmektir.
5. Otoritede bu soruların cevapları vardır.

Bu tanımlamalar ışığında örtük program; gizil mesajlar içeren, açıkça ifade edilmeyen, resmi programlarda yer almayan, etkileşimden kaynaklı sosyal öğrenmeleri içeren ve kimi zaman resmi programlardan daha etkili olabilen bir program türü olarak tanımlanabilir.

Tarihsel olarak ele alındığında eğitimcilerin örtük programı üç temel anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bunlar:

1. Sosyal ayrıcalığı devam ettirmek amacıyla resmi programı bir şekilde empoze etmek,
2. Örgün eğitimin olduğu yerlerde ince mesajlara başvurmak,
3. Örgün eğitimin hedeflere ulaşabilmesi amacıyla açıkça belirtilmemiş kuralları uygulamak (Yüksel, 2004).

Gordon (1982) öğrenilen şeylerin açık veya gizli etkiler sonucunda oluşabileceğini belirtmiştir. Bu etkiler, bilinçli olarak tasarlanmış açık programın

oluşturduğu etki veya örtük program vasıtasıyla oluşan gizli etkiler olarak tanımlanabilir. Bu etki sürecinde fiziksel ve sosyal çevrenin rolü oldukça önemlidir. Birincil sonuçlar açık etkiyi, ikincil sonuçlar ise gizli etkiyi ifade eder. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda örtük program vasıtasıyla kazandırılan öğrenmelerin ikincil sonuçlar olması gerekir. Bir değer kazandırılması sürecinde ikincil sonuçlar önemsiz gibi görülebilir. Ancak okul ortamında öğretmen yalnızca eğitimin birincil sonuçlarından haberdar olabilir, ikincil sonuçlardan haberdar olması pek mümkün değildir. Tüm bunlar örtük programın gizli etkilerinin sonucudur.

Blumberg ve Blumberg (1994), örtük programın içerisinde çocuk ve yetişkin davranışlarının yer aldığını ve eğitim sisteminin yan ürünü olarak ortaya çıktığını ifade eder. Ona göre öğrenme yaşantıları bilinerek örtük tutulamayacağından örtük program kavramı yerine yazılı olmayan (unwritten) kavramının kullanılması daha uygundur.

Jackson'a (1968) göre örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisi resmi programa kıyasla daha fazladır. Örtük program olumsuz veya olumlu öğrenmeleri içerebilir. Bu öğrenmelerin genellikle olumsuz yanları üzerinde duran Jackson, okulu bir fabrika, ofis veya hapisane olarak görür. Öğrenciler okulda sabrı, beklemeyi, öğretmenlerin gecikmesini, inkârı ve kendi isteklerini ertelemeyi öğrenirler. Sosyal yaşamın bireyden beklentisi de budur.

Veznedaroğlu'na (2007) göre örtük programın özellikleri; açıkça söylenmemesi, belirgin ve açık unsurlar içermemesi, üstü kapalı mesajları içermesi, ders içindeki ve dışındaki bütün uygulamaları kapsamı, yazılı olmaması, resmi programlarda amaçlanmayan olumsuz veya olumlu öğrenmeleri içermesi, bilinçli ya da bilinçsiz oluşması, öğrencileri çoğu zaman resmi programdan daha fazla etkilemesi, akademik başarıyla ilişkili olması, eğitimin kalitesi üzerinde etkiye sahip olması ve her okulun kendine özgü bir örtük programının olması şeklinde sıralanabilir.

Tezcan (2003), örtük programın temel özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Resmi programın yanında eğer iyi planlanmış ve düşünülmüş bir örtük program varsa, bu demokratik toplum idealine çok büyük katkı sağlayabilir.
2. Bloom birçok açıdan örtük programın resmi programdan daha etkili olduğunu ifade eder.
3. Hâlâ ilgi çekici bir kavram olması eğitimin gerçekleştirmiş olduğu en derin ve etkili işlevlerine değinmesinden dolayıdır.
4. Kurallar, rutinler ve düzenlemeler öğrenciler arasında ayrılmalara ve kopmalara sebep olabilir.
5. Kavram geniş bir içeriğe sahip olduğu için belirsizdir.
6. Örtük program kavramına okuldan çıkarılma, okulsuzluğa yönelme ve kadercilik gibi sonuçları bakımından bazı tepkiler mevcuttur (Roland, 1991; Akt. Tezcan, 2003).
7. Örtük program öğrencilerin toplumsal yaşama ayak uydurmaları konusunda eğitim programı kadar etkilidir. Örtük programın eğitimin her aşamasında öğrenciler üzerinde etkilerinin olduğu bilinmektedir. Ayrıca mevcut toplumsal düzenin kabul edilmesini aşılama eğilimindedir (Giddens, 2000; Akt. Tezcan, 2003).

Okul, resmi düzenlemeler sonucunda ortaya çıkan deneyimlerden daha fazlasını ifade eder. Öğrencilerin yönetici ve öğretmenler ile olan ilişkilerinden edindikleri şeyler nedeniyle amaçlanandan daha farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Öğrenciler okulda edindikleri deneyimlerden nasıl davranmaları gerektiğine karar verirler. Eleştirel eğitim kuramcıları bir eğitim programının içerik, plan ve programın ötesinde olduğunu ifade

ederler. Açık program okulda öğrenilen şeylerin yalnızca küçük bir kısmını oluşturur ve fiziksel koşullar ve öğrenme süreci gibi eğitimin bütün alanlarında yer alır. Eğitim programları öğrencileri toplumdaki mevcut sosyal duruma hazırlar. Eğitim programları bazı bilgilerin daha fazla önemsenmesini sağlayabilir ve bir öğrenci topluluğunun idealleri, fikirleri ve planlarını bir başka öğrenci topluluğunun önünde tutabilir. Bu durumda genellikle cinsiyet, ırk ve sınıf bağlamında ayırım yapılması söz konusudur ve bu ayırım ancak örtük program ile açıklanabilir (Eisner, 1985; Ito, 2008; McLaren, 2003; McNeil, 1996).

Ahola (2000) örtük programın analizini yaparak örtük programı; mesleği öğrenme, oyunu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve oyunu öğrenme olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Bunlar hem açık programda hem örtük programda kendilerine yer bulsa da örtük program kapsamında sosyalleşme süreci ve sosyal ve kültürel yeniden üretim olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Ahola'nın (2000) örtük program ile resmi programın kıyaslaması Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Ahola'nın (2000) Örtük Program ve Resmi Program Karşılaştırması

	ÖRTÜK PROGRAM		RESMİ PROGRAM
	Sosyalleşme/ Profesyonelleşme	Sosyal ve kültürel yeniden üretim	
Öğrenmeyi öğrenme	(Öğrenmeyi) Öğrenme	Öğrenci (öğrenen) olmayı öğrenme	Ortaöğretimin gerekli önkoşulları sağlayacağı varsayımı
Mesleği öğrenme	Bireyin mesleğinin disiplin, fikir ve uygulamalarını öğrenmesi	Bireyin mesleğinin fikir ve uygulamalarını öğrenmesi	Programın içeriği: temel alan bilgisine ilişkin bilgi ve beceriler
Uzman olmayı öğrenme	Bireyin, bilimin fikir ve uygulamalarını öğrenmesi	Bireyin akademik ortamın fikir ve uygulamalarını öğrenmesi	Program hiyerarşisi: uzmanlık bilgi ve becerileri
Oyunu öğrenme	Kuralları öğrenme	Oyunu öğrenme	Zaman ve mekân kodu olarak program

Tablo 3.2 incelendiğinde Ahola'nın (2000) ilk boyutta öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğinden; ikinci boyutta meslekleri ile ilgili fikir ve uygulamaları öğrenmeleri gerektiğinden; üçüncü boyutta uzman olmayı yani bilim ve akademik ortamın fikir ve uygulamalarını öğrenmeleri gerektiğinden bahsettiği görülmektedir. Dördüncü boyutu en önemli boyut olarak değerlendiren Ahola (2000), örtük program aracılığıyla öğrencilerin okul kurallarını öğrendiğini öne sürmüştür. İlk aşamada okulun kurallarını öğrenen öğrenci zaman geçtikçe ve uzmanlaştıkça kendi kurallarını belirlemeye başlar.

Simon ve Willinsky (1980) örtük programdan resmi programın amaçlarını gerçekleştirmede yararlanılabileceğini belirtmiştir. Okul ve dil politikaları kendi içlerinde örtük bir biçimde eğitim ve toplum arasındaki ilişkinin göstergesidir. Resmi programın öğretmenlerden beklentisi öğrencilerin dil becerisini geliştirmek olduğundan tüm derslerde örtük bir biçimde öğrencilerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim programı, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranış kodlarını içermez. Okul hayatının içerisinde sınıf düzeni, törenler, kültürel faaliyetler gibi kurallarla düzenlenmiş olan birçok şey bulunmaktadır. Bunlar öğrencilere yazılı olmayan kurallar

vasıtasıyla aktarılır. Öğrenciler okulun kültürel ortamına göre okulda nasıl davranmaları gerektiğini öğrenerek davranış biçimlerini şekillendirirler. Bu sebepten, örtük programın verdiği mesajlar resmi programı tamamlayabilir ya da resmi programla çelişebilir (Sayılan, 2012).

Örtük program eğitim açısından değeri olan ancak akademik olmayan toplumsal sonuçları içerir. Genel anlamda okulun toplumsal işlevi olan toplumu yönlendirme görevini üstlenir (Vallance, 1983). Örtük program toplumsal kültürün yeniden yapılandırılmasında, eğitimin niteliğinin artırılmasında veya azaltılmasında, eğitim kurumları ile kişiler arasındaki etkileşimi şekillendirme konusunda etkili olabilir (Jerald, 2006; Lynch, 1989).

Martin (1976), örtük program bir dizi hedef içermesi, sistematik ve öğrenci özelliklerine uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Her okul sürekli değişen ve yenilenen bir örtük programa sahiptir. Martin'e göre örtük program fark edilmesi durumunda yapılabilecek olanlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Olumlu veya olumsuz hiçbir şey yapmadan var olduğu şekilde bırakmak;
2. Hâlihazırdaki örtük program uygulamalarını kabul etmek ve desteklemek;
3. Hâlihazırdaki örtük programın olumsuz yönlerini bulup çevreyi, uygulamaları, yöntemleri ve kuralları değiştirmek;
4. Hâlihazırdaki örtük programı değiştirmek yerine ortadan kaldırmak.

Jacobson (2008) örtük programın zayıf ve güçlü olmak üzere iki türünün olduğunu belirtmiştir. Zayıf örtük program, bireyleri toplum kuralları ve kültür doğrultusunda yaşayan bir oyuncu haline getirir. Güçlü örtük program ise güçlü grupları korur ve sosyal ayrıcalığı sağlar. Apple ve King (1977) de örtük programın zayıf ve güçlü yönleri üzerinde durmuşlardır. Zayıf yönünün bireylere bir arada yaşamayı ve çalışmayı öğreten toplumsal varlıklar olarak yetiştiren sosyal süreçleri kapsadığını belirtirken; güçlü yönünün ise ülkeye katkı sağlayacak vatandaşlar yetiştirilmesi, sosyalleşmelerinin istenmediği ve ortadan kaldırılmak istenen bazı etnik grupların uzmanların denetimi altında hayata geçirilmesi için girişimde bulunulması olarak ifade eder. Margolis ve Romero (1998); güçlü örtük programın katmanlı sosyal ilişkileri ayakta tutmak için bir araç, zayıf örtük programın ise kurumların profesyonelleşme süreci olarak tanımlar. Suçlama, soğutma, dışlama, sınıflandırma ve etiketleme de güçlü örtük programın kapsamındadır.

Kohlberg (1983) örtük programın ahlaki boyutu üzerinde durmuştur. Ona göre örtük program ahlaki eğitim ve öğretmenin bu ahlaki değerlerin kazanılması sürecindeki rolüdür. Kohlberg örtük program kavramını ilk olarak Durkheim'in ortaya attığını ifade eder. Durkheim çocuğun ailesinden ayrıldığı zaman kendini devlet içerisinde bulduğunu ve kendi devlet anlayışı oluşturduğunu belirtir. Bireyi şekillendiren şey toplumsal çevre ve aileden ziyade okuldur. Örtük program bu şekilde ortaya çıkar.

Gordon (1982) örtük programın öğrenme çıktıları, öğrenme ortamı ve örtük etki olmak üzere üç muhtemel boyutundan söz eder. Öğrenme çıktıları boyutunda iki tür tanımlama vardır. Bunlardan ilki resmi program dâhilinde olan akademik öğrenmeleri; ikincisi de tutum, değerler ve bazı sosyal becerilerin kazanılmasını içeren akademik olmayan öğrenmeleri ifade eder. Öğrencilerin öğrenme ortamındaki dinamikleri nasıl öğrendikleri ve bu dinamiklerle ilişkili olan karakterlerini nasıl geliştirdikleri okul deneyimlerini etkiler ve bu etki örtük programla ilgilidir. Öğrenme ortamı; bilişsel çevre ile fiziksel ve sosyal çevreden oluşur. Bilişsel çevre resmi programla ilintili olan ilişkilerin formal yapısını ifade ederken, fiziksel ve sosyal çevre örtük programla ilişkilidir. Örtük etki boyutu ise açık programda belirtilen bilinçli etki ve örtük programla ilişkili olan plansız ve bilinç dışı etki olmak üzere iki alt kategoriye

ayrılabilir. Bu sınıflama ile örtük programın sadece programın içeriği ile ilgili olmadığını aynı zamanda içeriğin nasıl verildiği, öğrenme ortamının özelliği ve öğrenme sürecinin doğası ile ilişkili olduğunu ifade eder.

Cowell (1972), örtük programın 3 boyutundan bahsetmiştir. Bunlar: içerik, konum ve temsilciler. İçerik boyutu; sosyal etkileşim ve grup içi etkileşimini, ahlak ilkelerini, bireyi ve bilgiyi, konum boyutu; formal ve informal öğrenme ortamlarını, okul çevresini ve tamamlayıcı ortamları, temsilci boyutu ise; öğrenciler arası etkileşimi, okulun organizasyonel yapısını, öğretim yöntemlerini ve yetişkinlerin kendi aralarındaki etkileşimi içerir.

Vallance (1983) okulun beklenmeyen öğrenme çıktıları olabileceğini ifade eder ve okulları egemen kültürlerin varlığını korumak amacıyla eğitim ideolojilerini benimsetmeye çalıştığı yerler olarak kabul eder. Vallance (1983) örtük programın 3 boyutunu şu şekilde ifade eder:

1. Öğrenci- öğretmen etkileşimi, sınıf yapısı ve toplumsal değerler sisteminin mikrokozmu olan eğitim kurumunun tüm yönetim yapısını içeren okulun yapısı,
2. Okulda veya okul vasıtasıyla değer edinimi ve sosyalleşme ile sınıf yapısının sürekliliği süreçleri;
3. Örtük ya da amaçlı olma düzeyi.

Öğrenci davranışlarını etkileyen en büyük unsur öğretmen ve sınıf arkadaşlarının tepkileridir. Öğrenci güç ve kalabalığın onayladığı şeylere göre davranır. Sınıfın örtük programının öğeleri kalabalık, güç ve övgüdür. Akademik başarının ve başarısızlığın altında yatan neden olarak görülen ödül ve ceza da daha çok örtük programla ilişkilidir. Öğrencilerin okulda başarılı olarak sayılabilmeleri için hem örtük beklentileri hem akademik beklentileri gerçekleştirmeleri gerekir (Jackson, 1968).

Bazen öğretmen beklentileri ile örtük program çelişebilir. Örneğin bir öğretmen, eğitim öğretim döneminin başında öğrencilere yaratıcılık ve derse katılımın öneminden bahsetmiş ancak dönem sonunda yaptığı sınavda öğrenciler ezberle dayalı sorularla karşı karşıya kalmıştır. Sınav sonrasında öğrenciler farklı tepkiler veren öğrenciler 3 gruba ayrılmışlardır. Birinci grup kendi stratejilerini geliştirerek kendilerinden beklenenleri karşılayacaklarını ifade etmiştir. İkinci grup başarılı olmuştur ancak kötü bir duygusal durum içerisine girmişlerdir. Üçüncü grup ise sınavın oldukça iyi ve güzel olduğunu belirterek kendi kapasitelerinin yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmaya yetmeyeceğini, ezberle yüksek not aldıkları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin okuldan beklentileri ve bu beklentiler doğrultusunda oluşturdukları stratejiler örtük programı oluşturduğu söylenebilir. (Jackson, 1968; Snyder, 1971).

Eisner (1985), örtük programın fiziksel bir göstergesi, bir ürünü veya kanıt olmadığını ancak sınıf içerisinde bireylerin gözlemlenmesi ile ortaya çıkabileceğini belirtir. Abdulsalam (2009); giyim tarzı, ortak yaşam alanlarına saygı ve beden dili gibi bir kültüre ait olan en önemli özelliklerin örtük programın göstergelerinden olduğunu ifade etmiştir. Gordon (1982) örtük programın sosyal, bilişsel ve fiziksel çevrede ortaya çıktığını ifade eder.

McLaren (2003), açık programın ötesinde, ders materyalleri ve öğretim programlarının dışında öğrenme ortamında meydana gelenlerin incelenerek eğitim sürecinin kasıtlı olmayan sonuçlarına ulaşılabilceğini belirtmiştir. Portelli (1993) ise bu sonuçların hiçbir zaman belirlenemeyebileceğini veya belirlense bile formal olarak kabul edilemeyebileceğini ifade etmiştir.

Örtük program araştırmaları yapılırken kullanılabilecek bazı yaklaşımlara dikkat çekilmiştir. Anderson (2001) örtük program araştırmalarında 3 yaklaşım kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Bunlar:

1. Resmi programdaki ayrımcılık, beyin yıkama ve kültürel değerleri aşılama sürecinin araştırılması;
2. Eğitim kurumlarının öğrenme koşullarını ve süreçlerini yapılandırma yollarının açıklanması;
3. Örgün eğitimin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için gereken açıkça belirtilmemiş kuralların örneklenmesidir.

Eğitim-öğretim sürecindeki tüm olumlu etkilerine rağmen, örtük program kavramına getirilen bazı eleştiriler vardır. Tezcan (2003) örtük program kavramına getirilen bazı eleştirileri şöyle sıralamıştır:

1. Örtük program hakkında yapılan araştırmalar nitel gözlemlerle sınırlı kalmakta, nicel veriler göz ardı edilmektedir.
2. Bazı uzmanlar tarafından ölçülmesinin zor olduğu düşünülmektedir.
3. Çocuklara hayattaki rollerinin farkında olup onun dışına çıkmamak gerektiğini öğreterek tutuculuğu teşvik etmektedir.

Örtük programın olumlu veya olumsuz öğrenmeleri içerebileceğini belirten Jackson (1968), bu öğrenmelerin genellikle olumsuz yanları üzerinde durur. Jackson, okulu bir fabrika, ofis veya hapisane olarak görür. Öğrenciler okulda sabrı, beklemeyi, öğretmenlerin gecikmesini, inkârı ve kendi isteklerini ertelemeyi öğrenirler. Sosyal yaşamın bireyden beklentisi de budur.

Okul dışı etkinlikleri de içine alarak çok geniş bir kapsama sahip olan örtük programın kapsamı içerisinde; okulda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin yaklaşımları, değer yargıları, inançları, davranışları, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplinler ve otoriteye itaat gibi kültürel tutumlar ve daha birçok sosyal ve kültürel etken yer alır (Demirel, 2015; Tezcan, 2003). Cemiloğlu (2006); okulun fiziki olanakları, yönetici ve öğretmen tutumları ile içinde bulunduğu psikolojik ortamın örtük program kapsamında olduğunu söylemektedir.

Yüksel (2004) örtük programının kapsamının üç temel unsurdan oluştuğunu belirterek bu üç temel kaynağı şu şekilde ifade eder:

1. Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri,
2. Okul ve çevre arasındaki etkileşimler,
3. Sınıf iklimi.

Okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleri; okul kuralları, okul binasının fiziksel özellikleri ile dekorasyonu, ders dışı aktiviteler, dersler ve derslere ayrılan zaman, sınıfların oluşturulması gibi ölçütler içerir. Okul ve çevre arasındaki etkileşimler; eğitim sistemini ve okulun diğer toplumsal yapı ve kurumlarla etkileşimini içerir. Örtük program araştırmaları eğitim sisteminin siyasal sistemlerden ve otoritelerden etkilendiği görüşünü savunmaktadırlar. Bu araştırmalara göre, siyasal sistemler ve kurumlar kendi fikirlerini benimseyen, itaatkâr bir toplum düzeni oluşturmak için örtük programı kullanmaktadırlar. Sınıf iklimi içerisinde ise; öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğrencilerin birbirlerine karşı olan tavır ve davranışları, öğretmen beklentileri, sınıf kuralları, öğretmenlerin ders işleme biçimleri yer alır. (Yüksel, 2004).

Örtük program; sosyal etkileşim, okul performansı ve hatta güvenlik ile ilgili araçlardan oluşur. Metaforlar, deyimler, argolar, beden dili, jestler, mimikler ve ses tonu örtük program kapsamı içerisindedir. Örtük program çok yönlüdür ve her okul kendine

özgü, okulun yazılı olmayan kültürü olarak ifade edilebilecek bir örtük programa sahiptir. Bu örtük program öğrencilere nasıl giyinmeleri gerektiğini, bir akranına nasıl hitap etmesi gerektiğini, ders dışı zamanlarda nerelerde olacağını örtük bir biçimde öğretir (Myles, Trautman ve Schelvan, 2004).

Hangi öğretmenin derse geç kalmayı tolere edeceği, hangi öğretmenin ödev vereceği, hangi öğretmenin sınavlara önem vereceği gibi değerler öğrencilere açıkça sunulmaz, ancak öğrencilerin birçoğu okulun ilk günlerinde bunları öğrenir (Myles, vd., 2004). Öğretmenler bu kuralları öğrencilere açık bir şekilde vermemesine rağmen öğrencilerin bu algıları kazanması örtük program ile açıklanabilir. Öğrencilerin okula, öğretmenlere ve yöneticilere karşı duygu ve tutumları ile sosyal hayattaki alışkanlıklarının ve değerlerinin şekillenmesi örtük programın hedefleri arasındadır (Ercan, Yüksel, Özkaya, Ocakoğlu, Yüksel ve Uncu, 2009).

Okul içerisinde öğretmenlerin kendilerine özgü bir örtük programı vardır. Bunlar genellikle öğretmen beklentileri olarak bilinir. Öğretmenler bazı sınıf kurallarını belirleyip öğrencilere bu kuralları öğretirken aslında öğrencilerden beklentilerinin tamamını öğretmeye çalışmaz. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri zaten evrenseldir ve açıktır. Bu kurallar yazılı olmadığı halde öğrenciler tarafından bilinmektedir (Myles, vd., 2004).

Öğretmenler tarafından açıkça belirtilmeyen ancak öğrenciler tarafından bilinen örtük program öğeleri şunlardır:

- Zil çaldığında öğrencilerin yapması gerekenler
- Binanın fiziksel yapısı
- Yönetimsel yapı
- Öğrencilerin hangi yöneticiyle problemini paylaşabileceği
- Günlük ders planı
- Okul içi yapılacakları ifade eden plan (Myles, vd., 2004).

Bu bilgiler ışığında, örtük programın okulda veya sınıfta öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışları sonucunda ortaya çıkan öğrenme yaşantılarını kapsadığı ifade edilebilir.

Martin'e (1976) göre örtük program, okul içindeki ve okul dışındaki kural ve düzenlemelerin açıkça belirtilmemiş ve kasıtlı olmayan öğrenme çıktılarını kapsar. John Dewey, örtük programı tamamlayıcı öğrenme (collateral learning) olarak ifade ederek okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere okulun tüm bileşenlerinin eylemleri ile ortaya çıkan örtük programın okulda gerçekleşen öğrenmelerin tümünü içerdiğini belirtmiştir. Horn (2003) bilinç dışı bir şekilde okulda ve sınıfta edinilen bilgi, inanç ve değerlerin tümünün örtük program kapsamına girdiğini belirtmiştir.

Okul ortamında açıkça belirtilmemiş uygulamalar, sınıfın sosyal yapısı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki ve öğretmenin sınıf yönetim stili, okulun akademik çıktılar haricindeki hedefleri örtük program kapsamındadır. Örtük programın hedeflerle tutarlı olabilmesi için şu özelliklerin sonuçları incelenmelidir:

1. Örgütsel: Materyaller, zaman ve olanaklar;
2. Kişiler arası: Öğrenci- öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli;
3. Kurumsal: Toplumsal yapı, gelenekler, politikalar ve ders dışı faaliyetler. (McNeil, 1996; Paykoç, 1997; Vallance, 1983).

Öğrencilerin eğitim sürecinde karşılarına çıkan bilgi, tutum, norm ve değerler ile ilgili mesajlar örtük program kapsamında ele alınabilir. Örtük program öğrenme

sürecinde öğrenciler için çelişkili ve doğrusal olmayan bir dizi mesajdır. Bu mesajlar doğrusal olmayabilir ve kendi aralarında çelişebilir (Skelton, 1997). Örtük program aynı zamanda, yönetsel yapının kültür ve değerlerini içerir. Bunun temelinde öğrencilerin gözlem yoluyla öğrenmeleri, öğretmenlerin rol model olmaları ve onları taklit etmeleri yer alır (Egnew ve Wilson, 2011).

Örtük program, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutum ve tavırları, öğrencilere yaklaşımları, okul iklimi, eğitim sürecinin ezberci veya yaratıcı oluşu, okul ortamında oluşan öğrenmeler gibi okul ortamında öğrencilere yansıyan tutumlar ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucunda ortaya çıkan öğrenmelerle kendini göstermektedir (Çubukçu, 2012). Öğretmenlerin sınıfta kullandığı öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme stilleri, okulun idari yapısı, öğretmen beklentileri, not verme süreci, fiziksel çevre ve öğrenme ortamı vasıtasıyla öğrencilere iletilen mesajlar örtük programın kapsamı içerisinde (McLaren, 2003). Örtük program herkes tarafından anlaşılmayan ve yazılı olmayan okulun sosyal iklimine ait gizli mesajları içerir. Zamanla basit bir biçimde oluşarak okulun öğrenme çevresini oluşturur (Ausbrooms, 2000).

Mariani (1999) programı buzdağına benzeterek örtük programın buzdağının suyun altında kalan kısmı olduğuna dikkat çekmiştir. Günümüzde programla ilgili tartışmaların çoğunlukla içerik, hedefler, yöntemler, zaman düzenlemeleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu konular programın önemli bir kısmıdır ancak buzdağının sadece suyun üstündeki kısmını oluşturur. Buzdağının üstündeki bu kısım programın açık olarak adlandırılan, görülen ve farkında olunan boyutudur. Ancak buzdağının altında kalan 'örtük' olarak adlandırılan kısım da en az buzdağının üstündeki açık kısım kadar önemlidir ve yönetici, aile, öğretmen ve öğrencilerin inanç, tutum ve beklentileri doğrultusunda oluşur. Suyun altındaki bu kısım genellikle üzerinde konuşulmayan, bilinmeyen ve tam olarak değerinin anlaşılmadığı kısım olarak ifade edilebilir ve öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen bireysel ve bireyler arası bütün unsurları kapsar. Buzdağının en alt tabakası inanç ve tutumları, 2. tabakası yetenek, zekâ ve tarzı, 3. tabaka öğrenme sürecini, 4. tabaka stratejileri ve su yüzeyinde kalan 5. tabaka ise yeterlilikleri ifade eder.

3.3.Örtük Programın Eğitimdeki Rolü ve Önemi

Eğitim bir sosyalleşme sürecidir ve bu süreçte yalnızca resmi programın amaçladığı bilgiler değil, aynı zamanda bazı toplumsal normlar ve değerler öğrencilere aktarılır. Öğrencilerin topluma uyum sağlayabilmesi için itaatkâr ve sadık olma gibi olguların öğretimi örtük program vasıtasıyla sağlanır. Bu toplumsal ve kültürel norm ve değerlerin kazandırılmasında örtük programın önemi büyüktür (Jackson, 1968; Margolis, 2001).

Örtük programın eğitim-öğretim sürecindeki önemi hakkında birçok görüş mevcuttur. Bunlar genellikle değerler eğitimi gibi bazı norm ve değerlerin kazandırılması sürecinde örtük programın etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bacanlı (2011), örtük programın resmi programa kıyasla daha etkili davranışlar kazandırma yönünde bir eğilim sergilediğini ve genellikle bilişsel becerilerin resmi program ile duyuşsal beceri ve özelliklerin de daha çok örtük program vasıtasıyla kazanıldığını ifade eder.

LaVoie (2006) örtük programın öğrencilere hayatı anlattığını ve öğrencilerin resmi programdan öğrendiklerinden ziyade kazandığı değerler ve inançlarla ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla örtük program, okullarda resmi programın amaçladığı bilgi yüklemesinin ötesinde bir öneme sahiptir. Okul ya da öğretmenler tarafından

amaçlanmış veya amaçlanmamış öğrenme çıktılarını ifade eden örtük program, öğrencileri sosyal hayata hazırlamada bazı durumlarda resmi program kadar etkilidir. (Demirel, 2015; Tezcan, 2003).

McNeil (1996), örtük programın öneminin program geliştirme uzmanları tarafından tam olarak kavranması gerektiğini, örtük programın hem bazı evrensel değerleri kazandırmada hem de sosyal adaletin sağlanması sürecinde önemli bir araç olduğunun farkına varılması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda, program geliştirme uzmanları örtük programı görünür hale getirmelidirler. Örtük program insani değerleri artırarak insanlığın manevi yönünü geliştirme konusunda bir araç olarak kullanılabilir ve çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde değişim ve dönüşüm sürecine de tabii tutulabilir.

Örtük program, resmi programın hedefleri doğrultusunda bireylere saygı ve değer aşılama çabısa da bazı durumlarda örtük program ile resmi program ters düşebilir. Bu durumda öğrencinin örtük program ile resmi programdan daha etkili ve kalıcı öğrenmeler edindiği ifade edilebilir. Derslerde karşılaşılan sınıf yönetimi problemleriyle başa çıkabilmek için öğretmen otoriter davranarak ortama hakimiyetini sağlamak ve problemleri çözmek istemeyebilirler. Öte yandan, resmi programda saygı kavramına ne kadar yer verilse de örneğin yöneticilerin okul personeline saygı sınırını aşan davranışlarda bulunduğunu gören öğrenci örtük olarak saygı duymamayı öğrenir. Burada resmi program etkisiz hale gelerek örtük programdan edinilen öğrenmeler öne çıkmaktadır. Dolayısıyla resmi programın öğretime, örtük programın da eğitime daha yakın olduğu ifade edilebilir. Öğretim ile edinilen bilgiler unutulabilir ancak eğitimin etkileri kalıcıdır. Bu sebepten örtük program, resmi programdan daha önemlidir (Bacanlı, 2006).

Örtük program akademik olmayan öğrenme çıktılarından oluşur. Bu nedenle, eğitim öğretim sürecinin bütün aşamalarında örtük programın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir (Demirel, 2015; Tezcan, 2003). Öğretmenler, öğrencilere sadece soyut olan içerikleri aktarmakta, öğrenmenin bir ihtiyaç haline gelmesini sağlayamamaktadırlar. Sonuç olarak eğitimin verimi azalmakta, öğrenci öğrenmeye karşı direnç göstermekte ve buna karşılık öğretmen de baskı uygulamaya başlamaktadır. Örneğin, dört işlem becerisi zayıf olan bir çocuk bu sebeple okulu terk edebilmektedir. Ancak aynı çocuk sokakta simit satarken veya ayakkabı boyarken para hesabı yapmakta hiç zorlanmamaktadır. Burada okulda formal bir süreçte resmi program ile kazanılamayan davranışların pek çoğu yaşam içinde informal bir yolla kazanılabilmektedir (Şahin, 2006). Okul içi veya dışında öğretmen, yönetici ve diğer personelin yaptıkları uygulamalar toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmede faydalı iken, bu süreçte yapılan yanlışlıklar önlenemez bir hasara neden olabilir (Yangın ve Dindar, 2010). Çünkü öğrenciler, öğrenme sürecinde sınıf içi fiziki şartlardan çok örtük programın oluşturduğu sınıf atmosferi ve ahlaki ortamdan etkilenmektedirler (Kohlberg, 1983).

Buradan hareketle, toplumun ve otoritenin beklentisine uygun bireyler yetişmesi sadece resmi programla mümkün değildir. Burada örtük programla kazandırılacak duyuşsal özelliklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla örtük programın resmi programı destekler nitelikte olması kazandırılması beklenen davranışların kalıcılığını artıracaktır. Gaikwad (2004), eğitim programının görünmeyen kısmının değerlerin kazanımında en güçlü etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Tezcan (2003) da siyasal toplumsallaşma, uyumlu bireyler yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının devam ettirilmesi, değerlerin aşılması ve itaat gibi özelliklerin örtük program vasıtasıyla kazandırılacağını ifade etmiştir. Öğretmenler örtük programın farkında olarak bunu

eğitim sürecine bilinçli bir şekilde dahil ettiklerinde öğrenciler olumlu öğrenmeler edinebilecekken, örtük programın ihmal edilmesi öğrenmelerin olumsuz yönde olmasına zemin hazırlayacaktır (Massialas, 1996).

Öğrencileri farklı yollarla ve şekillerle etkileyebilecek olması örtük programın önemini artırmaktadır. Ancak örtük program öğrenciler tarafından etkili ve verimli bir şekilde kullanılamamaktadır (Alsubaie, 2015). Öğrenciler öğretmenin hal ve hareketlerini devamlı olarak gözlemlemekte ve onu kendilerine rol model almaktadırlar. Öğrenciler öğretmenin sınıf içi hal ve hareketlerinin içerisinde olumlu davranışları olumsuz olanlara göre daha fazla gözlemlediklerinden, öğretmenlerin sınıf içi veya dışı davranış ve tutumlarında olumlu davranışları artırmalıdır (Elitok Kesici ve Türkoğlu, 2012).

Snyder (1971), ebeveynlerin okulların örtük programları hakkında bilgi sahibi olmak istediklerini belirterek okulda kabul gören davranış biçimlerinin cevabının örtük programın içeriğini oluşturduğunu ifade eder. Örtük programın okula yeni başlamış öğrenciler açısından önemi büyüktür, çünkü öğrenci okulda nasıl davranacağını örtük program sayesinde öğrenir. Nitekim Bruner'in çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre ilköğretimde başarılı olduklarını, bunun sebebinin de öğrencilerin kurallara ve sınıf ortamına alışmış olmasıyla açıklanması bu iddiayı desteklemektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenciler aslında örtük programın farkındadır. Örtük program okulda belirli kurallara ve söylemlere maruz kalındıkça ortaya çıktığından, öğrencilerin örtük programa katıldığı ifade edilebilir. Örtük program yarı özel bir doğaya sahip olduğundan, açıkça dile getirilmez. Dile getirildikçe resmi programın bir parçası haline gelmeye başlar. Öğrenciler, aynı zamanda akademik anlamda başarılı olabilmek için kendi stratejilerini geliştirirler. Onlar için kabul edilen bir davranış olmasa bile öğretmenin istekleri ve beklentileri yönünde hareket ederler.

Gaikwad (2004) öğretmenlerin bazı değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla örtük programı bir araç olarak kullanarak resmi programdan daha sık irdelediklerini ifade eder. Bu görüşü destekleyen Kohlberg (1983) örtük programın öğrenci ile öğretmen arasındaki sosyal ilişkilerden oluştuğunu ifade eder. Okul yöneticiler ve öğretmenlerin değer yargıları, okulun yazılı olmayan kuralları, otoriteye itaat, okul ikliminin kalitesi, okul ortamının öğrencilere sunduğu etkileşim gibi birçok kültürel etken örtük programın kapsamındadır. Bu sebepten örtük program, okullarda resmi programın yaptığı bilgi aktarımından daha fazlasını yapar. Bunun altında ise siyasi temeller, toplumsal değişiklikler ve modern eğitim faaliyetlerinin kültürel sonuç yer alır (Cribb ve Bignold, 1999; Jackson, 1968).

4.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) desenine göre yürütülmüştür. Belli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konulması amacıyla yapılan durum çalışmalarının en temel özelliği var olan durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmaları; görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların bağlı bulundukları ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına ve anlaşılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği ve kuram oluşturmaya temel alan araştırma olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması esas alınmakta, söz konusu durumu etkileme biçimleri ve söz konusu durumdan etkilenme biçimleri üzerine odaklanılmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada eğitim fakültesindeki örtük programın, öğrencilerin okuldaki yaşamlarına nasıl yansıdığı ve davranış biçimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyulması amacıyla gerçekleştirildiği için durum çalışması desen olarak tercih edilmiştir. Vallance (1983) örtük programın nitel yöntemlerle ortaya konulabileceğini, öğrenme ortamında önemli veya önemsiz olan şeylerin bu yöntemle belirlenebileceğini ifade etmiştir. Bu sebepten öğrencilerin örtük program algılarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem ve görüşme ile veriler toplanmıştır.

İnançlar örtük programın önemli bir ögesidir ve buzdağının en dibinde yer alması dolayısıyla gözle görülebilmesi oldukça güçtür. Bu sebepten bunları ortaya çıkarabilecek farklı yöntemlerin işe koşulması gerekir. Bu amaçla kullanılan iki temel yöntem, gözlem ve görüşme yapmaktır. Yalnızca görüşme yöntemi ile bireylerin bütün inançları hakkında bilgi sahibi olmak imkânsızdır. Çünkü bireylerin başkalarıyla paylaşmak istemediği değerleri ve inançları olabilir (Sarı, 2007). Durum çalışmalarında da zengin ve birbirini doğrulayan verilere ulaşmak önemli olduğundan dolayı, genellikle birden fazla veri toplama aracı kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Örtük programın fiziksel bir göstergesi bir ürünü ve kanıt olmadığından ancak bireylerin sınıf içerisinde gözlemlenmesi ile ortaya çıkabilir (Eisner, 1985). Bu nedenlerle araştırma problemlerine gözlem ve görüşme formlarıyla yanıt aranmaya çalışılmıştır. Birden fazla tekniğin kullanılmasının amacı bulguların doğruluğunun sınanması ve bir tekniğin dezavantajının diğer teknikle aşılmaya çalışılmasıdır.

Gözlem, bir araştırma mekânındaki insanları ve yerleri gözlemleyerek açık uçlu ve aracısız bilgi toplama sürecidir (Creswell, 2017). Bir ortamda ortaya çıkan davranışlar detaylı olarak araştırmak istenildiğinde kullanılabilecek bir veri toplama tekniği olan gözlemin, bir araştırmada tek başına kullanılmasından ziyade birden çok yöntem veya tekniğin işe koşulduğu durum çalışmalarında tercih edilmesi önerilir (Balcı, 2016).

Gözlem türlerine yönelik sınıflama, Bailey (1987) tarafından hem gözlenecek olayın hem de sorulacak soruların oluşturulmasında kullanılacak çerçeve dikkate alınarak yapılmıştır. Gözlenen ortam açısından yapay ve doğal; gözlenecek durum öncesinde yapılan hazırlık ve gözlem çerçevesinin belirlenmesi açısından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem olmak üzere üçe ayrılır. Yarı yapılandırılmış alan çalışmalarında genellikle yapılandırılmış bir gözlem

aracı kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2016). Bu araştırmada da yarı yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılarak veriler doğal ortamda toplanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma yarı yapılandırılmış alan çalışması özelliği taşımaktadır.

Görüşme, katılımcı ve görüşmecinin birlikte aynı ortamda yer aldığı, araştırma yapılan konuya ilişkin önceden hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşmaktır (De Marris, 2004; Akt. Merriam, 2013). Görüşmeler alanyazında yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayrılmaktadır. Yapılandırılmamış görüşmeler bir kişiyle yapılan sözel etkileşimin doğal akışı içerisinde herhangi bir görüşme protokolü olmaksızın spontane yapılan bir iletişim biçimidir. Araştırmacı görüşme yapılan kişinin yanıtlarından hareketle yeni sorular sormak durumundadır (Gall, Borg ve Gall, 1996; Akt., Türnüklü, 2000). Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı araştırmaya dahil olan tüm katılımcılara soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sorar. Kişinin verdiği cevaplar kapalı uçludur (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, bireylerin düşüncelerini ve algılarını kendi cümleleri ile ifade etmesidir (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirlenen konuya dair yeni düşüncelerin ortaya çıkmasında, kullanışlı bir görüşme türüdür (Karasar, 2017). Bu çalışmada da öğrencilerin algılarının belirlenmesi amacıyla görüşmeler yapılmış ve verilerin doğrulanması için görüşme verileri toplama sürecinde eş zamanlı gözlemler yapılmıştır. Bu sebepten, çalışmada üçgenleme (triangulation) yaklaşımına dayalı olarak veriler toplanmıştır.

Üçgenleme, aynı olguyu incelemek için iki veya daha fazla veri toplama tekniğinin işe koşulmasıdır (Denzin, 1978). Üçgenlemenin özellikle nitel çalışmalar için önemi büyüktür. Çünkü nitel çalışmalarda nicel çalışmalara oranla güvenilirlik çalışmalarına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Marotzki, 1995). Denzin (1978), veri (data), gözlemci (investigator), kuram (theoretical) ve yöntem (methodological) üçgenleme olmak üzere 4 çeşit üçgenleme yönteminden bahsetmiştir. Veri üçgenlemesi zaman, mekân ve birey olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve bir konuya ilişkin birden fazla ölçümün yapılması ve mümkün olduğunca çok yönün keşfedilmesine olanak sağlar (Denzin, 1978; Neuman, 2013). Gözlemci üçgenlemesi aynı olgunun farklı araştırmacılar tarafından araştırılmasını ve çözümlenmesini ifade eder. Kuramsal üçgenleme araştırmanın yürütülmesinde çoklu bakış açıları sağlanması amacıyla yapılan ve araştırmada birden fazla teorinin kullanılması ile ortaya çıkan bir üçgenleme yöntemidir. Yöntem üçgenlemesi tek yöntem kullanılmasıyla ortaya çıkabilecek olan eksikliklerin giderilmesi amacıyla yapılır ve karma yöntem (mixed method) olarak da adlandırılır. Bu çalışmada yukarıda sözü edilen üçgenleme türlerinden veri üçgenlemesi yöntemi işe koşularak gözlem ve görüşme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu sayede örtük program olgusunun, gözlem ve görüşme yöntemlerinin de desteğiyle birden fazla yönünün keşfedilmesi amaçlanmıştır.

4.2. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemine belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, tabakalı ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının çalışma için seçeceği birey veya mekâna kendisinin karar vermesi anlamına gelmektedir. Nitel araştırmada amaç elde edilen verilerin daha geniş bir kitleye genellenebilmesi değil, araştırma problemi hakkında daha derin veriler elde etmek olduğu için, katılımcıların amaçlı olarak belirlenmesi daha çok tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmalarında bir grup içerisindeki

tüm katılımcılara odaklanmak yerine, daha kapsamlı bilgi edinmek amacıyla grup içerisinde bilgi toplanabilecek belirli kişiler seçilmektedir (Balcı, 2016; Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2007; Miles ve Huberman, 2014). Bu çalışmada tabakalı ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak, örnekleme çeşitliliği yapılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi alt gruplar arası karşılaştırmaları kolaylaştırmakta ve örneklemin karakteristiğindeki dengesizliklerin önlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2017; Miles ve Huberman, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise konuya ilişkin araştırma yapılacak kişilerin kendi içinde farklı, değişken ve benzeşik durumlardan oluşacak biçimde belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dolayısıyla bu çalışmanın örneklemini Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 34 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği Eğitim Fakültesindeki öğrenci nüfusu incelendiğinde cinsiyetler arası eşitlik olmadığı görülmüştür. Fakülte nüfusunun $\frac{3}{4}$ 'ünün kız öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu sebepten tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklemdaki bu eşitsizliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Tabakalı örneklem aynı zamanda alt grupların tanımlanması ve karşılaştırmaların kolaylaştırılmasına olanak tanır (Creswell, 2007). Sınıf düzeyi, cinsiyet ve programlar arası karşılaştırmaların kolay ve anlamlı hale getirilmesi amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada örnekleme oluşturan öğrencilerin farklı sınıf düzeyi, bölüm, cinsiyette olmasından dolayı maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Örnekleme ait demografik bilgiler ise aşağıda yer alan Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (Görüşme)

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	18	52.94
	Erkek	16	47.06
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	8	23.53
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	8	23.53
	Türkçe Öğretmenliği	6	17.65
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	4	11.76
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	11.76
	Matematik Öğretmenliği	4	11.76
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	12	35.30
	2. Sınıf	12	35.30
	3. Sınıf	6	17.65
	4. Sınıf	4	11.76

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, görüşme yapılan 34 katılımcının çoğunluğunun kız öğrencilerden, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği programlarından, 1. ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıfların özellikleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Gözlemlerin Gerçekleştirildiği Sınıfların Özellikleri

		N	%
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	4	23.53
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	23.53
	Türkçe Öğretmenliği	3	17.65
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	2	11.76
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	11.76
	Matematik Öğretmenliği	2	11.76
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	6	35.30
	2. Sınıf	6	35.30
	3. Sınıf	3	17.65
	4. Sınıf	2	11.76

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarından 4’er şubede, Türkçe öğretmenliği programından 3 şubede, PDR, sosyal bilgiler ve matematik öğretmenliği programlarından ise 2’şer şubede gözlemler gerçekleştirilmiştir. Veri çeşitliliği sağlamak açısından farklı öğretim elemanlarının dersinde gözlemlemek amaçlandığından toplam 15 öğretim elemanının her birinin dersinde, en az 3 ders saati boyunca gözlemler gerçekleştirilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algıları nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın deseni durum çalışması olduğu için gözlem ve görüşme yapılmış ve bu doğrultuda veri toplama aracı çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Veri toplama araçlarını hazırlama sürecinde araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taraması yapılarak örtük program göstergeleri oluşturulmuş ve bu göstergelerden hangi veri toplama tekniğiyle veri elde edileceği kararlaştırılmıştır. Bu göstergeler Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Örtük program göstergeleri ile veri toplama yöntemlerinin ilişkilendirilmesi

Gösterge	Gözlem	Görüşme
<i>Öğrenciler</i>		
Öğrencilerin cinsiyet rolleri	X	X
Öğrencilerin giyim tarzları	X	X
Öğrencilerin konuşma biçimleri	X	X
Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimleri	X	X
Öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişimleri	X	X
Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimleri	X	X
Öğrencilerin görgü kurallarına uyma durumları	X	X
<i>Öğretim Elemanları</i>		
Öğretim elemanlarının giyim tarzları		X
Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplini		X
Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışları		X
Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimi	X	X
Öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derse verdikleri önem		X
Öğretim elemanlarının meslektaşları ile iletişimlerinin öğrenciye yansıma şekli		X
Öğretim elemanlarının beden dilleri	X	X
Öğretim elemanlarının sorumlu oldukları dersler için kullandığı kitapların özellikleri		X
Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığı		X
Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi stili	X	X
Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumu	X	X
Öğretim elemanlarının sınav soru stilleri		X
Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumları		X
Öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik/otoriter tavır		X
<i>Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısı</i>		
Öğrencilerin kampüste ders dışı zaman geçirdikleri mekânlar	X	X
Öğrencilerin yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıkları mekânlar	X	X
Sınıfların oturma düzeni	X	X
Sıraların konforu	X	X
Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı	X	X
Kampüste ibadethanelerin varlığı	X	X
<i>Yöneticiler</i>		
Yöneticilerin öğrencilerle iletişimi, yönetme biçimi	X	X
<i>Faaliyetler</i>		
Ekstra program faaliyetleri	X	X
Anma ve kutlama günlerine verilen önem	X	X

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çalışmada uygulanan görüşme yöntemi ile göstergelerin tamamına ilişkin veriler, gözlem yöntemi ile öğrenciler, öğretim elemanları, kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısı, yöneticiler ve faaliyetler kategorisindeki bazı göstergelere ilişkin veriler toplanmıştır.

4.3.1. Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilen görüşme formu için öncelikle ilgili alanyazın taranarak örtük program göstergeleri öğrenciler, öğretim elemanları, kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısı, yöneticiler ile faaliyetler olmak üzere beş boyut çerçevesinde belirlenmiştir (Abdulsalam, 2009; Jackson, 1968; McLaren, 2011; McNeil, 1996; Myles, vd., 2004; Paykoç, 1995; Tezcan, 2003; Vallance, 1983; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Bu çerçevede ilk şekli hazırlanan görüşme formu için eğitim bilimleri alan uzmanı görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu için 2 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda gerekli dil düzeltmeleri yapılmış ve amaca hizmet etmeyen maddeler ise görüşme formu dışına alınmıştır. Böylece son şekli verilen görüşme formu toplam 30 maddeden oluşmaktadır ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu özelliği taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu konuyla ilgili derinlemesine ve gerçekçi bilgiler elde edilmesini kolaylaştırır ve inceleme esnekliği sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formunun kuramsal çerçeveye bağlı kalınarak hazırlanan sorulardan oluşmasının yanı sıra, soruların açık uçlu olması ve görüşülen kişinin verdiği yanıtlara göre soruların yönlendirilebilmesi görüşme formunun yarı yapılandırılmış bir nitelikte olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2017). Görüşme öncesinde, görüşme yapılacak öğrencilerden cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölümlerini içeren bir kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Bu değişkenlerin belirlenmesinin sebebi Myles, vd.'ne (2004) göre örtük programın cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul ve her ortama göre değişiyor olmasıdır.

4.3.2. Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilen görüşme formu için öncelikle ilgili alanyazın taranarak örtük program göstergeleri öğrenciler, öğretim elemanları, kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısı, yöneticiler ile faaliyetler olmak üzere beş boyut çerçevesinde belirlenmiştir (Abdulsalam, 2009; Jackson, 1968; McLaren, 2011; McNeil, 1996; Myles, vd., 2004; Paykoç, 1995; Tezcan, 2003; Vallance, 1983; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Araştırmanın gözlem sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere iki ayrı gözlem formu oluşturulmuştur. Bunlar *Sınıf İçi Gözlem Formu* ve *Sınıf Dışı Gözlem Formu* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *Sınıf İçi Gözlem Formu* ile her bir sınıf düzeyinde toplam 17 şubenin tamamının farklı öğretim elemanlarının derslerinde en az 3 ders saati boyunca gözlemlenmesi amaçlanmıştır. *Sınıf Dışı Gözlem Formu* ile belirli aralıklarla öğrenciler gözlemlenmiş, ayrıca araştırmacı ilgili kurumda çalıştığından kendi gözlemlerine de yer vermiştir.

Araştırmacının gözlemdeki rolü açısından 3 tip gözlem vardır. Bunlar katılımcı gözlemci rolü, katılımcı olmayan gözlemci rolü ve değişen gözlemsel rollerdir. Katılımcı gözlemciler bir durum hakkında bilgi edinebilmek amacıyla faaliyetlere dâhil olurlar. Ancak faaliyetlere katılırken not almaları oldukça zordur. Katılımcı olmayan gözlemci ise katılımcıların faaliyetlerine katılmadan araştırma mekânını ziyaret ederek notlar alır. Kendisine gözlem için avantaj sağlayacak bir yerde oturur ve incelemek istediği konu hakkında not alır (Creswell, 2017). Bu araştırma kapsamında araştırmacı kendisinin öğrenim görmediği sınıflarda yalnızca gözlem faaliyetinde bulunarak not almıştır ve herhangi bir faaliyete dâhil olmamıştır. Bu durumda bu araştırmada araştırmacının rolü katılımcı olmayan gözlemci olarak tanımlanabilir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma problemlerine yanıt aramak amacıyla eş zamanlı gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri için her şubeden 2'şer öğrenci olmak üzere toplam 34 gönüllü öğrenci seçilmiştir. Bir şubede erkek öğrenci sayısının az olmasından kaynaklı olarak gönüllü öğrenci bulma konusunda zorluk yaşandığından 2 kız öğrencinin katılımıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcıların rızası alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler 45-75 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler sadece araştırmacı ve katılımcının bulunduğu boş bir salonda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her bir görüşme sonrası araştırmacı tarafından günce tutulmuş ve görüşme esnasında edinilen izlenimler analiz sürecinde araştırmacıya kolaylık sağlaması ve verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla not edilmiştir.

Görüşme kayıtlarının transkripsiyonu araştırmacı tarafından etik kurallar göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Transkripsiyonu yapılan metinler madde bazında değerlendirilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulurken araştırmacı tarafından veri toplama aracı sürecinde ilgili alanyazın taraması sonucunda belirlenen örtük program göstergelerinin boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Kodlar oluşturulduktan sonra elde edilen kodların ortak yönleri belirlenmiş ve bu ana hatlar çerçevesinde temalar oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan olmayan yollarla insan davranışlarının ve doğasının belirlenmesi üzerine çalışmaya imkan tanıyan bir teknik olan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. İçerik analizi yapılmasının amacı, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemektir. Araştırmacı bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve çözümleyerek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlar yaparlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlamda, görüşmeler öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre tek başlıkta toplanmış olup gözlem verileri sınıf içi ve sınıf dışı gözlem verileri olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir. Sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş, bu doğrultuda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Sınıf dışı gözlem bulguları bölümünde ise gözlemlerden elde edilen veriler doğrudan sunulmuştur.

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlilik ve dış güvenirlilik olmak üzere dört farklı kavramın ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). İç geçerlik (inandırıcılık) nitel çalışmalarda çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzun süreli etkileşimi içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veri toplama aracı uzman bir kişiye gösterilmiş ve uzmandan gelen dönütler doğrultusunda veri toplama aracının son hali hazırlanmıştır. Bununla birlikte gerçekleştirilen veri analizi uzmana görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı teyidi için ise görüşme sürecinde, örneklemdeki bireylerin ifadeleri, araştırmacı tarafından tekrar edilmiş ve katılımcıların onayı ile görüşme süreci sona ermiştir. İç geçerliği artıran bir diğer faktör olan uzun süreli etkileşimde ise görüşme öncesinde katılımcılarla gerekli konuşmalar yapılmış ve çalışmanın amacı

katılımcılara anlatılmıştır. Çeşitlemede ise birden fazla veri toplama aracı kullanılarak, veri toplama aracı çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu işlemler ise çalışmanın iç geçerliğini artırmıştır. Dış geçerlik (aktarılabirlik) için çalışmada ayrıntılı betimlemelerin gerçekleştirilmesi ve amaçlı örneklemin kullanılması gereklidir (Başkale, 2016). Bu çalışmada da yöntem bölümünde örneklem, çalışmanın deseni, veri toplama araçları ayrıntılı bir şekilde yazılmış ve örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek, bireylerin demografik bilgileri ve gözlem yapılan sınıfların özellikleri tablo halinde verilmiştir. Bu şekilde ise çalışmanın aktarılabirliği artırılmıştır. İç güvenilirlik (tutarlılık) için ise bulguların katılımcıların söylemlerinden yola çıkarak verilmesi ve kodlama tutarlılığının tespit edilmesi gerekmektedir (Başkale, 2016). Bu çalışmada da bulgular, araştırmacı tarafından var olduğu şekli ile okuyuculara sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kodlama tutarlılığı için oluşturulan kodlar ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşüne göre yeniden düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ise çalışmanın tutarlılığı araştırmacı tarafından artırılmıştır. Dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) için çalışmadan elde edilen sonuçlar, elde edilen veriler ile tekrar karşılaştırılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda çalışmanın bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin tutarlı olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik oluşturulan kategoriler doğrultusunda araştırmadan elde edilen görüşme ve gözlem bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

5.1. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri kapsamında oluşturulan kategoriler doğrultusunda araştırmadan elde edilen görüşme ve gözlem bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

5.1.1. Öğrencilerin Sınıf Arkadaşlarına Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları

Bu bölümde, öğrencilerin cinsiyet rolleri, giyim biçimleri, konuşma biçimleri, birbirleriyle olan iletişimleri, yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişimleri, öğretim elemanlarıyla olan iletişimleri ve görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1.1. Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.1’de öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin genel dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 1. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları

Kodlar	f
Kız öğrencilerin ön planda olması	17
Belirgin bir rol olmaması	11
Kişinin karakterinin ön planda olması	8
Eşitlik durumu	8
Kız ve erkek öğrenciler arasındaki kopukluk	8
Erkek öğrencilerin özgüvenli oluşu	6
Şehrin muhafazakâr yapısının öğrencileri kısıtlaması	4
Kız öğrencilerin çalışma konusundaki disiplini	2
Erkek öğrencilerin ilgi odağı olması	1

Tablo 5.1 incelendiğinde öğrencilerin sınıf içerisindeki cinsiyet rolleri konusunda en çok ortak görüş belirttikleri noktaların sınıf içerisinde belirgin bir cinsiyet rolü olmadığı ve sayıca üstün oldukları için kız öğrencilerin daha çok ön planda oldukları yönünde olduğu görülmektedir. En az ise kız öğrencilerin çalışma konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha disiplinli oldukları, erkek öğrencilerin ilgi odağı olması ve şehrin muhafazakâr yapısının öğrencileri kız ve erkek öğrenciler arasındaki ilişkiyi sınırladığı yönünde olmuştur.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence bizim sınıfta kızlar daha çok olduğu için kızlar daha baskın. Bu bence tam olarak erkek kız diye değil de tamamen kişinin yapısına bağlı. Bazı kızlar var gerçekten otoriter.”

“Genel olarak kızların sesi daha çok çıkıyor. Çünkü sayı olarak fazla ama bence eşitlik de sağlanıyor.”

“Kızlar daha fazla olduğu için kızların biraz baskınlığı var bizim fakültede. Erkeklerin toplumdaki gibi daha baskın olma özelliği kalmıyor dolayısıyla.”

“Yani şöyle sınıfın çoğu bayan bir konu olduğu zaman erkekler biraz daha fikirlerini söylemede geride duruyor. Bayanların fikirleri daha fazla önemseniyor gibi geliyor bana öyle düşünüyorum. Ama yine de bariz bir ayrım olmadığını düşünüyorum.”

“Genelde kızlar baskın oluyor. Bir şey olduğunda onların görüşü bize hep baskın geliyor yedi kişi olduğumuzdan dolayı. Biz genelde ikinci planda kalıyoruz.”

“Kızlar çoğunlukta olduğu için kızlar daha özgüvenli.”

“Baskın bir taraf yok herkes kendi halinde aslında. Sınıfta erkek sayısı az olduğundan erkekler biraz daha geri planda kalıyor ister istemez.”

“Şu anda benim sürekli takıldığım kız arkadaşlarım var, onlarla da yine iletişimi ben kurdum. Kızlar herhangi bir girişimde bulunmadılar. Sınıfta erkeklerin daha rahat, daha özgüvenli olduğunu söyleyebilirim.”

“Bizim sınıfın sadece %20’si erkek. O yüzden erkekler daha çok ilgi odağı oluyorlar.”

“Eğitim fakültesinde olduğumuz içindir belki bilmiyorum ama bence oldukça eşit bir durum var.”

“Bizim sınıfa baktığımız zaman kızlar daha baskın. Erkekler baskın gibi görünse de kızlar başrolü oynuyor. Erkeklerin kararını belirleyenler bile o grubun içindeki kızlar oluyor.”

Öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5. 2. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Kız öğrencilerin ön planda olması	5	1	1	4	2	4	17
Belirgin bir rol olmaması	3	2	2	2	1	1	11
Kişinin karakterinin ön planda olması	2	-	1	3	1	1	8
Eşitlik durumu	2	-	1	1	3	1	8
Kız ve erkek öğrenciler arasındaki kopukluk	1	2	3	-	-	2	8
Erkek öğrencilerin özgüvenli oluşu	1	2	1	-	-	2	6
Şehrin muhafazakâr yapısının öğrencileri kısıtlaması	1	1	-	1	-	1	4
Kız öğrencilerin çalışma konusundaki disiplini	1	-	-	1	-	-	2
Erkek öğrencilerin ilgi odağı olması	-	-	-	1	-	-	1

Tablo 5.2 incelendiğinde en dikkat çekici bulgunun Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programındaki öğrencilerin kız ve erkek öğrenciler arasındaki kopukluk olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun dışındaki görüşlerin kısmen eşit dağıldığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5.3'te verilmiştir.

Tablo 5. 3. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Kız öğrencilerin ön planda olması	10	7	17
Belirgin bir rol olmaması	4	7	11
Kişinin karakterinin ön planda olması	5	3	8
Eşitlik durumu	6	2	8
Kız ve erkek öğrenciler arasındaki kopukluk	5	3	8
Erkek öğrencilerin özgüvenli oluşu	3	3	6
Şehrin muhafazakâr yapısının öğrencileri kısıtlaması	3	1	4
Kız öğrencilerin çalışma konusundaki disiplini	1	1	2
Erkek öğrencilerin ilgi odağı olması	1	-	1

Tablo 5.3 incelendiğinde kız öğrencilerin ön planda olması konusunda kız öğrencilerden 10'unun, erkek öğrencilerden ise 7'sinin görüş belirttiği görülmektedir. Ayrıca şehrin muhafazakâr yapısının kız ve erkek öğrenciler arasındaki ilişkiyi sınırlandırdığını düşünenlerden 3'ünün kız, yalnızca 1'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Kız ve erkekler arasındaki eşitlik durumu incelendiğinde ise kızların eşitlik olduğu konusunda erkeklere kıyasla daha çok görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 5.4'te cinsiyet rollerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. 4. Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Kız öğrencilerin ön planda olması	7	4	4	2	17
Belirgin bir rol olmaması	4	4	2	1	11
Kişinin karakterinin ön planda olması	1	3	3	1	8
Eşitlik durumu	6	1	-	1	8
Kız ve erkek öğrenciler arasındaki kopukluk	2	5	-	1	8
Erkek öğrencilerin özgüvenli oluşu	1	4	1	-	6
Şehrin muhafazakâr yapısının öğrencileri kısıtlaması	-	4	-	-	4
Kız öğrencilerin çalışma konusundaki disiplini	-	2	-	-	2
Erkek öğrencilerin ilgi odağı olması	1	-	-	-	1

Tablo 5.4 incelendiğinde 2. sınıf düzeyinde öğrencilerde dikkat çekici bulgular elde edildiği görülmektedir. 2. sınıf öğrencileri kız ve erkek öğrenciler arasında iletişim kopukluğu olduğu, şehrin muhafazakâr yapısının kız ve erkek öğrenciler arasındaki iletişimi kısıtladığı ve erkek öğrencilerin daha özgüvenli oldukları noktasında

görüşlerinin yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra kız ve erkek öğrenciler arasında eşitlik olduğu ve kızların daha ön planda olduğu noktasında iki zıt noktada görüş belirtenlerin çoğunluğunu 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

5.1.1.2. Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.5'te öğrencilerin akranlarının giyim tarzlarına ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 5. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları

Kodlar	f
<i>Öğretmen Adayı Modeli</i>	
Özenli, düzenli ve temiz	19
Öğretmen adayına yakışır biçimde olması	18
Öğretmen adayına yakışır biçimde olmaması	8
Kişisel bakıma özen gösterilmemesi	1
<i>Değişen</i>	
Kişiye göre değişen	9
Kişinin yetiştiği ortama göre değişen	5
Cinsiyete göre değişen	4
Kişinin maddi durumuna göre değişen	4
<i>Tarz</i>	
Marjinal giyim tarzına sahip öğrencilerin azınlıkta olması	13
Muhafazakâr	7
Aykırı giyim tarzına sahip öğrenci olmaması	6
Modern	1

Tablo 5.5 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun akranlarının giyim tarzları hakkında olumlu bir izlenime sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen aday modeli açısından değerlendirdiklerinde çoğunluğunun sınıf arkadaşlarını özenli, düzenli ve temiz (19/34) ve öğretmen adayına yakışır biçimde (18/34) buldukları noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Olumsuz görüşler nispeten azınlıkta kalmakta olup bu görüşlerin çoğu öğretmen adayına yakışır biçimde giyinmedikleri konusu etrafında toplandığı görülmektedir (8/34).

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Biz fen bilgisi öğretmenliği okuyoruz ama çoğu arkadaşın aklının ucundan bile geçmiyor öğretmen olmak. Yani bence çok fazla öğretmen rolünü benimsemiyorlar. Bu yüzden giyim tarzlarıyla öğretmenlik mesleğini çok fazla bağdaştıramıyorum ben.”

“Sınıfımızda bir Antalyalı erkek arkadaşımız vardı. 1. sınıfta şort, kapri, terlik falan giyiyordu sınıfta. Artık hiç görmüyoruz tamamen asimile oldu buraya. En azından kendi kişisel bakımlarını yapabilirler ama hiç dikkat etmiyor kimse. Bazen bir hafta aynı kıyafetlerle görebiliyoruz sıcaklarda falan. Çok da temiz bulamıyorum açıkçası. 4. sınıfız ama hiç kimsenin giyimini öğretmen adayına yakışır biçimde bulamıyorum.”

“Mesela staja gidiyoruz öğrenci baştan aşağı kıyafetimize bakıyor. Biz de aynı şeyi hocalarımız için yapıyoruz. Bazı arkadaşlarımız çok absürt de giyinebiliyorlar. Bu da öğrencilerin dikkatini çekebiliyor.”

“Her fakültede değişiyor bu giyim tarzı. Mesela ilahiyat fakültesinde daha korumacı bir giyim hâkim. Aslında bize yüklenen profil de giyimimizi etkiliyor. Mesela eğitim fakültesi öğrencileri daha usturuplu diyeceğimiz tarzda giyiniyorlar. Ama mesela İİBF’dekiler daha farklı giyiniyorlar. Bize yüklenen profil öğretmen profili. Temiz olmak, düzenli olmak, sade giyinmek gibi.”

“Bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyindiğimizi düşünmüyorum, kendim de dâhil. Çünkü elimizde imkânlar varken bence bakımlı değiliz. Ben de öyle.”

“Bence bir öğretmen adayına uygun şekilde giyinmiyorlar. Ben de açıkçası biraz bu duruma özen göstermeye çalışıyorum, öğretmen gibi giyinmeye çalışıyorum. Ama öğretmen dediğin rol model olması lazım böyle öğrenciler gibi giyinemez.”

“Batı kesimden gelen arkadaşlarımız ile daha doğudan gelen arkadaşlarımızın giyimlerinde farklılıklar var. Maraş'ta bile kuzey ilçeleri ile daha doğu ilçeler arasında fark var.”

“Şu an üniversite öğrencisi olduğumuz için daha bir rahat daha bir salaşız tabii ki. Elbette ileriye düşünecek olursak şu anki giyim kuşamımız mesleğe çok da uygun değil. Ama öğretmen adayı açısından konuşursak bence uygun. Benim gözlemlerime göre herhangi bir aykırılık da yok.”

“Ben öyle aşırı giyimli bir insan görmüyorum. Hatta olması bence farklılık olurdu fakültemizde iyi olabilirdi belki. Herkes bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyiniyor.”

Tablo 5.6’da öğrencilerin akranlarının giyim tarzlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 6. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Öğretmen Adayı Modeli</i>							
Özenli, düzenli ve temiz	4	2	1	5	3	4	19
Öğretmen adayına yakışır biçimde olması	4	2	2	5	2	3	18
Öğretmen adayına yakışır biçimde olmaması	2	1	2	-	1	2	8
Kişisel bakıma özen gösterilmemesi	1	-	-	-	-	-	1
<i>Değişkenlik</i>							
Kişiyeye göre değişen	5	-	1	1	1	1	9
Kişinin yetiştiği ortama göre değişen	1	-	-	3	1	-	5
Cinsiyete göre değişen	1	1	1	-	1	-	4
Kişinin maddi durumuna göre değişen	-	1	-	1	1	1	4
<i>Tarz</i>							
Marjinal giyim tarzına sahip öğrencilerin azınlıkta olması	1	3	2	5	2	-	13
Muhafazakâr	-	3	3	-	-	1	7
Aykırı giyim tarzına sahip öğrenci olmaması	1	1	1	1	-	2	6
Modern	1	-	-	-	-	-	1

Akranlarının özenli, düzenli ve temiz olduğu konusunda görüş bildirenlerin oranının en çok Türkçe öğretmenliği (4/6), sınıf öğretmenliği (5/8) ve sosyal bilgiler öğretmenliği (3/4) bölümlerinde olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki 8 katılımcıdan 5'inin öğrencilerin giyimlerine özen gösterme durumunun kişiye göre değişkenlik gösterdiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin giyim tarzlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5.7'de verilmiştir.

Tablo 5. 7. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Öğretmen Adayı Modeli</i>			
Özenli, düzenli ve temiz	9	10	19
Öğretmen adayına yakışır biçimde olması	9	9	18
Öğretmen adayına yakışır biçimde olmaması	5	3	8
Kişisel bakıma özen gösterilmemesi	1	-	1
<i>Değişkenlik</i>			
Kişiye göre değişen	5	4	9
Kişinin yetiştiği ortama göre değişen	3	2	5
Cinsiyete göre değişen	-	4	4
Kişinin maddi durumuna göre değişen	-	4	4
<i>Tarz</i>			
Marjinal giyim tarzına sahip öğrencilerin azınlıkta olması	6	7	13
Aykırı giyim tarzına sahip öğrenci olmaması	3	3	6
Muhafazakâr	4	3	7
Modern	1	-	1

Tablo 5.7 incelendiğinde kız ve erkeklerin akranlarının giyim tarzlarına ilişkin görüşlerinde belirgin bir ayrım olmadığı, öğrencilerin eşit derecede yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ancak cinsiyete göre giyimde değiştiği konusunda erkek öğrencilerden 4'ünün görüş belirtirken kız öğrencilerden bu doğrultuda bir cevap gelmemiş olması göze çarpmaktadır.

Tablo 5.8'de cinsiyet rollerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. 8. Akranlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Öğretmen Adayı Modeli</i>					
Özenli, düzenli ve temiz	4	8	5	2	19
Öğretmen adayına yakışır biçimde olması	5	7	3	3	18
Öğretmen adayına yakışır biçimde olmaması	3	1	2	2	8
Kişisel bakıma özen gösterilmemesi	-	-	-	1	1
<i>Değişkenlik</i>					
Kişiye göre değişen	4	3	1	1	9
Kişinin yetiştiği ortama göre değişen	2	1	2	-	5
Cinsiyete göre değişen	2	1	1	-	4
Kişinin maddi durumuna göre değişen	1	2	1	-	4
<i>Tarz</i>					
Marjinal giyim tarzına sahip öğrencilerin azınlıkta olması	5	4	2	2	13
Muhafazakâr	2	4	1	-	7
Aykırı giyim tarzına sahip öğrenci olmaması	3	2	1	-	6
Modern	1	-	-	-	1

Tablo 5.8 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin tamamı (8/8) sınıf arkadaşlarının özenli, düzenli ve temiz olduklarını ve birçoğunun (7/8) öğretmen adayına yakışır bir giyim tarzına sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir.

5.1.1.3. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.9’da akranlarının konuşma biçimlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 9. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları

Kodlar	f
<i>Değişkenlik</i>	
Duruma göre değişen	12
Kişiye göre değişen	4
Ortama göre değişen	2
<i>İfade</i>	
Kendilerini ifade etmede güçlük	14
Çekingenlik	11
Kendilerini güzel ifade etmeleri	6
<i>Diksiyon ve Telaffuz</i>	
Yöresel ağız kullanımı	23
Diksiyon ve telaffuza özen gösterilmesi	8
Diksiyon ve telaffuzun önemsenmemesi	8

Tablo 5.9 incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun (23/34) akranlarının yöresel ağız kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin özellikle öğretim elemanlarından çekindikleri için (11/34) kendilerini ifade etmede problem yaşadıklarını belirtmişlerdir (14/34). Tablo incelendiğinde duruma göre değişen bir konuşma biçimi olduğu da göze çarpmaktadır (12/34). Öğrenciler özellikle derslerde ve öğretim elemanlarının ve kendi arkadaş grupları haricindeki diğer arkadaşlarının bulunduğu ortam ve durumlarda akranlarının ve kendilerinin yöresel ağız kullanımına dikkat ettiklerini; ancak kendi arkadaş grupları arasında yöresel ağız kullanıldığını belirtmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Diksiyon ve telaffuza hiç dikkat edilmiyor. Yöresel ağız kullanımı hat safhada. Bence bir öğretmen adayında olması gereken en önemli şeylerden. Gerçekten ileride öğrencilerimiz olacak onlar bizi örnek alacak o şekilde bir kendini geliştirme çabası yok yani. Biz olduğumuz gibiyiz diyorlar. Ne kadar düzgün konuşursak bizden sonrakilere de o şekilde aktarırız... Ben de dâhil olmak üzere hiçbirimiz düşündüğümüzü güzel bir şekilde ifade edemiyoruz. Bu biraz da çekingenlik olabilir. Özellikle ilk başlarda yanlış yapma korkusu ya da hocadan çekinme durumu çok oluyor.”

“Konuştukları ortama ve konuya göre değişiklik gösteriyor aslında bu dikkat etme durumu. Mesela samimi arkadaşları olduğunda kendi yöresinin ağız ile konuşabiliyorken farklı bir ortama girdiğinde konuşma tarzına dikkat ediyor.”

“Sınıfta hocanın olması konuşmayı etkiliyor. Ama sınıfta hoca olmadığı zaman dışarıda nasıl konuşuyorlarsa o biçimde konuşuyorlar. Yani yöresel ağızla konuşuyorlar.”

“Diksiyonlarına bakarsak birkaç kişinin konuşmasında böyle şive ağız falan oluyor. Ama bence bunlar zamanla aşılabilecek şeyler. Kendi aramızda daha rahatsız hocalar varken daha çok dikkat ediyoruz.”

“Genel anlamda yani hoca varken herkes dikkat ediyor. Hoca olmadığında argo bile konuşuluyor.”

“Bazılarının bu konuda becerisi gerçekten çok eksik bence. Doğdukları, yetiştikleri yerden kaynaklanıyor ona bir şey demiyorum ama bence bir öğretmen adayının kesinlikle diksiyon dersi alması gerekiyor. Kendim de dâhil diksiyonumuzu bayağı geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum.”

Tablo 5.10 öğrencilerin akranlarının konuşma biçimlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 10. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Değişkenlik</i>							
Duruma göre değişen	4	-	1	5	1	1	12
Kişiye göre değişen	2	1	-	-	1	-	4
Ortama göre değişen	1	-	-	1	-	-	2
<i>İfade</i>							
Kendilerini ifade etmede güçlük	3	2	1	4	2	2	14
Çekingenlik	3	1	1	1	2	3	11
Kendilerini güzel ifade etmeleri	-	-	1	3	-	2	6
<i>Diksiyon ve Telaffuz</i>							
Yöresel ağız kullanımı	7	2	2	4	2	6	23
Diksiyon ve telaffuza özen gösterilmesi	-	2	1	4	1	-	8
Diksiyon ve telaffuzun önemszenmemesi	2	-	1	2	-	3	8

Tablo 5.10 incelendiğinde Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin tamamının (6/6) sınıf içi iletişimde yöresel ağız kullanımının olduğunu ve diksiyon ve telaffuzun önemszenmediği (3/6) konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrenciler, akranlarının konuşma biçimlerinin duruma göre değişken olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.11’de öğrencilerin akranlarının konuşma biçimlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 11. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Değişkenlik</i>			
Duruma göre değişen	7	5	12
Kişiyeye göre değişen	1	3	4
Ortama göre değişen	-	2	2
<i>İfade</i>			
Kendilerini ifade etmede güçlük	6	8	14
Çekingenlik	7	4	11
Kendilerini güzel ifade etmeleri	2	4	6
<i>Diksiyon ve Telaffuz</i>			
Yöresel ağız kullanımı	12	11	23
Diksiyon ve telaffuza özen gösterilmesi	3	5	8
Diksiyon ve telaffuzun önemsenmemesi	5	3	8

Tablo 5.11 incelendiğinde kendilerini ifade etme konusunda akranlarının ve kendilerinin çekingen davrandığı yönünde görüş bildiren 11 öğrenciden 7’si kız, kendilerini güzel ifade edebildikleri görüşünü savunan 6 öğrenciden 4’ünün erkek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerden diksiyon ve telaffuza özen gösterilmediğini düşünenlerin sayısı 5, erkek öğrencilerden diksiyon ve telaffuza önem verildiğini düşünenlerin sayısı 5’tir.

Tablo 5.12’de öğrencilerin akranlarının konuşma biçimlerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 12. Akranlarının Konuşma Biçimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Değişkenlik</i>					
Duruma göre değişen	4	2	4	2	12
Kişiyeye göre değişen	1	2	1	-	4
Ortama göre değişen	1	1	-	-	2
<i>İfade</i>					
Kendilerini ifade etmede güçlük	7	4	2	1	14
Çekingenlik	8	2	-	1	11
Kendilerini güzel ifade etmeleri	-	3	1	2	6
<i>Diksiyon ve Telaffuz</i>					
Yöresel ağız kullanımı	8	8	5	2	23
Diksiyon ve telaffuza özen gösterilmesi	4	3	-	1	8
Diksiyon ve telaffuzun önemsenmemesi	4	2	2	-	8

Tablo 5.12 incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla sınıf içi iletişimde kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıkları (7/12) ve çekingen davrandıkları (4/12) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak 3. ve 4. sınıf öğrencileri çekingenlik ve kendilerini ifade etme güçlüğü konusunda daha az sayıda görüş bildirmişlerdir.

Bunun yanı sıra, 1. sınıf öğrencilerinde yöresel ağız kullanımının (8/12), 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu; diksiyon ve telaffuza özen gösterilmediği (4/12) yönünde görüşleri olduğu görülmektedir.

5.1.1.4. Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.13'te öğrencilerin sınıf içi iletişime ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 13. Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları

Kodlar	f
<i>Olumsuz</i>	
Gruplaşma	26
İletişim kopukluğu	14
Zayıf iletişim	12
Tartışmalar	8
Erkekler ve kızlar arasında kopukluk	5
Kızların kendi aralarındaki kopukluk	2
<i>Olumlu</i>	
Saygılı davranma	18
Katılımcıların tüm sınıfla iyi iletişim kurması	16
Olumsuzluğa rastlanmaması	7

Tablo 5.13 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin sınıf içerisinde gruplaşmaların mevcut olduğu yönündeki görüş etrafında yoğunlaştığı (26/34), buna rağmen öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı davrandıkları (18/34) görülmektedir. 34 katılımcıdan 16'sı sınıftaki tüm arkadaşlarıyla iyi bir iletişim içerisinde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf içi iletişim çok yok. Herkes birbirinden bağımsız. Çok fazla gruplaşma var birbirleriyle iletişimi çok sınırlı. Ama herkes birbirine saygılı.”

“Benim herkesle iletişimim iyi. Ama sınıf olarak bir iletişim kopukluğu var. Genelde herkesin birbirine karşı olan iletişimi saygı çerçevesinde ama bazen ufak tefek sıkıntılar yaşıyor. Bu durumlarda saygı çerçevesini aşanlar olabiliyor.”

“Genelde saygı çerçevesinde davranıyor herkes birbirine. Ama bazen kızlar en ufak bir şeyde bile birbirlerine girebiliyorlar sözlü olarak çok karşılaşıyoruz bununla. Erkeklerde öyle bir şey yok.”

“Bireyler arası ilişkiyi değerlendirdiğimiz zaman hala adı neydi acaba diye düşündüğümüz arkadaşlarımız oluyor. Onlar da çok sessiz, hiçbir şeye katılmıyorlar dolayısıyla isimleri sınıfta çok duyulmadığı için. Bir kısım zaten hala kendi içinde de çekingen. Gerek duymuyorlar. Ben o ödevi yapmayayım ama gidip ona da sormayayım düşüncesindeler çok fazla içlerine kapanıklar. O açıdan bir öğretmenin böyle olmaması gerektiğini düşünüyorum. Herkesle çok yakın olmayabilirsin ama belli bir seviyede iletişimini sağlamalısın.”

“İlk dönem notları açıklandığından beri herkes ÇAP (Çift Ana Dal) peşinde şu an. Bir gereksiz rekabet gruplaşmalar var sınıfta şu an hissediyorum bunu. Yani insanlar selam verirken bile o yapmacıklığı hissediyorum.”

“Sınıf içinde gruplaşma çok fazla var. Mesela bir piknik düzenlenecek haftaya. Gruba dün yazdım işte dedim katılmak isteyenler bana ismini söylesin bugün dekanlığa ileteceğiz. Kimse bir şey yazmadı çünkü herkesin grubu farklı. Grubundan bir kişi gelmese diğerleri de gelmiyor bu sefer.”

“Özellikle geçen yıl kızlar ayrı, erkekleri ayırdı. Erkekler ve kızlar arkadaş olarak bile konuşmuyorlardı. Birine selam verdiğin zaman yanlış anlıyordu sınıftakiler.”

“Sınıfı genel olarak değerlendirdiğimiz zaman birisi tahtaya kalktığında veya söz aldığı anda herkesin birbirine saygılı olduğunu söyleyebilirim. Konuşmalar da saygı çerçevesi içerisinde.”

“Sınıf içi iletişim çok kötü. Bağlı değerlendirme sisteminden kaynaklı olduğunu düşünüyorum bu durumun. Çan sistemi öğrencileri birbirine rakip yapıyor ve not verme konusunda olsun ya da başka bir şey olsun bu rekabetten dolayı iletişimimizin tamamen koptuğunu düşünüyorum.”

Tablo 5.14'te öğrencilerin sınıf içi iletişime ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 14. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Olumsuz							
Gruplaşma	6	4	3	5	3	5	26
İletişim kopukluğu	2	1	1	3	2	5	14
Zayıf iletişim	4	1	1	1	1	4	12
Tartışmalar	2	1	-	-	-	5	8
Erkekler ve kızlar arasında kopukluk	1	1	1	1	-	1	5
Kızların kendi aralarındaki kopukluk	-	-	-	1	-	1	2
Olumlu							
Saygılı davranma	6	4	3	3	2	-	18
Katılımcıların tüm sınıfla iyi iletişim kurması	5	3	3	4	-	1	16
Olumsuzluğa rastlanmaması	4	-	1	2	-	-	7

Tablo 5.14'te görüldüğü üzere zayıf iletişim, sınıf içi tartışmalar ve iletişim kopukluğu gibi olumsuz görüşlerin çoğunluğunun, Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrenciler ise sınıfta gruplaşmalar olduğu (6/12) ve iletişimin zayıf olduğu (4/12), fakat öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı davrandıkları (6/12) ve sınıf içi olumsuz durumlara rastlanmadığı (4/12) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.15'te öğrencilerin sınıf içi iletişime ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 15. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Olumsuz</i>			
Gruplaşma	13	13	26
İletişim kopukluğu	7	7	14
Zayıf iletişim	6	6	12
Tartışmalar	5	3	8
Erkekler ve kızlar arasında kopukluk	2	3	5
Kızların kendi aralarındaki kopukluk	-	2	2
<i>Olumlu</i>			
Saygılı davranma	10	8	18
Katılımcıların tüm sınıfla iyi iletişim kurması	7	9	16
Olumsuzluğa rastlanmaması	5	2	7

Tablo 5.15 incelendiğinde, sınıflarında gruplaşma olduğu görüşünü bildiren öğrencilerin 13'ü kız, 13'ü erkek; iletişim kopukluğu olduğunu ifade edenlerin 7'si kız, 7'si erkek; zayıf bir iletişim olduğunu ifade edenlerin ise 6'sının kız 6'sının erkek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.16'da öğrencilerin sınıf içi iletişime ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 16. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişime İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Olumsuz</i>					
Gruplaşma	9	10	5	2	26
İletişim kopukluğu	4	5	2	3	14
Zayıf iletişim	4	4	4	-	12
Tartışmalar	2	3	2	1	8
Erkekler ve kızlar arasında kopukluk	1	3	1	-	5
Kızların kendi aralarındaki kopukluk	1	-	1	-	2
<i>Olumlu</i>					
Saygılı davranma	8	8	1	1	18
Katılımcıların tüm sınıfla iyi iletişim kurması	4	7	2	3	16
Olumsuzluğa rastlanmaması	1	2	3	1	7

Tablo 5.16 incelendiğinde öğrencilerin birbirlerine saygılı davrandıklarını belirtenlerin 8'inin 1. sınıf, 8'inin 2. sınıf olması; 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise bu konuda belirttikleri görüş sayısının az olması dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf içi gruplaşmaların olduğuna dair görüşlerinin, 3. ve 4. sınıf

öğrencilerine oranla daha fazla olmasının bir diğer dikkat çekici bulgu olduğu görülmektedir.

5.1.1.5.Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.17’de öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 17. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Olumsuz</i>	
Kendi aralarındaki gruplaşma	21
Zayıf dil becerileri	8
Sınırlı iletişim	7
Dışlanma durumları	6
Öğretim Elemanlarının inisiyatif kullanmaları	2
<i>Olumlu</i>	
Dışlama olmaması	23
İyi iletişim	17

Tablo 5.17 incelendiğinde öğrenciler, yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarını (21/34); buna rağmen sınıfta Türk öğrenciler tarafından yabancı uyruklu öğrencilere karşı bir dışlama durumu olmadığını (23/34) ve iyi iletişim kurduklarını (17/34) belirtmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fakültedeki yabancı öğrenciler bana çok özgüvenli geliyorlar. Farklı bir ülkede ben olsam bazen düşünüyorum bu şekilde özgür hareket edemezdim. Yeri geliyor bizim onlardan daha aşağı pozisyonda kaldığımız oluyor.”

“Sınıfta iki Suriyeli var. Türkçeleri iyi değil ama yine de iyi kötü iletişim kuruyoruz. Biz gitmediğimiz sürece onlar bize yaklaşıyorlar. Kendi aralarında çok fazla gruplaşma var.”

“Hocalarımız onlara tolerans sağlıyor. Biz de diyoruz bizim de anlamadığımız noktalar oluyor bize de sağlansa ya da aynı haklara sahip olsak. Aslında hocaların davranışlara göre onlara önyargı kazanıyoruz. Benim ülkemde okuyorlarsa benim dilimi bilmeleri gerektiğini savunuyorum ben. Arapça konuşmalarına biraz ön yargıyla yaklaşıyorum bu yüzden. Altı senedir buradayız diyorlar hala Arapça konuşuyorlar çabalamıyorlar Türkçe öğrenmek için.”

“Sınıf olarak hepimiz onlara ders konusunda yardımcı olmaya çalışıyoruz. Çünkü derse yetişemiyorlar dille ilgili sorunları oldukları için. Bizim Türk Dili hocamız da onlarla birebir konuşun ki dilleri gelişsin sürekli sohbet edin dedi. O yüzden de sürekli konuşmaya çalışıyoruz.”

“Konuşma düzeyleri kötü mesela 3. sınıf olan arkadaş var. Biz seninle 1. sınıfa birlikte başladık 3'e geldik hala konuşman aynı dedim. Karşılaştığımız zaman

ben sana bir şey sormasam bile sen bana sürekli sor ki Türkçeyi öyle öğrenesin dedim.”

“Hocaların derslerde vurguladıklarına şahit oldum. Suriyelilere bir laf atma durumu olmuştu mesela. Hocalar konuşuyor, onlar konuşunca öğrenciler de konuşuyor. Öğrencinin konuşup da hocanın konuşmadığını görmedim ortaya atıyor sonra oradan bir şeyler çıkıyor. Mesela tarih dersinde hoca biz topraklarımızdan vazgeçmeyiz gitmeyiz dedi ve Suriyelileri örnek verdi onlar buraya geldi diyerek. Mesela Türkçe dersinde hoca diyor ki Suriyeliler bile sizden daha iyi yazıyor diyor. Bir aşğılama durumu var.”

“Ben hepsiyle iyi anlaşıyorum. Hatta yabancıları daha çok seviyorum. Bazen konuşurken mesela şiveleri ağızları kaçıyor, bu benim hoşuma gidiyor. Mesela 2 Suriyeli erkek var bizim sınıfta ikisi de çok samimi arkadaşlar. Çok aşırı yakın değilim ama denk geldiği zaman asla geçmiyorum mutlaka sohbet ediyorum. Kendileri arasında daha iyi anlaşıyorlar tabii ki. Ben mesela başka bir ülkeye gitsem Türk arkadaşım olsa onunla daha iyi anlaşırım ister istemez öyle olur. Bizim Türk öğrenciler arasındaki gruplaşma gibi değil onların arasındaki. Kültürden dolayı bir yakınlaşmaları var.”

“Bir Suriyeli var. Kendisi çok sessiz ve geri planda kalmayı tercih ediyor. Kendini farklı hissediyor olması normal. Biz Türk’üz o Suriyeli.”

“O insanlara hiçbir zaman kötü davranıldığını görmedim ben herkes daha çok üstüne titriyor gerek hocalar gerek öğrenciler. Ortama adapte olabilmeleri için dilimizi öğrenebilmeleri için derslerde yardımcı oluyor herkes. Kesinlikle saygı ve sevgi çerçevesi içerisinde o insanlara yaklaşıyoruz diye düşünüyorum. Tabii ki herkesin kendi düşüncesi farklı olabilir ama genel hatlarıyla güzel davranıyoruz sınıfça. Herhangi bir ayrımcılık yok. Onlar da bize tutunmaya çalışıyorlar. Karşılıklı bir ilişki var diyebilirim yani. Zaten 2 kişi oldukları için onlar da kendi aralarında gruplaşma gibi bir durum yok.”

“Hocalarımız bu konuda çok titiz davranıyorlar. Mesela grup çalışması yapacağımız zaman onları her gruba 1 kişi olacak şekilde dağıtıyorlar.”

Tablo 5.18’de öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 18. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Olumsuz</i>							
Kendi aralarındaki gruplaşma	5	3	2	4	4	3	21
Zayıf dil becerileri	2	2	1	1	1	1	8
Sınırlı iletişim	1	1	1	-	1	3	7
Dışlanma durumları	1	1	-	2	1	1	6
Öğretim elemanlarının inisiyatif kullanmaları	-	-	-	2	-	-	2
<i>Olumlu</i>							
Dışlama olmaması	7	3	2	5	3	3	23
İyi iletişim	6	1	3	4	1	2	17

Tablo 5.18 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencileri dışlama gibi bir durum olmadığı (7/8) ve yabancı uyruklu öğrencilerle iyi iletişim içerisinde oldukları (6/8) şeklindeki olumlu durumlar etrafında görüşlerinin yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 5.19’da öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 19. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Olumsuz</i>			
Kendi aralarındaki gruplaşma	13	8	21
Zayıf dil becerileri	5	3	8
Sınırlı iletişim	3	4	7
Dışlanma durumları	3	3	6
Öğretim Elemanlarının inisiyatif kullanmaları	1	1	2
<i>Olumlu</i>			
Dışlanma olmaması	11	12	23
İyi iletişim	11	6	17

Tablo 5.19’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin belirttikleri görüşlerin tamamına yakınında eşit oranlarda görüşler bildirdikleri, ancak yabancı uyruklu öğrencilerle iyi bir iletişim olduğu konusunda görüş bildirenlerden 11’inin kız 6’sının erkek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5. 20. Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Olumsuz</i>					
Kendi aralarındaki gruplaşma	8	8	4	1	21
Zayıf dil becerileri	3	3	2	-	8
Sınırlı iletişim	4	2	1	-	7
Dışlanma durumları	2	2	1	1	6
Öğretim elemanlarının inisiyatif kullanmaları	-	1	1	-	2
<i>Olumlu</i>					
Dışlama olmaması	8	8	4	3	23
İyi iletişim	7	5	2	3	17

Tablo 5.20 incelendiğinde 1. ve 2. sınıflarda öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin 3. ve 4. sınıflara oranla daha fazla görüş bildirdikleri görülmektedir. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin tamamı (8/8) yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarını, buna rağmen sınıftan dışlanmışlık durumlarının söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Bir diğer dikkat çeken bulgu ise sınıf düzeyi yükseldikçe yabancı uyruklu öğrencilerin zayıf dil becerilerine sahip oldukları noktasındaki görüşlerin azalmasıdır.

5.1.1.6. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5. 21. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Olumlu Görüş</i>	
Ulaşma kolaylığı	27
İletişime açık olma	24
Birebir iletişim kurabilme	17
Güçlü iletişim	16
<i>İletişim Kanalları</i>	
Odasına giderek	15
Telefon yoluyla	11
<i>Diğer</i>	
Kişiye göre değişen	4
Bazı öğretim elemanlarından çekinme	3
Ulaşmakta zorluk çekeceği düşüncesi	3

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarına ulaşmada kolaylık (27/34), öğretim elemanlarının ders dışında da iletişime açık olmaları (24/34), birebir iletişim kurabilme (17/34) gibi olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Buna rağmen bazı öğrencilerin bazı öğretim elemanlarından çekindikleri (3/34) ve ulaşmakta zorluk çekecekleri düşüncesinde (3/34) oldukları görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu üniversitenin bu özelliğini seviyorum hocalarla iletişimimiz çok iyi. Kardeşim de üniversitede. O anlatıyor mesela. Asistanıyla iletişim kurabiliyoruz hoca ile görüşemiyoruz diyor. Gayet rahat iletişim kuruyoruz.”

“Zorlanmıyorum hocalarımıza ulaşmakta rahatlıkla yanlarına gidebileceğimiz izlenimini veriyorlar.”

“Fakültemizin en güzel yönü de bu. Hocalarımızla iletişimi birebir sağlayabiliyoruz.”

“Bazı hocalarımız disiplinli. Onlardan biraz çekindiğimiz konular oluyor. Ben sınıf temsilcisi olduğum için hocalara ulaşmakta sıkıntı yaşamıyorum. Yanlarına gidebiliyorum istediğim zaman veya mail yoluyla ulaşabiliyorum.”

“Bazı hocalarımıza karşı ben rahatım odalarına girip konuşabiliyorum. Herhangi bir sıkıntım olduğunda başvurabiliyorum. Ama hocaların bazıları katı olunca ister istemez dersinde fazla söz hakkı alamıyorsun ya da odasına giremiyorsun.”

“Diğer fakültelerden gelen hocalara mesela Fen Edebiyattan dersimize gelen hocalara çok zor ulaşıyoruz. Bizim fakültenin hocaları çok iyi bu konuda, çok rahatlıkla ulaşabiliyoruz bir sorumuz, sorunumuz olduğu zaman.”

“İletişimimiz çok iyi. Ben bu kadar beklemiyordum bize lisede hocalarımız derdi ki üniversitede bu samimiyetleri arayacaksınız orada böyle samimi ortamlar olmaz derlerdi. O yüzden hiç bu kadar samimiyet beklemiyordum.”

“Şahsen ben buradaki öğretim üyelerini çok beğeniyorum. Diğer üniversitelerdeki arkadaşlarımdan duyduğum kadarıyla çok farklı tavırlar var. Başka fakültelerde de çok farklı tavırlar var. Ama burası bir eğitim fakültesi olduğu için bence bir eğitim fakültesine yakışır şekilde davrandıklarını düşünüyorum. Çok samimiler.”

“Suriyeli arkadaşlarımız bile Türkçeleri zayıf olmasına rağmen çok rahat iletişim kurabiliyorlar hocalarla. Bize karşı soğuk değiller aksine çok sıcak davranıyorlar.”

“Çok fazla iletişimim yok hocalarla. Hiç bilgim olmadığı için, ulaşmaya çalışmadığım için bilmiyorum ama istesem ulaşamazdım diye düşünüyorum. Ama ders içi iletişimde sıkıntı yaşamıyoruz.”

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5. 22. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Olumlu Görüş</i>							
Ulaşma kolaylığı	4	3	4	6	4	6	27
İletişime açık olma	3	4	4	5	4	4	24
Birebir iletişim kurabilme	4	1	4	3	4	1	17
Güçlü iletişim	5	3	2	2	1	3	16
<i>İletişim Kanalları</i>							
Odasına giderek	4	1	2	2	3	3	15
Telefon yoluyla	3	2	1	1	2	2	11
<i>Diğer</i>							
Kişiye göre değişen	1	1	-	-	-	2	4
Bazı öğretim elemanlarından çekinme	-	2	-	-	-	1	3
Ulaşmakta zorluk çekeceği düşüncesi	-	-	-	1	-	2	3

Tablo 5.22 incelendiğinde Türkçe öğretmenliği (6/6), PDR (4/4) ve sosyal bilgiler öğretmenliği (4/4) programında öğrenim görmekte olan katılımcıların tamamının öğretim elemanlarına kolay bir şekilde ulaşabildiklerini belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, matematik öğretmenliği programında öğrenimlerine devam etmekte olan katılımcıların yarısının (2/4) bazı öğretim elemanlarının katı tutumundan çekindikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5.23'te öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 23. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Olumlu Görüş</i>			
Ulaşma kolaylığı	15	12	27
İletişime açık olma	11	13	24
Birebir iletişim kurabilme	8	9	17
Güçlü iletişim	9	7	16
<i>İletişim Kanalları</i>			
Odasına giderek	5	10	15
Telefon yoluyla	6	5	11
<i>Diğer</i>			
Kişiye göre değişen	2	2	4
Bazı öğretim elemanlarından çekinme	3	-	3
Ulaşmakta zorluk çekeceği düşüncesi	3	-	3

Tablo 5.23 incelendiğinde erkek öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerini öğretim elemanının odasına giderek sağlama konusunda kız öğrencilerden daha fazla sayıda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra kız öğrenciler, bazı öğretim elemanlarının tutumlarından çekindikleri için iletişim kurmakta zorlandıklarını ve ulaşmakta zorluk çekeceklerini düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5.24'te öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 24. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Olumlu Görüş</i>					
Ulaşma kolaylığı	8	11	5	3	27
İletişime açık olma	9	9	2	4	24
Birebir iletişim kurabilme	5	7	2	3	17
Güçlü iletişim	4	5	5	2	16
<i>İletişim Kanalları</i>					
Odasına giderek	4	7	3	1	15
Telefon yoluyla	2	2	6	1	11
<i>Diğer</i>					
Kişiye göre değişen	1	1	1	1	4
Bazı öğretim elemanlarından çekinme	1	2	-	-	3
Ulaşmakta zorluk çekeceği düşüncesi	2	1	-	-	3

Tablo 5.24 incelendiğinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların bildirdikleri pozitif görüşlerin diğer sınıf düzeylerine oranla daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bazı öğretim elemanlarından çekindikleri ve öğretim elemanlarına ulaşmakta zorluk çekeceklerini düşündükleri yönünde görüş bildirirlerken, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bu konuda herhangi bir görüş bildirmedikleri görülmektedir.

5.1.1.7. Öğrencilerin Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.25'te akranlarının görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 25. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımları

Kodlar	f
<i>Öğrencilerin Uyma Durumu</i>	
Çoğunlukla uyulması	17
Çoğunlukla uyulmaması	13
Kişiye göre değişen	5
Duruma göre değişen	4
<i>Katılımcıların Uyma Durumları</i>	
Kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği düşüncesi	21
Çoğunlukla uydukları/bazen uymadıkları düşüncesi	10

Tablo 5.25 incelendiğinde öğrencilerin akranlarının görgü kurallarına uyma durumları hakkında çoğunlukla uyulduğu (17/34) ve çoğunlukla uyulmadığı (13/34) görüşlerine sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların kendilerinin görgü kurallarına uyma durumları hakkında ise uydukları (21/34) konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hiç uyumuyorlar. Ben diyorum ki bunlar nasıl öğretmen olacak. Mesela yediği şeyin çöpünü yere atıyor, gidip az ilerdeki çöpe atmıyor. Gelip ayağıyla sıraya basıyor, masaya oturuyor.”

“Genelde uymaya çalışıyor herkes ama çok büyük bir eksiklik var. Özellikle de çöpler hususunda. Aşırı derecede yerlere atılıyor temiz kullanılmıyor. Bunlara dikkat edilse daha güzel olacağını düşünüyorum.”

“Ben bile çok ince düşünüyor olmama rağmen bazen özen göstermediğim oluyor. Yaşadığın yerdeki insanlar nasılsa sen de o şekilde şekilleniyorsun ya bazen benim de hiç dikkat etmediğim oluyor. Ama asla mesela kapı çalmadan girmem. Bazı arkadaşlarımız hiç özen göstermiyorlar.”

“Çok fazla uyulmuyor bence. Kantinde mesela veya yemekhanede çok rastlıyoruz yemeğini yemiş, tepsisini veya ekmek poşetini bırakıp gidiyor. Kantin de aynı şekilde. Çay dökülmüş veya bardağını şişesini bırakıp gitmiş masada.”

“Eğitim Fakültesi olarak buna çok fazla dikkat edildiğini düşünmüyorum. Mesela çok fazla sigara izmaritlerini yerlerde görüyorum bir eğitimciye yakışmaz bu. İçebilirsin ama onu çöpe atacaksın.”

Tablo 5.26’da akranlarının görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 26. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Öğrencilerin Uyma Durumu</i>							
Çoğunlukla uyulması	4	3	2	3	1	4	17
Çoğunlukla uyulmaması	3	-	1	4	3	2	13
Kişiye göre değişen	2	1	1	-	-	1	5
Duruma göre değişen	1	1	1	1	-	-	4
<i>Katılımcıların Uyma Durumları</i>							
Kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği düşüncesi	5	3	1	7	2	3	21
Çoğunlukla uydukları/bazen uymadıkları düşüncesi	3	1	1	1	2	2	10

Tablo 5.26 görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği programında öğrenimlerine devam etmekte olan katılımcıların akranlarının görgü kurallarına çoğunlukla uymadıkları (4/8), ancak kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği (7/8) yönünde görüş bildirmişlerdir. Tablo incelendiğinde bölümler arasında dikkat çeken bir değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 5.27’de akranlarının görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 27. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Öğrencilerin Uyma Durumu</i>			
Çoğunlukla uyulması	8	9	17
Çoğunlukla uyulmaması	9	4	13
Kişiye göre değişen	2	3	5
Duruma göre değişen	1	3	4
<i>Katılımcıların Uyma Durumları</i>			
Kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği düşüncesi	12	9	21
Çoğunlukla uydukları/bazen uymadıkları düşüncesi	3	7	10

Tablo 5.27 incelendiğinde; kız öğrencilerin akranlarının görgü kurallarına uymadığı konusunda erkek öğrencilere oranla daha fazla görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun dışında kendilerinin görgü kurallarına uyma konusunda erkek öğrencilerin çoğunlukla uydukları/bazen uymadıkları görüşünü daha fazla dile getirdikleri, kız öğrencilerin ise kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği düşüncesi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Tablo 5.28’de akranlarının görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 28. Akranlarının Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Öğrencilerin Uyma Durumu</i>					
Çoğunlukla uyulması	4	7	4	2	17
Çoğunlukla uyulmaması	6	4	2	1	13
Kişiye göre değişen	3	1	1	-	5
Duruma göre değişen	2	1	-	1	4
<i>Katılımcıların Uyma Durumları</i>					
Kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği düşüncesi	8	8	2	3	21
Çoğunlukla uydukları/bazen uymadıkları düşüncesi	3	4	2	1	10

Tablo 5.28 incelendiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin tamamına yakınının (7/8) akranlarının çoğunlukla görgü kurallarına uyduklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların uyma durumlarında ise 1. ve 2. sınıf öğrencilerin tamamının kendilerinin uyduğu/çaba gösterdiği görüşünü belirttikleri görülmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları

Eğitim fakültesi öğrencilerinin, örtük programla ilgili olarak öğretim elemanlarına yönelik algılarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

5.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.29’da öğretim elemanlarının giyim tarzlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 29. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Olumlu İzlenim</i>	
Giyimleriyle öğrencilere model olma	21
Dikkatli, titiz, özenli	21
İdeal öğretmen giyimine sahip olma	9
Sade ve şık	6
<i>Olumsuz İzlenim</i>	
Öğretmen profiline uymama	5
Kişisel bakıma özen göstermeme	2
Eski kıyafetler giyme	2
Özensiz	5
<i>Diğer</i>	
Kişiyeye göre değişen	11
Öğrencide herhangi bir etki oluşturmama	10

Tablo 5.29 incelendiğinde katılımcıların birçoğunun (21/34) öğretim elemanlarının giyim tarzları hakkında giyimleriyle öğrencilere rol model oldukları ve dikkatli, titiz ve özenli (21/34) oldukları gibi olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, öğretmen profiline uymama (5/34) ve kişisel bakıma özen göstermeme (2/34) gibi olumsuz olarak değerlendirilebilecek izlenimlerin az sayıda katılımcı tarafından bildirilmiş olması dikkat çekmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben çok beğeniyorum hocaların giyimini. Hatta şöyle düşünüyorum ileride bir gün öğretmen olursam ben de böyle giyinirim diye düşünüyorum. Rol model alıyorum. Çok özenliler çok beğeniyorum.”

“Güzel giyindiğini düşündüğüm, bize değer verdiğini düşündüğüm birkaç hoca var. Özellikle takım elbiseyle sınıfa gelmesi ciddi anlamda bizi etkiliyordu kendimize getiriyordu. Psikolojik olarak o hocanın dersine girerken daha güzel kıyafetlerimi giyiyormuşum gibi geliyordu. Giyimleriyle kesinlikle bize model oluyorlar.”

“Genelde çok dikkat ediyorlar ama etmeyen de var. Bize model oluyorlar. Biz de etkileniyoruz ister istemez. Bize duyduğu saygıyı gösteriyor gibi geliyor. Hoca bakımlı oldukça daha çok dikkat çekiyor.”

“Önceden herkesin tıraş olma zorunluluğu vardı kalktı artık o zorunluluk. Herkes saçını, sakalını uzatabiliyor öğrencilerde de var. Ama hocalar en azından takım elbise giyorlar veya onu giymese de hocayı gördüğümüz zaman bu öğretmen diyebiliyorsun.”

“Bir hoca mesleki olarak ne kadar yeterli ise ne kadar tecrübeli ise bile görsellik kesinlikle çok önemlidir. Biz bu yaşa gelmişiz hala bunu önemsiyoruz. Kendi aramızda da konuşuyoruz hoca güzel giyinmiş şöyle giyinmiş böyle giyinmiş diye hatta.”

“Ne bize saygısız bir şekilde geliyorlar ne de çok gayet temiz güzel geldiklerini söyleyebilirim. Sadece mesela lisede bütün hocalarımın takım elbiseyle geldiğini görüyorduk ve buna alıştık. Onları o şekilde temiz o şekilde düzenli olduklarına inanıyorduk. Şu an hocaların giyimlerinin farklı geldiğini söyleyebilirim. Gözümdeki öğretmen profili bu değil.”

“Özellikle bir hocamız gerçekten çok eski giyiniyor. Biraz daha şık, özenli giyinmesini beklerim. Sonuçta öğretim üyesi o, biraz onu belli etmesi lazım. Karşımızda böyle şık giyimli bir hoca görmek isterim.”

“Erkek hocaları düşünürsek ben fazla model almıyorum giyinişlerini falan. Ama kızlar bayan hocalara imreniyorlar.”

“Giyimlerini komik bulduğumuz veya beğendiğimiz öğretmenlerimiz var. Ama gerçekten çok beğendiğimiz, çok güzel giyinmiş ben de ileride öğretmen olduğum zaman böyle giyinebilirim dediğimiz de var.”

Tablo 5.30’da öğretim elemanlarının giyim tarzlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 30. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Olumlu İzlenim</i>							
Giyimleriyle öğrencilere model olma	7	2	2	6	2	2	21
Dikkatli, titiz, özenli	5	1	-	7	4	4	21
İdeal öğretmen giyimine sahip olma	-	-	2	4	-	3	9
Sade ve şık	-	2	1	2	-	1	6
<i>Olumsuz İzlenim</i>							
Öğretmen profiline uymama	-	2	-	2	-	1	5
Kişisel bakıma özen göstermeme	-	-	1	-	-	1	2
Eski kıyafetler giyme	1	-	-	-	-	1	2
Özensiz	-	-	-	2	2	1	5
<i>Diğer</i>							
Kişiyeye göre değişen	3	2	2	2	1	1	11
Öğrencide herhangi bir etki oluşturmama	2	2	-	2	1	3	10

Tablo 5.30 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği (7/8) ve sınıf öğretmenliği (6/8) programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamına yakını öğretim

elemanlarının giyimleriyle kendilerine model olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında sınıf öğretmenliği programında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin tamamına yakınının (7/8) öğretim elemanlarının dikkatli, titiz ve özenli oldukları konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5.31’de öğretim elemanlarının giyim tarzlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 31. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Olumlu İzlenim</i>			
Giyimleriyle öğrencilere model olma	12	9	21
Dikkatli, titiz, özenli	10	11	21
İdeal öğretmen giyimine sahip olma	4	5	9
Sade ve şık	3	3	6
<i>Olumsuz İzlenim</i>			
Öğretmen profiline uymama	2	3	5
Kişisel bakıma özen göstermeme	2	-	2
Eski kıyafetler giyme	1	1	2
Özensiz	3	2	5
<i>Diğer</i>			
Kişiyeye göre değişen	6	5	11
Öğrencide herhangi bir etki oluşturmama	3	7	10

Tablo 5.31 incelendiğinde erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının giyim tarzlarından etkilenmedikleri görüşünü savundukları (7/16) görülmektedir. Bunun dışında diğer görüşlerin kısmen eşit dağıldığı ifade edilebilir.

Tablo 5.32’de öğretim elemanlarının giyim tarzlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. 32. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Olumlu İzlenim</i>					
Giyimleriyle öğrencilere model olma	5	10	2	4	21
Dikkatli, titiz, özenli	6	8	4	3	21
İdeal öğretmen giyimine sahip olma	2	5	1	1	9
Sade ve şık	2	2	-	2	6
<i>Olumsuz İzlenim</i>					
Öğretmen profiline uymama	3	-	2	-	5
Kişisel bakıma özen göstermeme	1	-	1	-	2
Eski kıyafetler giyme	1	-	1	-	2
Özensiz	1	2	2	-	5
<i>Diğer</i>					
Kişiyeye göre değişen	3	6	1	1	11
Öğrencide herhangi bir etki oluşturmama	5	1	3	1	10

Tablo 5.32 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin tamamına yakınının (10/12) ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamının (4/4) öğretim elemanlarının giyimleriyle kendilerine model oldukları konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine 2. sınıf öğrencileri öğretim elemanlarının ideal öğretmen giyimine sahip oldukları (5/12) ve giyim tarzlarının kişiye göre değişen bir durum olduğunu belirtmişlerdir (6/12).

5.1.2.2.Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinine İlişkin Görüşme Bulguları

Öğrencilerin öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5.33'te yer almaktadır.

Tablo 5. 33. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Özen gösterme	19
Kişiye göre değişen	12
Özensiz davranma	6
Girişlere dikkat edilmesi, çıkışların önemsenmemesi	5
<i>Katılımcıları Etkileme Durumu</i>	
Etkiler	25
Etkilemez	4

Tablo 5.33'te verilen öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (19/34) öğretim elemanlarının bu konuda disiplinli oldukları konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak katılımcılardan bir kısmı ise öğretim elemanlarının bu konuda özensiz davrandıklarını (6/34) ve giriş saatleri konusunda özenli davranıp çıkış saatlerine özen göstermediklerini (5/34) belirtmişlerdir. Katılımcılara öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplininin bakış açılarını etkileyip etkilemeyeceği ve ne yönde etkileyeceği sorulduğunda ise büyük bir çoğunluğu olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceğini (25/34) ifade etmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocanın zamanında girip çıkması beni etkilemiyor. Ben yine normal şekilde dersime girip çıkıyorum.”

“Bazı hocalarımız gerçekten vaktinde girip dakikasına bile uyuyorlar. O hocalara karşı bir sorumluluğumuzu yerine getirmediğimizde mahcubiyet duyuyoruz. Çünkü biliyoruz ki o çoktan hazır ona, unutmamış. Bazı hocalar da geç kalıyor ya da ne bileyim ödevlerinizi yapın bakacağım diyor. Ama o hafta hiç yok, hiç önemsenmiyor. Biz de yapmayalım o zaman diye düşünüyoruz bir sonraki haftaya. İster istemez değişiyor bakış açımız.”

“Hocanın derse zamanında girip çıkması benim derse bakışımı değiştiriyor. Hocanın bu konuda disiplinli oluşu bizim derse olan sevgimizi de artırıyor. Hocayı sevmediğimiz zaman dersi de sevmiyoruz.”

“Hocanın derse giriş çıkış disiplini değiştiriyor biraz derse bakış açımı. Çünkü yapmamız gerekenleri öğreniyoruz biz onlardan. Geç gelmek de yapılabilir bir

şeymiş gibi geliyor. İleride biz de öğretmen olacağız, örnek alıyoruz bir yerde biz hocalarımızı. Hoca derse zamanında girip çıkıyorsa daha disiplinli yaklaşıyorum o derse karşı doğal olarak.”

“Eğer hoca derse geç gelirse ben de önemsemediğini düşünürüm. Ya da istemeyerek geldiğini düşünürüm. Ama zamanında girerse hem bize karşı bir sorumluluk bilincinde olduğunu düşünüyorum hem de bizi sevdiğini, derse heyecanla gelip beklediğini düşünürüm. Derse geç kalan hoca istemiyordur dersi zorunlu olduğu için geliyordur.”

“Ders saat 1’de başlıyorsa ben kendimi 1’e göre hazırlamışım, ona göre odaklanmışım. Benim saat 1’de geldiğim bir derse hoca 1.10’da geliyorsa haliyle benim de dikkatim başka yönlere kaymaya başlar. İster istemez dışarıda sigara içerken mesela hoca zaten geç geliyor düşüncesiyle bizim de çok önemsemediğimiz, biraz daha oyalandığımız oluyor.”

“Hoca dersi önemsiyorsa sen de kendi kendine diyorsun ki hoca dersi önemsiyor sen de daha fazla önemsemek zorunda kalıyorsun. Mesela 8.15’te derse gelin diyorsa ben 7’de değil de 6.30’da kalkmak zorunda hissediyorum. Ben de kendim özen gösteriyorum.”

“Mesela çarşamba günü hoca 13.30’dan önce gelmediği için ben de o gün geç geliyorum. 13.30’a kadar oyalanıyorum, 13.30’da yukarı doğru çıkıyorum yetişiyorum. Yine hocadan önce giriyorum hatta kapı bile açılmamış oluyor bazen.”

“Evet, bu konuda gerçekten çok dakikler. Özellikle 8.15 de olan derslerde tam vaktinde geliyorlar. Mesela bir hocamız tam vaktinde geliyor. 10.15’te ise ders 10.15’te sınıfta. Böyle olunca ister istemez hocaların dersi çok önemsemediğini bize karşı saygı duyduğunu hissediyoruz. O yüzden derste de bunu bildiğimiz için çok dikkatli davranıyoruz ona karşı daha dikkatli dinliyoruz. Çünkü hoca saygı duyuyor. Bizim için tam vaktinde geliyor.”

“Verilen saatlere uyulması taraftarıyım. Çünkü sonuçta biz de öğretmen adayız, biz de öğretmen olacağız. Öğretmen olduğumuzda da bu tarz davranışlar bize örnek olur diye düşünüyorum.”

Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5.34'te verilmiştir.

Tablo 5. 34. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Özen gösterme	6	1	2	4	2	4	19
Kişiyeye göre değişen	2	2	1	2	3	2	12
Özensiz davranma	-	3	-	2	1	-	6
Girişlere dikkat edilmesi, çıkışların önemsenmemesi	-	3	2	-	-	-	5
<i>Katılımcıları Etkileme Durumu</i>							
Etkiler	5	3	1	7	4	5	25
Etkilemez	2	-	2	-	-	-	4

Tablo 5.34 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği (6/8) ve Türkçe öğretmenliği (4/6) programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin önemli bir kısmı öğretim elemanlarının derse giriş çıkış saatlerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrenciler ise öğretim elemanlarının derse giriş çıkış saatlerine özen göstermediklerini (3/4) belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinin öğrencileri etkileyip etkilemediği ile ilgili bulgulara bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmenliği (4/4), Türkçe öğretmenliği (5/6), sınıf öğretmenliği (7/8) ve matematik öğretmenliği (3/4) programlarının en yüksek oranlara sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5.35'te verilmiştir.

Tablo 5. 35. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Özen gösterme	12	7	19
Kişiyeye göre değişen	7	5	12
Özensiz davranma	2	4	6
Girişlere dikkat edilmesi, çıkışların önemsenmemesi	2	3	5
<i>Katılımcıları Etkileme Durumu</i>			
Etkiler	14	11	25
Etkilemez	3	1	4

Tablo 5.35 incelendiğinde, çok belirgin bir değişim göze çarpmamakta olup kız öğrencilerin öğretim elemanlarının derse giriş çıkış saatlerine daha fazla özen gösterdiği yönünde görüşlerinin erkeklere oranla ağır bastığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5.36'da verilmiştir.

Tablo 5. 36. Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Özen gösterme	4	7	4	4	19
Kişiyeye göre değişen	5	3	4	-	12
Özensiz davranma	5	1	-	-	6
Girişlere dikkat edilmesi, çıkışların önemsenmemesi	3	2	-	-	5
<i>Katılımcıları Etkileme Durumu</i>					
Etkiler	10	8	4	3	25
Etkilemez	1	2	1	-	4

Tablo 5.36 incelendiğinde, 1. sınıf düzeyindeki katılımcıların tamamına yakınının (10/12) öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplininin kendilerinin derse bakış açılarını etkileyeceği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca 1. ve 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar, giriş saatlerine özen gösterildiği ancak çıkış saatlerine aynı özenin gösterilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.2.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışları

Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına Tablo 5.37'de yer verilmiştir.

Tablo 5. 37. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Ayırım yapmamaları	18
Ayırım yapmaları	8
Bazen yapmaları	4
Kişiyeye göre değişen	4

Tablo 5.37 incelendiğinde; katılımcıların, öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını (18/34) belirttikleri görülmektedir. Bu görüşün aksine 8 öğrenci, öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yaptıkları konusunda görüş bildirmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evet ayırım yapıyorlar. Tanıdıkları öğrencilere daha fazla ayırım yapıyorlar. Mesela soruları genel olarak o kişiyi yöneltiyor. Sanki sınıfta kimse yokmuş sadece o varmış gibi. Birkaç kişiyeye veya birkaç gruba bu şekilde davranıyorlar. Buradan ayırım yaptıklarını anlıyoruz.”

“Kısmen ayırım yapıyorlar. Ön sırada oturan öğrenci daha çalışkan gözüyle bakan hocalarımız var. Sorulan sorulara daha çok daha özenli cevap veriyorlar öndeki öğrenciler. Daha çok derse katılıyorlar. O yüzden olabilir.”

“Ayrım yapanlar var. Tam olarak şuna göre ayrım yapıyorlar diyemeyeceğim ama bazı kişilere ayrım yapıyor. Onu sınıf olarak da fark ediyoruz. Çünkü yani davranışları onu gösteriyor.”

“Bazı hocalar ayrım yapıyor ama ayrım olarak demeyelim de sanki bazı göz önündeki öğrencilerin üstüne daha fazla düşüyorlarmış gibi. Tam olarak ayrım diyemeyiz aslında.”

“Bence yeri geldiğinde ayrım yapılıyor diye düşünüyorum. Genelde derse aktif katılan öğrenciler her zaman bir adım önde olarak düşünüyorum. Derse geç kalan ders umursamayan arkada telefonla oynayan öğrenciler her zaman hoca için ikinci plandadır diye düşünüyorum. Derslerde böyle oluyor zaten.”

“Sadece ismini bildiği derse daha çok katılan öğrenciye daha ayrıcalıklı davranıyorlar bazen. Onun dışında bir ayrım çok fazla söz konusu değil.”

“Kesinlikle ayrım yapıyorlar. Ben liyakatten yanayım. Bir insanın başarısı varsa o insanın arkasında durabilirsiniz, çabaladığını görürseniz de yardımcı olabilirsiniz. Ama hocanın gözüne girmek için onu yapmış gibi gösterenlere çok çabuk inanıyorlar. Mesela çalışmıyor sınavda bir yolunu bulup kopya çekiyor, çalışkanım izlenimi veriyor. Benim ortalamamla kopyayla geçmiş bir insanın ortalaması aynı. Hoca bizi aynı görüyor ama aynı değiliz. Ben bir çabayla geldim ama o kopya çekerek geldi. Yani liyakate önem verilmiyor.”

“Henüz hiç denk gelmedim. Yaptıklarını veya yapacaklarını düşünmüyorum.”

“Ayrım değil de tanıdığı öğrencilere ders anlatırken o kişilere yöneliyorlar. Mesela hoca derste dersi anlatırken bana da dönüp bir şeyler dedikleri oluyor. Yüzüme değil de kulağıma birkaç kez geldi hoca onu seviyor Hoca onunla ders işliyor bizi hiç görmüyor.”

“Ben ayrım yaptıklarına hiç rastlamadım.”

“Çok değil ama ayrım yapan da var. Mesela bir hocamız sınıfta bir grubun çok çalışkan olduğunu çok başarılı olduğunu bildiği için onlara farklı gözle bakıyor onları ayrı tutuyor hatta. O kişilere karşı dersteki tutumu daha farklı. Mesela benim ismimi bilmiyordur ama onların ismini sürekli tekrar ediyor. Tahtada bir şey yapılacak sürekli o kişiler. Veya ilk gün dönemin ilk dersine geliyoruz bakıyor o kişiler yok sınıfta onlar nerede diye soruyor.”

“Tanımadıkları için yapmıyorlar. Tanısalar belki yapabilirler ama yapmıyorlar.”

“Elbette sevdiği öğrenciler olabiliyor. Bu herkeste vardır. Sınıfta birçok çalışkan öğrenci var ama öğretmenler adını bile bilmiyor. Ama hem çalışkan olup hem görgülü ahlaklı olup hem de öğretmenlerle iletişimi iyi olunca mantıken öğretmen onun ismini biliyor. Bu durum bir kayırma gibi görünebilir ama aslında olan şey şu hem çalışıyorsun hem de hocayla iletişime geçiyorsun.”

Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına Tablo 5.38’de yer verilmiştir.

Tablo 5. 38. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Ayırım yapmamaları	3	3	3	4	2	3	18
Ayırım yapmaları	2	-	-	2	2	2	8
Bazen yapmaları	1	-	1	1	-	1	4
Kişiye göre değişen	2	1	-	-	-	1	4

Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışları ile ilgili tablo incelendiğinde matematik öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim elemanlarının ayırım yaptığı yönünde görüşlerinin bulunmadığı görülecektir. Tabloda görüldüğü gibi programlar arasında kısmen dengeli bir dağılım olduğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına Tablo 5.39’da yer verilmiştir.

Tablo 5. 39. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Ayırım yapmamaları	7	11	18
Ayırım yapmaları	4	4	8
Bazen yapmaları	3	1	4
Kişiye göre değişen	3	1	4

Tablo 5.39 incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yapmadığı görüşüne sahip olan 18 öğrenciden 11’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yaptığı görüşüne sahip olan öğrencilerin ise 4’ü kız, 4’ü erkektir.

Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına Tablo 5.40’ta yer verilmiştir.

Tablo 5. 40. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Ayırım yapmamaları	10	4	2	2	18
Ayırım yapmaları	1	3	3	1	8
Bazen yapmaları	1	2	-	1	4
Kişiye göre değişen	-	4	-	-	4

Tablo 5.40 incelendiğinde 1. sınıf düzeyindeki katılımcıların tamamına yakınının (10/12) öğretim elemanlarının ayırım yapmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların verdiği yanıtlar arasında ise ayırım yapma durumunun kişiye göre değiştiği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir.

5.1.2.4.Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.41’de öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişimine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 41. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Ders dışı iletişime açık olma	25
Yardımsever olma	18
Anlayışlı olma	16
Samimi olma	8
Kişiyeye göre değişen	7
Öğrenciye öğretmen adayı olarak yaklaşma	6
Saygılı olma	5
Anlayışlı olmama	3
Mesafeli olma	3

Tablo 5.41’de verilen öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık oldukları (25/34), yardımsever oldukları (18/34) ve anlayışlı oldukları (16/34) gibi olumlu izlenimler üzerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Anlayışlı olmama (3/34) ve mesafeli olma (3/34) gibi olumsuz olarak değerlendirilebilecek görüşlerin ise sayıca azınlıkta kaldığı tabloda görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocalarımızdan biri hep ben abinizim bana her türlü derdinizi sıkıntınızı anlatabilirsiniz derdi. Bazı hocalar mesela mesafe koyar ben akademisyenim siz sınırınızı bileceksiniz der. Ama bu hocalar öyle değil çok mütevazı. Hissettirmiyorlar o sınırı.”

“Bize çok saygı duyuyorlar ama bazen anlayış noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Evet, bizim için yapıyorlar ama sonuçta sadece onların dersi yok. Bizim bu dönem 11 tane dersimiz var. Çoğu da uygulamaya dayalı. Öyle de olunca herkes kendi açısından bakarsa problem yok.”

“Birçok hocamız çok iyi bize karşı. Çocuklar üslubu bile yok. Bize bir öğretmen gibi davranıyorlar hocam diye hitap ediyorlar. Siz de ileride böyle olacaksınız diyorlar bu çok gurur verici.”

“Mesela bir hocamız bu konuda çok iyi. Hocam diyor, hoca hanım diyor, öğretmenmişiz gibi hitap ediyor. Öyle ters düştüğümüz de olmadı çok saygı duyuyorlar öğrencilere.”

“Hocalarımızın bize saygı gösterdiklerine inanıyorum. Bir şey olduğunda yanıma gelebilirsiniz diyorlar. Mesela geçen gün bir arkadaşımız bayılmıştı. O gün o dersteki öğretmenden öyle bir tepki beklemezdim. Dersi durdurması daha sonra o arkadaşına gidince beni ara demesi beni çok etkiledi. Bugün yine aynı hocamızın dersi vardı derse girer girmez geçen haftaki olayı hatırlaması ve nasıl

oldun diye arkadaşımıza sormasını takdir ettim. Değer verdiğini düşünüyorum bize.”

“Bir derdimiz, bir sıkıntımız olduğunda çok rahat bir şekilde gidebiliyoruz hocaların odalarına. Benim böyle bir derdim var böyle bir sıkıntım var diyebiliyoruz. Bunu dile getiren hocalarımız da var sınıfta. Kesinlikle bence ders dışı iletişim kurmaya açıktır. Benim karşılaştığım şu ana kadar öyle. Gittiğinde her şeyini anlatabiliyorsun. Ailevi bir sıkıntı olabiliyor, ne bileyim kafan dolu olabiliyor, bir sıkıntı olabiliyor. Maddi, manevi her tür sıkıntılarda yardım ediyorlar. Çok fazla gitmişliğim olmadı ama mesela ben birkaç kez gittiğimde odalarına çok güzel karşıladılar. Bir üstten görme durumu da yok. Ben eğitim fakültesinin bu yönünü çok seviyorum.”

“Özellikle bazı hocalar çok samimiler. Şu an çıkıp birinin odasına gitsem hoş geldin der güzel karşılar. Bundan eminim. Ama hepsi de aynı şekilde karşılar mı bilmiyorum. Zaten gün boyu öğrencilerle uğraştıkları için rahatsız edilmek hoşlarına gitmeyebilir.”

Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları Tablo 5.42’de verilmiştir.

Tablo 5. 42. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Ders dışı iletişime açık olma	6	3	4	3	4	5	25
Yardımsever olma	4	1	3	5	2	3	18
Anlayışlı olma	3	1	2	5	3	2	16
Samimi olma	1	1	-	1	3	2	8
Kişiyeye göre değişen	2	-	-	3	-	2	7
Öğrenciye öğretmen adayı olarak yaklaşma	2	1	-	1	-	2	6
Saygılı olma	-	1	1	3	-	-	5
Anlayışlı olmama	-	-	-	2	-	1	3
Mesafeli olma	-	-	-	2	-	1	3

Tablo 5.42 incelendiğinde öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık olduklarını belirtenler arasında Türkçe öğretmenliği (5/6), sosyal bilgiler öğretmenliği (4/4), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (4/4) ve matematik öğretmenliği (3/4) programlarının en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan katılımcılar öğretim elemanlarının kendilerine öğretmen adayı olarak yaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5.43’te verilmiştir.

Tablo 5. 43. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Ders dışı iletişime açık olma	13	12	25
Yardımsever olma	11	7	18
Anlayışlı olma	9	7	16
Samimi olma	3	5	8
Kişiyeye göre değişen	5	2	7
Öğrenciye öğretmen adayı olarak yaklaşma	3	3	6
Saygılı olma	1	4	5
Anlayışlı olmama	2	1	3
Mesafeli olma	2	1	3

Tablo 5.43 incelendiğinde öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık olmaları görüşünde olan katılımcılardan 13'ünün kız, 12'sinin erkek; yardımsever olduğunu düşünenlerden 11'inin kız, 7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının anlayışlı olduğunu düşünen 5 öğrenciden 1'i kız, 4'ü erkektir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 5.44'te verilmiştir.

Tablo 5. 44. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Ders dışı iletişime açık olma	11	8	4	2	25
Yardımsever olma	6	7	4	1	18
Anlayışlı olma	6	3	3	4	16
Samimi olma	4	3	1	-	8
Kişiyeye göre değişen	3	1	2	1	7
Öğrenciye öğretmen adayı olarak yaklaşma	1	1	3	1	6
Saygılı olma	1	2	2	-	5
Anlayışlı olmama	1	2	-	-	3
Mesafeli olma	2	1	-	-	3

Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, 1. sınıf düzeyindeki katılımcıların tamamına yakınının (11/12) öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık olduklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların tamamı öğretim elemanlarının anlayışlı oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.2.5.Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere verdikleri öneme ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 5.45'te yer verilmiştir.

Tablo 5. 45. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Önem Verme Durumu</i>	
Önem vermeleri	22
Kişiye göre değişen	12
<i>Öğrenciyi Etkileme Durumu</i>	
Etkilemesi	29
Kısmen etkilemesi	1

Tablo 5.45 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmı (22/34) öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere önem verdiklerini ve bir kısmı da (12/34) önem verme durumunun kişiye göre değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan hiçbiri öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere önem vermediği yönünde görüş bildirmemiştir. Katılımcılar, öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derse önem verme durumunun kendilerini de olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini (29/34) belirtmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dersine daha az önem veren bir hocanın dersine tabii ki ben de daha az önem veririm. Daha az önemsemiş bir dersin de sınavına sabah çalışsam yeter düşüncesinde olurum. Önemsemeyen hocanın dersinde haftaya hazırlıklı geleyim gibi bir derdim de olmaz derste not alayım derdim de olmaz.”

“Yeterince önem verdiklerini düşünüyorum. Hocanın derse önem vermesi derse benim de ilgi göstermem gerektiğini düşündürüyor. Hoca önem veriyorsa benim de derse daha fazla çalışmam gerekiyor diye düşünüyorum. Dolayısıyla derslere daha fazla çalışarak gelmeye çalışıyorum.”

“Hoca derse önem verirse o derse daha fazla ilgi duyarım, özen gösteririm. Eğer o ders daha çok önem arz ediyorsa verdiği ödevlere daha dikkatli bir şekilde bakarım. Ama hoca dersi önemsemese ödevi yapmadan da gelebilirim. Nasıl olsa hoca dersi önemsemiyor, ödevi kontrol etmiyor diye düşünürüm.”

“İster gelin ister gelmeyin gibi bir tavır içerisine giriyor bazıları. Bazıları da gerçekten çok fazla önem veriyor dersine. Biraz etkiliyor bu durum. Mesela daha sorumlu hiss ediyorum derse karşı. Kesin gelmeliyim sabah kesin erken kalkmalıyım diye düşünüyorum, insan ister istemez kendini güdülemiş oluyor. Ama hoca önemsemeyince telaşlanmıyorum yani sabahları giderim yetişirim nasıl olsa diye düşünüyorum.”

“Hoca derse önem verince ben de önem veriyorum. Mesela tarih dersini ben sayısalcı olduğum için sevmezdim lisedeyken falan. Ama burada dinliyorum. Çünkü hoca gerçekten kendi yaşıyormuş gibi anlatıyor. Kendi gerçekten

önemmiyor, önemsediyini bize de hissettiriyor. O yüzden ben de önemsiyorum ve dinliyorum.”

“Bence çok önem veriyorlar sanki önceden hazırlanmış gelmiş izlenimi veriyorlar. Girip içeride sadece ezber bilgilerinin bize aktarılmadığı aşikâr. Mesela bir de şöyle bir şey var gerçekten önemli gerçekten öğrenmem gerektiğine inandığım bir ders vardır. O derse hoca önem göstermiyorsa doğal olarak bizde de önem göstermeme oluyor. Ama mesela zaten çok da anlam ifade etmeyen ders vardır, ilk dönem mesela bilgisayar dersimiz vardı. O böyle çok da bir anlam ifade etmiyordu. Hoca da sıkıyor o da çok önemsemiyordu dersi. Biz de o yüzden çok önemsemiyorduk.”

“Hoca sıkıyorsa o ders önemlidir diyerek daha fazla çalışıyoruz. Hoca sert ise ve derse girişine çıkışına dikkat ediyorsa biz de ediyoruz. Bence disiplinin olduğu yerde saygı artıyor. Bana göre hoca ne kadar disiplinli ise benim için o kadar saygıdeğerdir.”

“Hocaların büyük çoğunluğu önem veriyor sorumlu olduğu derse. Hakkını veriyor yani öyle söyleyeyim. Ama memnun olmadığımız bazı öğretmenlerimiz de var tabii. Tabii ki benim bakış açımı değiştiriyor hocanın derse verdiği önem. Mesela bugünkü derste hocamız çok üzerimize düşüyor. Bir yerde öğrencilerin dikkati dağıldığında hemen bir etkinlik koydu oraya ve direkt herkes pür dikkat dinlemeye başladı. Buna o önem verdikçe ben de önem veriyorum tabii ki. Dersine önem veren bir öğretim üyesinin dersinde daha aktifim daha disiplinliyim.”

Tablo 5.46’da öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 46. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Önem Verme Durumu</i>							
Önem vermeleri	5	3	3	4	3	4	22
Kişiye göre değişen	2	1	2	4	1	2	12
<i>Öğrenciyi Etkileme Durumu</i>							
Etkiler	4	4	4	8	3	6	29
Kısmen etkiler	1	-	-	-	-	-	1

Tablo 5.46 incelendiğinde matematik öğretmenliği (3/4), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (3/4) ve sosyal bilgiler öğretmenliği (3/4) programlarında öğrenim görmekte olan katılımcıların öğretim elemanlarının derslerine önem verdikleri görüşünde en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca matematik öğretmenliği (4/4), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (4/4), sınıf öğretmenliği (8/8) ve Türkçe öğretmenliği (6/6) programlarında öğrenim görmekte olan katılımcıların tamamı öğretim elemanının derse önem verme durumunun kendilerini etkileyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.47’de öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 47. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Önem Verme Durumu</i>			
Önem vermeleri	9	13	22
Kişiye göre değişen	7	5	12
<i>Öğrenciyi Etkileme Durumu</i>			
Etkiler	13	16	29
Kısmen etkiler	1	-	1

Tablo 5.47 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derse önem verdiği görüşünü bildiren 22 katılımcıdan 13'ünün erkek, 9'unun kız olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanının sorumlu olduğu derse önem verdiği önemin kendilerini etkileyeceğini belirtenlerden 13'ü kız, 16'sı erkek iken; 1 kız öğrenci kısmen etkileyeceği yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 5.48'de öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 48. Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derslere Verdikleri Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Önem Verme Durumu</i>					
Önem vermeleri	11	7	2	2	22
Kişiye göre değişen	2	7	2	1	12
<i>Öğrenciyi Etkileme Durumu</i>					
Etkiler	10	10	6	3	29
Kısmen etkiler	1	-	-	-	1

Tablo 5.48 incelendiğinde 1. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcıların tamamına yakını (11/12) öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere önem verdiğini ve bu durumun kendilerini etkilediğini (10/12) belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılardan 7'si öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere önem verdiklerini, 7'si kişiye göre değişkenlik gösterdiğini belirterek; bu durumun kendilerini etkilediğini ifade edenlerin sayısı ise 10'dur.

5.1.2.6.Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 5.49’da yer verilmiştir.

Tablo 5. 49. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Olumlu iletişim	26
Güçlü iletişim	16
Katılımcıların gözlemlerinin olmaması	9
Zayıf iletişim	5
Kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya gelme	3
Rekabet olması	3

Tablo 5.49’da yer alan öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, katılımcıların öğretim elemanları arasında olumlu (26/34) ve güçlü (16/34) bir iletişim olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, 9 katılımcı bu konuda herhangi bir gözleminin olmadığını, 3 katılımcı öğretim elemanlarının kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya geldiklerini ve 3 katılımcı da öğretim elemanlarının arasında bir rekabet durumunun söz konusu olduğunu belirtmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence güzel olumsuz bir şey görmedim genel olarak hep birbirleri ile falan geziyorlar. Hatta iki hocamız var birlikte gezerken gördüm çok hoş görünüyorlardı.”

“Bizim hocalarımız arasında kuvvetli bir arkadaşlık ilişkisi olduğunu düşünüyorum. Birbirleriyle çok iyi anlaştıklarını görüyorum. Birinci dönem bizim sınıfta bir problem olmuştu ve o problem çok fazla yayılmıştı. Demek ki kendi aralarında konuşuyorlar, bir samimiyet var.”

“Fikir olarak, iş arkadaşı olarak illa ki her birinin birbirine saygısı var. Sonuçta hepsi birer eğitimci, hepsi belli bir yere belli bir seviyeye gelmiş insanlar. Aynı ortamda bulunduğunuz meslektaşlarımızla illa ki bir saygı çerçevesi içerisinde bulunuyorlar. Ama her insanın olduğu gibi bir fikir ayrımı olsa bile bunu en azından okuldaki ortama yansıtırları düşünmüyorum.”

“Onlarda da bence gruplaşma var diye düşünüyorum. Herkes kendi anlayışı, kendi fikirleri doğrultusunda olan kişiyle bir araya geliyor. Ve bu da öğrenciler tarafından gözlemleniyor aynı öğrencilerde olduğu gibi.”

“Benim gözlemlediğim kadarıyla üniversite ortamında özellikle hocalar hocalara karşı biraz bilenmiş gibiler. Benim iyi olduğum öne çıksın ondan daha iyi olduğum görülsün istiyorlar. Bölüm başkan olacak mesela ben daha iyiyim diye sürekli dile getiriyor. Bunlarla karşılaştım konuşmalarından da hissettim. Benim daha iyi olduğumu söyleyin gidin konuşun gibilerinden şeyler söylüyorlar. Yöneticilere ise saygı duyuyorlar bence. Biz nasıl hocalara saygı

duymak zorundaysak onlar da yöneticilere saygı duyuyorlar gibi geliyor. Bir rekabet var bence aralarında hocaların. Mesela kendi Doçent ise diğeri daha olmamışsa onu sanki daha küçük görüyor gibi. Konuşmalardan bunu hissediyorum.”

“Çok şahit olmadım. Olumsuz bir duruma rastlamadım en azından. Yalnızca iki hocamızı bir arada gördüm oldukça samimilerdi. Bu samimiyeti bence öğrencilerin görmesi pozitif bir etki yaratıyor.”

“Lisede mesela bütün öğretmenler birbirlerini tanır, herkes bir diyalog içindedir. Ama burada benim gördüğüm kadarıyla belki de çoğu kişi birbirini tanımıyor. Elbette toplantılar olduğunda birbirleriyle bir araya geliyorlar ama samimiyeti olmayan olabiliyor, hiç konuşmuşluğu olmayan olabiliyor. Sadece ismen bildiği insanlar oluyor. Burası daha serbest ve daha büyük bir alan olduğu için öğretmenlerin birbiriyle çok fazla iletişimi yok. Tabii ki vardır ama öyle herkes birbiriyle iletişim halinde değil. Ben görmüyorum.”

“Bilmiyorum ama sanki böyle bir rekabet ortamı var gibi görünüyor. İşin boyutunu bilmiyoruz tabi ama. Birbirlerini çok da sevmiyorlar gibi görünüyorlar. Ama saygı duyuyorlar elbette ki saygı duymak zorundalar birbirlerine.”

“Samimi gözüküyorlar. Biz kendi arkadaşlarımızla nasılsak onlar da öyle gözüküyorlar. Çok fazla şahit olmadım ama futbol turnuvasında bir kez şahit olmuştum. Birbirlerine sarılıyorlardı. Bayağı samimiler demek ki demiştim. O an kendim de düşündüm mesela ben de öğretmen olacağım ben de öğretmenler odasına gidip böyle öğretmen arkadaşlarımla samimi olacağım.”

Tablo 5.50’de öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 50. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Olumlu iletişim	7	3	3	4	4	5	26
Güçlü iletişim	4	2	2	3	2	3	16
Katılımcıların gözlemlerinin olmaması	3	1	2	1	1	1	9
Zayıf iletişim	-	-	1	2	-	2	5
Kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya gelme	1	-	-	1	-	1	3
Rekabet olması	-	1	-	1	-	1	3

Tablo 5.50’de görüldüğü üzere, fen bilgisi öğretmenliği (7/8), sosyal bilgiler öğretmenliği (4/4) ve Türkçe öğretmenliği (5/6) programları öğretim elemanlarının arasında olumlu bir iletişim olduğunu belirtenler arasında en yüksek oranlara sahip programlar olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan; matematik öğretmenliği (1/4), sınıf öğretmenliği (1/4) ve Türkçe öğretmenliği (1/4) programlarındaki katılımcılar öğretim elemanları arasında rekabet olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.51’de öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 51. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Olumlu iletişim	13	13	26
Güçlü iletişim	7	9	16
Katılımcıların gözlemlerinin olmaması	5	4	9
Zayıf iletişim	2	3	5
Kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya gelme	1	2	3
Rekabet olması	2	1	3

Tablo 5.51 incelendiğinde, öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerinde olumlu bir iletişim olduğunu ifade edenlerin 13'ünün kız, 13'ünün ise erkek; öğretim elemanlarının kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya geldiklerini düşünenlerden 1'i kız, 2'si erkek; rekabet olduğunu düşünenlerden ise 2'si kız, 1'i erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 5.52'de öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 52. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla İletişimlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Olumlu iletişim	11	9	4	2	26
Güçlü iletişim	9	6	-	1	16
Katılımcıların gözlemlerinin olmaması	3	2	2	2	9
Zayıf iletişim	1	1	3	-	5
Kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya gelme	-	-	2	1	3
Rekabet olması	-	2	1	-	3

Tablo 5.52 incelendiğinde, öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla aralarında olumlu bir iletişim olduğunu düşünenlerin arasında 1. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılar öne çıkmaktadır (11/12). Ancak öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla aralarında güçlü bir iletişim olduğunu düşünenlerin sınıf düzeyiyle ters orantılı bir şekilde arttığı ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla zayıf bir iletişim içerisinde olduğunu düşünenlerden 3'ünün 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan, 1'inin 1. sınıf ve diğer 1'inin de 2. sınıf düzeyinde olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

5.1.2.7. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretim elemanlarının beden dili kullanımlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 5.53'te verilmiştir.

Tablo 5. 53. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Etkili beden dili kullanımı	21
Jest ve mimik kullanımı	18
Kişiye göre değişen	14
Beden dili kullanılmaması	2

Tablo 5.53 incelendiğinde katılımcıların öğretim elemanlarının etkili beden dili kullandıkları (21/34), jest ve mimiklerini kullandıkları (18/34), beden dili kullanılmadığını (2/34) belirtmişlerdir. 14 katılımcı ise beden dili kullanımında kişiye göre değişen bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İkiye ayrılabilir bu noktada hocalar. Bazısı güzel kullanıyor ve etkili oluyor bazı hocalarımız da hiç kullanmıyor. Beden dili kullanan hoca dersin etkililiğini artırıyor, o derse daha çok yoğunlaşmamızı sağlayabiliyor ilgi çekici hale getiriyor dersi.”

“Mehmet hocamızın dersinde mesela. Hocamız deden dilini, jest ve mimiklerini çok etkili kullanıyor. Öğrenciyi derse adapte ediyor. Öğrenci istese de dersten başka bir şeyle uğraşamıyor. Çünkü hoca öğrencinin ilgisini çekmeyi çok güzel başarıyor.”

“Jest ve mimikleri çokça kullanıyorlar ve kullandıkları jest ve mimikler dersi daha etkili hale getiriyor. Sınıfa hâkimiyet kurmak için ayakta anlatıyor dersi oturup anlatsa arkadakiler dinlemez. Sıraların arasında gezip o şekilde dersi anlatabilir dolaşarak yoksa oraya gelip oturduğün zaman pek fazla etkili olacağını düşünmüyorum.”

“Bazı hocalarımızda tonlama dahi duymuyoruz. Ya da ne anlatıyor dudaklarını okumadan anlamıyorsun. O an neyden bahsediyor mutlu mu sinirli mi bize kızıyor mu hiç anlaşılmıyor. Adapte olamıyorum. Bazı hocalar da tamamen derse hâkim oldukları için telefonu bile cebinden çıkaramıyorsun. Ben utanırım eğer hoca telefonla uğraşırken görür ve ikaz ederse diye ve hiç teşebbüs bile etmem.”

“Çok dikkat ediyorlar beden dillerine. Çoğu hocamız öyle. Kullandığı jest ve mimiklerle bizi daha fazla derse çekiyor hatta. Bazen öyle bir hareket yapıyor ki burayı soracak hoca diyoruz hemen not alıyoruz.”

“Mikro ifadeler çok önemli. Sadece oturduğu yerden anlatan hocalarımız da var veya sürekli hareket halinde olan öğretmenlerimiz de var. Yani oturduğu yerden anlatan hocamızı 30 dakikadan sonra dinleyemiyoruz.”

“Beden dillerini etkili kullanıyorlar. Hareket ettikleri için ilgiyi de arttırıyorlar. Jest ve mimiklerini de kullanıyorlar. Dikkatleri çekiyorlar öyle bir el hareketiyle herkesin dikkatini çekebiliyorlar. Fakat masada oturan bir hoca çok fazla jest ve mimiklerini kullanmıyor. O da bir süre sonra bizde dikkat dağınıklığına sebep oluyor.”

Tablo 5.54'te öğretim elemanlarının beden dillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 54. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Etkili beden dili kullanımı	4	3	3	3	2	6	21
Jest ve mimik kullanımı	1	2	3	4	2	6	18
Kişiyeye göre değişen	4	1	1	5	2	1	14
Beden dili kullanılmaması	1	-	-	1	-	-	2

Tablo 5.54 incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan katılımcıların tamamının (6/6) öğretim elemanlarının etkili beden dili ile jest ve mimik kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, fen bilgisi öğretmenliği programından 4, matematik öğretmenliği programından 3, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programından 3, sınıf öğretmenliği programından 3 ve sosyal bilgiler öğretmenliği programından 2 katılımcı öğretim elemanlarının etkili beden dili kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmenliği programından 1 ve sınıf öğretmenliği programından 1 öğrenci de öğretim elemanlarının beden dili kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5.55'te öğretim elemanlarının beden dillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 55. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Etkili beden dili kullanımı	10	11	21
Jest ve mimik kullanımı	8	10	18
Kişiyeye göre değişen	8	6	14
Beden dili kullanılmaması	2	-	2

Tablo 5.55 incelendiğinde öğretim elemanlarının etkili beden dili kullandığını düşünen katılımcılardan 10'u kız, 11'i erkektir; jest ve mimiklerin kullanıldığını belirtenlerden 8'i kız, 10'u erkek; beden dili kullanımı durumunun kişiden kişiye değiştiğini ifade edenlerden 8'i kız, 6'sı erkek ve beden dili kullanılmadığını belirten 2 katılımcının tamamının kız öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 5.56'da öğretim elemanlarının beden dillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 56. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Etkili beden dili kullanımı	6	9	5	1	21
Jest ve mimik kullanımı	4	8	5	1	18
Kişiyeye göre değişen	6	3	3	2	14
Beden dili kullanılmaması	1	-	-	1	2

Tablo 5.56 incelendiğinde öğretim elemanlarının etkili beden dili kullandıklarını ifade eden 21 katılımcıdan 9'unun 2. sınıf düzeyindeki, 6'sının ise 1. sınıf düzeyindeki

öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyindeki 12 katılımcıdan 8'inin, 3. sınıf düzeyindeki 6 katılımcıdan 5'inin öğretim elemanlarının jest ve mimik kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

5.1.2.8.Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.57'de öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda siyasi/ideolojik görüşlerini yansıtma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 57. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Öğrenci faydasını ön planda tutma	19
Kendi görüşüne zıt kitap önerme/önerebileceği düşüncesi	15
Kendi görüşüne zıt kitap önermeme/önermeyeceği düşüncesi	15
Belli bir ideolojiyi yansıtan kitap önermeme	9
Görüş yansıtma	6

Tablo 5.57 incelendiğinde; 19 katılımcı öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda öğrenci faydasını ön planda tuttıkları, 15 katılımcı öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önerdiklerini veya önerebilecekleri izlenimi verdikleri, 15 katılımcı öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt olan kitaplarını önermediklerini veya önermeyecekleri düşüncesinde oldukları, 9 katılımcı öğretim elemanlarının belli bir ideolojiyi yansıtan kitaplar önermediklerini, 6 katılımcı ise öğretim elemanlarının kendi görüşlerini yansıtmadıklarını yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kitap öneren birkaç hocamız oldu onlar tabii ki her insan gibi kendi görüşlerine bağlı olan kitapları önerdiler. Başka kitaplar önermezler diye düşünüyorum. Çünkü her insan kendi görüşünü öğretmeye, yansıtmaya çalışır. Bir de öğretim üyeleri oldukları için kendi görüşlerini yansıtmak isteyebilirler. O yüzden başka kitap önermezler diye düşünüyorum.”

“Aynı konu hakkında 2 zıt kitabı da bize okumamızı öneren hocalarımız var. Çünkü hocalarımız daha çok at gözlüklerimizi çıkarmamızı istedikleri için bize kesinlikle bir noktadan bir çizgide yürümemizi değil bütün çizgileri görmemizi istiyorlar.”

“Sadece kendi ideolojilerine uygun kitaplar önermiyorlar. Çok kitap önerdiklerine rastlamadım ama önereceklerini düşünürüm. Tamam, hoca bir kitaba ters düşebilir ama öğrenci belki bundan bir şeyler öğrenir diye önerebilir.”

“Bence kendisi nasıl düşünüyorsa, kafasındaki neyse öğrencilere de onu empoze etmek isteyenler var. Bu okul kitaplarında da öyle.”

“Eğer bizim için yararlı olduğunu düşünürlerse bence önerirler. Ama bu konuda herhangi bir zorlama olmuyor genelde.”

“Zaten genel bir kitap seçiyor hocalarımız. İçerisinde herhangi kişisel bir görüş olmuyor kitaplarda. Kendilerine ters olan bir kitabı da bence önermezler. Bize faydası olacak kitapları öneriyorlar genelde. Öğrenciyi düşünecek şekilde davranıyorlar. Bence kişisel düşüncelerini yansıtmadıkları için kişisel düşünce içeren bir kitap önermezler.”

“Kitap öneren bir hocamız oldu diye hatırlıyorum. O kitap da çok iyi bir kitaptı. Ama bence kendi düşüncesine yakın olduğu içindir. Çünkü mesela şöyle düşünelim ben size bir kitap önereceğim. Ben ateistsem neden size Müslümanlık ile ilgili bir kitap öneririm ki. Ama bize bizim iyiliğimizi istediklerini hissettiriyorlar. Bize faydası olacak bir kitabı kendilerine ters olsa da önerecek hocalarımız var.”

“Hayır, kendilerine ters olan kitapları önermiyorlar. Bize hem diyorlar ki partizan olmayın, tek görüşe saplanmayın. Sonra bakıyoruz önerdiği kitap da mesela tam söylediğinin tersi. Biz hocadan onu görmüyoruz ki oraya yönelelim. Genelde dersle ilgili kitapları öneriyorlar ama normal kitaplar önerdiklerinde de yine kendi görüşlerinden olan kitapları öneriyorlar. Derste zorunlu tuttuklarına şahit oluyorum. Karşı tarafı önermiyorlar.”

“Hocalarımız görüşlerini belli etmiyorlar. Ben bilmiyorum hocalarımızın ne görüşte olduğunu. Sağ mı sol mu muhafazakâr mı hiç bilmiyorum. Önerdikleri kitaplarda da kendi görüşlerini yansıtmaları söz konusu değil.”

Öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda siyasi/ideolojik görüşlerini yansıtm durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5.58’de verilmiştir.

Tablo 5. 58. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtm Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Öğrenci faydasını ön planda tutma	4	3	2	3	2	5	19
Kendi görüşüne zıt kitap önerme/önerebileceği düşüncesi	3	2	1	4	3	2	15
Kendi görüşüne zıt kitap önermeme/önermeyeceği düşüncesi	3	3	2	4	1	2	15
Belli bir ideolojiyi yansıtan kitap önermeme	1	2	2	2	-	2	9
Görüş yansıtmama	1	-	2	1	1	1	6

Tablo 5.58 incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği (5/6) ve matematik öğretmenliği (3/4) programlarında öğrenim görmekte olan katılımcıların, öğretim elemanlarının kitap önerisinde bulunurken öğrenci faydasını ön planda tuttuklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt olan kitapları önerdikleri veya önerebilecekleri düşüncesinde olan katılımcıların 3’ü fen bilgisi öğretmenliği, 2’si matematik öğretmenliği, 1’i matematik öğretmenliği, 4’ü sınıf öğretmenliği, 3’ü sosyal bilgiler öğretmenliği ve 2’sinin de Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir.

Öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda siyasi/ideolojik görüşlerini yansıtma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5.59'da verilmiştir.

Tablo 5. 59. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Öğrenci faydasını ön planda tutma	11	8	19
Kendi görüşüne zıt kitap önerme/önerebileceği düşüncesi	9	6	15
Kendi görüşüne zıt kitap önermeme/önermeyeceği düşüncesi	8	7	15
Belli bir ideolojiyi yansıtan kitap önermeme	6	3	9
Görüş yansıtma	3	3	6

Tablo 5.59 incelendiğinde, öğretim elemanlarının kitap önerisinde bulunurken öğrenci faydasını ön planda tuttuklarına ilişkin görüş bildirenlerden 11'inin kız 8'inin erkek katılımcı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önerdikleri veya önerebilecekleri izlenimi olanların 9'u kız 6'sı erkek, öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önermedikleri veya önermeyecekleri düşüncesinde olanların 8'i kız 7'si erkek, öğretim elemanlarının belli bir ideolojiyi yansıtan kitap önermedikleri yönünde görüş bildirenlerden 6'sı kız 3'ü erkek, öğretim elemanlarının kendi görüşlerini yansıtmadıklarını ifade edenlerden ise 3'ünün kız 3'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda siyasi/ideolojik görüşlerini yansıtma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5.60'ta verilmiştir.

Tablo 5. 60. Öğretim Elemanlarının Önerdikleri Kitaplarda Siyasi/İdeolojik Görüşlerini Yansıtma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Öğrenci faydasını ön planda tutma	5	9	4	1	19
Kendi görüşüne zıt kitap önerme/önerebileceği düşüncesi	5	5	4	1	15
Kendi görüşüne zıt kitap önermeme/önermeyeceği düşüncesi	7	4	2	2	15
Belli bir ideolojiyi yansıtan kitap önermeme	3	4	2	-	9
Görüş yansıtma	2	3	1	-	6

Tablo 5.60 incelendiğinde, öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önermedikleri veya önermeyecekleri düşüncesinde olanların 7'si 1. sınıf düzeyinde, 4'ü 2. sınıf düzeyinde, 2'si 3. sınıf düzeyinde, 2'si ise 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. 1. sınıf düzeyinde 5, 2. sınıf düzeyinde 9, 3. sınıf düzeyinde 4, 4. sınıf düzeyinde ise 1 öğrenci öğretim elemanlarının kitap önerisinde bulunurken öğrenci faydasını ön planda tuttuklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

5.1.2.9. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranış Tutarlılığına İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 5.61'de verilmiştir.

Tablo 5. 61. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranış Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Tutarlı olma	19
Kişiye göre değişen	8
Tutarsız olma	7
Duruma göre değişen	6

Tablo 5.61 incelendiğinde; 19 katılımcı öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olduğunu, 8 katılımcı tutarlı olma durumunun kişiye göre değiştiğini, 7 katılımcı öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarsız olduğunu ve 6 katılımcı da tutarlı olma durumunun duruma göre değişkenlik gösterdiğini belirttikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özellikle bazı hocalar devamsızlık konusunda çok hassaslar bizim devam etmemizi istiyorlar ama kendilerinde bu hassasiyeti göremiyoruz. Bu daha çok can sıkıyor. Sen öğrenciden bunu istiyorsan sen de riayet etmelisin.”

“Kısmen tutarlı davranıyorlar. Geçen dönemki hocalardan mesela saygı nezaket deyip de uymayan vardı. Kendi bize nezaketsiz davranıyordu. Ama onun haricinde tutarlılar.”

“Genelde tutarlılar. Mesela giriş çıkış saatleri konusunda öğrencileri ciddi şekilde uyaran, ben bu konuda hassasım diyen hocalar genellikle kendileri de derse giriş çıkış saatlerine çok önem veriyorlar. Öğrenciler de ona göre davranıyor.”

“Tutarlı davranıyorlar. Mesela hocalar bize okumamız için bir kitap veriyorlar, okuyun diyorlar ama kendileri de okumayabilir. Bazı hocalar bunu takip ediyor. Kendileri de işte ben bugün şu sayfaya kadar okudum işte ben şunu anladım. Hatta kitaptan bazı örnekleri bize anlatıyor sınıfta.”

“Derse geç kalmayın deyip de derse geç kalan hocalar oldu. Derse katılmıyorsanız deyip derste konuşma fırsatı vermeyen hocalar da oldu. Soru sorsa da cevap alamasa tamam haklı diyeceğim ama soru bile sormayıp daha sonra derse katılmadınız diyen hocalar da oluyor.”

“Çoğu tutarlı davranıyor. Ama mesela en basiti çocuklarla göz teması kurun, sesinizi sınıfta hissettirin diyorlar bize. Ama birçok hocamız bunu uygulamıyor. En basiti burada çelişiyorlar. İyi bir öğretmen olamıyorlar ama bizden iyi öğretmen olmamızı bekliyorlar. Biz iyi bir öğretmen modeli göremezsek nasıl olabiliriz bence burada çatışıyorlar.”

“Bazıları öğrenciler geç geldiğinde ona kızabiliyor ama kendisi de yeri geldiğinde geç geliyor. Öğrenciler buna hiçbir tepki vermiyor. Çünkü güç onda diye düşünüyor öğrenciler. Bir şey dersek dersten kalırız ya da hoca bana takar gibisinden düşünceler oluyor.”

“Öyle abartı bir durum söz konusu değil ama bir kısmı tutarlı bir kısmı tutarlı değil. Mesela bize telefonla oynamayın deyip kendileri telefonla konuşabiliyorlar.”

“Bizden derse zamanında gelmemizi isteyenlerin hepsi zaten zamanında geliyor. Bu konuda tutarlılar bence. Bir hocamız telefon kullanımı hakkında bizi uyarmıştı. Kendisi de dikkat ediyor bu konuda. Söyledikleri ile kendileri uyuyor.”

“Bence tutarlılar. Ciddi manada disipline önem veren öğretmenlere baktığımda o şekilde hareket ettiklerini görüyorum. Daha rahat diye tabir ettiğim öğretmenler de zaten gelip de sınıfta bizi sıkıyor şöyle olacak böyle olacak demiyor böyle de bir durum var. Gerçekten rahat olan öğretmen de bizi rahat bırakıyor disiplinli olan öğretmen de gerçekten disiplinini sağlıyor. Tutumlar açısından bir farklılık olduğunu, çeliştiklerini görmedim.”

Tablo 5.62’de öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 62. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Tutarlı olma	5	3	2	4	2	3	19
Kişiyeye göre değişen	4	1	1	2	-	-	8
Tutarsız olma	-	-	-	3	2	2	7
Duruma göre değişen	-	-	2	3	-	1	6

Tablo 5.62 incelendiğinde, öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olduğunu ifade eden katılımcıların 5’i fen bilgisi öğretmenliği (5/8), 3’ü matematik öğretmenliği (3/4), 2’si psikolojik danışmanlık ve rehberlik (2/4), 4’ü sınıf öğretmenliği (4/8), 2’si sosyal bilgiler öğretmenliği (2/4) ve 3’ü Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarsız olduğunu ifade edenlerin ise 3’ü sınıf öğretmenliği (3/8), 2’si sosyal bilgiler öğretmenliği (2/4) ve 2’si Türkçe öğretmenliği (2/6) programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerdir.

Tablo 5.63’te öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 63. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Tutarlı olma	10	9	19
Kişiyeye göre değişen	4	4	8
Tutarsız olma	3	4	7
Duruma göre değişen	4	2	6

Tablo 5.63 incelendiğinde; öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olduğu yönünde görüş bildirenlerin 10’u kız, 9’u erkek; tutarsız olduğunu

belirtenlerin ise 3'ünün kız, 4'ünün erkek katılımcı olduğu görülmektedir. Ayrıca 4 kız, 4 erkek öğrenci öğretim elemanlarının tutarlı olma durumunun kişiye göre değişkenlik gösterdiğini; 4 kız, 2 erkek öğrenci de öğretim elemanlarının içinde bulundukları duruma göre tutarlı olduklarını veya olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5.64'te öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 64. Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Tutarlı olma	5	9	3	2	19
Kişiye göre değişen	4	1	1	2	8
Tutarsız olma	3	2	1	1	7
Duruma göre değişen	2	2	1	1	6

Tablo 5.64 incelendiğinde, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tamamına yakın bir kısmının (9/12) öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarsız olduğu yönünde görüş bildirenlerin 4'ünün 1. sınıf, 1'inin 2. sınıf, 1'inin 3. sınıf ve 2'sinin 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılar olduğu görülmektedir.

5.1.2.10. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.65'te öğretim elemanlarının sınıf yönetim stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 65. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Sınıf Yönetimi Başarısı</i>	
Başarılı sınıf yönetimi	14
Kişiye göre değişen	14
Sınıf yönetimi kolaylığı	6
<i>Sınıf Yönetim Modelleri</i>	
Önlemsel ve/veya tepkisel sınıf yönetim modelini benimseme	33
Bütünsel sınıf yönetim modelini benimseme	1

Tablo 5.65 incelendiğinde, 14 katılımcı öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olduklarını, 14 katılımcı başarılı olma durumunun kişiye göre değişkenlik gösterdiğini, 6 katılımcı sınıf yönetiminde öğretim elemanları zorlayacak bir durum olmadığını dolayısıyla başarılı olduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının benimsedikleri sınıf yönetim modelleri hakkında ise 33 katılımcı önlemsel ve/veya tepkisel sınıf yönetim modelini benimsediklerini belirtirken, 1 katılımcı ise bütünsel sınıf yönetim modelini kullandıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özellikle derse ilk defa giriyorsa kurallarından bahsediyor. Yani önlemsel sınıf yönetim modelini kullanıyor. Bu tarzda bir tanışma oluyor kurallarını söylüyor ilk derste. Onun haricinde derste bir durum olduğunda biraz tolerans gösteriyorlar. Hala devam ediyorsa anında uyarıyor.”

“Konunun ilgi çekiciliğiyle de alakalı bu. Kısmen başarılılar ama konu ilgi çekiyorsa öğrenci zaten dinliyor bir problem olmuyor.”

“Sınıf yönetimi konusunda çok başarılı olan hocalarımız var. Ses tonu aynı olan hocalar da var. Bence bu hocalar çok da başarılı değil sınıf yönetiminde. Sınıf bir süre sonra uyumaya başlıyor sınıf yönetimi burada kopuyor. Bir kişi olarak değil de bütün hocaları göz önünde bulundurursak genelde tepkisel ve önlemsel sınıf yönetimi modellerini kullanıyorlar. Mesela bir hoca ilk haftadan gelip kurallarını söylüyor telefonlarınızla oynamayın diyor. Öğrenciler buna uymadığı zaman da anında uyarı şeklinde oluyor.”

“Aksayan bir durum olduğunda öğretim üyeleri direkt olaya müdahale ediyorlar. Bence bu çok doğru. Mesela bir kısım derste sakız çiğneyebiliyor. Bu çok yanlış bir şey. Karşı tarafta bir öğretmen varsa bu çok yanlış bir davranış. Ya da arkada telefonla uğraşıyorlar hoca uyarmasına rağmen sürekli buna devam ediyorlar. En çok tepkisel sınıf yönetim modelini kullanmayı tercih ediyorlar. Bir hocamız bunu çok söylüyor ve uyguluyor. Tepkisel değil de önlemsel daha çok kullanıyor. Mesela derse girdiğinde uğultu yapmayın bundan çok rahatsız oluyorum diyor. Bir fikriniz varsa elinizi kaldırın size söz hakkı veririm beraber tartışalım diyor.”

“Bazı hocalar yapısı gereği çok nazik öğrencileri kırmak istemediği için sınıf yönetiminde problem yaşayabiliyorlar. Bazıları da çok katı derste konuşulmasına falan asla tahammül edemezler.”

“Genel anlamda başarılı buluyorum. Bizim sınıfımız için her hoca söyler dersi dinleriz, katılırız, ödevleri yaparız mutlaka. Çok da bir saygısızlığımız olmamıştır 4 yıldır. Ama onun haricinde hocaların bizimle iletişimini güzel buluyorum. Birçoğu ile gülüp eğlendiğimiz de oluyor. Güzel olumlu buluyorum sınıf yönetimlerini. Dersin başında yani ilk defa ders alıyorsak kurallarını söylüyor. 15 dakika sonra derse almam telefonla uğraşanları derste yok sayacağım gibi. Yine de bunlar ihlal edilirse tam yaptırımı sağlanmıyor ama görmezden de gelinmiyor. Sadece o an uyarılıyor orada kalıyor. Tepkisel ve önlemsel sınıf yönetim modellerini daha çok kullanıyorlar.”

Birçok hocamız mesela derste öğrenci uyuyorsa niye uyuyorsun gece geç mi yattın gibisinden samimiyetle yaklaşmaya çalışıyor. Bu konuda çok iyiler. Bazı hocalar da sınıfı rahatsız etmiyorsa bırak uyusun gibisinden hiç ses çıkarmıyor. Derse ilk giren hocalar zaten kendi kurallarından bahsediyorlar. Önlemsel sınıf yönetim modelini kullanıyorlar yani. Önlemseli kullanan zaten kurallara uyulmadığında tepkisel de kullanıyor.”

“Sınıf yönetimi daha çok sınıfa bağlı aslında. Sınıfımız da öyle çok hareketli bir sınıf değil sakın. Hoca ufacak bir şey dese herkes susar. Hocalar da sınıf yönetiminde başarılılar.”

Tablo 5.66’da öğretim elemanlarının sınıf yönetim stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 66. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Sınıf yönetimi başarısı</i>							
Başarılı sınıf yönetimi	5	2	-	2	1	4	14
Kişiyeye göre değişen	1	2	4	4	1	2	14
Sınıf yönetimi kolaylığı	1	2	-	3	-	-	6
<i>Sınıf Yönetim Modelleri</i>							
Önlemsel ve/veya tepkisel sınıf yönetim modelini benimseme	8	4	3	8	4	6	33
Bütünsel sınıf yönetim modelini benimseme	-	-	1	-	-	-	1

Tablo 5.66 incelendiğinde; öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olduğunu düşünen katılımcılardan 5'inin fen bilgisi öğretmenliği, 2'sinin matematik öğretmenliği, 2'sinin sınıf öğretmenliği, 1'inin sosyal bilgiler öğretmenliği, 4'ünün Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 5.67'de öğretim elemanlarının sınıf yönetim stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 67. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Sınıf yönetimi başarısı</i>			
Başarılı sınıf yönetimi	7	7	14
Kişiyeye göre değişen	8	6	14
Sınıf yönetimi kolaylığı	4	2	6
<i>Sınıf Yönetim Modelleri</i>			
Önlemsel ve/veya tepkisel sınıf yönetim modelini benimseme	18	15	33
Bütünsel sınıf yönetim modelini benimseme	-	1	1

Tablo 5.67 incelendiğinde; öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olduğunu düşünen katılımcıların 7'sinin kız, 7'sinin erkek öğrenci olduğu; sınıf yönetimi başarı durumunun kişiyeye göre değişkenlik gösterdiği konusunda görüş bildirenlerden ise 8'inin kız 6'sının erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetim modelleri hakkında önlemsel ve/veya tepkisel sınıf yönetim modelini benimsedikleri yönünde görüş bildirenlerin 18'i kız, 15'i erkektir.

Tablo 5.68’de öğretim elemanlarının sınıf yönetim stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. 68. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerini Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Sınıf yönetimi başarısı</i>					
Başarılı sınıf yönetimi	3	5	3	3	14
Kişiye göre değişen	7	4	3	-	14
Sınıf yönetimi kolaylığı	2	1	1	2	6
<i>Sınıf Yönetim Modelleri</i>					
Önlemsel ve/veya tepkisel sınıf yönetim modelini benimseme	11	12	6	4	33
Bütünsel sınıf yönetim modelini benimseme	1	-	-	-	1

Tablo 5.68 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olduğunu düşünenlerin 3’ünün 1. sınıf, 5’inin 2. sınıf, 3’ünün 3. sınıf ve 3’ünün de 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi başarısının kişiye göre değişkenlik gösterdiği görüşünü savunanlardan 7’sinin 1. sınıf, 4’ünün 2. sınıf, 3’ünün ise 3. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam etmekte olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

5.1.2.11. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5.69’da verilmiştir.

Tablo 5. 69. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Dikkate Alma Durumu</i>	
Dikkate alma	23
Dikkate almama	6
Kişiye göre değişen	6
Duruma göre değişen	2
<i>Hazırbulunuşluk Düzeyleri</i>	
Hazırbulunuşluk düzeyine önem verme	27
Hazırbulunuşluk düzeyine önem vermeme	5
<i>Diğer</i>	
Blok ders yapma	4
Öğretim elemanı isteklerinin ön planda olması	1

Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin tablo incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla dikkate aldıkları (23/34) yönünde görüş bildirdikleri görülecektir. 6 katılımcı öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almadıklarını, 6 katılımcı kişiye göre değişen bir durum olduğunu, 2 kişi de duruma göre değişen bir durum olduğunu ifade

etmişlerdir. 27 katılımcı öğretim elemanlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine önem verdiğini, 5 katılımcı ise önem vermediğini belirtmiştir. 4 katılımcı öğretim elemanlarının blok ders yaparak öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almadıklarını belirtirken, 1 katılımcı da öğretim elemanının isteklerinin öğrenci isteklerine kıyasla ön planda olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Genel olarak çok dikkate alınmıyor. Mesela diyelim ki konu bizim çok da ilgimizi çeken bir şey değil. Günlük hayatımızda hiç işimize yaramayacak bir şey. Bu önemsenmiyor. Genel olarak ama ara verme konusuna falan dikkat ediyorlar. Sınıf ağırlıklı olarak dikkati dağılmışsa ara vermeye çalışıyorlar ya da bitiriyorlar. Ya da konuyu başka bir yere çekip sonra ilgiyi toplayıp tekrar dönebiliyorlar derse.”

“Genel manada dikkat ediliyor. Mesela hazırbulunuşluk düzeylerimizi çok dikkate alıyorlar. O konuda tutarsızlık hissetmedik mesela. Özellikle eğitim fakültesinde olduğumuz için bu kavramlar sıklıkla bahsediliyor. Bu yüzden öğretim üyeleri de çok dikkat ediyorlar.”

“İşlerine gelirse dikkate alıyorlar. Açık ve net konuşayım o an kendisi de yorulmuşsa tamam kabul ediyor yapıyor tabii ki ama tabi burada kendi istekleri önemli. Bizim isteklerimiz ikinci planda.”

“Bu hocadan hocaya değişen bir durum. Bazılarının belli kuralları var, belli saatleri var ve o saate kadar işlemek zorunda hissediyor kendisini. Öğrenci sıkıldığında zaten o dersten verim alamıyor. Hocamız bu faktörü düşündüğünde derse ara vermesi gerekiyor.”

“Dikkate alan hocalarımız var. İlla dersini sonuna kadar bitirmeye çalışan hocalarımız da var.”

“Çok dikkate almıyorlar sanırım. Mesela saat 8.00’de ise dersimiz çoğu hoca diyor ki 8.00’de başlayalım blok yapalım erken bitirelim. 10.00’da bitmesin ders diyorlar. Ama yine saat 8.00’de başlıyoruz aralıksız 9.50’ye kadar dersimiz devam ediyor. Hoca da o an kaptırıyor kendini derse. Ama bu sefer biz dersten kopmuş oluyoruz. Bu açıdan hocalar kendi işleyişlerine göre devam ediyorlar. Ama mesela hazırbulunuşluk düzeylerimizi de çok dikkate alıyorlar.”

“Bir hocamız hariç gerçekten herhangi bir sıkıntı yok. Mesela bir hocaların dersinde hocam ara mı versek diyoruz tamam diyor, 5 dakika sonra gelin diyor. Diğerlerinde de herhangi bir sıkıntı olmadı ama bir hoca hariç işte. Bir günümüz saat 10-12 arası boş olduğu için o güne dersi aldirmek istedik. Hocamızla görüştim kendisine uygun olmadığını söyledi ama uygun olsaydı alacaktı zaten. Hazırbulunuşluk düzeylerimizi çok dikkate alıyorlar.”

“Bunu gerçekten hepsi yapıyor. Mesela fizikçimiz tam örnek yazacak ama ders artık 15 dakikası kalmış bitmesine. Hocam artık bitsin mi diyoruz tamam bitsin diyor bitiriyor. Veya bizim sıkıldığımızı fark ettiği anda hemen bir şey yapıyor dikkatimizi topluyor. Ama bir hocamız var mesela artık gerçekten zor durumdayız tuvalete gitmemiz gerekiyor. Hocaya ara verelim mi diyorsun ben

istemiyorum diyor. Sonra devam ediyor Bir kişi daha diyor sonra bir kişi daha, 3 kişi falan diyor artık vermiyor. Dersin başından sonu 3 saat mesela aralıksız 3 saat ders işliyor ara vermeden. Bu sefer gerçekten dersten kopuyoruz hiçbir şekilde bağımız kalmıyor. Dikkate alan da var almayan da var yani.”

“Evet, çok dikkate alıyorlar. Mesela 6 saatlik boş aramız oluyor onu doldurmaya çalışıyoruz hoca eğer uygunsa ayarlamaya çalışıyor. Dikkat çekmek için de derste futbol konuşmuştuk birinde, herkesin uykusu açılmıştı sonra bir anda derse başladık. Ve o anda derse ilgi daha da arttı.”

“Çok dikkat ediyorlar. Mesela güzel bir örneğim var oradan yola çıkayım. Bir öğretmenimiz vardı o dersi hiç unutmuyorum. Ders işliyordu ve sınıf ölü gibiydi, sabahın erken saatleriydi. Hiç kimse dersi dinlemiyordu. Öğretmenimiz baktı dersi dinleyen yok isteğiniz yok galiba dedi. Sınıf da bunu belli etti. Hoca orada o dersi bitirmişti. Bunun çok güzel bir hareket olduğunu düşünüyorum. Aslında bizim yaptığımız hareket biraz saygısızlıktı ama o bizim o anki ruhsal durumumuza saygı gösterdi. Teneffüs falan istediğimizde hocaların çok da reddetmediğini görüyorum. Derse başlarken mesela önceki süreç bir tekrar ediliyor. Daha sonra belli genel terimler veriliyor. Sınıf bir tartışıyor ne biliyor bu konuda diye. Öğrenciler bilmiyoruz veya hatırlamıyoruz dediyse bunları göz önünde bulundurarak ders işliyorlar.”

Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları Tablo 5.70’te verilmiştir.

Tablo 5. 70. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Dikkate Alma Durumu</i>							
Dikkate alma	3	3	4	7	4	2	23
Dikkate almama	3	-	-	1	-	2	6
Kişiye göre değişen	3	1	-	-	-	2	6
Duruma göre değişen	1	-	-	1	-	-	2
<i>Hazırbulunuşluk Düzeyleri</i>							
Hazırbulunuşluk düzeyine önem verme	7	4	4	7	2	3	27
Hazırbulunuşluk düzeyine önem vermeme	-	-	-	1	2	2	5
<i>Diğer</i>							
Blok ders yapma	1	2	-	1	-	-	4
Öğretim elemanının isteklerinin ön planda olması	1	-	-	-	-	-	1

Tablo 5.70’te görüldüğü üzere; psikolojik danışmanlık ve rehberlik (4/4), sınıf öğretmenliği (7/8), sosyal bilgiler öğretmenliği (4/4) programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan katılımcılar öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları görüşünde en yüksek orana sahiptir. Bunun yanı sıra fen bilgisi öğretmenliği (7/8), matematik öğretmenliği (4/4), psikolojik danışmanlık ve

rehberlik (4/4), sınıf öğretmenliği (7/8), sosyal bilgiler öğretmenliği (2/4), Türkçe öğretmenliği (2/6) programlarında öğrenim görmekte olan toplam 27 katılımcı öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeylerine önem verdikleri görüşünü bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının blok ders yaparak öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını önemsemediği yönünde görüş bildiren katılımcılardan 1'i fen bilgisi öğretmenliği, 2'si matematik öğretmenliği ve 1'i de sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5.71'de verilmiştir.

Tablo 5. 71. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Dikkate Alma Durumu</i>			
Dikkate alma	11	12	23
Dikkate almama	5	1	6
Kişiyeye göre değişen	3	3	6
Duruma göre değişen	2	-	2
<i>Hazırbulunuşluk Düzeyleri</i>			
Hazırbulunuşluk düzeyine önem verme	13	14	27
Hazırbulunuşluk düzeyine önem vermeme	3	2	5
<i>Diğer</i>			
Blok ders yapma	3	1	4
Öğretim elemanı isteklerinin ön planda olması	1	-	1

Tablo 5.71 incelendiğinde; öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı yönünde görüş bildirenlerden 11'i kız, 12'si erkek; dikkate almadığı görüşünü ifade edenlerden ise 5'inin kız, 1'inin erkek olduğu görülmektedir. 13 kız, 14 erkek öğrenci öğretim elemanlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine önem verdiklerini; 3 kız 2 erkek öğrenci öğretim elemanlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine önem vermediklerini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 5.72'de verilmiştir.

Tablo 5. 72. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Dikkate Alma Durumu</i>					
Dikkate alma	7	12	3	1	23
Dikkate almama	4	-	-	2	6
Kişiye göre değişen	2	-	3	1	6
Duruma göre değişen	2	-	-	-	2
<i>Hazırbulunuşluk Düzeyleri</i>					
Hazırbulunuşluk düzeyine önem verme	11	8	5	3	27
Hazırbulunuşluk düzeyine önem vermeme	2	3	-	-	5
<i>Diğer</i>					
Blok ders yapma	1	1	-	2	4
Öğretim elemanı isteklerinin ön planda olması	1	-	-	-	1

Tablo 5.72 incelendiğinde; 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların tamamı (12/12), 1. sınıf düzeyindeki 12 katılımcının 7'si, 3. sınıf düzeyindeki 6 katılımcının 3'ü, 4. sınıf düzeyindeki 4 katılımcının 1'i öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almadıklarını belirtenlerden 4'ü 1. sınıf düzeyinde, 3'ü ise 2. sınıf düzeyinde katılımcılardan oluşmaktadır. 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler, öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeylerine önem vermedikleri konusunda görüş belirtmemişlerdir.

5.1.2.12. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.73'te öğretim elemanlarının sınav soru stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 73. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Çoğunlukla ezbere dayalı olması	19
Yorum ve ezberin eşit şekilde dağılması	11
Çoğunlukla yoruma dayalı olması	4
Sınavlar ve sistem uyumsuzluğu	2

Öğretim elemanlarının sınav soru stillerine ilişkin tablo incelendiğinde, katılımcıların çoğu (19/34) sınavların ezbere dayalı sorulardan oluştuğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. 11 katılımcı yorum ve ezberin eşit şekilde dağıldığını, 4 katılımcı çoğunlukla yoruma dayalı olduğunu, 2 katılımcı da sınavların ve sistemin uyumsuz olduğu görüşünü ifade etmiştir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çoğunlukla ezbere dayalı. Ben bunun çok yanlış olduğunu düşünüyorum çünkü bize okutulan kitaplar ezbere karşı ama sınavlar ezbere dayalı. Bundan dolayı

sistemde bir çelişki olduğunu düşünüyorum. Çünkü ezbere dayalı öğretim özellikle bizim fen bilimleri branşında olmayacak bir şey. Öyle olunca da öğrenci hiçbir şey öğrenmemiş oluyor. Sadece defterdeki sınav kâğıdına geçirmiş oluyor. Bunun da hiç kimseye bir katkısı olacağını düşünmüyorum.”

“Ezber dayalı soruyorlar hocam yoruma dayalı soran çok az hatta tek tük. Genellikle ezber. Alan dersleri daha ezber.”

“Bizim bölüm sözel olduğu için ezber gereken yerler de oluyor. %40 yorum, %60 ezber gibi düşünebiliriz.”

“Hep ezber soruyorlar. Bence ezberden de vazgeçmesinler çünkü biz gerçekten ezberle büyüyen bir nesiliz. Bize yorum soracağım deyip de ezber sormasınlar çünkü biz sınava ona göre hazırlanıyoruz.”

“Net bilgi istenen kısım çok. Mesela bilgisayar dersimizde beş altı tane tarih sorusu vardı kaç yılında kurulmuştur gibisinden bilgisayarla ilgili. Ben bunu hocaya da söyledim zaten direkt tarih sormuşsunuz diye. Tarih dersinde miyiz bilgisayar dersinde miyiz belli değil. Bazı hocalar yorum istiyor ama arada böyle dediğim gibi net bilgi isteyen hocalarımız da var.”

“Direkt benim yaptığım gibi yapacaksınız diyen hocalar var. Mesela bir soru soruyor uygulama sorusu. Eğer kendi derste anlattığı yoldan çözmezsen puan alamıyorsun. İlk yıl acı bir şekilde tecrübe ettik bunu. Sözel dersler ezber dayalı değil genellikle. Yine derste anlattığı soruyu dersi dinleyen yapsın diye bence. Matematik olarak da teorem soruyorlar tamamen ezber. Belirli sayfaları ezberlemek zorundasın. Uygulamadan daha çok teorem soruyorlar.”

“Ezber dayalı sorular soruyorlar genelde ve bu gerçekten çok karşı çıktığım asla sevmediğim bir şey. Ülkede sadece robot yetiştiriyor. Sadece ezberliyoruz, geliyoruz, sınava giriyoruz, çıkıyoruz sonra o konuyu tamamen unutuyoruz. Bilmiyorum bununla daha nereye kadar gidebiliriz.”

“Genelde ezber dayalı. Zaten eğitim sistemimiz de böyle olduğu için. Çoğunluk ezber.”

Öğretim elemanlarının sınav soru stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğretim gördükleri programa göre dağılımları Tablo 5.74’te verilmiştir.

Tablo 5. 74. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğretim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Çoğunlukla ezber dayalı olması	6	3	3	4	1	2	19
Yorum ve ezberin eşit şekilde dağılması	2	1	-	2	2	4	11
Çoğunlukla yoruma dayalı olması	-	-	1	2	1	-	4
Sınavlar ve sistem uyumsuzluğu	-	-	-	1	1	-	2

Tablo 5.74 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenliğinden 6 (6/8), matematik öğretmenliğinden 3 (3/4), psikolojik danışmanlık ve rehberlikten 3, sınıf öğretmenliğinden 4 (4/8), sosyal bilgiler öğretmenliğinden 1 (1/4) ve Türkçe öğretmenliğinden 2 (2/6) katılımcı sınavlarda çoğunlukla ezber dayalı soruların

ağırlıkta olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yorum ve ezber sorularının eşit şekilde dağıldığını belirten katılımcıların 2'si fen bilgisi öğretmenliği, 1'i matematik öğretmenliği, 2'si sınıf öğretmenliği, 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 4'ü ise Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedirler.

Öğretim elemanlarının sınav soru stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5.75'te verilmiştir.

Tablo 5. 75. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Çoğunlukla ezbere dayalı olması	9	10	19
Yorum ve ezberin eşit şekilde dağılması	6	5	11
Çoğunlukla yoruma dayalı olması	2	2	4
Sınavlar ve sistem uyumsuzluğu	1	1	2

Tablo 5.75 incelendiğinde; sınavlarda ezbere dayalı soruların ağırlıkta olduğunu belirten katılımcıların 9'u kız 10'u erkek; yorum ve ezber sorularının eşit şekilde dağıldığını belirten katılımcıların 6'sının kız 5'inin erkek; çoğunlukla yoruma dayalı soruların olduğunu belirten katılımcıların 2'si kız 2'si erkek; sınavlar ve sistem uyumsuzluğu görüşünü bildiren katılımcıların 1'inin kız 1'inin erkek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sınav soru stillerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 5.76'da verilmiştir.

Tablo 5. 76. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Çoğunlukla ezbere dayalı olması	8	8	2	1	19
Yorum ve ezberin eşit şekilde dağılması	3	4	3	1	11
Çoğunlukla yoruma dayalı olması	1	1	1	1	4
Sınavlar ve sistem uyumsuzluğu	-	2	-	-	2

Tablo 5.76'da görüldüğü üzere; 1. sınıf düzeyindeki katılımcılardan 8'i, 2. sınıf düzeyindeki katılımcılardan 8'i, 3. sınıf düzeyindeki katılımcıların 2'si, 4. sınıf düzeyindeki katılımcılardan 1'i sınavlarda ezbere dayalı soruların ağırlıkta olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınavların ve sistemin uyumsuz olduğu yönünde görüş bildiren 2 öğrencinin tamamı 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır.

5.1.2.13. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 5.77’de verilmiştir.

Tablo 5. 77. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Açık olmaları	13
Açık olmamaları	11
Kişiyeye göre değişen	10
Eleştiriye fırsat tanımama	9

Tablo 5.77 incelendiğinde, katılımcıların 13’ü öğretim elemanlarının eleştiriye açık olduklarını, 11’i eleştiriye açık olmadıklarını, 10’u kişiye göre eleştiriye açık olma durumunun kişiye göre değişkenlik gösterdiğini, 9’u ise öğretim elemanlarının eleştiriye fırsat tanımadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bir hocamız mesela beni eleştirin dedi ama eleştirene de laf söyledi. Hem bunu söylüyorsun hem de eleştirene neden laf atıyorsun. Arkadaşımız da gayet güzel bir üslupla olumlu bir şekilde söylemişti.”

“Geçen yılki bazı hocalarımıza hocam biz anlamıyoruz bu yanlış dediğimizde ‘Ben hocayım sen öğrencisin. Gel çok biliyorsan sen anlat.’ gibisinden birebir diyaloga girdiği öğrenciler oldu. Eleştiriye açık olmayan bazı istisnalar var.”

“Geneli eleştiriye açık ama bazen açık olmayanlar da oluyor. Özellikle olumsuz eleştirdiğimiz zaman kötü tepkiler aldığımız hocalarımız da oluyor.”

“Eleştirmedik ama eleştiriye açık olduklarını sanmıyorum. Herkesin bir tarzı var. Hocaları herhangi bir şekilde eleştirmedik şimdiye kadar.”

“Belli bir sınır çerçevesinde olursa ya da hocaya hakaret olarak değil de hocam şu şöyle olsa şeklinde dersek açık olduklarını düşünüyorum.”

“Eleştiriye açıklar hocalar. Mesela bazıları diyor özellikle işte benim de hatam olabilir siz bunu değerlendirin bana dönüt verin. Yani mesela derste anlamadığınız yerler varsa belki ben anlatamadım diyor. Bunları dikkate alarak bana anlamadığınız bir yer varsa sorabilirsiniz diyor.”

“Hayır, açık değiller birçok insan gibi. Bilmiyorum bir öğretmene bir hatasını söylediğimizi düşünemiyorum. Bana verdikleri izlenim bu şekilde.”

“Eleştiriye açıklar. Ben kendi fikirlerimi ifade edebiliyorum rahatlıkla, bir sıkıntı çıkmıyor. Derste memnun olmadığımız bir şey olduğunda söylüyoruz ama tabii saygı çerçevesinde. Onlar da anlayış gösteriyorlar ona göre değiştiriyorlar.”

“Bence bu eleştiriye açık olma durumu orta düzeyde. Eleştirilmeyi sevmeyen hoca da var. Hoca bunu açıkça böyle söylemiyor ama bir şey söylediğimiz zaman sen benden daha mı iyi biliyorsun diyebilecek tarzda bir hoca. Tamamen açık veya değil diyemeyeceğim, yarı yarıya.”

“Hocayı eleştirdiğimiz oluyor hocam biz bunu böyle biliyorduk bu böyle değil mi dediğimiz zaman gayet olumlu karşılıyorlar.”

“Hiç eleştirmiyoruz o sıcaklığı alamıyoruz çünkü. Bazen bazı hocalarımız soruyor nasıl işleyelim bundan memnun musunuz diye. Mesela hocalarımızdan biri hep sorar. 2 hafta işler ve bu gidişattan memnun musunuz değiştirelim mi der. Ama çoğunda öyle bir şey yok yani kendi stillerine göre işliyorlar.”

“Evet, eleştiriye açıklar. Yani eleştirdiğimiz oldu eleştiren kişi de hatalı çıktı. Mesela birinde öğrenci hocayı eleştirdi hocam zaten öğrenci ne derse yanlış diyorsunuz, sizin bir görüşümüz var sadece o formülle çözülmeli öğrencinin dediği her zaman yanlış diyorsunuz dedi. Hâlbuki kendi formülü de yanlış ama hoca da buna çok sert bir tepki verdi. Benim öğrencilerin çözüm yollarını not ettiğim de oluyor gibi bir tepki verdi. Genel anlamda açıklar aslında.”

“Aslında eleştiride bulunmadık. Bir hocayı zaten kesinlikle eleştiremeyiz suratına bile söyleyemeyiz. Ama arkadaş gibi hocalar var. Mesela onlara rahatlıkla söyleyebilirim diye düşünüyorum rahatsız olduğum eleştirecek bir durum olduğunda. Hocadan hocaya göre değişiyor bu.”

“Aslında biz bir şey demeden kendileri soruyorlar bize. Örneğin bir hocamız sormuştu nasıl yapalım mesela ara vereceğiz hangi saatte verelim dersin en başında sınıfça karar veriyoruz bazı derslerde. Mesela derse işleme yönünden işte nasıl işleyelim notlar elinizde mi olsun slayttan mı işleyelim. Ama diğer türlü eleştiride bulunmadık. Eleştiride bulunma hakkını kendimizde hissetmedik korktuk biraz. Hocaların tavrından korktuk. Hoca bize eleştirme hakkına sunmadığı için korktuk.”

“Hocadan hocaya değişebiliyor aslında bu durum. Mesela ben bir hocaya hiç hocam ders çok sıkıcı diyemiyorum. Ders gerçekten çok sıkıcı geçiyor. Sürekli uyku açılınsın diye su içiyorum ama hocam ders sıkıcı diyemiyorum. Belki de onun verdiği imajdan dolayı. Ama bazılarına karşı da çok rahat söyleyebiliyoruz.”

Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5.78’de verilmiştir.

Tablo 5. 78. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Açık olmaları	4	3	-	2	4	-	13
Açık olmamaları	2	-	1	4	-	4	11
Kişiye göre değişen	3	1	2	4	-	2	10
Eleştiriye fırsat tanımama	1	2	3	2	-	1	9

Tablo 5.78’de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının eleştiriye açık oldukları görüşünü belirtenlerin 4’ü fen bilgisi öğretmenliği (4/8), 3’ü matematik öğretmenliği (3/4), 2’si sınıf öğretmenliği (2/8), 4’ü sosyal bilgiler öğretmenliği (4/4) programında öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır. Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 6 katılımcıdan 4’ünün, sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 8 katılımcıdan 4’ünün öğretim elemanlarının eleştiriye açık olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5.79’da verilmiştir.

Tablo 5. 79. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Açık olmaları	7	6	13
Açık olmamaları	6	5	11
Kişiye göre değişen	6	4	10
Eleştiriye fırsat tanımama	5	4	9

Tablo 5.79 incelendiğinde; öğretim elemanlarının eleştiriye açık olduğunu düşünenlerden 7’sinin kız, 6’sının erkek; eleştiriye açık olmadıklarını düşünenlerden 6’sının kız, 5’inin erkek; eleştiriye açık olma durumunun kişiye göre değiştiğini belirtenlerden 6’sının kız, 5’inin erkek; öğretim elemanlarının eleştiriye fırsat tanımadıklarını belirtenlerin 5’inin kız, 4’ünün erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5.80’de verilmiştir.

Tablo 5. 80. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Açık olmaları	5	5	2	1	13
Açık olmamaları	5	5	-	1	11
Kişiye göre değişen	3	3	3	1	10
Eleştiriye fırsat tanımama	5	3	-	1	9

Tablo 5.80 incelendiğinde, öğretim elemanlarının eleştiriye açık olduğunu düşünen 13 katılımcıdan 5’i 1. sınıf düzeyinde, 5’i 2. sınıf düzeyinde, 2’si 3. sınıf düzeyinde, 1’i 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. 1. sınıf düzeyindeki 12 katılımcının 5’i, 2. sınıf düzeyindeki 12 katılımcıdan 3’ü ve 4. sınıf düzeyindeki 4 katılımcıdan 1’inin öğretim elemanlarının eleştiriye fırsat tanımadıkları yönünde görüş bildirmiştir.

5.1.2.14. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.81’de öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik/otoriter tutuma ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 81. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Kişiye göre değişen	16
Demokratik tutum sergileme	11
Otoriter tutum sergileme	9
Duruma göre değişken olması	6
İdeal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergileme	3

Tablo 5.81 incelendiğinde; 16 katılımcı öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik/otoriter tutumun kişiye göre değişen bir durum olduğu, 11 katılımcı öğretim elemanlarının demokratik tutum sergiledikleri, 9 katılımcı otoriter tutum sergiledikleri, 6 katılımcı duruma göre demokratik veya otoriter tutum sergileme durumunun değiştiği, 3 katılımcı ise ideal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergiledikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yer yer değişebiliyor bu durum. Mesela sınıf dersten koptuğu zaman otoriter davranmaları elbet gerekiyor. Çünkü dersi işlemeleri gerekiyor. Sınıfın durumuna göre de demokratik oluyorlar.”

“Ortasındalar daha çok. Her ikisinden de azar azar var. Tam otoriter olmak öğrenciyi dersten soğutacak bir davranış. Tam demokratik olmak da bu sefer de bütün ipleri öğrenciye bırakmak demek. O zaman oradaki öğretmenliğinin bir sıfatı kalmaz. O yüzden aradalar çok ideal bir seviyedeler.”

“Demokratik bir tutum içerisindeler. Mesela bir karar alınacağı zaman mutlaka sınıfa sorup çoğunluğa göre hareket ediyorlar.”

“Genelde demokratik diyebilirim ama otoriter hocalarımız da var. Onların dersinde söz hakkı almaya korkup çekiniyoruz.”

“Hocaya göre değişiyor. Bir hocamız sınıfta kendisinin otorite olmasını istiyor mesela. Otorite olmak isteyen hocalar var diye düşünüyorum. Çoğunluk demokratik.”

Tablo 5.82’de öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik/otoriter tutuma ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 82. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Kişiye göre değişen	3	4	2	4	-	3	16
Demokratik tutum sergileme	2	1	4	1	3	-	11
Otoriter tutum sergileme	3	-	-	2	1	3	9
Duruma göre değişken olması	2	-	-	3	-	1	6
İdeal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergileme	-	-	-	2	-	1	3

Tablo 5.82 incelendiğinde; psikolojik danışmanlık ve rehberlik programındaki 4 katılımcının tamamının, sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki 4 katılımcıdan 3'ünün öğretim elemanlarının demokratik tutum sergiledikleri yönünde görüş bildirdiği görülmekte olup bu görüşte en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programındaki 8 katılımcıdan 2'si ve Türkçe öğretmenliği programındaki 6 katılımcıdan 1'i öğretim elemanlarının ideal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5.83'te öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik/otoriter tutuma ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 83. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Kişiye göre değişen	6	10	16
Demokratik tutum sergileme	4	7	11
Otoriter tutum sergileme	8	1	9
Duruma göre değişken olması	4	2	6
İdeal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergileme	1	2	3

Tablo 5.83 incelendiğinde; öğretim elemanlarının sergilediği demokratik veya otoriter tutumun kişiye göre değiştiği görüşünü bildirenlerin 6'sının kız, 10'unun erkek; demokratik tutum sergilediklerini belirtenlerin 4'ü kız, 7'si erkek; öğretim elemanlarının otoriter tutum sergilediklerini belirtenlerin 8'inin kız, 1'inin erkek; demokratik veya otoriter tutum sergileme durumunun, duruma göre değişkenlik gösterdiğini belirtenlerin 4'ünü kız, 2'sinin erkek; ideal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergilediklerini belirtenlerin 1'inin kız, 2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.84 öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik/otoriter tutuma ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 84. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Kişiye göre değişen	6	5	4	1	16
Demokratik tutum sergileme	3	6	1	1	11
Otoriter tutum sergileme	3	3	1	2	9
Duruma göre değişken olması	2	1	3	-	6
İdeal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergileme	-	2	1	-	3

Tablo 5.84 incelendiğinde; öğretim elemanlarının demokratik tutum sergilediklerini belirtenlerin 3'ünün 1. sınıf, 6'sının 2. sınıf, 1'inin 3. sınıf, 1'inin ise 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ideal düzeyde hem demokratik hem otoriter tutum sergilediklerini belirtenlerden 2'si 2. sınıf, 1'i ise 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

5.1.3. Öğrencilerin Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları

Öğrencilerin, kampüste ders dışı zaman geçirdikleri mekânlar, yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıkları mekânlar, sınıfların oturma düzeni, sıraların konforu, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.3.1. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.85'te öğrencilerin kampüste ders dışı zaman geçirdikleri mekânlara ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 85. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Mekân</i>	
Kantin	18
Fakülte önü	17
Kütüphane	8
Yemekhane	7
Fakültedeki okuma alanları	6
<i>Yetersizlik</i>	
Kısıtlı seçenek	17
Ders harici kampüs dışına çıkma	17

Tablo 5.85 incelendiğinde; katılımcıların ders dışı zamanlarda 18'inin kantinde, 17'sinin fakülte önünde, 8'inin kütüphanede, 7'sinin yemekhanede, 6'sının fakülte içerisindeki okuma alanlarında zaman geçirdikleri görülmektedir. 17 katılımcı kampüs içerisinde ders dışı zaman geçirecekleri mekânların çok kısıtlı olduğunu ve 17'si de ders harici kampüs dışına çıktıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Genelde ben kütüphanede zaman geçiriyorum. Çünkü okulumuzda fakültemizin dışında kampüs içerisinde zaman geçirebileceğimiz güzel bir mekân yok. Eğer ders aralarında uzun bir zaman varsa kütüphanede zaman geçiriyorum. Diğer kısa aralarda da sınıfta veya sınıfın önünde. Çünkü başka gidilebilecek bir yer yok.”

“Ders dışı etkinlik yapabileceğimiz fazla bir yer yok. Fakültenin önünde çimlerin üstünde oturuyoruz. Mesela bazı diğer üniversitelerde kafeler, oyun salonları, sporyum gibi öğrencilerin vakit geçirebileceği birçok mekân var. Ama ben burada böyle bir şey görmedim.”

“Şu anda mesela 2 saat aramız var çıkıp kampüs dışındaki kafelere gideceğiz. Kampüs içinde hiç zaman geçirmiyoruz. Burada okul da etkili. Okulda eksiklik çok var. Gidebileceğimiz hiçbir yer yok.”

“Kampüs içinde daha çok kantinde zaman geçiriyoruz bir şeyler içiyoruz veya yemekhaneye gidiyoruz. KSÜ’de pek bir aktivite yok. Ben buraya bir şeyler umarak geldim ama hiçbir şey yok ben mesela çok gezmeyi seven birisiyim. Geziler falan olsa çok iyi olurdu.”

“Direkt kaçıyoruz ders bitince. Çünkü yapacak hiçbir şey yok. Ders aralarında mecburen beklediğimiz için çimlerde, kantinde oturuyoruz. Kütüphaneye çok uğramıyorum çünkü kütüphanede çok fazla öğrenci oluyor oturacak yer bile olmuyor bazen. Gideceğimiz, zaman geçirebileceğimiz bir yer yok. Kantin de çok küçük öğrenci nüfusu fazla.”

“Ders dışı okulda kalma ihtiyacı hissetmiyoruz. Ders biter bitmez çıkıp dışarıda bir yerlere gidiyoruz.”

“Direkt çıkıp gidiyorum ders çıkışı. Bu benim içimde kanayan bir yara. Üniversitemizde sosyal olarak takılabileceğimiz, gidebileceğimiz hiçbir yer yok. Ben fakülteden çıktığım zaman ne yapabilirim ki yapacak hiçbir şey yok. Fakülte binamızla da alakalı bir durum bu aslında. Bunun eğitim fakültesine ait bir bina olmamasından kaynaklandığını düşünüyorum. Ama kışın özellikle bir yağmur yağdığı zaman hepimiz koridorlara mahkûmuz. Bir dersimiz 8’de başlayıp 10’da bitiyor diğer dersimiz 1’de başlıyor. O arada 3-4 saatlik vakit var. O 3-4 saatlik vakti muhabbet ederek kitap okuyarak geçirebileceğim ya da bomboş oturabileceğim alan üniversitemizde yok maalesef.”

“Bu konuda çok mustaribiz. Ders dışında ne yapıyoruz ya bahçedeyiz ya kantindeyiz. Başka hiçbir şey yok yapabileceğimiz. Bizim bir dersimizden sonra 3 saat boşluğumuz var. Kitap okuyacak alan da bulamıyoruz doğru dürüst. Kütüphanede yer olmuyor veya güzel bir alan arıyorsun oturacak ama yok. Zaten kantinler tıklım tıklım ve çok basık.”

Öğrencilerin ders dışı zaman geçirdikleri mekânlara ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5.86’da verilmiştir.

Tablo 5. 86. Öğrencilerin Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Mekân</i>							
Kantin	5	3	3	3	1	3	18
Fakülte önü	3	1	2	5	3	3	17
Kütüphane	3	-	1	3	-	1	8
Yemekhane	1	2	1	-	2	1	7
Fakültedeki okuma alanları	-	1	-	3	-	2	6
<i>Yetersizlik</i>							
Kısıtlı seçenek	4	4	-	4	1	4	17
Ders harici kampüs dışına çıkma	1	2	3	5	3	3	17

Tablo 5.86’da görüldüğü üzere; kampüste öğrencilerin ders dışı zaman geçirebileceği mekânların kısıtlı olduğunu belirtenlerin 4’ü fen bilgisi öğretmenliği, 4’ü matematik öğretmenliği, 4’ü sınıf öğretmenliği, 1’i sosyal bilgiler öğretmenliği ve 4’ü

Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır. Ders dışı zamanlarını kütüphanede geçirdiklerini belirten katılımcılardan 3'ü fen bilgisi öğretmenliği, 1'i psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 3'ü sınıf öğretmenliği, 1'i ise Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin ders dışı zaman geçirdikleri mekânlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5.87'de verilmiştir.

Tablo 5. 87. Öğrencilerin Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Mekân</i>			
Kantin	12	6	18
Fakülte önü	8	9	17
Kütüphane	6	2	8
Yemekhane	5	2	7
Fakültedeki okuma alanları	5	1	6
<i>Yetersizlik</i>			
Kısıtlı seçenek	6	11	17
Ders harici kampüs dışına çıkma	8	9	17

Tablo 5.87'de görüldüğü üzere; ders dışı zamanlarda kütüphanede bulunduklarını belirten katılımcılardan 6'sı kız, 2'si erkek; fakültedeki okuma alanlarında bulunduklarını belirtenlerden 5'i kız, 1'i erkek; ders dışı zaman geçirecekleri mekânların kısıtlı olduğu yönünde görüş bildirenlerden 6'sı kız, 11'i erkek öğrencilerdir.

Öğrencilerin ders dışı zaman geçirdikleri mekânlara ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5.88'de verilmiştir.

Tablo 5. 88. Öğrencilerin Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Mekân</i>					
Kantin	9	6	3	-	18
Fakülte önü	4	9	1	3	17
Kütüphane	2	2	3	1	8
Yemekhane	2	4	-	1	7
Fakültedeki okuma alanları	3	1	2	-	6
<i>Yetersizlik</i>					
Kısıtlı seçenek	5	7	2	3	17
Ders harici kampüs dışına çıkma	5	9	2	1	17

Tablo 5.88'de görüldüğü üzere, 1. sınıf düzeyindeki katılımcıların ağırlıklı olarak kantin (9/12) ve fakülte önünde (4/12) zaman geçirdiklerini ve kampüs içerisinde zaman geçirecekleri mekânların kısıtlı olmasından (5/12) dolayı ders dışı kampüs dışına (5/12) çıktıklarını belirtmişlerdir. 2. sınıf düzeyindeki katılımcıların ağırlıklı olarak fakülte önü (9/12) ve kantinde (6/12) zaman geçirdiklerini ve kampüs içerisinde zaman geçirecekleri mekânların kısıtlı olmasından (7/12) dolayı ders dışı kampüs dışına (9/12) çıktıklarını belirtmişlerdir. Ders dışı zamanlarda kütüphanede zaman geçirdiklerini

belirten katılımcıların 2'si 1. sınıf, 2'si 2. sınıf, 3'ü 3. sınıf, 1'i 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

5.1.3.2. Öğrencilerin Yeme/İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Öğrencilerin yeme içme ihtiyaçlarını karşılama mekânlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5.89'da verilmiştir.

Tablo 5. 89. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Mekân</i>	
Yemekhane	32
Kampüsteki diğer işletmeler	13
Kantin	11
<i>Kampüs olanakları</i>	
Yeterli yemek çeşidi	20
Kısıtlı yemek olanakları	12
<i>Yemekhane</i>	
Uygun fiyat	24
Yeterli yemek çeşidi	15
Yüksek fiyat	2
Yemekhane kuyruğu	1
<i>Kantin ve Diğer İşletmeler</i>	
Yüksek fiyat	15
Uygun fiyat	3

Tablo 5.89 incelendiğinde; katılımcıların 32'si okul yemekhanesinde, 13'ü kampüsteki diğer işletmelerde, 11'i ise kantinde yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirttikleri görülmektedir. Kampüs olanaklarına ilişkin öğrenci görüşleri yeterli yemek çeşidi olduğu (20/34) ve yemek olanaklarının kısıtlı olduğu (12/34) olduğu yönündedir. Katılımcılar okul yemekhanesinin fiyatlarının uygun (24/34) ve yeterli derecede yemek çeşitliliğine sahip (15/34) olduğunu belirtmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kantin ve yukarıdaki restoranlarda yiyoruz genellikle. Yemekhaneye de gidiyoruz. Bir okul yemekhanesi için düşündüğümüzde ideal sayıda çeşit var aslında. Fiyatları da ideal. Yemek çeşitliliği artsa fiyat da artar bence bu çeşide göre gayet iyi.”

“Genelde okulun yemekhanesine gidiyoruz. Yemekhanede sevmediğimiz bir yemek olduğunda kampüs içerisindeki diğer restoranları tercih ediyoruz. Aslında yemekhaneyi düşünürsek yemek çeşitliliği yeterli. İki buçuk liraya 2-3 çeşit yemek var. Öğrenci için çok ideal. Ama diğer yerler mesela kantin ve restoranlar fiyat olarak uygun değil.”

“Yemekhaneye gidiyoruz. Geçen yıllarda başka hiç seçenek yoktu bu yıl oldu. Ya kantin yemekhane vardı. Buraya çarşı gibi bir yer açıldı içinde birkaç restoran var. Başka bir şey yemek istemediğimiz zaman alternatif oldu orayı

kullanabiliyoruz. İyi oldu bizim için. Okul dışına çıkmak zorunda kalıyorduk bazen. Yine yeterli değil yemek çeşitliliği yani bir market olsa mesela kampüste kantin harici ulaşabileceğimiz çok daha iyi olurdu.”

“Yemeği yemekhanede yiyoruz zaten. Yemeklerini genel olarak beğeniyoruz onda sorun yok. Yemek çeşidi de yani evet yemekhane yeterli. Garip garip yemekler çıkıyor bazen. Kampüs içerisinde bir dönerci var bir de pizza yiyebileceğimiz bir yer var. Ama mesela ben böyle farklı şeyler yemek istiyorum güzel bu kafe olsa yiyebileceğimiz yemekler orada olsa daha iyi olur bizim için. Çok da yeterli seçenek yok. Genel değerlendirdiğimizde öğrenci bütçesine orta düzeyde uygun diyebilirim.”

“Burada yemekhaneye gidiyoruz veya kantinde yiyoruz. Çok da yeterli değil aslında yemekhanedeki yemek çeşitliliği. Çünkü mesela eti sevmeyen birine et yediremezsin. Mesela hem etli hem sebzeli yemek olsa daha iyi olurdu. En azından isteyen istediğini seçer. Fiyatları çok uygun yemekhanenin. Ama kantinin fiyatları hiç uygun değil.”

Öğrencilerin yeme içme ihtiyaçlarını karşılama mekânlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5.90’da verilmiştir.

Tablo 5. 90. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Mekân</i>							
Yemekhane	8	2	4	8	4	6	32
Kampüsteki diğer işletmeler	3	2	-	3	1	4	13
Kantin	3	-	2	4	-	2	11
<i>Kampüs olanakları</i>							
Yeterli yemek çeşidi	4	1	2	5	3	5	20
Kısıtlı yemek olanakları	2	3	2	3	1	1	12
<i>Yemekhane</i>							
Uygun fiyat	5	3	3	6	3	4	24
Yeterli yemek çeşidi	3	3	4	1	2	2	15
Yüksek fiyat	1	1	-	-	-	-	2
Yemekhane kuyruğu	-	-	-	1	-	-	1
<i>Kantin ve Diğer İşletmeler</i>							
Yüksek fiyat	5	-	2	2	2	4	15
Uygun fiyat	-	-	-	1	-	2	3

Tablo 5.90 incelendiğinde, kampüsteki yemek olanaklarının yeterli olduğunu düşünenlerin 4’ ü fen bilgisi öğretmenliği, 1’i matematik öğretmenliği, 2’si psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 5’i sınıf öğretmenliği, 3’ü sosyal bilgiler öğretmenliği, 5’i ise Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin yeme içme ihtiyaçlarını karşılama mekânlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5.91’de verilmiştir.

Tablo 5. 91. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Mekân</i>			
Yemekhane	18	14	32
Kampüsteki diğer işletmeler	6	7	13
Kantin	8	3	11
<i>Kampüs olanakları</i>			
Yeterli yemek çeşidi	12	8	20
Kısıtlı yemek olanakları	6	6	12
<i>Yemekhane</i>			
Uygun fiyat	11	13	24
Yeterli yemek çeşidi	7	8	15
Yüksek fiyat	1	1	2
Yemekhane kuyruğu	1	-	1
<i>Kantin ve Diğer İşletmeler</i>			
Yüksek fiyat	9	6	15
Uygun fiyat	1	2	3

Tablo 5.91 incelendiğinde, yeme içme ihtiyaçlarını okul yemekhanesinde karşıladığını belirtenlerin 18'i kız, 14'ü erkek; kampüsteki diğer işletmelerden karşıladığını belirtenlerin 6'sı kız, 7'si erkek; kantinden karşıladıklarını belirtenlerin ise 8'i kız, 3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kız öğrencilerden 12'si kampüsteki yemek olanaklarını yeterli bulmakta, 6'sı ise yetersiz bulmaktadır. Erkek öğrencilerden ise 8'i kampüsteki yemek olanaklarını yeterli bulmakta, 6'sı yetersiz bulmaktadır.

Öğrencilerin yeme içme ihtiyaçlarını karşılama mekânlarına ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5.92'de verilmiştir.

Tablo 5. 92. Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Mekân</i>					
Yemekhane	11	11	6	4	32
Kampüsteki diğer işletmeler	7	2	2	2	13
Kantin	6	2	3	-	11
<i>Kampüs olanakları</i>					
Yeterli yemek çeşidi	8	6	5	1	20
Kısıtlı yemek olanakları	4	5	1	2	12
<i>Yemekhane</i>					
Uygun fiyat	8	8	5	3	24
Yeterli yemek çeşidi	6	3	4	2	15
Yüksek fiyat	1	1	-	-	2
Yemekhane kuyruğu	-	-	-	1	1
<i>Kantin ve Diğer İşletmeler</i>					
Yüksek fiyat	5	5	3	2	15
Uygun fiyat	1	1	-	1	3

Tablo 5.92’de görüldüğü üzere; 1. sınıf düzeyindeki 12 katılımcıdan 11’i yeme içme ihtiyaçlarını okul yemekhanesinde, 7’si kampüsteki diğer işletmelerden, 6’sı ise kantinden karşıladıklarını belirtmişlerdir. 2. sınıf düzeyindeki 12 katılımcıdan 11’i yeme içme ihtiyaçlarını okul yemekhanesinde, 2’si kampüsteki diğer işletmelerden, 2’si ise kantinden karşıladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kampüsteki yemek olanaklarının yeterli olduğunu düşünenlerden 8’i 1. sınıf, 6’sı 2. sınıf, 5’i 3. sınıf ve 1’i de 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam etmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır.

5.1.3.3.Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.93’te sınıflardaki oturma düzenine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 93. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
<i>Arka Sıralarda Oturan Öğrenciler</i>	
Öğrencilerin dersten kopması	9
Öğrencilerin tahtayı görme/öğretim elemanını işitme sorunu	9
<i>Mevcut Oturma Düzeni</i>	
Öğrenci merkezli olmaması	15
Yüz yüze iletişimi desteklememesi	14
İdeal olduğu düşüncesi	7
Öğrencilerin görme sorunu	6
Amfilerin tercih edilebilir olması	6
Sıraların hareketli olmaması	5
Grup çalışmalarında öğrencilerin iletişimlerini kısıtlaması	5
Alternatif bir oturma düzeninin olamayacağı düşüncesi	1

Tablo 5.93’te görüldüğü üzere, 9 katılımcı arka sıralarda oturan öğrencilerin dersten koştuklarını, 9 katılımcı da arka sıralarda oturan öğrencilerin tahtayı görme ve öğretim elemanını işitme noktasında problem yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların mevcut oturma düzeni hakkındaki olumsuz görüşlerinin; öğrenci merkezli olmadığı (15/34), yüz yüze iletişimi desteklememesi (14/34), öğrencilerin görme sorunu (6/34), sıraların hareketli olmadığı (5/34) ve grup çalışmalarında öğrencilerin iletişimlerini kısıtladığı (5/34) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. 6 katılımcı mevcut oturma düzeninin ideal olduğunu, 1 katılımcı da sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı alternatif bir oturma düzeni olamayacağını belirtmiştir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu nasıl düzeltilir bilmiyorum ama en arkadaki bir öğrencinin derse ilgisi ile en öndekinin bir olmuyor. İster istemez arkaya gidince bir kopukluk oluyor. Hiç farklı bir düzen görmediğim için biz sadece bu ense düzenini gördük nasıl geliştirilir nasıl değiştirilir hiç bilemiyorum. Bence arkadakilerin de dikkatini toplayabilecek bir sistem geliştirilmeli.”

“Pek öğrenci merkezli olmuyor bence bu oturma düzeni. Arka arkaya oturulduğu için arka taraftakiler biraz daha pasif kalıyor.”

“En arkadaki arkadaşlar genelde ders dışında kalıyor derse çok adapte olamıyorlar. Sınıflarda ses en arkaya gitmiyor maalesef. Tahtayı görme

konusunda da çok sıkıntı oluyor. En arkadakiler derse adapte olamadıkları için ders onlar için çok iyi geçmiyor. Genelde sınıflar kalabalık olduğu için zaten en önler dolu oluyor. Mecburen arkalara birileri oturmak zorunda kalıyor.”

“Bu grup çalışmalarında mesela masalar karşı karşıya yerleştiren bir öğrenci bu tarafta diğer öğrenci o tarafta olsa daha iyi olurdu. Grup çalışmalarında çok zorlanıyoruz. Mesela laboratuvar da ders yapıyoruz bazen sınıfta da yapıyoruz deneyleri. Arkaya dönmek zor oluyor. Sıranın bir tanesini de ön tarafa birleştirirsek o şekilde daha etkili olur diye düşünüyorum. Sıralar hareketli olsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Yüz yüze iletişim konusunda sıkıntı oluyor.”

“Öğrenciler arasındaki iletişim çok kısıtlı oluyor bu düzende. Mesela bir grup çalışması yapacağımız zaman bir araya gelmek gerçekten imkânsız hale geliyor.”

“Bu öğretmen merkezli oturma düzeni. Genelde öğretmen söz hakkı alır öğrenciler arası etkileşim fazla olmaz. Küme yöntemi var, U düzeni var çeşitli düzenler var ama üniversitemizde bu şekilde art arda sıralar var. Genelde öğretmenler anlatıyor biz arada derse yorum yapabiliyoruz ya da görüşümüzü iletebiliyoruz. Derste çok aktif değiliz.”

“Bu sıralar derse yeterince katkıda bulunulmasına engel oluyor bence. Mesela diyelim ki ben bu şekilde bir ders işlemeyeceğim. Bu sıraları oynatıp başka yere taşıyamıyorum. Derse uyarlayamıyoruz sınıfı hareketli sıralar olmadığı için.”

“Ben bu oturma düzeninde çok zorlanıyorum. Çünkü çok uzun arkadaşlar da var ve sen kalk diyemiyorsun. Ortalama da herkes aynı eşit boylarda ama tahtanın altına doğru mümkün değil göremiyorsun. Çoğu zaman ayağa kalkıp yazman gerekiyor ama amfide en azından bu açıdan çok daha rahat.”

“Ense düzeninde boy sıralaması da olmadığı için bazen ben en öne oturduğum zaman arkamda kısa boylu bir arkadaş olduğunda benden göremiyor. Ama en önde oturmak da benim hakkım. Dersi yakından takip etmeyi istiyorum. Bu noktada çatışmaya giriyoruz iki taraf da haklı çünkü. Özellikle eğitim fakültesinde bu çok fazla vurgulanırken bu tarz bir sıra sisteminin olması zaten saçma. Burada bir tutarsızlık var bence. Sınıf alanları da gayet büyük. Bu üçlü birbirine bitişik sıralar kaldırılıp tekli sıraların duvar diplerine dizilmesiyle U sistemi gayet de uygulanabilir yani. Bir tane hareketli sandalyelerin olduğu sınıfımız var mesela. Bir hocamız sürekli orada ders işliyor. Tahtaya bir şey için çıktığımda herkesle göz teması kurabiliyorum, sınıf yönetimini çok rahat sağlayabiliyorum. O sınıfta gerçekten etkili iletişim kurulabiliyor. Uyuma şansın yok, telefonla oynama şansın yok çünkü direkt göze batıyorsun.”

“Bizim sınıf tıklım tıklım dolduğu için herkes mecbur burada oturmak zorunda oturma düzeninde bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Sınıfta boş yer olmadığı için farklı bir oturma düzeni olamayacağını düşünüyorum.”

“Arkaya gittikçe mesafe fazla olduğu için dersten kopuyoruz. Küçük sınıflar biraz ideal aslında. Ama mesela bazı sınıflardaki sıralar çok büyük çok çok büyük hatta. Zaten geçen dönem bundan çok şikâyetçiydik. Arkada oturunca

tahtayı göremiyorduk, ses tam gelmiyordu bize. İster istemez arkaya oturduğumuz zaman dersten kopuyorduk. O yüzden çok da öğrenci merkezli değil.”

“Bence öğrenci öğretmen ilişkisi açısından gayet normal. Zaten yakın olan öğrenciler de birbirlerinin yanına oturduğu için gayet ideal olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 5.94’te öğrencilerin sınıflardaki oturma düzenine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 94. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Arka Sıralarda Oturan Öğrenciler</i>							
Öğrencilerin dersten kopması	4	1	1	3	-	1	10
Öğrencilerin tahtayı görme/ öğretim elemanını işitme sorunu	2	1	-	2	1	3	9
<i>Mevcut Oturma Düzeni</i>							
Öğrenci merkezli olmaması	4	2	-	5	-	4	15
Yüz yüze iletişimi desteklememesi	4	1	1	5	1	2	14
İdeal olduğu düşüncesi	-	2	1	-	1	3	7
Öğrencilerin görme sorunu	1	-	-	3	1	1	6
Amfilerin tercih edilebilir olması	2	-	-	-	3	1	6
Sıraların hareketli olmaması	2	-	-	2	-	1	5
Grup çalışmalarında öğrencilerin iletişimlerini kısıtlaması	2	-	-	1	1	1	5
Alternatif bir oturma düzeninin olamayacağı düşüncesi	-	1	-	-	-	-	1

Tablo 5.94 incelediğinde; mevcut oturma düzeninin öğrenci merkezli olmadığı görüşünde olanların 4’ünün fen bilgisi öğretmenliği, 2’sinin matematik öğretmenliği, 5’inin sınıf öğretmenliği ve 5’inin de Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenliği programından 4, matematik öğretmenliği programından 1, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programından 1, sınıf öğretmenliği programından 3 ve Türkçe öğretmenliği programından 1 katılımcı arka sıralarda oturan öğrencilerin dersten koptuğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.95'te öğrencilerin sınıflardaki oturma düzenine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 95. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Arka Sıralarda Oturan Öğrenciler</i>			
Öğrencilerin dersten kopması	7	3	10
Öğrencilerin tahtayı görme/ öğretim elemanını işitme sorunu	5	4	9
<i>Mevcut Oturma Düzeni</i>			
Öğrenci merkezli olmaması	9	6	15
Yüz yüze iletişimi desteklememesi	7	7	14
İdeal olduğu düşüncesi	3	4	7
Öğrencilerin görme sorunu	5	1	6
Amfilerin tercih edilebilir olması	5	1	6
Sıraların hareketli olmaması	2	3	5
Grup çalışmalarında öğrencilerin iletişimlerini kısıtlaması	3	2	5
Alternatif bir oturma düzeninin olamayacağı düşüncesi	-	1	1

Tablo 5.95 incelendiğinde; arka sıralarda oturan öğrencilerin dersten koptuğu görüşünü belirtenlerin 7'si kız, 3'ü erkek; mevcut oturma düzeninin öğrenci merkezli olmadığı görüşünde olanların 9'unun kız, 6'sının erkek; mevcut oturma düzeninde öğrencilerin görme sorunu olduğunu belirtenlerin 5'inin kız, 1'inin erkek katılımcı olduğu görülmektedir.

Tablo 5.96'da öğrencilerin sınıflardaki oturma düzenine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 96. Sınıflardaki Oturma Düzenine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Arka Sıralarda Oturan Öğrenciler</i>					
Öğrencilerin dersten kopması	3	4	3	-	10
Öğrencilerin tahtayı görme/ öğretim elemanını işitme sorunu	1	4	4	-	9
<i>Mevcut Oturma Düzeni</i>					
Öğrenci merkezli olmaması	3	6	2	4	15
Yüz yüze iletişimi desteklememesi	3	4	3	4	14
İdeal olduğu düşüncesi	4	2	1	-	7
Öğrencilerin görme sorunu	1	2	2	1	6
Amfilerin tercih edilebilir olması	3	1	1	1	6
Sıraların hareketli olmaması	-	1	4	-	5
Grup çalışmalarında öğrencilerin iletişimlerini kısıtlaması	1	2	2	-	5
Alternatif bir oturma düzeninin olamayacağı düşüncesi	1	-	-	-	1

Tablo 5.96 incelendiğinde; arka sıralarda oturan öğrencilerin dersten koptukları yönünde görüş bildirenlerin 3'ünün 1. sınıf, 4'ünün 2. sınıf, 3'ünün 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamının (4/4) mevcut oturma düzeninin öğrenci merkezli olmadığını ve yüz yüze iletişimi desteklemediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.3.4.Sıraların Konforuna İlişkin Görüşme Bulguları

Sıraların konforuna ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına Tablo 5.97'de yer verilmiştir.

Tablo 5. 97. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Olumsuz	
Konforsuz	29
Rahatsızlık verici	25
Sağlık problemlerine neden olması	11
Dikkat dağınıklığına neden olması	2
Olumlu	
İdeal düzeyde konforlu	4

Öğrencilerin sıraların konforuna ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla konforsuz olduğu (29/34), rahatsızlık verici olduğu (25/34), sağlık problemlerine neden olduğu (11/34) ve dikkat dağınıklığına neden olduğu (2/34) gibi olumsuz görüşler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. 4 öğrenci sıraların ideal düzeyde konforlu olduğunu belirtmiştir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hiç konforlu değil bu sıralar. Bel ağrısı yapıyor aşırı derecede ve batmaya başlıyor bir süre sonra.”

“Sıralar çok rahatsız. O yüzden illa ki sürekli bir hareket etme durumu oluyor. Bu da ister istemez kendimizi geçtim etrafımızdaki insanların da dikkatini dağıtıyor.”

“Çok da konforlu değil. Uzun süre oturduğumuzda zor oluyor. Sabah gelip akşama yurda gittiğimde artık bir bitmişlik bir rahatsızlık oluyor.”

“Bence gayet rahat burası üniversite özel okul değil yani. Bence rahat ve düzenli.”

“Konfor yok. Bir saat oturduğumuzda ayaklarım ağrıyor ayağa kalkmak istiyorum. Hoca dersi blok yaptığında dersi çok rahatsız oluyoruz. İstiyoruz ki bitsin de gidelim artık.”

“Hiç konforlu bulamıyoruz. Biz günün çoğunu okulda geçiriyoruz sabah 8'den akşam 4'e 5'e kadar. Böyle şekilden şekle giriyoruz rahat olmuyor. Arkaya yaslanmak için konforlu değil, yaslanınca da yazı yazamıyorsun. Ama yoğun yazı yazdığımız derste de çok sırt ağrısı çekiyorum ben kendi adıma. Çok sağlıklı bulmuyorum.”

“Sıralar pek rahat değil ondan dolayı sıkıntı oluyor. Geriye yaslandığım zaman şu vidalar sırtıma batıyor. Boyu uzun olanlar için belki daha rahat olabilir ama dik oturduğum zaman özellikle hiç rahat edemiyorum biraz yayılmak gerekiyor. Kamburluğa sebep oluyor.”

Sıraların konforuna ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına Tablo 5.98’de yer verilmiştir.

Tablo 5. 98. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
<i>Olumsuz</i>							
Konforsuz	7	4	3	7	2	6	29
Rahatsızlık verici	7	4	3	5	2	4	25
Sağlık problemlerine neden olması	-	2	1	4	2	2	11
Dikkat dağınıklığına neden olması	-	-	-	2	-	-	2
<i>Olumlu</i>							
İdeal düzeyde konforlu	1	-	-	1	2	-	4

Tablo 5.98 incelendiğinde; matematik öğretmenliği (4/4) ve Türkçe öğretmenliği programlarında (6/6) öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamının sıraların konforsuz olduğu yönünde görüş bildirdikleri; fen bilgisi öğretmenliği (7/8), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (3/4) ve sınıf öğretmenliği (7/8) programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin de tamamına yakınının sıraların konforsuz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sıraların ideal düzeyde konforlu olduğu yönünde görüş bildirenlerden 1’i fen bilgisi öğretmenliği, 1’i sınıf öğretmenliği, 2’si ise sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

Sıraların konforuna ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına Tablo 5.99’da yer verilmiştir.

Tablo 5. 99. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
<i>Olumsuz</i>			
Konforsuz	17	12	29
Rahatsızlık verici	15	10	25
Sağlık problemlerine neden olması	6	5	11
Dikkat dağınıklığına neden olması	2	-	2
<i>Olumlu</i>			
İdeal düzeyde konforlu	3	1	4

Tablo 5.99 incelendiğinde; sıraların konforsuz olduğu görüşünü belirten öğrencilerden 17’sinin kız, 12’sinin erkek; rahatsızlık verici görüşünü belirtenlerden 15’inin kız, 10’unun erkek; sağlık problemlerine neden olduğunu belirtenlerden 6’sının kız, 5’inin erkek ve dikkat dağınıklığına neden olduğunu belirten 2 öğrencinin tamamının kız öğrenci olduğu görülmektedir. Sıraların ideal düzeyde konforlu olduğu yönünde görüş bildiren öğrencilerden 3’ü kız, 1’i erkek öğrencidir.

Sıraların konforuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına Tablo 5.100’de yer verilmiştir.

Tablo 5. 100. Sıraların Konforuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
<i>Olumsuz</i>					
Konforsuz	10	10	5	4	29
Rahatsızlık verici	9	8	4	4	25
Sağlık problemlerine neden olması	3	6	1	1	11
Dikkat dağınıklığına neden olması	-	-	1	1	2
<i>Olumlu</i>					
İdeal düzeyde konforlu	2	1	1	-	4

Tablo 5.100 incelendiğinde; sıraların konforsuz olduğunu düşünenlerden 10'u 1. sınıf düzeyinde, 10'u 2. sınıf düzeyinde, 5'i 3. sınıf düzeyinde, 4'ü ise 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır. Sıraların ideal düzeyde konforlu olduğu görüşünü belirtenlerin 2'si 1. sınıf, 1'i 2. sınıf, 1'i 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencileridir.

5.1.3.5. Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.101'de öğrenme ortamının zenginliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 101. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Yetersiz donanım	22
Mevcut donanımın kullanıl(a)maması	7
Kısmen yeterli donanım	6
Yeterli donanım	6

Tablo 5.101 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme ortamının zenginliğine ilişkin görüşlerinin donanımın yetersiz olması (22/34), mevcut donanımın kullanılamaması (7/34), donanımın kısmen yeterli olması (6/34) ve yeterli donanım olması (6/34) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Aslında bize zengin bir öğrenme ortamı sunulduğunu söyleyebiliriz. Sonuçta burası teknik bir üniversite değil. Bence normal bir üniversiteye göre yeterli donanım olduğunu düşünüyorum. Biz burada ne kadar üst düzey şeyler yapmış olsak da öğretmen olduğumuz zaman daha kısıtlı imkânlarımız olacak. Burada bize elimizdekilerle ne yapabileceğimiz konusunda eğitim veriliyor. Olması gereken de bu. Biz de isteriz çok donanımlı bir fakültemiz olsun. Ama sınıflarda projeksiyon bilgisayar falan kullanıyoruz.”

“Giderek zenginleşiyor aslında. Mesela örnek veriyorum duvarlara asılan tablolar. Biz belki de ilk defa Piaget'i gördük. Nasıl bir insana benzediğini gördük her gördüğümde ders beklerken orada biraz bilgi ediniyorsun. Ama yine de yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum.”

“En büyük eksiklik fakültenin bir kütüphanesinin olmaması. Koskoca kampüste sadece aşağı tarafta bir kütüphanesi var başka bir yerde yok. Zengin bir öğrenme ortamı olmadığını düşünüyorum.”

“Zengin bir öğrenme ortamı var yani bence. Çünkü sınıfta projeksiyon, bilgisayar kullanıyoruz diğer bölümlerde de görmüştüm hazırlıyorlardı. Ya da laboratuvarlarda sürekli kötü bir koku var demek ki deney yapıyorlar. Fazlasıyla yeterli olduğunu düşünüyorum.”

“Yani ben alanımla ilgili daha çok malzeme olmasını beklerdim böyle bir bölüme gelirken mesela laboratuvarda. İlk yılda birkaç kez laboratuvar dersi aldık 2 yıldır hiç inmiyoruz bile. O açıdan daha çok haşır neşir olmak isterdim. Çünkü uygulamalarda bizden bunu bekliyorlar. Deney yaptırmamızı ve uygulamamızı bekliyorlar. Zengin bir öğrenme ortamı yok bence burada.”

“Burada zengin bir öğrenme ortamı olduğunu düşünmüyorum. Bilgisayar, projeksiyon zaten bütün üniversitelerde var, artık her yerde var. Diğer laboratuvarları falan da zaten kullanmıyoruz materyal zaten kullanmıyoruz. Çok eksik buluyorum burayı o açıdan.”

“Bizim bölüm olarak bence zengin bir öğrenme ortamı yok. Zaten bir tek projeksiyonumuz var onun da olmadığı okul yok artık üniversiteyi geçtim her okulda var. Bilgisayarımız var bunlar tamam güzel ama yeterli değil bence. Mesela her bölüm için bir laboratuvar alanı olsa. Her şeyimizi direkt uygulayarak görebileceğimiz bir yer olsa daha iyi olurdu.”

Tablo 5.102’de öğrenme ortamının zenginliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 102. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Yetersiz donanım	4	3	4	6	1	4	22
Mevcut donanımın kullanıl(a)maması	1	1	3	1	-	1	7
Kısmen yeterli donanım	3	-	-	2	-	1	6
Yeterli donanım	1	1	-	-	3	1	6

Tablo 5.102 incelendiğinde; donanımın yetersiz olduğu görüşünü belirtenlerin 4’ü fen bilgisi öğretmenliği, 3’ü matematik öğretmenliği, 4’ü psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 6’sı sınıf öğretmenliği, 1’i sosyal bilgiler öğretmenliği ve 4’ü Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği programından 1, matematik öğretmenliği programından 1, sosyal bilgiler öğretmenliği programından 3, Türkçe öğretmenliği programından 1 öğrenci öğrenme ortamının yeterli donanıma sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5.103’te öğrenme ortamının zenginliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 103. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Yetersiz donanım	12	10	22
Mevcut donanımın kullanıl(a)maması	4	3	7
Kısmen yeterli donanım	1	5	6
Yeterli donanım	5	1	6

Tablo 5.103 incelendiğinde; donanımın yetersiz olduğunu belirten öğrencilerden 12'sinin kız, 10'unun erkek; mevcut donanımın kullanılmadığını belirtenlerden 4'ünün kız, 3'ünün erkek; donanımın kısmen yeterli olduğunu belirtenlerin 1'inin kız, 5'inin erkek; yeterli düzeyde donanım olduğunu belirtenlerin 5'inin kız, 1'inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 5.104'te öğrenme ortamının zenginliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 104. Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Yetersiz donanım	8	8	4	2	22
Mevcut donanımın kullanıl(a)maması	2	2	2	1	7
Kısmen yeterli donanım	2	2	1	1	6
Yeterli donanım	3	2	1	-	6

Tablo 5.104'te görüldüğü üzere, donanımın yetersiz olduğunu düşünenlerin 8'i 1. sınıf, 8'i 2. sınıf, 4'ü 3. sınıf, 2'si 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır. 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerden 3'ü, 2. sınıf düzeyindeki katılımcılardan 2'si ve 3. sınıf düzeyindeki katılımcılardan 1'i öğrenme ortamının yeterli donanıma sahip olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.3.6.Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.105'te kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 105. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Yeterli olması	23
Abdesthane eksikliği	9
Yetersiz olması	8
Daha iyi olabileceği düşüncesi	6

Tablo 5.105 incelendiğinde; 34 katılımcıdan 23'ü kampüsteki mevcut ibadethanelerin yeterli olduğunu, 8'i yetersiz olduğunu, 9'u abdesthanelerin eksik olduğunu belirttikleri görülmektedir. 6 katılımcı da ibadethanelerin daha iyi olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şu an özellikle cuma günlerini düşünürsek pek yeterli değil. Özellikle cuma günleri dışarı çıkmak zorunda kalıyoruz. Üniversitede cuma namazı kılacak bir mekân var ama orası çok yetersiz. Dışarı çıktığımızda da tekrar dönüşlerde sıkıntı olabiliyor.”

“Bence yeterli. Aşağıda büyük mescit var oraya gidiyorlar cuma namazında da. Orası da tıklım tıklım olmuyor. Orası da yeterli bence.”

“Bence biraz daha büyük olsa daha iyi olur. En basitinden bizim fakültedeki mescit çok dar ve basık bir yer ve sıra bekleyenler oluyor. Yeterli olmadığını düşünüyorum. Bir de Müslüman bir ülkede yaşadığımız için illaki namaz kılan sayısı fazla. Hangi fakültede olursa olsun buna daha çok özen gösterilmesi gerek bence.”

“Ben yeterli buluyorum. Arkadaşlarım da çoğu zaman gittiğinde beklemeden işlerini halledip namazlarını kılıp gelebiliyorlar. Bir problem yaşadıklarını duymadım.”

“Bence güzel her katta mescit var. Terlik mesela öyle kolay kolay olmaz burada var. Mescitlere özen gösteriliyor.”

“Her fakültede var mescit bu açıdan yeterli. Ama mesela abdesthane yok. Abdest alacağımız zaman ya ilahiyat fakültesine gidiyoruz ya da İİBF’nin oradaki mescide gidiyoruz. Bir tek abdest sıkıntısı oluyor. Çünkü lavabolarda alamıyoruz bayağı sıkıntı oluyor ama onun dışında sıkıntı yok. Mescitler falan iyiler.”

Tablo 5.106’da kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 106. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Yeterli olması	2	4	3	5	3	6	23
Abdesthane eksikliği	-	2	4	-	1	2	9
Yetersiz olması	4	-	-	3	1	-	8
Daha iyi olabileceği düşüncesi	1	-	2	3	-	-	6

Tablo 5.106 incelendiğinde; kampüsteki mevcut ibadethanelerin yetersiz olduğunu düşünenlerin 4’ünün fen bilgisi öğretmenliği, 3’ünün sınıf öğretmenliği, 1’inin de sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği programından 1, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programından 2, sınıf öğretmenliği programından 3 öğrenci mevcut ibadethanelerin daha iyi olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.107’de kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 107. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Yeterli olması	11	12	23
Abdesthane eksikliği	4	5	9
Yetersiz olması	5	3	8
Daha iyi olabileceği düşüncesi	4	2	6

Tablo 5.107 incelendiğinde; ibadethanelerin yeterli olduğunu düşünen katılımcılardan 11'inin kız, 12'sinin erkek; yetersiz olduğunu düşünenlerin 5'inin kız, 3'ünün erkek; daha iyi olabileceğini düşünenlerin 4'ünün kız, 2'sinin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. 4 kız, 5 erkek öğrenci abdesthanelerin eksik olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5.108'de kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 108. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Yeterli olması	8	8	4	3	23
Abdesthane eksikliği	3	2	2	2	9
Yetersiz olması	2	4	2	-	8
Daha iyi olabileceği düşüncesi	3	2	-	1	6

Tablo 5.108 incelendiğinde; kampüsteki mevcut ibadethanelerin yeterli olduğunu düşünenlerin 8'inin 1. sınıf, 8'inin 2. sınıf, 4'ünün 3. sınıf, 3'ünün 4. sınıf düzeyinde öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Kampüsteki ibadethanelerin yetersiz olduğunu düşünenlerin ise 2'si 1. sınıf, 4'ü 2. sınıf, 2'si 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencileridir.

5.1.4. Öğrencilerin Yöneticilere Yönelik Algılarına İlişkin Görüşme Bulguları

Bu bölümde öğrencilerin yöneticiler hakkındaki görüşlerine ilişkin görüşme bulgularına yer verilmiştir.

5.1.4.1.Öğrencilerin Yöneticiler (Dekan, Dekan Yardımcıları) Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.109’da öğrencilerin yöneticiler hakkındaki görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 109. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Öğrenciler tarafından olumlu karşılanan faaliyetler	22
Sıcakkanlı ve samimi olmaları	16
Modern yönetim anlayışları	11
Rol model olmaları	3
<i>İletişim</i>	
Aktif iletişim	24
Yetersiz iletişim	4
<i>Ulaşım kolaylığı</i>	
Kolay ulaşılabilir olmaları	28
Ulaşmada zorluk çekeceği düşüncesi	4

Tablo 5.109 incelendiğinde; 34 katılımcıdan 22’si yöneticilerin faaliyetlerini olumlu karşıladıklarını; 16 katılımcı yöneticilerin sıcakkanlı ve samimi olduklarını; 11 katılımcı yöneticilerin modern yönetim anlayışına sahip olduklarını; 24 katılımcı yöneticilerin öğrencilerle aktif bir iletişim içerisinde olduklarını; 4 katılımcı yöneticilerin öğrencilerle olan iletişimlerini yetersiz bulduklarını; 28 katılımcı yöneticilere ulaşmakta zorluk çekmeyeceklerini belirttikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dekanla öğretim üyesi arasında fark olduğu görülüyor. Dekan Bey de aynı normal öğretim üyesi gibi. Hatta bir hademe gibi çalıştığına biz şahit olduk.”

“Geçen oturuyorduk dekanımız sanki bir temizlik görevlisi gibi çıktı tabelaları falan düzeltmeye başladı. Bence bu çok sıcakkanlı bir adam olduğunu gösteriyor.”

“Dekanımız çok iyi bence çok beğeniyorum. Hatta idolüm diyeceğim yönleri var. Özellikle bize getirdiği sistemle günlüğümü fethetti.”

“Dekanımız muhteşem bir adam bence. Güler yüzlü, kapıda karşılaştık öğrencilere öncelik taniyordu bayanlara. Bu çok hoşuma gitmişti. Ayrıca zaten hani normalde bu staj işi son sınıfta yapılıyordu bizler 2. sınıftan gideceğiz. O bizim için çok büyük bir avantaj. Ben çok iyi olduğunu düşünüyorum. Fazlasıyla bizim için uğraşan bir adam.”

“Cidden bizden bir şeyler bekliyorlar, bir yerlere gelmemizi bekliyorlar ve bizim için çaba sarf ediyorlar. O yönden okulun dekan konusunda çok şanslı olduğunu düşünüyorum.”

“Ben dekanımızdan çok memnunum. Bizimle iletişimi bence gayet güzel. Bir dekan olarak sınıfa geliyor bizlerin öğrencilerin arasına, sohbet ediyor. Normal koridorda gördüğümüzde bile sohbet ediyor.”

“Dekan çok ilgili. Eğitimci olduğundan kaynaklı olabilir. Üstümüze çok düşüyor. Geliyor konuşuyor bizimle arkadaş gibi.”

“Bence bizimle iletişimleri yok. Ben hiç gitmedim yanlarına ama ulaşmak istesem zorlanacağımı düşünüyorum.”

“Aktif bir iletişim içerisindeler öğrencilerle. Kendi gözlemlerime göre kapıları rahatlıkla çalınabilir gibi duruyor. O rahatlığı veriyorlar bize. Derslerimize bile geliyorlar. Belki de oradan bu izlenimi edinmiş olabilirim belki benim gözlemim de yanlış olabilir. Ama bilmiyorum hiç gitmedim. Olumlu bir izlenim var bende yine de.”

“İstedığımız zaman kapılarını çalabiliyoruz. Biz bir şey söylememiş olsak bile özellikle dekanımız sürekli dolanıyor ve bir sıkıntınız, öneriniz var mı diye soruyor.”

“Dekanımızın iletişimi çok iyi, güler yüzlü. İletişime geçtiğiniz zaman direkt yardımcı oluyorlar, geri çevirme gibi bir durum yok. Acil ihtiyaç duyup da ulaşp ulaşamama gibi bir durumumuz hiç olmadı. Yardım istediğimiz zaman illaki odasında bulmuşuzdur. Bulamadığımız zaman olmadı böyle sıklıkla gideceğim bir durum da olmadı.”

“Bazı hocalarımızı bile bazen bulamıyoruz odalarında. Bu yüzden yöneticilere de hemen ulaşabileceğimi düşünmüyorum, yerlerinde bulamayabileceğimi düşünüyorum.”

“Bizimle iletişim halindeler sürekli ve bizim de geçmemizi de istiyorlar. Olumlu bir iletişim var aramızda. Ulaşmak istediğimizde rahatlıkla ulaşıyorum dekan yardımcılara. Dekanın yanına hiç uğramadım ama bizim sınıf temsilcimiz söyledi yanına gidip ulaşmak istediğinizde ulaşabilirsiniz bir zorluk yok diye.”

“İstedığımız zaman ulaşamıyoruz. Bizim sınıf temsilcisine söylüyoruz. Direkt gidemiyoruz dolaylı yoldan ulaşıyoruz. Aslında dekanla karşı karşıya gelsek konuşabileceğimiz bir ortam ama belki de gitmediğimiz için bilmiyoruz.”

“Öğrencilere gerçekten değer verdiklerini düşünüyorum. Mesela bizim dekanımız öğrenci temsilcilerini toplayıp odasında çay ikram etti, konuştuk, muhabbet ettik. Benim abim de Erzincan'da okuyor mesela. Onunla konuştuğumuz zaman mesela orada böyle bir şey olmadığını söyledi, bir dekanın böyle yapması çok farklı geldi ona. Hani niye böyle bir şey yaptı ki dedi. Böyle bir algı var niye öğrenci ile birebir konuşsun ki şeklinde. O yüzden bence bizim fakültemiz bu yönden oldukça başarılı. Model olarak da öyleler. Ben ulaşmakta daha bir zorluk çekmedim. Şöyle bir şey oluyor gittiğiniz zaman bulamayabiliyorsunuz çünkü onlar da çok meşguller. Ama hocalara daha zor ulaşıyoruz öyle diyeyim. Ki dekanımız her yerde karşımıza çıkıyor zaten bizim.”

Tablo 5.110’da öğrencilerin yöneticiler hakkında görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 110. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkında Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Öğrenciler tarafından olumlu karşılanan faaliyetler	4	1	3	7	2	5	22
Sıcakkanlı ve samimi olmaları	3	2	1	4	2	4	16
Modern yönetim anlayışları	5	1	1	1	2	1	11
Rol model olmaları	1	1	1	-	-	-	3
<i>İletişim</i>							
Aktif iletişim	4	4	2	7	2	5	24
Yetersiz iletişim	1	-	1	1	1	-	4
<i>Ulaşım kolaylığı</i>							
Kolay ulaşılabilir olmaları	5	3	4	7	3	6	28
Ulaşmada zorluk çekeceği düşüncesi	2	1	-	1	-	-	4

Tablo 5.110’da görüldüğü üzere; yöneticilerin faaliyetlerini olumlu karşıladıklarını belirtenler arasında en yüksek orana sahip olanlar sınıf öğretmenliği (7/8), Türkçe öğretmenliği (5/6) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik (3/4) programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Yöneticilerin öğrencilerle aktif bir iletişim içerisinde olduklarını belirtenlerin 4’ü fen bilgisi öğretmenliği (4/8), 4’ü matematik öğretmenliği (4/4), 2’si psikolojik danışmanlık ve rehberlik (2/4), 7’si sınıf öğretmenliği (7/8), 2’si sosyal bilgiler öğretmenliği (2/4) ve 4’ü Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir.

Tablo 5.111’de öğrencilerin yöneticiler hakkında görüşlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 111. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkında Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Öğrenciler tarafından olumlu karşılanan faaliyetler	11	11	22
Sıcakkanlı ve samimi olmaları	10	6	16
Modern yönetim anlayışları	6	5	11
Rol model olmaları	2	1	3
<i>İletişim</i>			
Aktif iletişim	13	11	24
Yetersiz iletişim	1	3	4
<i>Ulaşım kolaylığı</i>			
Kolay ulaşılabilir olmaları	16	12	28
Ulaşmada zorluk çekeceği düşüncesi	2	2	4

Tablo 5.111 incelendiğinde; yöneticilerin faaliyetlerini olumlu karşıladıklarını belirten 22 katılımcıdan 11’inin kız, 11’inin erkek; yöneticilerin öğrencilerle aktif bir iletişim içerisinde olduklarını belirtenlerden 13’ünün kız, 11’inin erkek; yöneticilerin öğrencilerle olan iletişiminin yetersiz olduğu görüşünde olanlardan 1’inin kız, 2’sinin erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 5.112’de öğrencilerin yöneticiler hakkında görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 112. Öğrencilerin Yöneticiler Hakkında Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Öğrenciler tarafından olumlu karşılanan faaliyetler	6	7	6	3	22
Sıcakkanlı ve samimi olmaları	6	6	3	1	16
Modern yönetim anlayışları	2	5	2	2	11
Rol model olmaları	-	2	1	-	3
<i>İletişim</i>					
Aktif iletişim	8	7	5	4	24
Yetersiz iletişim	3	1	-	-	4
<i>Ulaşım kolaylığı</i>					
Kolay ulaşılabilir olmaları	9	11	5	3	28
Ulaşmada zorluk çekeceği düşüncesi	2	2	-	-	4

Tablo 5.112 incelendiğinde; 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tamamının (6/6) ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamına yakınının (3/4) yöneticilerin faaliyetlerini olumlu karşıladıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. 1. sınıf düzeyindeki 2 katılımcı ve 2. sınıf düzeyindeki 2 katılımcı yöneticilere ulaşmakta zorluk çekeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak 3. ve 4. sınıf düzeyindeki katılımcılar yöneticilere ulaşmakta zorluk çekecekleri yönünde görüş bildirmemekle birlikte, 3. sınıf öğrencilerinin (5/6) ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamına yakını (3/4) yöneticilere kolay ulaşabileceklerini belirtmişlerdir.

5.1.5. Üniversitedeki Faaliyetlere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetleri ve anma ve kutlama günlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1.5.1. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Öğrencilerin üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5.113'te verilmiştir.

Tablo 5. 113. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetleri İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f
Hiç olmaması	21
Yetersiz olması	13
Öğrencilerin haberdar olmaması	10

Tablo 5.113'te görüldüğü gibi; 34 katılımcıdan 21'i üniversite bünyesinde ekstra program faaliyetlerinin olmadığını, 13'ü yetersiz olduğunu belirtirken; 20 katılımcı faaliyetlerden öğrencilerin haberdar edilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bazı topluluklar var sadece mesela TEMA, Kızılay gibi. Ama ben katılmıyorum. Onun haricinde çok fazla bir aktivite yok katılabileceğimiz."

“Varsa bile ben duymadım demek ki bu yetersiz olduğunu gösteriyor. Ara sıra konferanslar oluyor gidiyoruz ama ben çok istemiştım okulum kulüplerine katılmak, köy okullarına yardıma gitmek, geziler düzenlensin ya da oyunlar, konserler. Ama daha geldiğimden beri hiçbir şekilde böyle bir şeyle karşılaşmadım. Bilmiyorum yazın olur mu ama bu konuda biraz yetersiz görüyorum.”

“Mesela insanlar diyorlar ya Ankara'ya gitseydik, İzmir'e gitseydik falan diye. Benim algımda üniversiteler arasında hiçbir fark yok. Olanaklar açısından fark oluyor mesela sporyumlar oluyor. Oralarda gidip vakit geçirebiliyorsun. Onun haricinde sen Ankara'da da İstanbul'da da olsan çıkıp yine aynı bizim gittiğimiz mekânlara gideceksin. Büyük üniversitelerin avantajı daha fazla imkânların olması. Burada onun çok eksikliğini yaşıyoruz. Mesela tiyatro kulübü olsa, spor faaliyetleri olsa, topluluklar olsa, herkes istediği yere gitse, sosyalleşse ne güzel olurdu. Bizim ihtiyaçlarımız ve isteklerimize cevap vermeli üniversite. Mesela ben futbol takımına girmek istiyorsam futbol takımı olmalı. Mesela bu okulda sporyum olsa. Öğrenci okulda kalıp vakit geçirmek ister, öğrenciyi okulda tutarsın.”

“Bu konuda gerçekten çok zayıf bizim üniversitemiz. Kulüpler hiç aktif değiller topluluklar da öyle. Sadece kuruluyor ve orada kalıyor, sadece ismi var. Daha hiçbir faaliyet görmedim ben. Konferanslar da olduğu zaman çok güzel oluyor, birileri geliyor. Ama onun dışında kalanlar sıkıyor bizi. Geziler de gerçekten çok pahalı oluyor. Zaten üniversite bünyesinde değil. Üniversite kendisi hiç yapmıyor.”

“Bazen bazı konferanslar yapılıyor ama bize veya eğitim seviyemize uygun olmadığını düşünüyorum. Çok değişik alanlarda uzman olan hocalarımız var onlar bu tarz konferans, seminerler düzenleyebilirler aslında. Tiyatro olmasını çok isterdim. Mesela eğitim fakültesinde bir tiyatro kulübümüz olabilir sportif faaliyetler olabilir. Ben kendimi hala lise okuyor gibi hissediyorum. Zaten evden gidip geliyorum. Okul beni hiçbir şekilde çekmiyor. Bitsin de gideyim diyorum. Okulun bir cazibesi yok benim için.”

Öğrencilerin üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri programa dağılımı Tablo 5.114'te verilmiştir.

Tablo 5. 114. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Hiç olmaması	4	4	1	6	2	4	21
Yetersiz olması	3	1	3	2	2	2	13
Öğrencilerin haberdar olmaması	1	1	1	4	1	2	10

Tablo 5.114'te görüldüğü üzere; üniversitede ekstra program faaliyetlerinin hiç olmadığını görüşünü belirtenlerden 4'ünün fen bilgisi öğretmenliği, 4'ünün matematik öğretmenliği, 1'inin psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 6'sının sınıf öğretmenliği, 2'sinin sosyal bilgiler öğretmenliği, 4'ünün ise Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5.115'te verilmiştir.

Tablo 5. 115. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Hiç olmaması	10	11	21
Yetersiz olması	7	6	13
Öğrencilerin haberdar olmaması	6	4	10

Tablo 5.115 incelendiğinde; üniversite bünyesinde ekstra program faaliyetlerinin olmadığını belirtenlerden 10'unun kız 11'inin erkek; yetersiz olduğunu belirtenlerden 7'sinin kız, 6'sının erkek; öğrencilerin yapılan faaliyetlerden haberdar edilmediğini belirtenlerden ise 6'sının kız, 4'ünün erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5.116'da verilmiştir.

Tablo 5. 116. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Hiç olmaması	9	6	4	2	21
Yetersiz olması	3	7	1	2	13
Öğrencilerin haberdar olmaması	4	2	3	1	10

Tablo 5.116 incelendiğinde; üniversite bünyesinde ekstra program faaliyetlerinin olmadığını belirtenlerden 9'unun 1. sınıf, 6'sının 2. sınıf, 4'ünün 3. sınıf, 2'sinin 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ekstra program faaliyetlerinden öğrencilerin haberdar edilmediğini düşünenlerin 4'ü 1. sınıf, 1'i 2. sınıf, 3'ü 3. sınıf, 1'in ise 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerdir.

5.1.5.2. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Görüşme Bulguları

Tablo 5.117'de üniversitede anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 117. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Önem

Kodlar	f
Yeteri kadar önem verilmemesi	18
Öğretmenler gününe önem verilmesi	18
Önem verilmesi	12
Törenlerin ilgi çekici olmaması	8
Milli bayramların önemsenmemesi	5

Tablo 5.117 incelendiğinde; 34 katılımcıdan 18'inin anma ve kutlama günlerine yeteri kadar önem verilmediğini, 18'inin öğretmenler gününe önem verildiğini, 12'sinin anma ve kutlama günlerine önem verildiğini, 8'inin törenlerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını ve 5'inin de milli bayramların önemsenmediği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yönetim tarafından önemsenirse de öğrenciler tarafında durum pek iç açıcı değil. Çünkü yapılan programlar öğrencileri pek çekmiyor, ilgi çekici gelmiyor. Öğrenciler dikkate alınarak yapılırsa çok daha güzel olacağını düşünüyorum. Öğrencileri pek dikkate almadıkları için çok da önem verildiğini söyleyemeyeceğim. Sadece protokol için göstermelik programlar hazırlanıyor.”

“Öğretmenler gününü kutluyoruz fakültede. Onun haricinde otizm farkındalık günü olmuştu. Bu benim çok hoşuma gitmişti geçen seneydi. Onun haricinde kısıtlı da olsa genelde kutlamaya çalışıyoruz diyebilirim. Yeterli düzeyde değil daha da artırılabilir.”

“Kısmen veriliyor sanırım ama şöyle veriliyor. Mesela eğitim fakültesinde artık öğretmenliğe en yakın olan bizim 4. sınıflar olarak. İşte son sınıflarla daha güzel bir kutlama yapılabilir bizim de dâhil edilebileceğimiz. Ama şöyle oluyor herkese açık olan konferans salonunda söyleşi falan oluyor. Öyle geçiyor yani. Bize o günü dolu dolu hissettiren bir etkinlik olmuyor açıkçası. 24 Kasım bile böyle diğer günlere hiç önem verildiğini düşünmüyorum.”

“Evet, mesela geçen 12 Şubat'ta Maraş'ın kurtuluşunda konferans salonunda bir konferans düzenlenmişti. Bence gayet güzeldi herhangi bir sıkıntı yoktu. 24 Kasım'da da yine aynı şekilde vardı program konferans salonunda. Başka denk gelmedim. Çok da olduğu söylenemez. O da sadece konferans salonunda bir etkinlik gibi bir şey daha fazlası yok.”

“Önem veriliyor. Mesela geçen yıl Türkçülük günü 3 Mayıs'ta güzel bir program oldu. Bu yıl da Hocalı katliamıyla ilgili bir program vardı. Küçük bir konferans oldu en azından. Nevruz Bayramı çok güzeldi mesela geçen yıl.”

Tablo 5.118'de üniversitede anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 118. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Kodlar	FBÖ	MÖ	PDR	SÖ	SBÖ	TÖ	Top.
Yeteri kadar önem verilmemesi	3	3	2	7	-	3	18
Öğretmenler gününe önem verilmesi	4	1	3	3	2	5	18
Önem verilmesi	3	1	1	1	3	3	12
Törenlerin ilgi çekici olmaması	1	-	1	2	2	2	8
Milli bayramların önemsenmemesi	1	1	1	1	-	1	5

Tablo 5.118'de görüldüğü üzere; anma ve kutlama günlerine yeterince önem verilmediğini düşünenlerden 3'ünün fen bilgisi öğretmenliği (3/8), matematik öğretmenliği (3/4), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (2/4), sınıf öğretmenliği (7/8) ve Türkçe öğretmenliği (3/6) programlarında öğrenimlerine devam etmektedir. Öğretmenler gününe önem verildiğini belirtenlerin ise 4'ü fen bilgisi öğretmenliği (4/8), 1'i matematik öğretmenliği (1/4), 3'ü psikolojik danışmanlık ve rehberlik (3/4), 3'ü sosyal bilgiler öğretmenliği (3/4), 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği (2/4) ve 5'i Türkçe öğretmenliği programlarındaki öğrencilerdir.

Tablo 5.119'da üniversitede anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 119. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kodlar	Kız	Erkek	Top.
Yeteri kadar önem verilmemesi	10	8	18
Öğretmenler gününe önem verilmesi	13	5	18
Önem verilmesi	6	6	12
Törenlerin ilgi çekici olmaması	2	6	8
Milli bayramların önemsenmemesi	4	1	5

Tablo 5.119 incelendiğinde; anma ve kutlama günlerine yeterince önem verilmediğini düşünenlerin 10'u kız, 8'i erkek; öğretmenler gününe önem verildiğini düşünenlerin 13'ü kız, 5'i erkek; törenlerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını belirtenlerin ise 2'sinin kız, 6'sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5.120'de üniversitede anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. 120. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kodlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Top.
Yeteri kadar önem verilmemesi	7	6	2	3	18
Öğretmenler gününe önem verilmesi	4	8	4	2	18
Önem verilmesi	4	3	4	1	12
Törenlerin ilgi çekici olmaması	2	5	1	-	8
Milli bayramların önemsenmemesi	1	3	-	1	5

Tablo 5.120 incelendiğinde; öğrencilerden anma ve kutlama günlerine yeterince önem verilmediğini düşünenlerin 7'sinin 1. sınıf, 6'sının 2. sınıf, 2'sinin 2. sınıf ve 3'ünün de 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler olduğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyindeki 12 katılımcıdan 3'ü milli bayramların önemsenmediği, 5'i de törenlerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.2. Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıf içi gözlem ve sınıf dışı gözlem verilerine ilişkin bulgular iki alt kategoriye ayrılarak incelenmiştir.

5.2.1. Sınıf İçi Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde toplam 17 şubede ve 15 farklı öğretim elemanının dersinde, en az 3 ders saati olmak üzere yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.2.1.1. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin cinsiyet rolleri, giyim biçimleri, konuşma biçimleri, birbirleriyle olan iletişimleri, yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişimleri, öğretim elemanlarıyla olan iletişimleri ve görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin sınıftaki cinsiyet rollerine ilişkin gözlem bulgularına Tablo 5.121’de yer verilmiştir.

Tablo 5. 121. Cinsiyet Rollerine İlişkin Gözlem Bulguları

Cinsiyet Roller	f
<i>Eşitlik</i>	
Baskın bir rol olmaması	10
Eşitlik durumu	2
<i>Kızlar</i>	
Kız öğrencilerin ön planda olması	10
Kız öğrencilerin özgüvenli oluşu	8
Kızlar çekingen	1
<i>Erkekler</i>	
Erkek öğrencilerin sessizliği	7
Erkek öğrencilerin özgüvenli oluşu	1

Tablo 5.121 incelendiğinde gözlem yapılan 17 sınıftan 10’unda öğrencilerin cinsiyete özgü belirgin bir rol sergilemediği ancak kız öğrencilerin ön planda ve özgüvenli olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin geri planda ve çekingen olduğu şube sayısına bakıldığında ise (1/17) oldukça düşük bir rakam olduğu göze çarpmaktadır. Gözlemler sonucunda erkek öğrencilerin ön planda olduğu bir şube görülmemiş olup 7 şubede erkek öğrencilerin derslere çok fazla katılmadıkları ve sessiz oldukları gözlemlenmiştir.

Bu gözlem verilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta kız öğrenciler sayıca üstün olduğundan erkeklere oranla daha fazla ön planda oldukları dikkat çekiyor. Ancak baskın bir cinsiyet rolü yok.”

“Kız öğrenciler çoğunlukta olmasına rağmen çekingen davranıyorlar. Erkek öğrenciler daha girişken, kendilerini ifade etme konusunda daha rahatlar.”

“Kız öğrenciler erkeklere kıyasla daha girişken, baskın ve katılımcılar. Erkekler ise derse ilgisiz görünecek kadar sessizler.”

5.2.1.1.2. Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin giyim tarzlarına ilişkin gözlem bulguları Tablo 5.122’de verilmiştir.

Tablo 5. 122. Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Giyim Tarzları	f
<i>Öğretmen Adayı Modeli</i>	
Özenli, düzenli ve temiz	15
Öğretmen adayına yakışır biçimde olması	15
Kız öğrencilerin daha özenli olması	4
<i>Değişkenlik</i>	
Kişiyeye göre değişen	6

Tablo 5.122’de yer alan öğrencilerin giyim tarzlarına ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde gözlem yapılan şubelerin neredeyse tamamının (15/17) giyimleri konusunda özenli, düzenli ve temiz oldukları görülmektedir. Bazı şubelerde (6/17) bir kısım öğrencinin çok özen göstermeden sınıfta bulundukları görülmüştür. Bir diğer dikkat çekici bulgu ise 4 şubede kız öğrencilerin giyimleri konusunda erkeklerden daha özenli davranışları olarak görülmektedir. Bu sınıflarda erkek öğrencilerin giyimlerine çok özen göstermedikleri görülmüştür.

Bu gözlem verilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Özellikle kız öğrenciler oldukça özenli ve tertipli giyim biçimine sahiptir. Sınıfın tamamı temiz ve düzenli kıyafetler giymişler. Dolayısıyla bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyindikleri rahatlıkla ifade edilebilir.”

“Öğrencilerin tamamı temiz ve özenli kıyafetler giyerek gelmişler. Ders sabah çok erken bir saatte olmasına rağmen oldukça bakımlı ve özenliler.”

“Birçoğu özenli ve düzenli giyim tarzına sahiptir. Ancak çok küçük bir kısmın özensiz kıyafetler giydiği görülmüyor.”

5.2.1.1.3. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin konuşma biçimlerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 5.123’te verilmiştir.

Tablo 5. 123. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Konuşma Biçimleri	f
<i>Diksiyon ve Telaffuz</i>	
Diksiyon ve telaffuza özen gösterilmesi	17
Yöresel ağız kullanımı	8
<i>Değişkenlik</i>	
Ortama göre değişen	7
<i>İfade</i>	
Kendilerini güzel ifade etmeleri	6
Çekingenlik	1

Tablo 5.123’te görüldüğü üzere tüm şubelerde (17/17) öğrencilerin sınıf içi iletişimde diksiyon ve telaffuzlarına dikkat ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak informal ortamlarda (7/17) yöresel ağız kullandıklarına (8/17) da rastlanmıştır. Bir şubede ise öğretim elemanının sert davranışından dolayı öğrencilerin kendilerini ifade etmekten çekindikleri görülmüştür.

Bu gözlem verilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler özellikle öğretim üyesiyle iletişimlerinde diksiyon ve telaffuzlarına özen gösteriyorlar. Ancak kendi aralarındaki konuşmalarda yöresel ağız kullandıkları görülmüyor. Bazı öğrencilerde yetiştiği bölgenin aksanı belirgin şekilde hissediliyor. Ancak onlar da telaffuz noktasında dikkatli davranıyorlar. Türkçeyi kurallarına uygun kullanmaya çaba sarf ediyorlar ve kendilerini çok güzel ve doğru bir şekilde ifade edebiliyorlar.”

5.2.1.1.4. Sınıf İçi İletişime İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin sınıf içerisinde birbirleriyle olan iletişimlerine ilişkin bulgular Tablo 5.124'te verilmiştir.

Tablo 5. 124. Sınıf İçi İletişime İlişkin Gözlem Bulguları

Sınıf İçi İletişim	f
<i>Olumsuz</i>	
Gruplaşma	11
İletişim kopukluğu	6
Zayıf iletişim	3
Olumsuz durumlar	1
Erkekler ve kızlar arasında kopukluk	1
<i>Olumlu</i>	
Saygılı davranma	14
Kuvvetli iletişim	5

Tablo 5.124 incelendiğinde şubelerin büyük bir çoğunluğunda (11/17) gözlemlenen bariz bir gruplaşma olduğu göze çarpmaktadır. Buna rağmen öğrenciler arasında yaşanan yalnızca bir olumsuz duruma rastlanmıştır. Bunun haricinde öğrencilerin sınıf arkadaşlarına saygılı davrandıkları görülmüştür (14/17). Öğrenciler arasında gruplaşmanın nispeten daha az olduğu ve sınıf içi güçlü bir iletişim ve etkileşim gözlemlenen sınıflar, 17 şubenin yalnızca 5'ini oluşturmaktadır.

Aşağıda gözlem verilerinden elde edilen bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğrenciler birbirleriyle gayet sıcak ve samimi bir ilişki içerisindeler. Sınıf içi iletişimin olumlu olduğu kanısına varıldı. Yapılan grup çalışmalarında öğrenciler uyum içerisinde çalıştılar. Olumsuz herhangi bir duruma rastlanmadı.”

“Öğrenciler arası gruplaşmalar var ve gruplar birbirleriyle iletişim kurmuyorlar.”

“Sınıf içi iletişim kuvvetli gibi görünse de birbirlerine saygı duyma konusunda sorunları olduğu gözlemlendi. Sınıfta psikolojik rahatsızlığı olan bir öğrencinin söylemleri sebebiyle arkadaşlarına güldüler ve alay ettiler.”

5.2.1.1.5. Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin ve öğretim Elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişimlerine ilişkin bulgular Tablo 5.125'te verilmiştir.

Tablo 5. 125. Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Gözlem Bulguları

Yabancı Uyruklu Öğrenciler	f
<i>Olumsuz</i>	
Kendi aralarındaki gruplaşma	5
Sınırlı iletişim	3
Dışlanma durumları	2
Pasif durumda olmaları	2
Zayıf dil becerileri	1
<i>Olumlu</i>	
Dışlanma olmaması	8
İyi iletişim	7
Gruplaşma olmaması	1
<i>Diğer</i>	
Gözlenen sınıfta yabancı öğrenci olmaması	6

Gözlemlenen 17 şubeden 6 tanesinde hiç yabancı uyruklu öğrenci olmadığı Tablo 5.125'te görülmektedir. Geriye kalan 11 şubeden 5'inde yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerle olan iletişiminin sınırlı olduğu (3/11) ve ağırlıklı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaştığı gözlemlenmiştir (5/11). Ancak sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilere karşı herhangi bir dışlanma durumuna rastlanmamış olup (8/11) Türk öğrencilerle iyi bir iletişim içerisinde oldukları (7/11) görülmüştür.

Aşağıda gözlem verilerinden elde edilen bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Yabancı öğrenciler Türk öğrencilerle sıkı bir iletişim içerisinde. Dışlama durumu veya yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında bir gruplaşma durumu gözlemlenmedi. Sınıf yerleşim biçiminde Türk öğrencilerle karışık biçimde oturuyorlar.”

“Yabancı öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmalar var ve diğer öğrencilerden ayrı sınıfın bir köşesinde oturuyorlar. Tam anlamıyla bir dışlanmışlık söz konusu. Türk öğrencilerle çok fazla iletişimleri yok. Dil becerileri zayıf olduğu görülüyor ve bu sebepten derse katılım noktasında çok istekli değiller.”

“Öğretim üyesi derse girer girmez sınıfı kontrol ederek ‘Ben size daha önce iki Suriyeli öğrencinin yan yana oturmayacağını söylemedim mi?’ dedi ve yan yana oturan öğrencileri Türk öğrencilerin aralarına dağıttı. Sınıfta başta Suriyeli olmak üzere birçok ırktan öğrenci var. Öğretim üyesinin bu tavrı sayesinde yabancı uyruklu öğrenciler sınıfa entegre olmuş durumda görünüyor.”

5.2.1.1.6. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 5.126’da verilmiştir.

Tablo 5. 126. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla İletişimi	f
<i>Olumlu</i>	
Saygılı	15
Kendilerini rahat ifade etme	14
Kuvvetli iletişim	13
<i>Diğer</i>	
Çekingenlik	2

Tablo 5.126 incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarına saygılı oldukları (15/17), kendilerini öğretim elemanlarına karşı rahat bir biçimde ifade edebildikleri (14/17) ve öğretim elemanlarıyla kuvvetli bir iletişim içerisinde oldukları görülmektedir. 2 şubede ise öğretim elemanının sert tutumundan dolayı öğrencilerin derse katılma ve kendilerini ifade etme konusunda çekingen davrandıkları gözlemlenmiştir.

Aşağıda gözlem verilerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğrenciler öğretim üyesine karşı oldukça saygılılar. Ancak öğretim üyesinin katı ve sert tutumundan dolayı iletişim kurmaktan ve kendilerini ifade etmekten çekiniyorlar.”

“Öğrencilerin öğretim üyesi ile samimi ve sıkı bir ilişki içerisinde oldukları görülüyor. Derste kendilerini ifade etme konusunda oldukça rahat oldukları ifade edilebilir.”

5.2.1.2. Öğretim Elemanları-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Gözlem Bulguları

Bu bölümde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim biçimine, beden dillerine, sınıf yönetim stillerine, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin gözlem bulgularına yer verilmiştir.

5.2.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle Olan İletişim Biçimine İlişkin Gözlem Bulguları

Tablo 5.127’de öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. 127. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle İletişim Biçimine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle İletişim Biçimleri	f
Anlayışlı ve yardımcı	15
Samimi	10
Öğrenciye öğretmen adayı olarak yaklaşma	9
Sert ve otoriter	2
Anlayışlı olmama	1

Tablo 5.127 incelendiğinde öğretim elemanlarının öğrencilere karşı anlayışlı ve yardımcı oldukları (15/17), samimi bir ilişki içerisinde oldukları (10/17) ve öğrencilere öğretmen adayı olarak yaklaştıkları şeklinde davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Olumsuz davranış olarak nitelendirilebilecek anlayışlı olmama (1/17) ve sert bir tutum sergileme (2/17) davranışlarına oldukça az rastlanmıştır.

Aşağıda gözlem verilerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretim üyesi öğrencilere sert ve otoriter davranıyor. Öğrencilerin görüş ve isteklerini anlayışla karşılamıyor.”

“Öğrencilere ‘hocam’ diye hitap ediyor, onlara bir öğretmen adayı olduklarını hissettiriyor. Anlayışlı ve yardımcı. Öğrencilerden biri ders içeriği ile ilgili bir eleştiride bulundu ve öğretim üyesi oldukça ılımlı bir şekilde dersi neden o şekilde işlediğinden bahsederek derse devam etti. Öğrenciyi rencide etmedi. Öğrenciler ders aralarında da öğretim üyesiyle rahatça sohbet edebiliyor, sorularını sorabiliyorlar.”

5.2.1.2.2. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretim elemanlarının beden dillerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 5.128’de verilmiştir.

Tablo 5. 128. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretim Elemanlarının Beden Dilleri	f
Etkili beden dili kullanımı	12
Etkili jest ve mimik kullanımı	11
Hareketli	8
Zayıf beden dili	5
Sabit yerde duruş	4
Sabit ses tonu	3

Tablo 5.128 incelendiğinde öğretim elemanlarının beden dili kullanımını etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri (12/17) ve jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullandıkları (11/17) görülmektedir. Bunun yanı sıra, beden dilini kullanma konusunda zayıf olan (5/17), sınıfta durdukları sabit bir yerden ders işleyen (4/17) ve aynı düzeyde ses tonuyla ders işleyen (3/17) öğretim elemanlarının da olduğu görülmüştür.

Aşağıda gözlem verilerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretim üyesi beden dilini kullanma noktasında biraz zayıf. Sadece tahtaya yazı yazacağı zaman ayağa kalkıyor. Onun haricinde sandalyesinde oturuyor.”

“Beden dilini çok etkili kullanıyor. Aynı zamanda sürekli hareket halinde. Ancak aynı tondan konuşuyor ve bu da dersin ilerleyen zamanlarında öğrencilerin dikkat kaybı yaşamasına sebep oluyor.”

“Öğretim üyesi beden dilini çok etkili kullanıyor. Kullandığı jest, mimik ve beden diliyle öğrencilerin dikkatini toplamayı başarıyor ve anlattıklarını daha etkili hale getiriyor.”

5.2.1.2.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Gözlem Bulguları

Tablo 5.129’da öğretim elemanlarının sınıf yönetim stillerine ilişkin gözlem bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5. 129. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stilleri	f
<i>Sınıf yönetimi başarısı</i>	
Başarılı sınıf yönetimi	15
İstenmeyen durumlarla karşılaşmama	8
<i>Sınıf Yönetim Modelleri</i>	
Tepkisel sınıf yönetim modelini benimseme	13
Bütünsel sınıf yönetim modelini benimseme	3
Önlemsel sınıf yönetim modelini benimseme	3

Tablo 5.129’da yer alan gözlem bulguları incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakınının (15/17) sınıf yönetiminde başarılı oldukları dolayısıyla istenmeyen durumlarla karşılaşmadığı (8/17) görülmektedir. Öğretim elemanları sınıf yönetiminde genellikle tepkisel sınıf yönetim modelini (13/17) benimsemiş oldukları, tepkisel sınıf yönetim modeliyle birlikte önlemsel sınıf yönetim modelini (3/17) kullananların da olduğu, az sayıda öğretim elemanının ise bütünsel sınıf yönetim modelini (3/17) sınıflarında uygulamaya çalışanların da olduğu görülmüştür.

Aşağıda gözlem verilerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretim üyesinin tepkisel sınıf yönetim modelini benimsediği görülüyor. Grup çalışmalarına ağırlık verildiği için sınıf yönetiminde ara sıra istenmeyen durumlar ortaya çıkabiliyor. Buna rağmen öğretim üyesi süreci güzel idare ediyor. Dolayısıyla sınıf yönetiminde başarılı olduğu ifade edilebilir.”

“Öğretim üyesinin bütünsel sınıf yönetim modelini benimsediği görülüyor. Alanında yetkin ve başarılı. Derste öğrencilerin ilgisini çekebilecek etkinliklerle ilerliyor. Bu sebepten sınıfta istenmeyen bir durum ortaya çıkmıyor.”

5.2.1.2.4. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgisi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Tablo 5.130’da öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına ilişkin gözlem bulguları yer almaktadır.

Tablo 5. 130. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumları	f
<i>Dikkate Alma Durumu</i>	
Dikkate alma	16
Dikkate almama	1
<i>Hazırbulunuşluk Düzeyleri</i>	
Hazırbulunuşluk düzeyine önem verme	12
<i>Diğer</i>	
Blok ders yapma	1
<i>Ders İşleme Biçimleri</i>	
Öğretmen Merkezli	13
Öğrenci Merkezli	4

Tablo 5.130 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakınının (16/17) öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verdikleri görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere öğretim elemanlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine oldukça önem verdikleri (12/17) belirtilebilir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları derslerini çoğunlukla öğretmen merkezli (13/17) olarak işlemekte, az sayıda öğretim elemanı ise (4/17) derslerini öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanarak işlemektedir.

Aşağıda gözlem verilerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretim üyesi öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almıyor. 3 dersi blok halinde işliyor ve öğrencilerin ara verme taleplerini olumsuz yanıtlıyor. Öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden düz anlatımı kullanıyor. Öğrencilere söz hakkı tanımıyor.”

“Öğretim üyesi öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alıyor. Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını fark ettiğinde hemen farklı bir etkinliğe geçiyor veya ara veriyor. Genel olarak öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden düz anlatım ve soru cevap kullanıyor. Bunun haricinde grup çalışmaları da yaptırıyor.”

“Öğretim üyesi öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alıyor. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden proje tabanlı öğrenmeyi benimsediği görülüyor. Öğrenciler tasarladıkları projeleri sınıfta sunuyorlar ve öğretim üyesi dönüt veriyor. Akranları da grubun hazırlamış olduğu proje ile ilgili fikirlerini beyan ediyorlar.”

5.2.1.3.Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin kampüste zaman geçirdikleri mekânlar, yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıkları mekânlar, sınıfların oturma düzeni, sıraların konforu, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1.3.1. Sınıfların Oturma Düzenine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem yapılan sınıfların oturma düzenine ilişkin gözlem bulgularına Tablo 5.131’de yer verilmiştir.

Tablo 5. 131. Sınıfların Oturma Düzenine İlişkin Gözlem Bulguları

Sınıflardaki Oturma Düzeni	f
<i>Mevcut Oturma Düzeni</i>	
Sabit sıralar	17
Geleneksel yerleşim biçimi	15
Küme yerleşim biçimi	2
<i>Arka Sıralarda Oturan Öğrenciler</i>	
Öğrencilerin dersten kopması	5

Tablo 5.131 incelendiğinde küme yerleşim biçiminde olan laboratuvarlar haricindeki dersliklerdeki oturma düzeninin geleneksel yerleşim biçimi (15/17) şeklinde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu sıraların herhangi bir şekilde hareket ettirilemeyen sabit sıralar olduğu tabloda görülmektedir (17/17). Öte yandan geleneksel yerleşim biçiminde (15/17) sınıfın arka tarafında oturan öğrencilerin belirli bir süre sonra dikkatlerinin dağıldığı ve dersten koptukları gözlenmiştir (5/17).

Aşağıda gözlem verilerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Sıralar geleneksel yerleşim biçimine uygun biçimde konumlandırılmış. Amfi olması görüşü biraz daha kolaylaştırıyor. Ancak öğrenci merkezli eğitime uygun değil ve sıraların hareketli olmaması grup çalışmalarında öğrencileri sınırlandırıyor.”

“Laboratuvar düzeninde öğrenciler küme biçiminde oturuyorlar. Geleneksel yerleşim biçimi ile kıyaslandığında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına daha uygun bir oturma düzeni olduğu ifade edilebilir. Öğretim üyesi sürekli aralarda dolaşıyor ve öğrencileri kontrol ediyor. Öğretmen merkezde değil.”

5.2.2. Sınıf Dışı Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf dışı yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Araştırmacı bu kurumda görev yaptığından dolayı sınıf dışı gözlemler araştırmacının önceki izlenimlerini ve gözlemlerini de içermekle birlikte, gözlemler yaklaşık 3 ay süresince devam etmiştir.

5.2.2.1.Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin sınıf dışı gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

5.2.2.1.1. Öğrencilerin Görgü Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin gözlem bulgularına ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin birçoğu görgü kurallarına uyuyor. Öğretim elemanlarıyla saygı çerçevesi içerisinde konuşuyor, odalarına girip çıkarken kapıyı çalıp selam vererek giriyor ve saygıda kusur etmiyor. Ancak özellikle 1. sınıf öğrencilerinden oluşan küçük bir kısım henüz bu kuralları tam kavrayabilmiş değil. Ortak alanlarda yüksek sesle konuşarak diğerlerini rahatsız edenlere, otobüs durağında başkalarını rahatsız edecek biçimde sigara içme ve sınıflarda yiyecek, içecek artıkları veya kâğıt parçaları bıraktıkları gözlemlendi. Bu davranışlar çok küçük bir kesime ait olmakla birlikte öğrencilerin çoğunluğu bu konuda duyarlı.”

Gözlem verilerinden anlaşıldığı üzere; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çok büyük bir kısmı toplumsal kurallara uymakta ve bunlara uygun davranışlar sergilemektedirler. Ancak küçük bir kısmı bu kuralları ihlal etmektedir.

5.2.2.2.Öğrenci- Yönetici İletişimine İlişkin Gözlem Bulguları

Yöneticilerin öğrencilerle olan iletişimlerine ilişkin sınıf dışı gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

5.2.2.2.1. Yöneticilerin (Dekan, Dekan Yardımcıları) Öğrencilerle Olan İletişimine İlişkin Gözlem Bulguları

Yöneticilerin öğrencilerle olan iletişimine ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Dekan öğrencilerle çok sıkı bir iletişim halinde. Öğrenci temsilcilerini belirli periyotlarla odasında ağırlayarak toplantılar düzenliyor ve öğrencilerin kendisine iletmek istediklerini dinliyor. Sınıfları ziyaret ederek öğrencilere bazı şeyleri bizzat kendisi söylüyor. Öğrenciler dekan müsait olduğu sürece odasına rahatlıkla girip çıkabiliyorlar. Dekan yardımcıları öğrencilerin her türlü sıkıntısını, şikayetini, isteğini dinleyerek ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlar. Öğrenciler dekan yardımcılarının kapılarını rahat bir şekilde çalabiliyorlar ve girdikleri zaman hoş karşılanıyorlar. Hatta kimi zaman ikramlarla uğurlanıyorlar.”

Yöneticilerin öğrencilerle olan iletişimine ilişkin bulgular incelendiğinde; yöneticilerin öğrencilerle sıcak ve samimi bir iletişim içerisinde oldukları ve öğrencilerin ulaşmakta zorluk çekmedikleri görülmektedir.

5.2.2.3. Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin kampüste ders dışı zaman geçirdikleri mekânlar, yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıkları mekânlar, sıraların konforu, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin sınıf dışı gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

5.2.2.3.1. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin kampüs içerisinde ders dışı zaman geçirdikleri mekânlara ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin der dışı zaman geçirebilecekleri mekânlar fakülte binası içi ve dışı olarak iki mekân bazında ele alınabilir. Fakülte binası içerisinde toplam 4 adet okuma salonu ve iki adet tenis masası mevcut. Okuma salonlarında herhangi bir kitap mevcut değil. Yalnızca ortalama 10 öğrencinin oturabileceği kadar sandalye ve birkaç masa var. Fakültede 1000’in üzerinde öğrenci olduğu düşünüldüğünde bu okuma alanları oldukça yetersiz. Öğrenciler ortak proje ödevlerini bazı zamanlar bu okuma salonlarında yapıyorlar. Fakülte binası içerisinde bir diğer zaman geçirebilecekleri mekân: kantin. Kantinde toplamda 10 tane masa ve her bir masada 2 veya 3 sandalye var. Ayrıca çok küçük ve ağır bir yemek kokusu var. Fakülte binasının önünde güzel bir çevre düzenlemesi, banklar ve kameriyeler var. Hava müsait olduğunda öğrenciler daima bu alanlarda zaman geçiriyorlar. Ayrıca kampüste 1 adet kütüphane var. Bu kütüphanenin kapasitesi oldukça düşük. Özellikle sınav haftalarında hiçbir şekilde yer olmuyor. Yeni bir kütüphane binasının yapımı devam ediyor ve hizmete girmek üzere. Öğrencilerin zaman geçirdiği bir diğer mekân: yemekhane. Öğle aralarında sadece yeme-içme ihtiyaçlarını karşılayarak geri dönüyorlar. Kampüs içerisinde halı saha, tenis kortu, tartan pist, voleybol sahası, fitness salonu ve basketbol sahası bulunuyor. Ancak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu tesislerden yararlanmadıkları gözlemlendi. Bunların dışında öğrencilerin kampüs içerisinde zaman geçirebilecekleri bir işletme veya bir tesis bulunmamakta.”

Gözlem bulguları incelendiğinde; öğrencilerin fakülte içerisinde kantin, okuma salonları ve fakülte önünde; fakülte dışında ise kütüphane ve yemekhanede zaman geçirdikleri görülmektedir. Ancak kampüs içerisinde öğrencilerin zaman geçirecekleri başka bir işletmenin olmayışı ve kütüphanenin yetersizliği göze çarpmaktadır.

5.2.2.3.2. Öğrencilerin Yeme/İçme İhtiyaçlarını Karşılama Mekânlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrencilerin yeme-içme ihtiyaçlarını karşıladıkları mekânlara ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciler yeme-içme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çoğunlukla okul yemekhanesini tercih ediyorlar. Çünkü yemekhane oldukça ucuz ve kaliteli yemekler var. Ancak özellikle öğle aralarında birçok öğrencinin aynı anda yemekhaneye gitmesi burada yemekhanenin kapasitesinin biraz yetersiz kalmasına sebep oluyor ve öğrenciler yemekhane önünde uzun kuyruklar

oluşturarak beklemek zorunda kalıyorlar. Yemekhane dışında kampüs içerisinde alternatif birkaç tane işletme var ancak onlar da sadece fast food tarzında yemekler bulunduruyorlar ve fiyatları yemekhaneye oranla çok fazla. Öğrencilerin bir diğer yeme- içme ihtiyaçlarını karşıladıkları alan ise kantin. Burada genellikle hazır yiyecekler bulunuyor ve öğrenciler tarafından yemek amacıyla çok tercih edilmiyor. Öğrenciler genellikle içecek ve aperatif yiyecek ihtiyaçlarını buradan karşılıyorlar.”

Gözlem bulguları incelendiğinde; öğrencilerin yeme-içme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla okul yemekhanesi, kampüsteki diğer işletmeler ve kantinden yararlandığı görülmektedir. Yemekhane hem yemek çeşitliliği hem de fiyatının uygun olmasından dolayı daha çok tercih edilmektedir.

5.2.2.3.3. Sıraların Konforuna İlişkin Gözlem Bulguları

Sıraların konforuna ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim Fakültesi binasındaki toplam 13 derslikteki sıralardan 11’i aynı standartlarda ve oldukça rahatsız. Tahta olan bu sıraların üzerinde bombeli bir şekilde vidalar bulunuyor. Bunlar arkaya yaslanıldığı zaman batıyor ve öğrenciler çok fazla arkalarına yaslanma eğilimi göstermiyorlar. Sıralar ve masalar sabit olduğundan dolayı araları çok uzak. Öğrenciler not alabilmek için öne doğru eğilmek zorunda kalıyorlar ve oturma biçimlerinden rahatsız oldukları anlaşıyor. Sıralar rahatsız olduğundan derste sürekli hareket ederek pozisyon değiştiriyorlar. Bu da hem kendisinin hem de bazen diğerlerinin dikkatini dağıtıyor. Bu derslikler haricindeki diğer iki derslikten biri amfi biçiminde ve çok yüksek oturaklar bulunuyor. En son derslik ise hareketli sıraların bulunduğu sınıf. Buradaki koltuklar nispeten sıralara göre daha rahat ve oturak kısmında sünger var. Ancak bu sandalyelerin de yazı yazma alanı çok kısıtlı.”

Gözlem bulguları incelendiğinde; Eğitim Fakültesi binasındaki sıraların öğrencilerin hem sağlığı açısından hem de oturma konforu açısından ideal olmadığı ifade edilebilir.

5.2.2.3.4. Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrenme ortamının zenginliğine ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Derslikte projeksiyon, bilgisayar ve hoparlörler var. Öğrenciler ders için kendilerinin hazırladığı posterleri ders başlamadan önce duvara astılar ve ders boyunca posterler duvarlardaydı. Zengin bir öğrenme ortamı yok, ancak öğrenciler kendi imkanlarıyla öğrenme ortamını zengin ve ilgi çekici hale getirmeye gayret gösteriyorlar. Dersin ikinci kısmı fakülteye ait olmayan, fen edebiyat fakültesine ait laboratuvarında gerçekleştirildi. Buradaki ortamda dersliklere nazaran en azından materyaller açısından daha zengin bir öğrenme ortamı olduğu görülüyor.”

“Fakülte binasına girişte bilgilendirme panoları ve afişler mevcut. Bu afişlerin yaklaşan etkinlikler hakkında öğrencileri ve öğretim elemanlarını bilgilendirmek amacıyla asıldığı görülüyor. Binanın giriş katında fizik, kimya ve biyoloji laboratuvarları bulunuyor ancak bunlar eğitim fakültesine ait değil. Laboratuvarlar fen edebiyat fakültesine ait olmasına rağmen fizik ve biyoloji laboratuvarları eğitim fakültesi ile ortak olarak kullanılıyor. Yine giriş katında öğrencilerin masa tenisi oynamaları için bir alan var. 1. katta 6 adet derslik var. Buralarda sıraların tamamı geleneksel yerleşim biçimine göre konumlandırılmış. Bu 6 derslikten 1 tanesi amfi düzeninde. Sıralar zemine sabitlenmiş ve asla hareket ettirilemiyor. Koridorlarda duvara asılmış bilim adamlarının, edebiyatçıların, eğitimcilerin ve tarihsel kişiliklerin resimleri dikkat çekiyor. Aralıklı bir biçimde konumlandırılan bu resimlerin alt kısımlarında resimdeki kişinin kısa bir biyografisi verilmiş. Öğrencilerin ders aralarında koridorlarda bu resimleri inceledikleri gözlemlendi. 2. katta 7 derslik ve 1 bilgisayar laboratuvarı bulunuyor. Bu dersliklerin 6’sı 1. kattaki dersliklerle aynı şekilde sıralara ve aynı ortama sahip. Yalnızca 1 derslikte hareketli sandalyeler var ve grup çalışmaları için oldukça uygun. Bilgisayar laboratuvarı çok karanlık ve basık. Ayrıca bilgisayarların çok eski olduğu görülüyor. 2. katta öğrenciler için koridorun bir kısmının paravanlarla bölündüğü bir okuma salonu yer alıyor.”

Gözlem verileri incelendiğinde; öğrencilere sunulan öğrenme ortamında temel gereksinimleri karşılayacak düzeyde olduğunu, ancak zengin bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilemeyeceği görülmektedir.

5.2.2.3.5. Kampüste İbadethanelerin Varlığına İlişkin Gözlem Bulguları

Kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Eğitim fakültesi binası içerisinde bir adet kız ve bir adet erkek öğrencilerin kullanabileceği toplam 2 mescit bulunuyor. Bu mescitler karanlık, havasız ve öylesine yapılmış gibi bir izlenim veriyor. Bazı diğer fakültelerde mevcut olan abdest alma lavabosu Eğitim Fakültesinde mevcut değil. Kampüs içerisinde bir adet büyük cami ve bir adet ortak kullanım için mescit bulunuyor. Büyük cami fakülteye uzak olarak konumlandırıldığından öğrenciler burayı çok nadiren kullanabiliyor. Genel olarak çok özenli olmasa da mescitler kalabalık olan Cuma namazları için bile yeterli görünüyor. Yapımı devam eden bir cami daha var. Tamamlandığı zaman öğrencilere ulaşım açısından kolaylık sağlayacak.”

Gözlem bulguları incelendiğinde; eğitim fakültesi içerisinde birer adet kız ve erkek mescitlerinin bulunduğu ancak çok önemsenmediği, kampüs içerisindeki ibadethanelerin yeterli olduğu görülmektedir.

5.2.2.4. Üniversite Bünyesindeki Faaliyetlere İlişkin Gözlem Bulguları

Üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetleri ve anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin sınıf dışı gözlem bulguları aşağıda verilmiştir.

5.2.2.4.1. Üniversite Bünyesindeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetlerine ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Üniversite bünyesinde bazı öğrenci toplulukları var ancak 2 veya 3 tanesi faal olarak çalışıyor. Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde düzenlenen kurslar var ancak çok sınırlı ve öğrenciler çok rağbet etmiyor. Bunların haricinde herhangi bir ekstra program aktivitesi bulunmuyor.”

Üniversite bünyesindeki ekstra program faaliyetlerinin oldukça yetersiz olduğu ve yapılan faaliyetlere öğrencilerin katılım göstermedikleri gözlem verilerinden anlaşılmaktadır.

5.2.2.4.2. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Gözlem Bulguları

Üniversitede anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin gözlem verilerine ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Anma ve kutlama günlerinde konferanslar ve programlar düzenleniyor. Ancak bunlar genellikle protokol düzeyinde kalıyor ve öğrencilerin çok fazla ilgisini çekmiyor. Bu sebepten öğrenciler bu programlara çok fazla katılım göstermiyorlar. Eğitim fakültesi olması sebebiyle öğretmenler gününe ekstra bir özen gösteriliyor. Öğrenciler bu programlara istekli bir şekilde katılıyor ancak törende öğrencilere çok fazla yer verilmiyor. Protokolün konuşmalarına oldukça geniş bir yer veriliyor. Bu da öğrencilerin programa olan ilgisini azaltıyor.”

Gözlem bulguları incelendiğinde; üniversitede anma ve kutlama günlerine önem verildiği ancak bu programların öğrencilerin ilgisini çekmediği, protokol düzeyinde kaldığı ifade edilebilir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, sonuçlara ilişkin tartışma ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencilere, öğretim elemanlarına, kampüs olanakları ve binanın fiziksel yapısına, yöneticilere ve faaliyetlere ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıdaki gibidir.

6.1.1. Öğrencilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyet rollerine, giyim biçimlerine, konuşma biçimlerine, birbirleriyle olan iletişimlerine, öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerine ve görgü kurallarına uyma durumlarına ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıdaki gibidir.

6.1.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Toplumdan topluma farklılaşan, cinslere yüklenmiş olan görev ve roller bütünü olan toplumsal cinsiyet, çocuğun sosyalleşme sürecinde çevresinden öğrendiği uygun davranış kalıplarıdır. (Saldıray, 2017). Okul kültürü ve eğitsel uygulamalar vasıtasıyla toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar öğrenciler tarafından örtük bir biçimde öğrenilir. Bu durum öğrencileri, kendi cinsiyet rollerine uygun şekilde davranmalarına yönlendirir (Tan, 2000).

Okullar, bireyleri yalnızca toplumsallaştırmaz, aynı zamanda cinsiyet rollerinin şekillenmesinde de sınırlayıcı ve güçlü bir etkisi vardır. Okul ve sınıftaki tüm uygulamaların içerikleri, toplumsal cinsiyetle ilişkili kalıp yargılarla ilgili bazen açık bazen de örtük mesajlar verir. Bu mesajlar vasıtasıyla okullar cinsiyet ayrımcılığının pekiştirilmesi ve yeniden üretilmesinde önemli bir role sahiptir (Esen, 2013).

Bu araştırmanın öğrencilerin sınıf içerisindeki cinsiyet rollerine ilişkin bulguları incelendiğinde, sınıflarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha ön planda oldukları sonucuna varılmıştır. Bunun, kız öğrencilerin sayıca üstün olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Saldıray (2017) bir ilkokulun örtük programındaki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin kız öğrenciler hakkında daha fazla olumsuz özellik ifade ettiğini, erkek öğrencilerin kız öğrencilere alaycı ve küçümseyici bir tavır içerisinde olduklarını, öğretmenlerin ve erkek öğrencilerin cinsiyetçi söylemlerde bulundukları sonuçlarını elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, toplumsal cinsiyet ilişkileri açısından eşit olmayan bir durum söz konusudur ve bu ilişki erkek öğrenciler lehinedir. Ancak eğitim fakültesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, kız öğrencilerin sayıca üstün olmalarından dolayı erkeklere oranla daha ön planda ve özgüvenli oldukları ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra; cinsiyete özgü belirgin bir rol olmadığı, öğrencilerin daha çok karakterleriyle ön plana çıktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla eğitim fakültesinde kız öğrenciler lehine işleyen bir örtük program olduğu ifade edilebilir.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik programında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin iletişimlerinin kopuk olması araştırmanın bir diğer sonucudur. Meslek yaşamlarında üstün iletişim becerilerine sahip olması beklenen ve bu yönde eğitimlere tabi tutulan psikolojik danışmanlık ve rehberlik programında öğrenim gören

öğrencilerin arasında bu şekilde bir iletişim kopukluğu olması araştırmanın beklenmeyen bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasında yaşanan bu kopukluğun sebebi toplumun dayattığı kurallar olabilir. Öğrencilerin yetiştiği ortam, kız ve erkeklerin samimi olmalarını istemeyen bir toplum kültürüne sahip olabilir. Çünkü fakülte'deki diğer 5 bölümde böyle bir durumun olmaması, fakülte yönetimi veya öğretim elemanları tarafından böyle bir örtük mesaj verilmediği yönünde yorumlanabilir.

Erkek öğrenciler kız öğrencilerin sınıfta daha baskın olduğunu; kız öğrenciler ise sınıfta eşitlik durumunun olduğunu düşünmektedirler. Gözlem bulguları sınıflarda eşitlik durumu olduğunu göz önüne sermektedir. Ancak gözlem süresinin 3 saatlik bir dersle sınırlı olması bu konuda net bir bilgi elde edilmesini engellemiş olabilir. Kız öğrenciler lehine bir örtük program olması, erkek öğrencilerin kız öğrencilerin daha baskın olduğunu düşünmelerine sebep olmuş olabilir.

2. sınıf düzeyinde, kız ve erkek öğrenciler arasında kopukluk olduğu ve şehrin muhafazakâr yapısının, kız ve erkek öğrenciler arasındaki iletişimi sınırlandırdığı tespit edilmiştir. Şehrin kültürel yapısının, kız ve erkek öğrencileri örtük bir biçimde etkileyerek birbirlerinden kopmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin birbirlerine uzak davranmalarının sebebi, içinde bulundukları toplumun kültürel yapısına ters hareket ettiklerinde toplumdan olumsuz tepkiler görmekten çekinmeleri veya toplumdan dışlanmaktan korkmaları olabilir. 2. Sınıf düzeyindeki öğrenciler, okula adapte olma sürecini muhtemelen atlatan ve bulundukları şehrin kültürünü henüz benimseyemeyen ancak benimsemeye çalışan öğrenciler olarak düşünülürse, aralarındaki iletişim kopukluğunun nedeni açıklanabilir.

6.1.1.2.Öğrencilerin Giyim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin büyük bir kısmının özenli, düzenli temiz ve bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyindikleri sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin yalnızca çok küçük bir kısmı bir öğretmen adayı modeline uygun giyinmemektedir. Bu durum, fakültede öğrencilere aşılarmaya çalışılan öğretmen modelini öğrencilerin benimsediklerini göstermektedir.

Öğrenciler arasında marjinal giyim tarzına sahip öğrenciler azınlıkta olup genellikle muhafazakâr giyim tarzını benimsemişlerdir. Gözlemler sonucunda da görüşme bulgularına paralel sonuçlar elde edilmiştir. İçinde yaşadıkları toplum ve muhafazakâr bir yapıya sahip olduğundan öğrencileri örtük bir şekilde bu doğrultuda davranmaları yönünde teşvik etmektedir. Ayrıca Myles vd.'ne (2004) göre okulun örtük programı öğrencilere nasıl giyinmeleri gerektiğini, hatta ne tür çanta takmaları gerektiğini bile öğretir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler için bir kılık kıyafet yönetmeliği yoktur. Bu kurallar açıkça belirtilmiş olmamasına rağmen okulun örtük programı vasıtasıyla öğrenciler nasıl giyinmeleri gerektiğini öğrenmektedir.

Görüşme bulgularından hareketle fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin giyim tarzları kişiye göre değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı giyimlerine özen göstermekle birlikte, özen göstermeyen öğrencilerin varlığından da söz edilebilir. Fen bilgisi öğretmenliği programından görüşme yapılan öğrencilerden bir tanesinin ifadesi bu durumu açıklar niteliktedir: *"Biz fen bilgisi öğretmenliği okuyoruz ama çoğu arkadaşın aklının ucundan bile geçmiyor fen bilgisi öğretmeni olmak. Yani öğretmen rolünü pek fazla benimsemediklerini, bundan etkilenmediklerini düşünüyorum. Giyim tarzlarıyla öğretmen profiline hiç uymadığını söyleyebilirim."* Sınıf öğretmenliği programındaki öğrenciler ise bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyinmektedirler. Bunun sebebi, öğrencilerin öğretmen rolünü daha iyi

benimsemeleri olabilir. Öğrencilerin akranları hakkında olumlu bir algıya sahip olması, bu programdaki öğrencilerin öğretmen adayına yakışır bir biçimde giyindiği sonucunu vermiş olabilir. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmenliği programındaki öğrencilerin öğretmen rolünü benimseyememeleri, sınıf öğretmenliği programındaki öğrencilerin ise öğretmen rolünü çok iyi benimsemeleri giyim tarzlarını etkileyen bir faktör olabilir.

Erkek öğrencilere göre öğrencilerin giyim biçimleri cinsiyete ve kişinin maddi durumuna göre değişmektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilerin kendilerine göre daha düzenli, özenli ve tertipli giyindiklerini düşünmektedirler. Bu durum; kız ve erkeklerin cinsiyet özelliklerinden kaynaklı olabileceği gibi toplumun kadınlara yüklediği güzel giyinme, bakımlı olma zorunluluğundan da kaynaklanabilir. Her iki durumda da toplumun cinsiyetlere yüklemiş olduğu rol, örtük bir biçimde benimsendiği ve toplumun bir parçası olan bireyin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin çoğunluğunun akranlarının giyim tarzları hakkında olumlu izlenimlere sahip olup öğretmen adayına yakışır bir biçimde giyindiklerini ifade ettikleri ifade edilebilir.

6.1.1.3. Öğrencilerin Konuşma Biçimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin sahip oldukları ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi kişisel özellikler örtük program kapsamında incelenmektedir (Yüksel, 2004). Bu bağlamda bu bölümde öğrencilerin büyük ölçüde yetiştikleri ortamdan kaynaklı sahip oldukları özelliklerin örtük programına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin konuşma biçimlerine ilişkin görüşme bulgularından elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yöresel ağız kullandıklarını göstermektedir. Gözlem bulguları da özellikle informal ortamlarda yöresel ağız kullanımına rastlandığı yönündedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin konuşma biçiminin duruma göre değişmesidir. Öğrenciler öğretim elemanının bulunduğu ortamda, ders içinde söz aldıklarında, sunum yaparlarken ve bunlar gibi formal ortamlarda diksiyon ve telaffuzlarına dikkat etmekte, ancak akranlarıyla özellikle yakın çevreleriyle iletişimlerinde yöresel ağız kullanmaktadırlar. Bu durum örtük programın ortama göre değişmesi ile açıklanabilir. Myles ve Simpson'ın (2001), her okulun ve topluluğun kendine ait bir örtük programı olduğu ve bu örtük programın, duruma, kişilere, toplum kültürüne ve bölgeye göre değişkenlik gösterebileceği görüşü bu sonucu desteklemektedir. Öğrenci ders içinde öğretim elemanının ve kendisine yakın olmayan sınıf arkadaşlarının bulunduğu ortamda yöresel ağızla konuşursa, topluluktan dışlanabilir, alay edilebilir ve küçük görülebilir. Bu gibi durumlarla karşı karşıya kalabilme ihtimaline karşın öğrencilerin sınıf ortamında diksiyon ve telaffuzlarına dikkat ettikleri söylenebilir. Nitekim Myles vd.'nin (2004) örtük program kurallarına uymayan bireylerin toplumdan dışlanabileceği görüşü bu iddiayı desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler kendilerini ifade etmede güçlük çekmekte ve bu konuda çekingenlik yaşamaktadırlar. Bu görüşü belirtenler arasında özellikle 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öne çıkması, öğrencilerin henüz öğrenme ortamına adapte olamadıklarının göstergesidir. Henüz ortamı tam olarak benimseyemeyen öğrenciler, yanlış yapma, alay edilme korkusu yaşamakta ve öğretim elemanının olumsuz bir tutum takınmasından çekinmektedirler. Bu sebepten kendilerini ifade etme konusunda güçlük yaşamakta ve çekingen davranmaktadırlar. Kız öğrenciler erkeklere kıyasla kendilerini ifade etmede daha fazla çekingenlik yaşamakta, erkek öğrenciler ise kız öğrencilere kıyasla kendilerini daha güzel ifade etmektedirler. Bu durumun sebebi kız ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri olabilir. İçinde yaşadığımız toplumda

erkekler kadınlara göre daha ön planda, girişken ve özgüvenli; kızların çocukluk dönemlerinden itibaren bastırılması toplumda erkeklerden biraz daha geri planda kalmalarına ve özgüven problemleri yaşamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla erkek öğrencilerin kendilerini güzel bir şekilde ifade edebilirlerken, kızlar ifade etme konusunda biraz daha çekingen davranabilirler.

Türkçe öğretmenliği programındaki öğrencilerin yöresel ağız kullanımı ve diksiyon ve telaffuza özen gösterilmemesi durumuna diğer bölümlere göre daha sık rastlanmaktadır. Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden beklenen Türkçeyi akıcı ve kurallarına uygun bir şekilde kullanabilmeleri ve kendilerini güzel bir şekilde ifade edebilmeleridir. Bu, Türkçe öğretmenliği lisans programının resmi programında kazandırılması amaçlanan açık hedeflerdendir. Diksiyon ve telaffuza dikkat edilmediği görüşünde Türkçe öğretmenliği programının ön planda olması bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin kendilerinden ve öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklı olabilir.

6.1.1.4.Sınıf İçi İletişime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri deneyimlerin paylaşılması ve sosyalleşme süreci açısından oldukça önemlidir. Coşkun (2016) öğretmenlik mesleği etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın öneminin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin akranlarından bazı deneyimleri edindiklerini, bu deneyimlerin öğrenci için öğretim elemanının sınıfta öğrettiklerinden daha fazla önem arz ettiği sonucuna varmıştır. Dolayısıyla burada örtük programın etkisinin resmi programın önüne geçtiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin sınıf içi iletişime ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, sınıf içi olumsuz iletişim durumlarına sıkça rastlandığını göstermektedir. Sınıflarda oldukça yoğun bir gruplaşma ve bu gruplaşmanın neden olduğu iletişim kopukluğu hâkimdir. Grup içerisindeki öğrenciler çoğunlukla grupta alınan karara göre hareket ettiklerinden gruptan bir kişi bir etkinliğe katılmak istemediği takdirde diğerleri de ona uymakta, dolayısıyla grupları haricinde kendilerini sınıftan büyük ölçüde soyutlamaktadırlar. Böylece grupların kendi aralarında bir iletişim kopukluğu meydana gelmektedir. Gözlem bulgularından elde edilen sonuçlar, sınıfların birçoğunda yoğun gruplaşma olduğunu göstermiştir.

Sınıf içi sosyal gruplaşmalar, öğrencilerin karar alma mekanizmalarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Grup içerisindeki öğrenci kendi kararını alamamakta, grup arkadaşlarının kararlarına göre hareket etmektedir. Bu da bir sosyal gruba ait öğrencilerin otonom kişilik özelliğini kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Otonom kişiliğe sahip bireyler bağımsızdırlar, başarılı olmak isterler ve kontrol edilmek istemezler (Çetin, 2008).

Araştırma bulgularından, bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler arasında bir rekabet oluşturduğu ve bu rekabetin öğrenciler arası iletişimi olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Fakültede mevcut olan çift ana dal programı ile 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerden devam etmekte oldukları programlarda %20'lik dilime girenlere ikinci bir bölüme devam etme olanağı verilmiştir. Bu durum da öğrenciler arasındaki rekabeti artıran bir diğer etkidir. Tüm bu etkenler sınıf içi gruplaşmaları artırmış ve olumsuz bir iletişim ortamı oluşmasına sebebiyet vermiştir. Sarı (2007); çalışmada, rekabete teşvik edilen okul ortamında öğrencilerin, başarılı olabilmek için her şeyin yapılabileceği ve diğerlerinin başarısız olmalarının iyi olduğu gibi örtük program vasıtasıyla edindikleri öğrenmeler olduğu sonucuna varmıştır. Bu rekabet ortamının oluşturduğu sınıf içi olumsuz iletişim durumları, Sarı (2007)'nin yaptığı

çalışmayla paralellik göstermektedir. Gözlem bulgularından elde edilen sonuçlar da görüşme bulgularına paralellik göstermektedir. Oturma düzeninde öğrenciler grup arkadaşlarıyla yakın oturmakta, hatta grup arkadaşları haricindeki diğer öğrencilerle ders boyu hiç iletişim kurmadan, ders bitiminde sınıftan ayrılmışlardır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde iletişimin olumsuz olduğu yönündeki görüşlerin ağırlıkta olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bazı sınıflarda erkek ve kız öğrenciler arasında kopukluk, bazılarında ise kız öğrencilerin kendi aralarında kopukluk ve gruplaşma mevcuttur. Özellikle sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmının kendi memleketlerinde öğrenim gördükleri düşünüldüğünde, erkek ve kız öğrencilerin arasındaki kopukluk durumunun şehrin muhafazakâr yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum, şehrin muhafazakâr yapısının örtük bir biçimde öğrencilerin davranışlarında bu yönde bir eğilim göstermelerine sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kız öğrenciler arasındaki kopukluk durumu ise kız öğrencilerin sayıca üstün olmasından veya kızların cinsiyet özelliklerinden kaynaklanabilir.

Türkçe öğretmenliği programında sınıf içinde gruplaşmalar olduğu, tartışmaların yaşandığı ve zayıf bir iletişim olduğu yönündeki görüşler diğer bölümlere oranla daha fazladır. Erkek ve kız öğrenciler sınıf içi iletişime ilişkin görüşleri eşit bir dağılım göstermiştir. Ancak kız öğrencilerin kendi aralarında kopukluk olduğunu düşünen 2 öğrencinin tamamı erkektir. Ayrıca 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler birbirlerine karşı saygı çerçevesi içerisinde davrandıkları, 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerde bu oranın düşük olduğu görülmüştür. 1. ve 2. sınıf düzeyindeki birbirlerini yeni tanıyan öğrencilerin iletişimleri daha sınırlı ve mesafeli olabilir. Daha mesafeli olan ilişkilerde bireylerin münasebetleri az olduğundan olumsuz bir durum yaşanma riski de azalmaktadır. Dolayısıyla 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin saygı çerçevesi dışına çıkmamalarının sebebi birbirlerini az tanıyor olmaları olabilir. Bunun yanı sıra sınıflarında gruplaşma olduğunu belirtenlerin büyük ölçüde 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Sınıf arkadaşlarını yeni tanımaya başlayan öğrenciler, kendilerine en yakın gördükleri insanlarla samimiyet kurmaya çalışabileceğinden, sınıf içerisinde gruplaşmalar fazla olabilir. Ancak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin gruplaşma oranlarının düşmesi, artık birbirlerini daha iyi tanımaya başlayan öğrenciler arasında iletişimin kuvvetlenmesi ve kendi sosyal grupları dışına çıkıp sınıftaki diğer arkadaşlarıyla da iletişim kurmaya başlaması ile açıklanabilir.

Tüm bu olumsuz sonuçlara rağmen, öğrenciler arasında çok büyük bir olumsuz duruma rastlanmamakta ve öğrenciler birbirlerine karşı saygılı davranmaktadırlar. Bu durumun, eğitim fakültesinde örtük olarak verilen öğretmen rolünü öğrencilerin benimsediklerinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

6.1.1.5. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Olan İletişime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010) yabancı uyruklu öğrencilerin dünya çapındaki hareketliliğinin, dil ve eğitime ilişkin sorunların yanı sıra sosyo-kültürel ve ekonomik sorunların da bu durumun doğal sonucu olduğunu ifade etmiştir. Komşu ülkedeki iç savaş, sivil halkın ülkemize göç etmesine sebep olduğundan özellikle Suriyeli öğrenci sayısında son yıllarda ciddi bir artış olmuştur. Bu nedenle, bütün düzeylerdeki eğitim kurumlarında bazı sorunlar yaşanmaya başlamıştır. Bu bölümde öğrenci görüşlerine ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar örtük program bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olduğu ve Türk öğrencilerle aralarındaki iletişimin sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olması, Türk öğrencilerle olan iletişiminin sınırlı olmasının sebebi olarak düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrenciler 1 yıl boyunca üniversite bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) dil eğitimi görmekte ve sonrasında öğrenim görecekları programlara başlamaktadırlar. Ancak gördükleri dil eğitiminin sadece TÖMER ile sınırlı kalması ve pratikte Türkçe konuşmamaları, dil becerilerinin zayıf olmasına sebebiyet vermektedir. Nitekim 3. sınıf öğrencilerinden birinin görüşü bu iddiayı güçlendirmektedir: *“Dil becerileri çok zayıf. Mesela bir tane arkadaş var bizim sınıfta. Geçen ona dedim ki biz seninle 1. Sınıfa birlikte başladık, 3. Sınıfa geldik ama hala konuşman aynı, hiçbir ilerleme yok. Biz onlara bir şey sormazsak bizimle neredeyse hiç konuşmuyorlar, kendi aralarında Arapça konuşuyorlar.”* Araştırmanın bir diğeri sonucu yabancı uyruklu öğrenciler arasında gruplaşma olmasıdır. Bu gruplaşma; yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olmasının hem sebebi hem sonucu olarak ifade edilebilir. Sebebidir çünkü dil becerileri zayıf olan öğrenci, sınıfında kendi kültüründen ve kendiyile aynı dili konuşan birini bulduğu takdirde kendini zorlamak istemeyebilir ve bu durumun sonucu olarak Türk öğrencilerden uzaklaşarak dil becerilerinin gelişmesine engel olur. Açıklan, Demirel ve Önsöy (1996) yaptıkları çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yakın çevresinin Türk arkadaşlarından oluştuğu ve iletişimlerinin de güçlü olmasından kaynaklı olarak topluma daha rahat adapte olabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sözü edilen araştırmanın, bu araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmadığı ifade edilebilir. Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişimlerinin oldukça zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca Özçetin (2013) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olmasının en çok zorlandıkları konular arasında olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında, ilgili araştırmanın sonucu, bu araştırma ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bu çalışmada da yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olması Türk öğrencilerle iletişimlerini kısıtlamaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olduğunu düşünenler arasında 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler çoğunlukta, 3. ve 4. sınıf düzeyinde bu oranın azaldığı sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerinin arttıkça dil becerilerinin gelişmesi, dil yeterliliklerinin artması olabilir. 1. ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler yabancı uyruklu öğrencilerin kendileri aralarında gruplaşma olduğu görüşüne sahip olanlar arasında çoğunluktadır. Bu durumun, fakültedeki 1. ve 2. sınıf düzeyindeki şubelerde yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu konuda az görüş belirtmesinin nedeni sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin çok az olması veya hiç olmaması olabilir.

Öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilere karşı inisiyatif kullanmaları Türk öğrencilerde olumsuz bir izlenim oluşmasına sebep olmaktadır. Öğretim elemanları dil becerileri zayıf olan bu öğrencilere öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı üzere, sınavlarda ek süre tanımakta, sınıf içi yerine getirilmesi gereken görev ve sorumluluklarda tolerans göstermektedirler. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa entegrasyonunu sağlamaktan çok, Türk öğrencilerde yabancı uyruklu öğrencilere karşı ön yargı oluşmasına sebep olup öğrenciler arasında ayrışma olmasına sebep olmaktadır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden daha kolay bir sınava tabii tutularak programlara yerleşmeleri de Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı ön yargılı olmasının sebeplerindendir. Yabancı uyruklu öğrencilere

karşı böyle bir ayırım olduğunu gören öğrenciler, kendileriyle yabancı uyruklu öğrencilerin aynı programdan mezun olup aynı diplomayı alacaklarını ve aynı iş imkânlarına sahip olacaklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla bu durumlar örtük bir biçimde öğrenci motivasyonunu düşürebilir ve öğrencilerin okula karşı tutumlarını değiştirebilir. Ayrıca, Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı olumsuz bir tutum içerisine girmelerine sebep olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin diğer programlara kıyasla, yabancı uyruklu öğrencilerle daha iyi bir iletişim içerisinde oldukları ve bu programdaki yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanması durumunun söz konusu olmadığı sonucuna varılmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği programında az sayıda yabancı uyruklu öğrencinin bulunması, yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarındaki gruplaşmaları azaltıp sınıfa entegre olmaya zorlamış olabilir. Fen bilgisi programında öğrenim gören öğrencilerin ve programdaki öğretim elemanlarının yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışları da öğrencilerin davranışlarını şekillendirmiş olabilir. Sınıf öğretmenliği programında öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrenciler için inisiyatif kullanmaları, Türk öğrencilerde yabancı uyruklu öğrencilere karşı önyargı oluşmasına sebep olmuştur. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenci sayısının diğer programlara oranla daha fazla olması bu gibi durumların yaşanma sıklığının artmasına sebep olabileceğinden öğrencilerin bu durumlarla karşılaşma ihtimalini artırmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler bu yönde bir görüş belirtmiş olabilirler. Bu programdaki dersleri yürüten öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilere karşı tavrı diğer programlardan farklı olabileceğinden, öğrencilerin bu yönde bir algı içerisinde olmalarına sebep olmuş olabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerle iyi bir iletişim olduğunu düşünen kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazladır. Bunun, yabancı uyruklu öğrenciler arasında kız öğrencilerin sayıca üstün olmasından dolayı kız öğrencilerle daha iyi bir iletişim içerisinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak kız öğrenciler yabancı uyruklu öğrenciler arasında gruplaşma olduğunu düşünenler arasında da çoğunluğu teşkil etmektedir. Özçetin (2013), yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerin sosyal uyumunu incelediği çalışmada kız öğrencilerin erkeklere göre sosyal uyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmanın sonucunun bu araştırma ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Bu çalışmada da kız öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle iyi bir iletişim içerisinde oldukları sonucu ortaya konulmuştur.

Buna rağmen; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ifadesinden sınıfta yabancı uyruklu öğrencilere karşı bir dışlanma durumu olmadığı anlaşılmaktadır. Çok güçlü bir iletişim olmasa da yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki iletişimin optimal seviyede olduğu söylenebilir.

6.1.1.6.Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarının İletişimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiği, öğrencilerin öğretmenle iletişim kurarken, soru sorarken ve düşüncelerini açıklarken kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri, öğretmenle öğrenciler arasında oluşan iletişimin sözel veya fiziksel şiddet içerip içermediği de örtük programın öğeleri arasındadır (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Dewey'in tamamlayıcı öğrenme olarak belirttiği örtük program, öğrenci ve okuldaki tüm personelin etkileşimlerinin sonucunda ortaya çıkan tüm öğrenmeleri içerir (Massialas ve Allen, 1995). Dolayısıyla öğrencilerin özellikle en çok iletişim kurdukları öğretim elemanları ile olan ilişkilerinin, öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olması muhtemeldir. Bu

etkinin mümkün olduğunca olumlu olması, öğrencinin okula karşı olumlu bir tutuma sahip olmasıyla sonuçlanabilir. Bu durum da öğretim elemanının tutumuna bağlı olarak değişebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimlerine ilişkin bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık, yardımsever, anlayışlı, samimi oldukları sonuçlarına varılabilir. Anlayışlı olmadıkları ve mesafeli olduklarına ilişkin görüşler azınlıktadır. Öğrenciler öğretim elemanının verdiği örtük mesaja göre öğretim elemanlarına yaklaşırlar. Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı sıcak, samimi ve yardımsever yaklaşımları öğrencilerde öğretim elemanına ihtiyaç duyduklarında rahatlıkla ulaşılabilceği izlenimini oluşturmaktadır. Bu da öğrencilerde öğretim elemanının ulaşılmaz olduğu yönündeki algılarını yıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanı öğrencilere karşı tutum ve tavırlarıyla kolay ulaşılabilcek bir pozisyonda olduğu mesajını vermektedir. Öğretim elemanının öğrencilere karşı katı ve sert bir tutum içerisinde olması, öğrencilerin öğretim elemanından uzak durmasına sebep olmakta dolayısıyla öğretim elemanı-öğrenci ilişkisini zayıflatmaktadır. Bu durum öğrencinin derse karşı tutumunu da etkileyebilir. Lempp ve Seale (2004) tıp öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarını kendilerine rol model aldıkları ve onları kolaylıkla yaklaşılabilecek samimiyette bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, ilgili araştırmanın sonucunun bu araştırmayla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Gün (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere iyi davrandıkları, öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine karşı olumlu, sıcak ve yardımsever davranışlar içerisinde olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada ilgili araştırmanın bu araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilere bir öğretmen adayı olarak yaklaşmakta, konuşmalarıyla bunu öğrencinin hissetmesini sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının bu tutumu öğrencilerin öğretmen rolünü daha kolay benimsemeleriyle sonuçlanabilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarıyla öğrencilerin iletişiminde olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Boztaş (2015) sınıftaki pozitif atmosferin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini ve önemli olduğu duygusuna kapılmalarına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada ilgili araştırmanın sonucunun bu araştırma sonucu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık olduklarını düşünenler; Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programındaki öğrencilerden bazıları, öğretim elemanlarının mesafeli oldukları ve anlayışlı olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durumun sebebi ilgili programlardaki derslerden sorumlu öğretim elemanlarının öğrencilere karşı olan tutumu ile açıklanabilir.

Öğretim elemanlarının ders dışı iletişime açık olduklarını düşünenler arasında en büyük pay, 1. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere aittir. 1. Sınıf düzeyindeki öğrenciler, üniversitede öğretim elemanlarıyla daha mesafeli bir iletişim olacağı düşüncesiyle geldiklerinden, öğretim elemanlarının sıcak ve samimi tavırları onların beklentilerinin üzerindedir. Bu sebepten ders dışı iletişime açık oldukları yönünde diğer programlara kıyasla daha çok görüş belirtmiş olabilirler.

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişimlerine ilişkin bulgulardan, öğrencilerin öğretim elemanlarının kolaylıkla ulaşabildikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerle ders dışı iletişim kurmaya açıktırlar ve öğrenciler öğretim elemanlarıyla birebir iletişim kurabilmektedirler. Bu sonuçlardan

hareketle, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişiminin olumlu yönde bir eğilim sergilediği söylenebilir.

Ancak, bazı öğrenciler öğretim elemanlarından çekinmekte ve ulaşmakta zorluk çekeceklerini düşünmektedirler. Bu görüşü belirten öğrencilerin tamamı daha önce öğretim elemanlarına ulaşmak için herhangi bir çaba sarf etmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilerde oluşturduğu izlenim, öğrencilerde öğretim elemanlarının ulaşılmaz olduğuna dair bir algı oluşturmuş olabilir. Araştırma sonucunda, özellikle 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, öğretim elemanlarından çekinme ve ulaşmakta zorluk çekme yönünde görüş bildirmedikleri görülmüştür. 2. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin de diğer sınıf düzeylerine oranla öğretim elemanlarına ulaşma konusunda daha yüksek oranda olumlu düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarına ulaşmakta zorluk çekecekleri yönünde daha fazla görüş bildirmeleri, öğretim elemanlarını çok iyi tanımıyor olmalarının bir sonucu olabilir. Nitekim 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin ifadesinden anlaşıldığı üzere, lisedeki öğretmenlerinin öğrencilere üniversitede samimi bir ortam bulamayacakları ve öğretim elemanlarına rahat ulaşamayacakları yönündeki ifadeleri öğrencilerin böyle bir önyargıya sahip olmalarına sebep olmuş olabilir. Öğrenciler daha önce öğretim elemanlarına ulaşmaya çalışmamış, ancak örtük olarak edindikleri izlenimler öğretim elemanlarının ulaşılmaz olduğu yönündedir. Diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görüşlerinin öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşılabildiği yönünde yoğunlaşması, öğretim elemanlarının ulaşılabilir oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Matematik öğretmenliği programındaki öğrenciler, bazı öğretim elemanlarının sert tutumundan dolayı iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Sosyal bilgiler ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında öğrenim gören öğrenciler ise öğretim elemanlarına rahatlıkla ulaşmaktadırlar. Bazı öğretim elemanlarından çekinen ve ulaşmakta zorluk çekeceğini düşünenler arasında kız öğrencilerin yoğunlukta olması, onların cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Kızlar erkeklere oranla daha hassas, çekingen ve özgüveni nispeten olan kesim olduğundan öğretim elemanlarından olumsuz bir tavır görmekten çekiniyor olabilirler. Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı sıcak ve samimi tutumları, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında öğretim elemanı ile rahatlıkla iletişim kurabilmeleriyle sonuçlanmış olabilir. Dolayısıyla öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerine karşı tutumlarından öğretim elemanının ulaşılabilir olduğu mesajını almış ve davranışlarına bu şekilde yön vermiş olabilir. İletişim kurmakta zorlanan öğrencilerdeki bu davranışın sebebi, ilgili programlarda derslerden sorumlu öğretim elemanlarının öğrencilere karşı olan tutumundan kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu mesajlar, öğrencilere açık bir şekilde verilmemiş olup öğretim elemanlarının hal ve tavırlarından öğrenci örtük bir biçimde öğrenmiştir.

6.1.1.7.Öğrencilerin Görgü Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Görgü kuralları toplumun kültürel özelliklerinden doğan ve toplum içerisinde var olan ortak yaşam alanı kurallarıdır. Görgü kuralları toplumun kültürel yapısının bir parçasıdır ve toplumda yaşayan bireylerden bu kurallara uymaları beklenir. Bireyin görgü kurallarına uymamasının hukuki bir yaptırımı yoktur ancak Myles vd. (2004)'ın belirttiği gibi örtük program kurallarını ihlal eden bireyler toplumdan dışlanabilir. Bu bağlamda, görgü kurallarına uymayan birey ayıplanabilir veya onunla alay edilebilir. Bu kurallar yazılı değildir ancak bir toplum içerisinde yetişen bireyler bu kuralları farkında olmadan örtük bir biçimde öğrenirler. Birey bu kuralları sosyal çevresinden öğrenir. Bu

sosyal çevrenin içinde aile, yakın çevresi ve okul yer alır. Yetişme sürecinde aile içerisinde öğrenmeye başladığı bu kuralları okulda birçok bireyle ortak bir yaşam alanı paylaştığından bu ortak yaşam alanı kurallarını da öğrenerek pekiştirir. Dolayısıyla okul burada bir kural aktarıcısı konumundadır ve bunu da örtük olarak yapar. Öğretmenler ve yöneticiler bu toplumsal kuralların aktarımı sürecinde önemli bir rol üstlenmektedirler.

Bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; öğrencilerinden bir kısmı akranlarının görgü kurallarına uyduğunu, bir kısmı ise uymadığını düşünmektedirler. İleride öğrencilerin toplumsal kuralları benimsemesi sürecinde önemli bir rol üstlenecek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin çoğunlukla görgü kurallarına uyması veya en azından çaba sarf etmesi olumlu olarak değerlendirilebilir. Öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulardan hareketle, 34 katılımcının 21'inin kendilerinin görgü kurallarına uyduklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Gözlem bulguları da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun görgü kurallarına uyduklarını, uymayan küçük bir kesim olduğunu göstermiştir. Tüm bunlar, eğitim fakültesinin verdiği örtük mesajların öğrenciler tarafından benimsendiği, öğrencilerin ortak yaşam alanı kurallarına uyma konusundaki öz yeterlik algılarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Akranlarının görgü kurallarına çoğunlukla uymadığını, ancak kendilerinin uydukları konusunda görüş belirtenler arasında sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrenciler çoğunluktadır. Sınıf öğretmenlerinin, bir bireyin okula ilk başladığı zaman temel değerlerin kazandırılması sürecinde diğer branşlardan bir adım önde olduğu söylenebilir. Öğrenciler bu kazandıkları temel değerler ve prensipleri tüm okul yaşamlarına genelledebilirler. Bu sebepten sınıf öğretmenlerinin bu kuralları daha iyi benimsemesi beklenir. Dolayısıyla bu beklenti düzeyinin yüksek olması, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin akranlarının görgü kurallarına uymadığını düşünmelerine sebep olmuş olabilir.

Kız öğrencilerden akranlarının görgü kurallarına uymadığını düşünenlerin sayısı erkek öğrencilere kıyasla daha fazladır. Erkek öğrenciler kendilerinin görgü kurallarına çoğunlukla uyduklarını ancak bazen uymadıklarını belirtenler arasında, kız öğrenciler de kendilerinin görgü kurallarına uydukları ve çaba gösterdiklerini belirtenler arasında sayıca üstündür. Kadınlar, yaratılışları gereği daha detaycıdırlar. Ayrıca bilindiği üzere, toplumun kadınlardan nezaket ve görgü kurallarına uyulması beklentisi daha yüksektir. Bu beklentilerin yüksek olması sebebiyle, kız öğrenciler akranlarının görgü kurallarına daha az uyduğu izlenimini edinmiş olabilirler.

6.1.2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının giyim tarzlarına, derse giriş çıkış disiplinine, öğrencileri ayırma davranışlarına, öğrencilerle iletişim biçimlerine, sorumlu oldukları derse verdikleri öneme, meslektaşlarıyla olan iletişimlerine, beden dillerine, derslerde önerdikleri kitaplara, söylem ve davranışlarının tutarlılığına, sınıf yönetim stillerine, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alma durumlarına, sınav soru stillerine, eleştiriye açık olma durumlarına, sergiledikleri demokratik veya otoriter tutuma ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıdaki gibidir.

6.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının giyimleriyle öğrencilere çeşitli mesajlar verdiği ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının giyim tarzları ile öğrencilerde onları önemseme ve onlara saygı duyma gibi birtakım algılar oluşturduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bir öğrencinin görüşü bunu destekler niteliktedir: “*Güzel*

giyindiğini düşündüğüm, bize değer verdiğini düşündüğüm birkaç hoca var. Özellikle takım elbiseyle sınıfa gelmesi ciddi anlamda bizi etkiliyordu kendimize getiriyordu. Psikolojik olarak o hocanın dersine girerken daha güzel kıyafetlerimi giyiyormuşum gibi geliyordu.” Bu öğrenci görüşünden anlaşıldığı üzere, öğretim elemanının giyiminin özenli olması, giyim tarzlarına kadar öğrencileri etkilemektedir. Bir diğer öğrenci de öğretim elemanının giyimine özen göstererek sınıfa gelmesinin kendilerine saygı duyduğunun göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler ele alındığında, öğretim elemanlarının giyim tarzlarının öğrencileri birçok şekilde etkilediği veya etkileyebileceği ortaya konulmuştur.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının giyimleri özenli, düzenli ve temiz olup giyimleriyle öğrencilere model olmaktadır. Gün (2018) araştırmasında öğrencilerin öğretmenlere çeşitli olumlu özellikler yükledikleri, öğretmenleri beğendikleri, kendilerine örnek aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Gün’ün (2018) bu çalışması öğrencilerin öğretmenlerin giyimlerini örnek almaları açısından bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının ideal öğretmen giyimine sahip olduğunu ortaya koysa da bir kısım öğrenci, öğretim elemanlarının zihinlerindeki öğretmen profiline uymadıklarını, kişisel bakımlarına özen göstermediklerini, eski kıyafetler giydiklerini ve özensiz olduklarını düşünmektedir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının giyimleri hakkında öğrencilerin çoğunlukla olumlu bir izlenime sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerden bir kısmı öğretim elemanlarının zihinlerindeki öğretmen profiline uymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilere zihinlerindeki öğretmen profili sorulduğunda takım elbiseli, traşlı, daha önceki okullarında karşılaştıkları öğretmenleri işaret etmişlerdir. Bu yanıtlar, özellikle 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerden gelmiştir. Bu öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri okullarında daha önce gördükleri öğretmenler gibi giyinmeleridir. Ancak öğretim elemanlarının daha rahat bir giyim tarzını benimsemesinin, öğrencilere üniversitede oldukları ve buradaki öğretmenlerin bu şekilde giyindiklerine dair bir mesaj verdiği ifade edilebilir. Öğrenciler ortama adapte oldukça zihinlerindeki “üniversite öğretmeni” kavramı şekillenecektir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrencilerin ifadesiyle rahat giyim tarzları, üniversitenin liseye göre daha özgür ve daha rahat bir ortam olduğu mesajını öğrencilere iletebilir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının giyim tarzları hakkındaki öğrenci görüşleri olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak özensiz olma derecesindeki bir rahatlık öğrencilere rol model olmaları açısından olumsuz olacaktır. Nitekim birçok öğrenci de özenli olduklarını ifade etmiştir. Ancak birkaç öğrenci; öğretim elemanlarının özensiz, tıraşsız ve eski kıyafetlerle sınıfa geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde bir tutum öğrencilere, onları önemsemediği ve bulunduğu eğitim öğretim ortamının ciddiye alınacak bir şey olmadığı mesajını iletebilir.

Öğretim elemanlarının giyimleriyle öğrencilere model olduklarını düşünenler arasında, fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler yoğunluktadır. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının giyimlerinde dikkatli, titiz ve özenli davrandıklarını ve ideal öğretmen giyimine sahip oldukları görüşünde olanların çoğunluğu, sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bölümler arasındaki bu farklılığın, farklı öğretim elemanlarından ders almaları ve her öğretim elemanının farklı bir giyim tarzına sahip olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Öğrenciler ifadelerinde, derslerine giren özellikle birkaç öğretim elemanının giyim tarzlarının çok şık ve özenli oldukları üzerinde durmuşlardır. Bu öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi

öğretmenliği programlarında derslere girdiği bilinmektedir. Öğrencilerin bu algısının sebebinin bahsi geçen öğretim elemanları olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler, o öğretim elemanlarının kendilerine daha çok saygı duyduklarını ve derse daha hazırlıklı geldiklerini düşünmektedirler. Bu durum, öğrencilerin dersi daha fazla önemsemesi ve daha ilgiyle dinlemesi ile sonuçlanabilir.

Öğretim elemanlarının giyim tarzlarının kendileri üzerinde bir etkisi olmadığını söyleyenler arasında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre sayıca üstündür. Kız öğrenciler ise öğretim elemanlarının kişisel bakımlarına özen göstermediklerini düşünmektedirler. Kız öğrenciler, cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak erkeklere oranla kendi giyimlerine de daha fazla özen gösteren kesim olarak düşünülebilir. Bu sebepten, öğretim elemanlarının giyim tarzları ve kişisel bakımlarına gösterdikleri önem kızların daha fazla ilgisini çekmekte ve sınıfa giren öğretim elemanını bu yönden daha çok incelemektedirler. Dolayısıyla öğretim elemanlarının giyim tarzları kız öğrencileri daha fazla etkiliyor olabilir. Erkek öğrencilerden bazılarının öğretim elemanının tarzının kendisini etkilemediği ifadesinden aslında derslerde öğretim elemanlarını dikkatle incelemedikleri sonucuna ulaşılabilir.

6.1.2.2.Öğretim Elemanlarının Derse Giriş Çıkış Disiplinlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Her dönemin başında okullarda yapılan ders programları aslında bir nevi öğretmen ve öğrencilerin buluşma veya randevu saati olarak düşünülebilir. Öğretmen ve öğrenciler kendilerini bu ders programına göre ayarlayarak derse hazır bir şekilde gelirler. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri derslere zamanında gelinmesi yönündedir. Üniversitede de bu durum değişmemektedir. Bazı öğretim elemanlarının derse zamanında gelinmesi konusunda hassasiyeti biraz daha fazla olabilmektedir. Bu durumda, öğretim elemanının da öğrenciden beklentisi doğrultusunda davranarak derslerine zamanında girmesi, öğrencileri bekletmemeleri gerekir. Bu durumun birden fazla örtük program ögesi içerdiği ifade edilebilir. Ders programı her ne kadar yazılı olsa da aslında örtük olarak öğrenci ve öğretim elemanlarının ders saatinde belirtilen yerde olmalarını ifade ettiğinden örtük bir boyut taşımaktadır. Örtük programın bir diğer boyutu, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin birbirlerinden karşılıklı beklentileridir.

Öğretim elemanının ders disiplini, derse hem zamanında girmeyi hem de zamanında dersi sonlandırmayı içeren bir kavram olarak düşünülmüştür. Öğrencilere öğretim elemanlarının derse giriş çıkış disiplinleri sorulduğunda, çeşitli yanıtlarla karşılaşmıştır. Bunlardan bir tanesi, öğretim elemanlarının büyük ölçüde derse giriş çıkış disiplinine sahip oldukları yönündedir. Bu durum fakültedeki örtük programın öğretim elemanından kaynaklanan boyutunda ele alındığında, olumlu olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarından bazıları derse giriş çıkış saatlerine özen göstermemekte, bir kısmı da giriş saatleri noktasında özenli davranıp çıkış saatine uymamaktadır.

Öğretim elemanının derse giriş çıkış disiplininin öğrencileri nasıl etkilediği sorulduğunda ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, öğretim elemanının derse giriş çıkış disiplininin derse ilişkin tutumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanının bu konudaki disiplini öğrencilerin derse karşı tutumunu belirleyen önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler giriş çıkış saatlerine özen gösteren bir öğretim elemanının hem kendilerine saygı gösterdiğini hem de derse önem verdiğini düşünmektedirler. Öğretim elemanı açıkça bunu belirtmemesine rağmen öğrenciler bunu örtük olarak öğrenmekte ve davranışlarına yön vermektedirler. Öğrencilerin

bazıları derse giriş çıkış saatlerine özen göstermeyen öğretim elemanının dersine geç kalmama gibi bir kaygı gütmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun tamamen bilinçsiz bir şekilde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Öğrencilerin küçük bir kısmı, öğretim elemanının derse giriş çıkış saatleri konusunda disiplinli davranmasının kendilerini etkilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler de derslere zamanında girip çıktıklarını, öğretim elemanının bu konudaki tavrından etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Coşkun (2016), öğretmenlik meslek etiğini örtük program bağlamında incelediği çalışmasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin örtük program kapsamında öğretim elemanlarının rol model olmalarının, sundukları örnek olaylar ve yaptıkları açıklamaların öğrencilerin sorumluluk konusundaki mesleki etik değeri kazanmaları sürecinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarının, bu mesleki etik değeri öğrencilere rol model olarak kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Coşkun'un (2016) çalışması, eğitim fakültesinde öğretim elemanlarının öğrencilere bazı değerlerin kazandırılması açısından önemini anlaşılması için önemlidir. Coşkun'un çalışmasının, bu araştırmada ortaya çıkan öğrencilerin öğretim elemanının derse giriş çıkış disiplinin kendilerini etkileyeceği sonucuyla benzer olduğu belirtilebilir.

Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış saatlerine özen gösterdiğini düşünenler arasında fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler çoğunluktadır. Öğretim elemanlarının derse giriş çıkış konusunda disiplinli olmadığını düşünenler ise matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Matematik öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik programındaki öğrencilere göre, öğretim elemanları giriş saatleri hususunda dikkatli davranmakta ancak çıkış saatlerine aynı özeni göstermemektedirler. Programlar arasındaki bu farklılığın, derslerden sorumlu öğretim elemanların genel tutum ve tavırlarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

6.1.2.3.Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Ayırma Davranışlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlgaz ve Bilgili (2006) bir öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyması gerektiğini, zengin fakir, başarılı başarısız ayrımı yapmamasını, objektif olmasını, bireylerin özel hayatlarına ve kararlarına saygı göstermesini öğretmenin etik değerlerinden olarak görmektedir. Tanrıoğlu (2002) ise mesleki etik değerlerin, tutarlı ve adil olmanın ve kendini sürekli geliştirmenin tüm öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olduğunu ifade eder.

Öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmına göre öğretim elemanları öğrenciler arasında ayırım yapmamaktadır. Filiz (2011) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını, dolayısıyla bu davranışlarıyla öğrencilere adil davrandığı konusunda örtük bir mesaj ilettiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yapmayı, olumlu bir davranış olarak değerlendirilebilir. Ancak bazen, bazı öğretim elemanları tanıdıkları veya daha ön planda olan öğrencileri ayırma davranışı sergilemektedirler. Öğrencilerin bu durumdan hoşnut olmadıkları söylemlerinden anlaşılmaktadır. Genele bakıldığında, öğretim elemanlarının ayırım yaptıkları yönündeki görüşler azınlığı teşkil etmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının genel anlamda adil oldukları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verdikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu davranışlarıyla öğrencilere rol model oldukları ifade edilebilir. Öğretim elemanının sınıfta dil, din ve ırk gibi bireysel

özellikler bazında öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrenciler için olumsuz bir örnek oluşturacaktır. Bu öğrencilerin geleceğin öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde öğrencileri ayırma davranışının etkisinin daha yıkıcı sonuçlar doğurabilmesi ihtimali ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanları öğrenciler arasında ayırım yapmamaktadır. Bu durum, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programındaki derslerden sorumlu öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışı sergilememelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının öğrencileri ayırma davranışı sergilemedikleri görüşüne sahip öğrenciler arasında erkekler sayıca üstündür.

Öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını düşünenler arasında en yüksek pay, 1. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere aittir. Öğretim elemanları 1. Sınıf düzeyinde öğrencilerle çok sıkı bir iletişim içerisinde olmayabilir. Bu durumdan kaynaklı sınıfta sevdiği ve diğer öğrencilerden farklı davrandığı öğrenciler olmayacak ve bu sebepten öğrenciler arasında ayırım yapma ihtimali azalacaktır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretim elemanlarının ayırma davranışlarıyla karşılaşmayabilirler. Öğretim elemanlarının 1. sınıf düzeyinde ayırım yapmaması veya daha az ayırım yapması; dil, din, ırk, cinsiyet gibi bireysel farklılıklar bağlamında ayırım yapmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını düşünenlerin çoğunluğunu 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin oluşturması bu iddiayı desteklemektedir. Öğretim elemanları, daha iyi tanıdığı öğrencilere öncelik tanıma, ders içi veya dışında onlarla daha sık iletişim kurma gibi eğilimler gösterebilir. Bu durum da öğrencilere öğretim elemanlarının ayırım yaptıkları izlenimini verebilir.

6.1.2.4.Öğretim Elemanlarının Sorumlu Oldukları Derse Verdikleri Öneme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere verdikleri öneme ilişkin bulgular, öğrencilerin büyük bir kısmının öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere önem verdikleri izlenimine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derse önem vermesi veya vermemesi öğrencilerin büyük bir kısmını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler dersine önem veren bir öğretim elemanının dersine karşı daha ilgili olma ve sorumluluklarını yerine getirme eğilimindedirler. Bunun aksine, dersine daha az önem veren bir öğretim elemanının dersini daha az önemsemektedirler. Öğrencilere göre, bir öğretim elemanının dersine önem verdiğinin göstergesi; derse hazırlıklı ve zamanında gelmeleri, verilen ödev ve sorumluluklarının takibini sağlamaları ve ders konusunda disiplinli olmaları gibi etkenlerdir. Öğretim elemanının bu konudaki tutumu, öğrencilerin derse verdikleri önemi etkilemektedir. Çünkü dersini önemseyen öğretim elemanı, örtük olarak öğrencilere dersin önemsenmesi gerektiği mesajını verirken; dersini önemsemeyen öğretim elemanı da örtük olarak dersinin önemsenmeye değer olmadığı mesajını verir ve öğrenciler öğretim elemanının tutumuna göre davranışlarını şekillendirirler.

Sorumlu olduğu dersi önemseme düzeyinin kişiye göre değişkenlik göstermesi, öğrencilerin de her öğretim elemanının dersinde farklı bir tutum sergilemelerine neden olacaktır. Çünkü örtük program duruma, kişilere, toplum kültürüne ve bölgeye göre değişkenlik gösterebilir (Myles ve Simpson, 2001). Eisner (1985), eğitimcilerin programa dahil olan konulardan bazılarını yer vermemelerinin öğretmenlerin dersin

veya konunun kolay olduğuna ilişkin kişisel inançlarına bağlı olduğunu belirtir. Bu bağlamda, sorumlu oldukları derse önem verme düzeyi düşük olan öğretim elemanlarının, dersin öğrencilere meslek hayatında fayda sağlamayacağı düşüncesinde olmaları veya dersin kolay olduğu yönündeki kişisel inançları olabilir.

Olsen (1992) öğretmenlerin kendileri neyi öğretmek istiyorsa onu öğrettiklerini iddia etmektedir. İhmal edilen program örtük programla ilişkilidir. Birçok okulda fen bilimleri ve matematik derslerinin önemsenmesi bu yüzdendir. Resmi programın bu derece örtük program içeriyor olması; içinde bulunan ilke, kural, yasa ve tanımlamalardır. Hangi durumların bunların programa dâhil edilmesini gerekli kıldığı ve ne sebeple ve nasıl programa dâhil edildikleri konusunun üzerinde çok durulmamaktadır. Bu dersleri aktaran öğretmenler, bu kurallara ve ilkelere değişmez olduğu gözüyle bakmaları, bunların önem derecesinin neden diğerlerinden fazla olduğunu açıklamaktadır (Eisner, 2003).

1. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamına yakını öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derse önem verdikleri ve bu durumun kendilerini etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derse önem verdikleri görüşü azalmakta; ancak önem verme durumunun kendilerini etkilediği görüşü sabit kalmaktadır. Sınıf düzeyinin artması, öğrencilerin okuldaki yaşantılarından elde ettikleri tecrübelerin daha fazla olması anlamına gelmektedir. 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okula, yöneticilere, öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri 1. Sınıf düzeyindeki öğrenci ile aynı olmayacaktır. Çünkü 4. sınıf düzeyindeki öğrencinin daha fazla öğretim elemanından ders almış olma, farklı yöneticiler görme, okul binasındaki değişime şahit olma ihtimali artacaktır. Bu durum da farklı yaşantılar edinmesine sebep olabilir. Bazı öğretim elemanlarının derslerine çok önem vermediklerini görmesi, 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin algılarını değiştirebilecektir. Dolayısıyla 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler, öğretim elemanlarının derslere daha az önem verdikleri düşüncesinde olabilirler.

Coşkun (2016), öğretmenlik meslek etiği kazandırılması sürecinde örtük programın önemine ilişkin yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının derse zamanında ve hazırlıklı geldikleri ve öğrencilere ve topluma karşı sorumlu oldukları sonucunu elde etmiştir. Coşkun'un araştırmasının sonucunun, bu araştırmanın sonucuyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Genel olarak bakıldığında, öğretim elemanlarının derslerine önem vermediği görüşünde olan öğrenci yoktur. Öğrencilerin çoğunun öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere önem verdikleri yönündeki düşünceleri, bu konuda olumlu bir algı olduğunun göstergesidir.

6.1.2.5. Öğretim Elemanlarının Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının aralarındaki güçlü iletişim ve iş birliği okulda olumlu bir atmosfer oluşturacağından bu durum öğrencilere olumlu olarak yansımaktadır. Bu olumlu durumu öğrenciler okul içerisindeki kendi sosyal ilişkilerine de aktarabilirler. Öğretim elemanlarının öğrencilere her anlamda rol model olabileceği düşünüldüğünde, kendi aralarındaki iletişim oldukça önemlidir. Öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerine ilişkin bulgulardan; öğretim elemanlarının kendi aralarında olumlu ve güçlü bir iletişim olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bir kısmının öğretim elemanlarının arasındaki iletişimlerine ilişkin herhangi bir gözlemi yoktur. Öğrencilerden küçük bir kısmının öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla kendi düşünceleri doğrultusunda bir araya geldiğini ve aralarında rekabet olduğu

düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Olumsuz ilişkiler öğrencilere yansıtacağından öğrencilerin gözündeki öğretim elemanı profilini olumsuz yönde değiştirebilir. Örneğin bir öğrenci öğretim elemanlarının aralarında rekabet olduğunu ve bunu sınıfta açıkça dile getirdiğini, diğer bir öğrenci de öğretim elemanlarının birbirlerinin olmadığı ortamda öğrencilerin yanında diğer öğretim elemanı hakkında alay ederek konuştuklarını ifade etmiştir. Bu durumu öğrenciler olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin öğretim elemanlarının aralarındaki iletişimi olumlu olarak değerlendirdiği durumlar çoğunluktadır. Birbirleriyle yemeğe giden, birbirlerinin odalarında sohbet eden ve spor müsabakalarında samimi bir ilişki sergileyen öğretim elemanlarının iletişimlerini öğrenciler olumlu olarak değerlendirmiştir. Bir öğrenci öğretim elemanlarının arasındaki samimiyete özendiğini, ileride öğretmen olduğunda ben de öğretmen arkadaşlarımla bu şekilde bir samimiyet kurarım şeklinde düşündüğünü ifade etmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerini, tıpkı öğretim elemanlarının diğer tutum ve davranışlarında olduğu gibi, kendilerine örnek almaktadırlar. Bu da genel anlamda olumlu bir okul ikliminin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iletişimlerinin olumlu olduğu yönünde görüş bildirenler arasında en yüksek oran fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği programlarına devam etmekte olan öğrencilere aittir. Matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre ise öğretim elemanlarının aralarında rekabet durumu söz konusudur. Bu programdaki öğretim elemanlarının birbirlerine karşı olumsuz tutumları ve öğrencilerin yanındaki olumsuz söylemleri bu duruma neden olmuş olabilir.

6.1.2.6. Öğretim Elemanlarının Beden Dillerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanının öğrenme sürecindeki tüm davranışları, tutum ve tavırları öğrenciler tarafından örnek alınmaktadır. Bu öğretim elemanlarının, geleceğin öğretmenlerini yetiştirdikleri göz önüne alındığında öğrencilerin onların sınıfta kullandıkları iletişim dilinden, öğretim yöntemlerine kadar bütün tavırlarını dikkatle incelemeleri ve örnek almaları söz konusu olabilir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının beden dili de öğrenciler açısından önem taşımaktadır. Myles vd. (2004) beden dilinin bir kişinin vücudu aracılığıyla konuşması olduğunu ifade ederek bir kişinin vücut dilini anlamının onunla iyi bir ilişki kurabilmek açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, parmak uzatmak karşıdakini tehdit edici bir mesaj içerir.

Öğretim beden dillerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretim elemanlarının etkili beden dili ile jest ve mimikler kullandıkları sonucuna varılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin bir kısmının görüşüne göre ise beden dili kullanımı konusunda kişiden kişiye değişen bir durum vardır. Öğrencilerden, öğretim elemanlarının beden dili kullanmadıklarını belirtenlerin oranı oldukça düşüktür. Öğrenciler, öğretim elemanının beden dili ile jest ve mimikleri kullanarak dersi daha ilgi çekici ve anlaşılır hale getirdiğini, anlattıklarını beden diliyle desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanının derste beden dili kullanmasının öğrenciler üzerinde dersi önemsendiği ve istekle anlattığı gibi etkileri olabilir. Ancak beden dili kullanılmayan ve tek düze kürsüden anlatılan ders öğrencilerde öğretim elemanının isteksiz olduğu ve derse mecburiyetten geldiği şeklinde bir izlenim uyandırabilir. Dolayısıyla dersine önem veren öğretim elemanının dersinde öğrenciler daha aktif ve dikkatleri daha açık olabilecekken, derse isteksiz gelen öğretim elemanının dersinde öğrencilerin uyuması, başka işlerle meşgul olması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Tüm

bunlar, öğretim elemanlarının ortaya çıkardığı örtük program bağlamında değerlendirildiğinde, bu konuda olumlu bir izlenim olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamı öğretim elemanlarının etkili beden dili ile jest ve mimikler kullandıklarını düşünmektedirler ve bu görüşü belirtenler arasında en yüksek oranla öne çıkmaktadırlar. Özellikle etkili iletişim becerisinin ön plana çıktığı ve bu konuda dersler alan Türkçe öğretmenliği programında, bu beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Öğretim elemanlarının kendi anlattıklarıyla çelişmediği ve beden dillerini derslerde etkili bir şekilde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

2. sınıf düzeyindeki öğrenciler, öğretim elemanlarının etkili beden dili ile jest ve mimikler kullandığını belirtenler arasında en yüksek paya sahiptir. Bu durumun 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin almış olduğu derslerden sorumlu öğretim elemanlarından kaynaklanan bir durum olduğu düşünülmektedir.

6.1.2.7. Öğretim Elemanlarının Derslerde Önerdikleri Kitaplara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler sınıfları kendi inanç, değer ve alışkanlıkları doğrultusunda şekillendirmeye, öğrenciler de öğretmenlerin bu tavırları doğrultusunda öğrenmeye hazırlarlar (Tyson, 2011). Bu durum, eğitim kurumunun toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen sosyal bir kurum olduğunun göstergesidir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2011). Bu görüşlerden hareketle, öğretim elemanının kendi görüşüne paralel yönlendirmelerde ve değerlendirmelerde bulunması muhtemel bir durum olarak görülebilir. Öğretim elemanlarının kendi yaşantı ve deneyimlerini öğrencilere aktarma eğiliminde olması tamamen olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Ancak bunun optimal düzeyde olması ve sürekli hale getirilmemesi, objektifliğin sağlanması açısından önemlidir.

Öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda siyasi/ideolojik görüşlerini yansıtır durumlarına ilişkin görüşme bulguları incelendiğinde; öğrencilerin yarısından fazlasının görüşünün öğretim elemanlarının kitap önerirken öğrenci faydasını ön planda tuttukları yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak; 15 öğrenci öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önerdiklerini veya önerebileceklerini, 15 öğrenci de öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önermediklerini veya önermeyecekleri düşüncesinde olduğundan, bu konuda bir eşitlik durumunun söz konusu olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının önerdikleri kitaplarda öğrenci faydasını ön planda tuttukları görüşünde olanlar arasında en yüksek oran, Türkçe öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilere aittir. Bu durum ilgili programlardaki derslerden sorumlu öğretim elemanlarının öğrenci faydasını kendi görüşlerinin önünde tutmalarıyla açıklanabilir. Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden, diğer programlardaki öğrencilere kıyasla çeşitli kitapları okumaları ve tahlil edebilmeleri daha çok beklenmektedir. Araştırma sonuçlarından, öğretim elemanlarının kendi görüşlerini bir kenara bırakarak öğrencilerin yararlanabilecekleri, bakış açılarını ve ufuklarını genişletebilecekleri kitaplar önerdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerine göre bazı öğretim elemanları kendi görüşlerini yansıtsalar da öğrencileri farklı ideolojilerdeki kitapları okumaya yönlendirmektedir. Bu durum, öğretim elemanının objektifliğini koruduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanının objektifliği öğrencilerin onu model alarak örtük bir şekilde bu davranışını meslek hayatına aktarmasıyla sonuçlanabilir. Bu durum

öğrencilerin olumlu bir tutum kazanmasıyla sonuçlanabileceğinden, öğretim elemanının verdiği örtük mesajlar kapsamında olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine zıt kitaplar önermediklerini veya önermeyeceklerini düşünenler arasında 1. Sınıf düzeyindeki öğrenciler en yüksek orana sahiptirler. Ancak sınıf düzeyi yükseldikçe bu oran düşmektedir. 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu şekilde görüş bildirmemelerinin sebebi öğretim elemanlarını yakından tanımıyor olmaları olabilir. Bazı öğrenciler, öğretim elemanlarının derslerde kitap önermediklerini, ama kendi düşüncelerine ters olan bir kitabı önermeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi sorulduğunda ise hiçbir bireyin kendi görüşüyle zıt olan bir şeyi karşı tarafa önermeyeceğini, öğretim elemanlarının da kendi görüşlerini öğrenciye empoze etmek istediklerinden sadece kendi görüşleriyle paralel kitaplar önereceklerini belirtmişlerdir. 2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin, öğretim elemanlarının öğrenci faydasını ön planda tuttıkları görüşünü belirtenler arasında en yüksek paya sahip olması; 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarını tanımamalarından kaynaklanan önyargılarından dolayı kendi görüşlerine zıt olan bir kitap önermeyecekleri düşüncesinde oldukları iddiasını desteklemektedir.

6.1.2.8.Öğretim Elemanlarının Söylem ve Davranışlarının Tutarlılığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen öğrencilerden eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini beklediğini belirtmesine rağmen sınıfta sadece anlatım yöntemini kullanıyorsa, beklentilerle uygulamalar arasında bir tutarsızlıktan bahsedilebilir. Böyle bir uygulama sonucunda öğrencilerin aslında kendilerinden beklenenlerin eleştirel ya da yaratıcı düşünme değil, öğretmenin anlattıklarını dinleme olduğu mesajını alabilirler (Veznedaroğlu, 2007).

Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerden bir kısım öğrenciye göre öğretim elemanlarının söylem ve davranışları tutarlı değildir. Geri kalan bir kısım ise tutarlı olma durumunun kişiye ve duruma göre değiştiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olması, öğrencilerin gözünde öğretim elemanının saygınlığını artırabilir ve öğretim elemanının ifadelerinin öğrenciler tarafından daha çok dikkate alınmasını sağlayabilir. Ancak öğretim elemanının söylemleriyle davranışlarının çelişkili olması öğrencilerde öğretim elemanının imajı açısından bir olumsuz algı oluşturabilir. Dolayısıyla öğrenciler örtük bir şekilde tutarsız olan öğretim elemanını dikkate almamaları gerektiğini öğrenebilirler. Burada örtük programın olumsuz ve istenmeyen öğrenme çıktısı olarak değerlendirilebilecek bir etkisi ortaya çıkacaktır.

Coşkun (2016) öğretmenlik meslek etiğinin kazandırılması sürecinde örtük programın önemine ilişkin yaptığı çalışmada, söylem ve davranışları tutarlı olmayan bazı öğretim elemanlarının var olduğunu ve bu öğretim elemanlarının öğrencilere iyi bir örnek teşkil etmediği sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Duruhan (2015) tarafından psikolojik danışmanlık ve rehberlik programındaki örtük programı tespit etmek amacıyla çalışmada da bazı öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olmadığı ifade edilmiştir. Alanyazındaki ilgili araştırmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlı olduğunu düşünenler arasında en büyük pay fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilere aittir. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının tutarsız olduğunu düşünenler arasında sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve

Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler bulunmaktadır. Fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarındaki öğrenciler öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarında tutarsız oldukları yönünde görüşleri mevcut değildir. Sözü edilen programlardaki bu farklılığın sebebinin ilgili programlarda derslerden sorumlu olan öğretim elemanlarının tavırlarındaki değişkenlik olması muhtemeldir. Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin olumlu bir izlenimleri mevcutken; sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerde bazı öğretim elemanlarının tutarsızlığından kaynaklanan olumsuz bir izlenim oluştuğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının söylem ve davranışlarının tutarlılığına ilişkin görüşlerde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının cinsiyete göre bir ayırım yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin tamamına yakını, öğretim elemanlarının tutarlı olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarının tutarlı davrandıklarına ilişkin izlenimleri olumlu bir eğilim sergilemektedir. Öğretim elemanlarının tutarsız bir tavır sergilediklerini düşünenler arasında ise 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler çoğunluktadır. 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olabilir. Daha önce adı geçen öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişimleri bölümünde ifade edildiği üzere, 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler öğretim elemanını ulaşılmaz olarak görmektedir. Onları adeta hiç hata yapmayan varlıklar olarak görebilecekleri düşünülmektedir. Bu da 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin beklentilerinin yüksek olmasına ve öğretim elemanlarının tutarsız ve çelişkili davranışlar sergilediklerini düşünmelerine sebep olabilir.

6.1.2.9.Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Stillerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanları sınıf yönetiminde geleneksel sınıf yönetimi modellerinden olan tepkisel ve önlemsel sınıf yönetim modelini veya her ikisini de birlikte kullanmaktadırlar. Geleneksel sınıf yönetim modellerinin kullanılması, öğrencilere verilen önemin daha az olduğunun göstergesi olabilir. Çünkü modern olarak adlandırabileceğimiz bütünsel ve gelişimsel sınıf yönetim modellerini kullanan öğretim elemanları, önceden öğrencilerin ilgileri, gelişim dönemlerinin özellikleri gibi bazı değişkenleri dikkate alarak derslerini planlarlar. Bu da öğretim elemanlarının öğrencilere verdiği değer ile açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde çoğunlukla başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerden bazılarının görüşlerine göre sınıflarda sınıf yönetimine problem teşkil edecek herhangi bir durum olmadığından öğretim elemanları sınıf yönetiminde zorlanmamaktadır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olması öğrencilerde öğretim elemanının başarılı olduğuna dair bir izlenim bırakacaktır. Ancak sınıf yönetiminde başarılı olmayan bir öğretim elemanı sınıf içerisinde ortaya çıkan olumsuz durumlarla başa çıkamayacağından öğrencilerin öğretim elemanını dikkate almaması kaçınılmaz olacaktır. Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretim elemanı aynı zamanda öğrencilere rol model olabilir. Öğrenciler öğretim elemanının kullandığı sınıf yönetim biçimini kendi mesleki hayatlarına da aktarabilirler. Ancak öğrenciler olumlu bir örnekle karşılaşmamaları durumunda sınıf yönetimi hakkındaki bilgileri teorik bilgilerle sınırlı kalabilir. Nitekim, Coşkun (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının

staj okullarında sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade etmiştir. Coşkun'un (2016) bu araştırmasının sonucu bu iddiayı destekler niteliktedir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olduğunu düşünenler arasında ağırlıklı olarak fen bilgisi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarındaki öğrenciler ise öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde zorlanacakları bir durum olmadığından sınıf yönetiminde başarılı olduklarını düşünmektedirler. Ağırlıklı olarak 2. Sınıf öğrencileri öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde başarılı olduğunu düşünmektedirler. 1. Sınıf öğrencilerinin görüşleri, sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının kimisinin başarılı olduğu, kimisinin başarılı olmadığı yönündedir. Bu durumun sebebi çeşitli sınıf düzeylerinde ve programlarda, farklı öğretim elemanlarının derslerden sorumlu olması olabilir.

6.1.2.10. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin İlgisi, İstek ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, öğretim elemanlarının büyük bir kısmının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını göstermektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin bir kısmının görüşüne göre; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almamaktadır. Diğer bir kısım öğrenci görüşüne göre ise ilgi, istek ve ihtiyaçları dikkate alma durumunun kişiye ve duruma göre değişkenlik gösterdiği yönündedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alması ve dersin işleyişini, içeriğini, öğretim yöntemlerini, sınavları, ders aralarını buna göre planlaması öğrenciye değer verdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu, öğrenciler açısından olumlu bir sınıf iklimi oluşmasını sağlayacaktır. Öğretim elemanının öğrencileri önemsemesi öğrencilerin öğretim elemanına ve derse ilişkin bakış açılarını etkileyebilir. Örneğin bazı öğretim elemanlarının dersi blok halinde işleyerek ara vermemesi öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almadığı anlamına gelir. Çünkü her bireyin belirli bir dikkat süresi vardır ve bir süre sonra öğrencilerin dersten kopmasıyla sonuçlanır. Dolayısıyla dersin verimliliği azalacağından öğrenciler derste işlenenleri tam olarak kavrayamayabilir. Bu durum, öğrencinin derse ilgisinin azalmasıyla sonuçlanabilir.

Öğretim elemanları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini çok önemsemekte ve buna göre derslerini planlamaktadırlar. Ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almayan öğretim elemanları da vardır. Hazırbulunuşluk düzeyinin öneminin sürekli vurgulandığı eğitim fakültesinde, hazırbulunuşluk düzeyinin önemsenmemesi çelişkili bir durumdur. Bu durum öğrencilere hazırbulunuşluk düzeyinin önemsenmeye değer olmadığı şeklinde bir izlenim oluşturabilir. Diğer bir öğrenci görüşüne göre ise, öğretim elemanlarının kendi istekleri, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre ön plandadır. Öğrenciler, bir talepte bulunduklarında öğretim elemanının isteğine göre karar verildiğini ifade etmişlerdir. Eğer öğretim elemanı istemiyorsa öğrencilerin isteğini göz ardı edebilmektedir. Bu da sınıfta demokratik bir yaklaşım olmadığı ve öğrenciden çok öğretmenin merkezde olduğu bir karar verme süreci olduğuna işaret etmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını düşünenler arasında en yüksek orana sahip programlar psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğidir. Fen bilgisi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programları ile sınıf öğretmenliği programından 1 öğrenciye göre öğretim elemanları öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almamaktadır. Öğretim elemanları fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve sınıf

öğretmenliği programlarında, blok ders yaparak öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine önem verilmemektedir. Tüm bunlar, ilgili programlardaki derslerden sorumlu olan öğretim elemanının bu konudaki tutumuya açıklanabilir.

6.1.2.11. Öğretim Elemanlarının Sınav Soru Stillerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının sınav soru stillerine ilişkin bulgulara dayanarak sınavlarda çoğunun ezbere dayalı sorulardan oluşan sınavlar yaptıkları, bir kısmının ise yorum ve ezbere dayalı soruların sınavlarda eşit şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bölüm bazında fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programlarında ezbere dayalı sorular daha fazla olmakla birlikte, Türkçe öğretmenliği programında yorum ve ezbere dayalı soruların sınavlarda eşit şekilde kullanılmaktadır. Bu durum sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrencilerin yaratıcılığa ve bir ürün oluşturmaya teşvik edilmediği, öğrencilerden ezbere, tek bir yol kullanmalarının istenmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerden birinin “*Matematik derslerinde teorem soruyorlar tamamen ezber. Belirli sayfaları ezberlemek zorundayız. Uygulamadan daha çok teorem soruyorlar.*” şeklindeki görüşü bunu destekler niteliktedir.

Veznedaroğlu (2007) çalışmasını yürüttüğü okulda öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmaları amaçlanırken öğretmenlerin sınıfta kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile sınavlarda sordukları soruların çoğunluğunun ezber olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gün (2018) öğretim elemanlarının sınıflarda düz anlatım ve soru cevap tekniklerine başvurduğunu ancak okulun hedefleri arasında yaratıcı, sorgulayan ve üst düzey düşünebilen bireyler yetiştirilmesinin yer aldığını ifade etmiştir. Her iki çalışma da bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile program beklentilerinin çeliştiği ifade edilebilir.

Bulgulardan hareketle, 1. ve 2. sınıf düzeyinde sınavlarda öğrencilere ezbere dayalı sorular sorulduğu ifade edilebilir. 2. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ise eğitim sistemi ve sınav stilleri uyumsuzdur. 2005 yılından beri ülkemiz eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın hâkimdir. Öğrenen bireyin bilgiyi yorumlaması, geliştirmesi ve son olarak yapılandırması, yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliğidir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Bu bağlamda, geleceğin öğretmenlerinin ezberci bir eğitim yaklaşımı ile yetiştirilmesi sistemin beklentileriyle çelişmektedir. Snyder (1971)’in örtük program ile resmi program arasında çelişkiler olabileceği yönündeki görüşü ile Jackson’ın (1968) akademik taleplerin beklentilerle çelişebileceği görüşü bu sonucu desteklemektedir. Snyder (1971) dönem başında derste öğrencilere derse katılım ve yaratıcılığın önemli olduğunu dile getiren ancak dönem sonu sınavda ezbere dayalı sorular soran öğretmeni örnek vererek öğretmenin örtük bir biçimde ezber bilgilerin daha önemli olduğu mesajını verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Anyon (1981) farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin bir araya gelmesiyle ilgili bir çalışmada örtük programın bu gruplardaki öğrencilerin öğrenmelerini farklı şekillerde etkilediğini bulmuştur. Örneğin daha çok işçi sınıfının ağırlıklı olduğu alt statüdeki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin genellikle ezberci bir yaklaşım kullandıkları; üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılığına önem verdikleri ve ezbercilikten kaçındıkları ortaya konulmuştur. Bu durum okulların sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklanan örtük programıyla ilişkili olarak görülebilir.

Sonuç olarak, geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerine öğretim elemanları tarafından örtük olarak ezberci bir eğitim yaklaşımı aşılandığı ve öğrencilere yaratıcılıklarının değil de ezber bilgilerinin daha önemli olduğu mesajının örtük bir şekilde verildiği ifade edilebilir.

6.1.2.12. Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açık Olma Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumlarına ilişkin bulgulara göre; öğretim elemanlarının bir kısmı eleştiriye açık, bir kısmı ise açık değildir. Bazı öğretim elemanlarının tavrı öğrencilerin eleştirmekten çekinmelerine sebep olmaktadır. Demir ve Duruhan (2015) tarafından psikolojik danışmanlık ve rehberlik programındaki örtük programı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmada, öğrenciler öğretim elemanlarını eleştirme davranışının öğretim elemanları tarafından onay görmeyen davranış olarak görüldüğünü vurgulamıştır. Bazı öğretim elemanlarının demokratik ve tartışmaya açık bir sınıf ortamı olduğunu söylerken, eleştirildikleri zaman olumsuz tepkiler vermeleri öğretim elemanlarının inandırıcılıkları noktasında öğrencileri şüpheye düşürmüştür. Bu araştırmada da öğrencilerden birinin *“Bir hocamız mesela beni eleştirin dedi ama eleştirene de laf söyledi. Hem bunu söylüyorsun hem de eleştirene neden laf atıyorsun. Arkadaşımız da gayet güzel bir üslupla, olumlu bir şekilde söylemişti.”* şeklindeki ifadesi bu iddiayı güçlendirmektedir. Dolayısıyla Demir ve Duruhan (2015) tarafından yapılan çalışmayla bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde, Gün (2018) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin kendilerinden farklı düşünen öğrencilere demokratik bir tavırla yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan, ilgili araştırmanın sonucu ile bu araştırmanın kısmen örtüştüğü ifade edilebilir.

Veznedaroğlu (2007), demokratik tutum ve davranışları kazanmada öğretmenin ifadelerinden çok sınıfta demokratik, hoşgörülü ve eşit davranma düzeylerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Resmi programlarda demokrasiyle ilgili içerikler olsa da bir öğretmen, öğrenciler kendisinden farklı düşündüklerinde veya kendisini eleştirdiklerinde tepki gösteriyor, kızıyor, kabul etmiyor ve kendi görüşünü kabul ettirmeye çalışıyorsa buradaki örtük programın öğrencilere resmi programdan daha farklı mesajlar iletebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da Veznedaroğlu'nun (2007) ifadesine paralel olarak bazı öğretim elemanlarının öğrenciler kendilerini eleştirdiğinde tepki verdiği ve kızdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Veznedaroğlu'nun (2007) ifadesiyle kısmen örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki öğrencilerin tamamına, fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin önemli bir kısmına göre öğretim elemanları eleştiriye açıktır. Ancak sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarındaki öğrencilerden önemli bir kısmının görüşü öğretim elemanlarının eleştiriye açık olmadıkları yönündedir. Bu durumu, ilgili programlardaki derslerden sorumlu öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarıyla açıklamak mümkündür.

Öğretim elemanlarının eleştiriye fırsat tanımadıklarını düşünenler arasında 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır. 1. ve 2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimi belli bir samimiyete ulaşmadığı düşünülürse bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin öğretim elemanlarından çekinmeleri normal olarak görülebilir. Öğretim elemanlarının, dersten bırakma gibi öğrenciler üzerindeki yaptırım gücü öğrencilerin öğretim elemanlarından çekinmelerine ve eleştirmekten çekinmelerine sebep olabilir. Bu algıya sahip öğrenciler de öğretim elemanlarının eleştiriye fırsat tanımadıkları şeklinde bir düşünceye sahip olabilirler. 3.

ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle öğretim elemanları birbirlerini iyi tanıdıkları için öğrenciler iyi niyetli bir şekilde öğretim elemanını eleştirebilir, öğretim elemanları da öğrencilerin eleştirisini olumlu yanıtlayabilir. Bu durumun altında öğrenci ve öğretim elemanlarının birbirlerinin tavırlarını örtük bir biçimde öğrenmeleri yatar. Öğrenciler öğretim elemanlarının kendilerine karşı olan tavırlarını öğrendiklerinden, “nabza göre şerbet” verebilirler. Yani hangi öğretim elemanını eleştirdiklerinde nasıl bir tepki göreceklarını bilirler. Ancak özellikle 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler öğretim elemanlarını çok iyi tanımadıklarından bu ayrımı yapamayabilirler. Bu durum öğrencilerin öğretim elemanlarının eleştiriye fırsat tanımadıkları yönünde bir algıya sebep olabilir. Bir diğer ihtimal öğretim elemanlarının 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirilerine sıcak bakmaması olabilir. Bu durum yine öğretim elemanlarının öğrencilerle henüz çok kuvvetli bir iletişimlerinin olmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretim elemanlarının eleştiriye açık oldukları ve olmadıkları noktasındaki görüşleri eşittir. Bu durum, bazı öğretim elemanlarının eleştiriye açık olup bazılarının açık olmamalarından kaynaklanabilir.

6.1.2.13. Öğretim Elemanlarının Sergiledikleri Demokratik/Otoriter Tutuma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik veya otoriter tutuma ilişkin bulgulardan; genellikle demokratik olma düzeylerinin ağır bastığı ancak bazen otoriter davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik veya otoriter tutum sergileme düzeyi öğretim elemanına ve/veya duruma göre değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanlarının çoğunlukla demokratik bir tutum sergilemelerinin, sınıf yönetimini zorlaştıracaklarını ve öğretim elemanı imajına zarar vereceğini düşünmekte ve öğretim elemanlarının zaman zaman otoriter tutum sergilemeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bu sonuçtan hareketle, öğretim elemanlarının demokratik ve otoriter tutumlarının ortalama bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Veznedaroğlu (2007) öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde otoriter davrandıkları ve hatta sözel ve fiziksel cezalandırmalara başvurabildiklerinin araştırmalarla ortaya konulduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada herhangi bir sözel ve fiziksel cezalandırma olmadığı, ancak bazı öğretim elemanlarının öğrencilere bazen otoriter davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucu Veznedaroğlu’nun (2007) ifadesiyle kısmen örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik programında öğrenim görmekte olan öğrenciler öğretim elemanlarının demokratik bir tutum içinde olduklarını düşünmektedir. Öğretim elemanlarının otoriter tutum sergilediklerini düşünenlerin arasında kız öğrenciler ağırlıktayken; demokratik tutum sergilediklerini düşünenlerin arasında erkek öğrenciler ağırlıktadır. Kız öğrencilerin öğretim elemanlarının otoriter tutum sergilediklerini düşünmelerinin sebebi öğretim elemanının tutumlarını erkek öğrencilerden farklı yorumlamaları olabilir. Kız ve erkek öğrencileri aynı sınıflarda bulunmalarına rağmen bir tarafın öğretim elemanlarının tavırlarının demokratik diğer tarafın otoriter olduğu şeklindeki farklı ifadeleri, cinsiyetlerin algılama biçimlerindeki farklılık ile açıklanabilir. Yaşadığımız toplumda kızlar erkeklere kıyasla bastırılma davranışlarına daha çok maruz kaldıklarından bu durum ileriki yaşamlarını etkileyebilmektedir. Kızların daha baskıcı bir ortamda yetiştirilmesi düşünce yapılarını etkilediğinden etraflarında bulunan şeylere negatif anlamlar yüklemelerine sebep olabilir. Sosyal yaşamlarında edindikleri bu alışkanlıkları akademik ortama da aktarma eğilimi gösterebilirler (Baysal, 2018). Bu nedenle, baskıcı

bir ortamda yetişmiş olmaları kız öğrencilerin algılama biçimlerindeki bu değişiklik öğretim elemanlarını otoriter olarak algılamalarının sebebi olabilir.

1. ve ağırlıklı olarak 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının demokratik bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Parmar ve Makwana'ya (2013) göre, öğretmen sınıfta demokratik değerlerin kazandırılmasını amaçlıyor ancak kendisi örneğin sınıfla ilgili herhangi bir karar alınacağına öğrencilere söz hakkı tanımıyorsa, buradaki örtük programın demokratik bireyler yerine otokrat bireylerin yetişmesine hizmet ettiğini ifade eder. Ehman (1980) ise okullardaki demokrasi eğitiminin derslerin içeriğinden ziyade okul kültürü vasıtasıyla verildiğini vurgular. Schugurensky'ye (2002) göre eğitim programı demokrasi ve anlayışı desteklese de öğretmenin veya okul ikliminin otoriter olması demokratik tutumla çelişir. Bu durumda negatif bir anlamı olan örtük program, aynı zamanda demokratik bir ortamı destekleyen ve tarafsız yetki veren konumunda da olabilir.

Örtük program araştırmaları, eğitim sisteminin siyasal sistemlerden ve otoritelerden etkilendiği görüşünü savunmaktadırlar. Bu araştırmalara göre, siyasal sistemler ve kurumlar kendi fikirlerini benimseyen, itaatkâr bir toplum düzeni oluşturmak için örtük programı kullanmaktadırlar (Yüksel, 2002). Günümüz toplumunda demokratik yönetim sistemleri hâkimdir ve bu doğrultuda demokratik bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu görüşlerden hareketle, otoritelerin bu beklentileriyle öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik tutumun uyumlu olduğu; ancak otoriter tutumlarının politik düzenin bu beklentisiyle çeliştiği söylenebilir.

6.1.3. Kampüs Olanakları ve Binanın Fiziksel Yapısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin kampüste ders dışı zaman geçirdikleri mekânlar, yeme içme ihtiyaçlarını karşıladıkları mekânlar, sınıfların oturma düzeni, sıraların konforu, öğrenme ortamının zenginliği, kampüste ibadethanelerin varlığına ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıdaki gibidir.

6.1.3.1. Öğrencilerin Kampüste Ders Dışı Zaman Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bütün eğitim kurumlarında aynı resmi program yürürlükte olmasına rağmen bazıları daha fazla rağbet görür. Bu eğitim kurumlarının diğerlerinden daha prestijli olmasının ve buna paralel olarak daha fazla tercih edilmesinin nedeni kampüs olanakları, kampüsteki yaşam standartları, öğrencilere sunulan imkânlar gibi örtük program unsurlarından kaynaklandığı ifade edilebilir (Eisner, 1994). Nitekim öğrencilerden bir tanesinin söylemi bu ifadeyi doğrular niteliktedir: *“Mesela insanlar diyorlar ya Ankara'ya gitseydik, İzmir'e gitseydik diye. Benim algımda üniversiteler arasında hiçbir fark yok. Olanaklar açısından fark oluyor mesela sporyumlar oluyor. Oralarda gidip vakit geçirebiliyorsun. Onun haricinde sen Ankara'da da İstanbul'da da olsan çıkıp yine aynı bizim gittiğimiz mekânlara gideceksin, aynı eğitimi göreceksin. Büyük üniversitelerin avantajı daha fazla imkânların olması. Burada onun çok eksikliğini yaşıyoruz.”* Üniversitenin öğrencilere sunduğu olanakların kısıtlı olması, üniversiteyi daha az tercih edilebilir bir kurum olmasına sebep olmuş olabilir.

Tor (2015) Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki fiziksel ortamın örtük programının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, fiziksel ortamın öğrencilerin sosyalleşmesi, çevrenin ifade ettiği anlamın oluşmasını sağlayan alanın özelliği ile ilgili

hisleri ve fikirleri üzerinde etkili olduğunu sonucunu ortaya koymuştur. Yalnızca ders çalışma ortamı olarak görülen kütüphane, lisans öğrencilerinin ders dışında da laboratuvarları kullanabilmelerinin sınırlandırılması okuldaki bilimsel yaklaşımın eksikliği olarak yorumlanabilir. Fakülte binasının fiziksel yapısı öğrencinin öğrenim gördüğü lise binasından farklı bir mimariye sahipse, daha büyükse ve karakteristik özellikler barındırıyorsa bu, binanın üniversite binası olduğu mesajını öğrencilere iletir (Tor, 2015).

Öğrencilerin kampüs içerisinde ders dışı zaman geçirdikleri mekânlar; kantin, fakülte önü, kütüphane, yemekhane ve fakültedeki okuma alanlarıyla sınırlıdır. Ders dışı zamanlarda öğrencilerin birçoğu kantin ve fakülte önünde, bir kısmı da kütüphanede zaman geçirmektedirler. Ancak görüşme bulgularından elde edilen sonuçlar, öğrencilerin kampüs içerisinde zaman geçirebilecekleri mekânların çok kısıtlı olduğunu ve öğrencilerin ders dışı zamanlarda kampüs dışına çıktıklarını göstermektedir. Gözlem bulgularına göre ise, öğrenciler ders aralarında koridorlarda, fakülte önünde ve kantinde zaman geçirmektedirler. Bu anlamda gözlem ve görüşme bulguları örtüşmektedir.

Kütüphaneye giden öğrenci sayısı çok az olmakla birlikte, kütüphanenin fiziksel şartlarının yetersiz olması, öğrencileri kütüphanede zaman geçirmekten alıkoymaktadır. Kütüphanenin kapasitesi özellikle sınav haftalarında öğrenciler için yetersiz kalmaktadır. Fakülte içerisinde bulunan okuma salonlarının da öğrenci sayısına oranla çok yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun üniversitede okumaya ve öğrencilerin ders çalışmalarına verilen önemin derecesini gösterdiği söylenebilir. Ahwee, Chiappone, Cuevas, Gallowat, Hart, Jones, ... ve Shook'un (2004) bir binanın veya kampüsteki alanların örtük programının olduğu, sınıf içi ve sınıf dışı ortamların her birinin öğrenciye örtük mesajlar ilettiği görüşü bunu destekler niteliktedir. Geniş, ferah ve cazibe merkezi olan bir kütüphane, öğrencileri örtük olarak çalışmaya teşvik edebilir. Öte yandan, kampüs içerisinde öğrencilerin zaman geçirecekleri mekânların kısıtlı olması, öğrencileri ders çıkışlarında kampüs dışına çıkmaya teşvik etmektedir. Aslında örtük olarak öğrencilerin okulda zaman geçirmemelerine dolayısıyla okuldan bir an önce uzaklaşılmasına yönelik mesajlar verildiği ifade edilebilir. Böylece, okul öğrencilerin istekli bir şekilde gelecekleri sosyal bir alan olma özelliğinden çıkıp yalnızca zorunluluktan geldikleri bir yer haline gelmektedir. Bu bağlamda, okulun öğrenciler açısından herhangi bir cazibesi olmadığı ifade edilebilir.

Ders harici kütüphanede zaman geçirdiklerini belirtenler arasında fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programları öne çıkmaktadır. Ancak araştırma sonuçları, matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin kütüphanede zaman geçirmediklerini göstermektedir. Fakültedeki matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği programları henüz ikinci dönem öğrencilerini kabul etmiştir. Dolayısıyla bu programlardaki öğrenciler kampüs hakkında yetersiz veya eksik bilgiye sahip olabilirler. Bu sebepten öğrenciler kütüphanede zaman geçirmiyor veya az zaman geçiriyor olabilirler.

Ders dışı zamanlarında kantinde, kütüphanede ve fakültedeki okuma alanlarında bulunduklarını belirtenler arasında kız öğrenciler; kısıtlı seçenek olduğunu ve ders harici kampüs dışına çıktıklarını belirtenler arasında erkek öğrenciler sayıca üstündür. İçinde yaşadığımız toplumda, erkekler daha çok dışarıda zaman geçirirken kadınlar iç mekânlarda daha çok bulunmaktadırlar. Kız öğrencilerin kantin, kütüphane ve fakültedeki okuma alanlarında zaman geçirirken; erkek öğrencilerin kampüs dışına çıkması bu toplumsal cinsiyet rolleriyle açıklanabilir.

6.1.3.2.Öğrencilerin Yeme İçme İhtiyaçlarını Karşıladıkları Mekânlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin en temel ihtiyaçlarından olan yeme-içme ihtiyaçlarını kampüs içerisinde karşıladıkları birçok alan mevcuttur. Bunlardan en çok tercih edileni okul yemekhanesidir. Ancak öğrenciler bazen kampüsteki işletmelerden ve kantinden de faydalanmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı kampüsteki yemek çeşitliliğini yeterli bulurken, diğer bir kısmına göre yemek olanakları kısıtlıdır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, okul yemekhanesinin fiyatları uygun ve yemek çeşitliliği yeterlidir. Ancak bu durum kampüsteki işletmeler için geçerli olmayıp fiyatları öğrenci bütçesini aşmaktadır. Gözlem sonuçları da öğrenci görüşleriyle paralellik göstermektedir. Okul yemekhanesinde yemekler kaliteli, ucuz ve lezzetli iken, diğer işletmeler için aynı durum söz konusu değildir. Öğrencilerin okul içerisinde yemek ihtiyaçlarını karşılayacakları alternatif mekânlar oldukça sınırlıdır. Yemekhane haricindeki mekânlar öğrencileri fast food yemeye teşvik etmektedir ve fiyatları da öğrenci bütçesine göre oldukça yüksektir. Öğrencilere alternatif mekânlar sunulmaması öğrencinin yeme içme ihtiyacını yemekhanede karşılamaya mecbur bırakmaktadır. Dolayısıyla bu konuda öğrenciler dikkate alınmamaktadır ve öğrenci görüşlerinden ve araştırmacının gözlemlerinden olumlu bir durum olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tor (2015), Orta Doğu Teknik Üniversitesinde fiziksel ortamın örtük programını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilere alternatif yeme içme mekanlarının sunulduğu, her öğrencinin günlük ihtiyaçlarını karşılayabileceği mekânların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun öğrencilerin sosyalleşmesini, üniversite ortamındaki bağlantıları ve çeşitliliği artırmayı teşvik ettiğini ifade etmiştir. İlgili araştırmanın sonucu ile bu araştırma örtüşmemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin yeme içme ihtiyaçlarını karşılayabileceği mekânların kısıtlı olduğu, öğrencilerin ders dışı zaman geçirebilecekleri bir kafe vb. bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla burada örtük olarak öğrencilere ve onların sosyalleşmelerine önem verilmediği şeklinde bir örtük mesajın bulunduğu ifade edilebilir.

6.1.3.3.Sınıfların Oturma Düzenine ve Sıraların Konforuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Gözlem bulgularına göre, fakültedeki laboratuvarlar ve bir derslik haricindeki tüm derslikler geleneksel yerleşim biçiminde ve sabit sıralardan oluşmaktadır. Sınıflardaki oturma düzeninin geleneksel yerleşim biçiminde olması, arka sıralarda oturan öğrencilerin bir süre sonra dersten kopmasına ve öğrencilerin tahtayı görme ve öğretim elemanını işitme sorunu yaşamalarına sebep olmaktadır. Geleneksel yerleşim biçimindeki mevcut oturma düzeni öğrenci merkezli olmaması, yüz yüze iletişimi desteklememesi, grup çalışmalarında öğrencilerin iletişimini zorlaştırması ve kısa boylu öğrencilerde görme sorununa sebep olması öğrencilerin bu oturma düzenini olumsuz olarak değerlendirmelerine sebep olmuştur. Geleneksel yerleşim biçimi öğretmen merkezli eğitim sisteminin bir parçasıdır. Öğrencilerin birbirlerinin ensesini gördüğü ve ense düzeni olarak da adlandırılan bu oturma biçiminde öğretmen merkezdedir. Öğretmen sadece bilgi aktarıcısı konumunda ve öğrenciler de bilgiyi alan konumundadır. Bu oturma düzeni genellikle düz anlatım ve soru cevap tekniklerine imkân tanımaktadır. Öğrenciler gruplar halinde çalışmak istediklerinde bu oturma düzeni engel olmaktadır. Ayrıca sabit sıraların olması da öğrencilerin sıraları hareket ettirmelerine olanak tanımamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılında eğitim programlarına hâkim olmasına rağmen, eğitim fakültesinde hala geleneksel yerleşim

biçimiyle eğitim öğretime devam edilmesi öğretim elemanlarının derslerini geleneksel yöntemlerle işlemeye zorlamaktadır. Bu da öğrenci merkezli eğitim sistemiyle oturma düzeninin çeliştiği ve aslında burada geleneksel öğretmenlerin yetişmesine ortam hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Yüksel (2004), sınıftaki sıraların yerleşim biçiminin örtük program hakkında önemli bilgiler verebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen masasının öğrenci sıralarından yüksek olduğu, sıraların sabit ve geleneksel yerleşim biçiminde olduğu sınıflarda öğretmenin otoritedir ve öğrencilerin işbirlikçi çalışmaları ile derse aktif katılımlarının beklenmediği yönünde örtük mesajlar vermektedir (Yüksel, 2004). Veznedaroğlu (2007) çalışmasını yürüttüğü okuldaki dersliklerde öğrencilerin ast öğretmenin üst olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Gün (2018) yaptığı çalışmada öğretmen ve öğrenci masalarının aynı boyutlarda ve kalitede olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada ilgili araştırmaların sonucu bu araştırma ile örtüşmemektedir. Bu araştırmanın yapıldığı fakülte binasındaki dersliklerde öğrenci sandalye ve sıraları oldukça rahatsız, sabit ve aşağıdayken, öğretmen masaları yüksek ve sandalyeleri konforludur. Dolayısıyla araştırmanın yapıldığı sınıflarda, öğretmen ve öğrenciler arasında hiyerarşik bir düzen olduğu mesajı verildiği ifade edilebilir. Gün'ün (2018) çalışmasını yürüttüğü sınıflar, geleneksel yerleşim biçimindedir. Bu açıdan ilgili araştırmanın sonucunun bu araştırma ile paralellik gösterdiği belirtilebilir. Bu durum öğrencilerin aktif olduğu kubaşık öğrenme tekniklerinin kullanılması noktasında öğrencileri kısıtlamaktadır. Öğrencilerin ifadeleri de bu iddiayı doğrulamaktadır.

Öğrencilerden bir kısmı, bu oturma düzeninin ideal olduğunu ve alternatif bir oturma düzeninin olamayacağını düşünmektedir. Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin bu şekilde düşünmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerden bazıları okula öğretim elemanından bir şeyler öğrenmeye geldiklerini, dolayısıyla öğretim elemanının merkezde olması gerektiğini savunmuştur.

Öğrencilerin bir bölümü, amfilerin daha tercih edilebilir olduğunu düşünmektedir. Amfilerin daha iyi olduğu görüşünü belirtenler arasında 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler çoğunluktadır. Amfiler öğrencilerin algısında üniversite derslerini simgeleyen bir derslik olabilir. Bu sebepten 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce, zihinlerindeki üniversite şemasında amfilerin olması muhtemeldir. Dolayısıyla önceki okullarındaki sıralarla üniversitedeki sıraların aynı olması öğrencilerde üniversitede olduklarını hissetmemelerine, önceki okullarıyla üniversiteyi aynı görmelerine sebep olabilir. Diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden amfilerin daha iyi olduğu görüşünde olanların sayısı 1. sınıflara göre daha azdır. Bu öğrencilerin amfilerde ders işlemeyi tercih etmelerinin nedeni genellikle tahtayı ve öğretim elemanını görme sorunu yaşamamaları olabilir.

Mevcut oturma düzeninde arka sıralarda oturan öğrencilerin dersten koptuğunu düşünenler arasında fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler çoğunluktadır. Türkçe öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arkada oturan öğrencilerin tahtayı görme ve öğretim elemanını işitme konusunda sorun yaşamaktadırlar. Fakültedeki öğrenci mevcudunun en kalabalık olduğu programlar fen bilgisi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarıdır. Bu sebepten öğrencilerin bir kısmı arka sıralara oturmak zorunda kalmaktadır. En arkaya oturan öğrenciler görme ve işitme sorunu yaşadığından bir süre sonra dikkatleri dağılmakta ve derse ilgisi kalmamaktadır.

Okul ortamının bütün unsurlarının öğrencilerin örtük öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Yüksel (2004), sınıf ortamında bulunan araç-gereç ve

mobilyaların örtük programın şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade eder. Sıralar öğrencilerin okulda en çok zaman geçirdikleri sınıf ortamının en önemli nesnelerinden birisidir. Rahat olmayan bir sıra öğrencinin konsantrasyonunu olumsuz yönde etkilerken, aşırı yumuşak ve konforlu bir sıra da öğrencilerin uyumasına sebep olabilir. Bu sebepten sıraların konforunun ortalama bir düzeyde olması öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Sıraların konforuna ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, sıralar konforsuz ve rahatsızlık verici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sağlık problemlerine ve dikkat dağınıklığına sebep olmaktadır. Gözlem bulgularından elde edilen sonuçlar da öğrenci ifadelerini teyit etmektedir. Sıraların sırt ve oturma kısımlarında bombeli vidalar olduğu ve öğrencilerin sırtlarını yaslamaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebepten öğrencilerde duruş bozukluğu gibi bazı olumsuzlukların olduğu tespit edilmiştir. Özellikle blok olarak işlenilen derslerde öğrenciler bu sıralarda uzun süre oturmaktan rahatsızlık duymaktadırlar. Sürekli hareket etme ihtiyacı hissettiklerinden, bu durum hem kendilerinin hem de etrafında oturan arkadaşlarının dikkatinin dağılmasına sebep olmaktadır. Bu da öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmasıyla sonuçlanabilir. Sıraların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmaması örtük olarak öğrencilere değer verilmediği, ihtiyaçlarının önemsenmediği mesajını verebilir. Rahatsızlık duydukları için öğrenciler ders biter bitmez sınıftan ayrılmak isteyebilirler. Bu da sınıf ortamının öğrenciler açısından cezbediciliğini azaltan bir etkidir. Öğrencilerden küçük bir kısmı sıraların çok rahat olmasının öğrencilerin derste uyumasına sebep olacağını düşündüklerinden, ideal düzeyde konforlu olduğunu ifade etmişlerdir.

6.1.3.4.Öğrenme Ortamının Zenginliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Zengin bir öğrenme ortamı, öğrencilere zengin bir yaşantı sağlayacağından birçok örtük öğrenmeye sebep olabilir. Örneğin, görsel materyallerle donatılmış bir sınıfta öğrenciler detaylı bir şekilde incelemeseler bile ortamda bulundukları süre içerisinde materyaller öğrencilerin dikkatini çekebilir. Bu durumda öğrencinin farkında olmadan öğrenmesi söz konusudur.

Öğrenme ortamına ilişkin verilerden elde edilen bulgular; buradaki donanımın yetersizliğini, mevcut donanımın kullanılmadığını ortaya koymuştur. Ancak öğrencilerden bir kısmının görüşüne göre ise öğrenme ortamında kısmen yeterli donanım bulunmakta, diğer bir kesimin görüşüne göre ise yeterli derecede donanım bulunmaktadır. Gözlem bulgularından, öğrenme ortamının zengin olmadığına, ancak yeterli düzeyde materyal içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içerisindeki materyaller projeksiyon, bilgisayar ve beyaz tahtalardan ibarettir. Bunların dışında herhangi bir görsel, işitsel veya dokunsal bir materyal bulunmamaktadır. Bazı öğrenciler, bu materyallerin önceki okullarında da yer aldığını, artık bilgisayar ve projeksiyon olmayan sınıfın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu da üniversitenin kendine özgü bir öğrenme ortamının olmadığını, öğrencilerin öğrenme ortamları açısından üniversiteyi liseden ayıran karakteristik bir özelliğinin olmadığını düşünmeye sevk etmektedir.

Yüksel (2004) okulun kapsamlı bir kütüphaneye ve uygun nitelikte bir bilgisayar laboratuvarına sahip olmasının öğrencilere ve okul personeline bilimselliğe ve araştırmaya önem verildiği mesajını örtük olarak ilettiğini ifade etmiştir. Öte yandan, Gün (2018) hava kuvvetlerindeki örtük programın incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, okul olanaklarının öğrencilere bu mesajın verilmesinde yetersiz kaldığı, okuldaki kütüphanenin ve bilgisayar laboratuvarının niteliğinin öğrencilere örtük olarak

bu mesajı veremediği sonucuna ulaşmıştır. Gün'ün (2018) çalışmasının bu araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tor (2015) duvarlardaki ilan panolarının okul kültürü olarak algılanabileceğini, boş duvarların fakültede sosyal ve eğitime dair herhangi bir aktive olmadığını ve öğrencilerin önemsenmediğinin göstergesi iken, dolu duvarların fakültede öğrencilere verilen önemin ve fakültede yapılan aktivitelerin bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Veznedaroğlu (2007) sınıftaki panolara asılan yazı, resim, slogan, afiş gibi nesnelerin öğrencilere çeşitli mesajlar iletmek için kullanılabileceğini ifade etmiştir. Sınıfta hangi araç gereçlerin bulunduğu ve bunlarla öğrencilere hangi mesajların iletildiği örtük programı belirlemek açısından önemli kabul edilebilir. (Veznedaroğlu, 2007, s. 31). Gözlem bulguları, fakülte binasındaki ilan panolarında yaklaşan etkinliklere ilişkin öğretim elemanlarını ve öğrencileri bilgilendiren afişlerin yer aldığı sonucunu ortaya koymuştur. Ancak bu afişler öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Fakültede öğrencilerin yapmış olduğu etkinliklere ilişkin resimler, afişler ve posterler burada yer almamaktadır. Bu da fakültedeki sosyal aktivitelerin eksik olduğu ve öğrencilerin çok dikkate alınmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem sonuçlarından, fen edebiyat fakültesine ait olan ancak eğitim fakültesinin de kullanımında olan laboratuvarlarda yeterli donanım olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programındaki öğrenciler laboratuvarlarda ders işlemleri sebebiyle yetersiz bulmuşlardır. Bazı öğrenciler bu durumu olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu öğrenciler, meslek yaşamlarında çalıştıkları kurumlarda her türlü malzeme ve materyale erişemeyeceklerini, eğitim fakültesinde kısıtlı malzemelerle deneylerin nasıl yapılabileceğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu düşünceden hareketle, öğrenme ortamının öğrencileri mesleki yaşamlarına hazırladığı ifade edilebilir.

6.1.3.5.Kampüsteki İbadethanelere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Tezcan (2003) binadaki ibadethanelerin varlığının mekân düzenlemesi yoluyla örtük programa işaret ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda kampüs içerisindeki ibadethanelere ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar, kampüste ibadethanelerin yeterli olduğunu ancak fakültede abdesthane bulunmamasının öğrenciler için zorluk teşkil ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin küçük bir kısmı kampüsteki ibadethanelerin yetersiz olduğunu ve daha iyi olabileceğini düşünmektedirler. Gözlem bulgularından Müslüman ve Sünni öğrencilere yönelik ibadethanelerin bulunduğu ve yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak ibadethaneler binaların en karanlık ve hava almayan bölgelerinde yer almakta, kampüste bulunan tek caminin konumu ise fakültelere uzak bir noktadadır. Ayrıca binada ibadethane bulunup abdesthane bulunmaması öğrencilerin ibadetlerini icra etmelerini zorlaştırmaktadır. Öte yandan, kampüste sadece Müslüman ve Sünni öğrencilere yönelik ibadethanelerin bulunması diğer dinlere ve mezheplere mensup öğrencilere önem verilmediği mesajını taşımaktadır. Üniversitenin çoğunluğu Müslüman öğrencilerden oluşsa da yabancı uyruklu öğrenciler de çeşitli fakültelerde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Bu sebepten öğrencilerin ibadet özgürlüğüne önem verilmediği ifade edilebilir.

6.1.4. Yöneticilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin yöneticilerle olan iletişimlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıdaki gibidir.

6.1.4.1.Öğrencilerin Yöneticilerle Olan İletişimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Jackson (1968) yönetici, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere kazandırılması amaçlanan toplumsal değer ve normlar ile kurumun beklentilerinin örtük programı oluşturduğunu ifade eder. Yöneticiler otoriteyi temsil ettiklerinden, yöneticilerin kurumdaki rolü oldukça önemlidir. Öğrenciler bu otoritenin istek ve beklentilerine paralel olarak yetiştirilirler. Öte yandan, yöneticiler “güç” unsurunu da temsil etmektedirler. Bu sebepten kurum adına yaptıkları ve yapacakları her şey öğrencilerin öğretim elemanlarıyla, akranlarıyla ve yöneticilerle olan ilişkisi üzerinde etkili olabilir.

Öğrencilerin yöneticiler hakkındaki görüşlerinden; yapılan faaliyetlerin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı, sıcakkanlı ve samimi oldukları, yönetim anlayışlarının modern olduğu, öğrencilere rol model oldukları ve öğrencilerle aktif bir iletişim içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Küçük bir kısım öğrenci yöneticilerin öğrencilerle olan iletişimlerinin yetersiz olduğunu ve ulaşmada sıkıntı çekeceklerini düşünmektedirler. Bu sonuçlar, fakültede yöneticilerden kaynaklanan örtük programın olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yöneticilerin öğrencilerle iletişimlerinin yetersiz olduğu şeklinde görüş bildiren öğrencilerin tamamı daha önce ulaşma çabasına girmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerdeki bu olumsuz izlenimin sebebi daha önceki okul yaşamlarında karşılaştıkları yönetici profili olabilir. Yöneticilik makamı güç kavramını simgelediğinden, öğrenciler yöneticilerden çekinme eğiliminde olabilirler.

Yöneticilerin sıcak ve samimi tavırları, öğrencilerin onlara kolaylıkla ulaşılabilir konumda oldukları izlenimini vermektedir. Öğrenciler ihtiyaç duydukları zaman dekan ve dekan yardımcılara ulaşabilmekte, sorunlarını çözmede destek alabilmektedirler. Ayrıca yöneticiler öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına çok önem vermektedirler. Öğrenciler özellikle dekanın belirli aralıklarla sınıflara geldiğini, aracı kullanmadan öğrencilerle iletişim kurduğunu, fakülte önünde veya koridorlarda karşılaştıklarında selam verdiğini ve mutlaka öğrencilerin görüşünü aldığını ifade etmişlerdir. Gözlem bulguları da dekanın öğrenci temsilcilerini belirli aralıklarla makamında ağırlayıp görüş ve önerilerini dinlediğini göstermiştir. Tüm bunlar yöneticilerin demokratik ve öğrenci yanlısı bir yaklaşım benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Demokratik değerlerin kazanımı örtük program vasıtasıyla sağlanır. Yöneticilerin bu demokratik tavırlarının öğrencilerdeki demokrasi bilincinin gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Burada öğrencilere resmi bir programda demokrasinin ne olduğunun anlatılmasının yanı sıra, öğrencilerin demokrasi bilinci kazanmaları sağlanmaktadır. Dolayısıyla örtük program resmi programı destekler niteliktedir ve resmi programdan daha kalıcı ve etkili olduğu ifade edilebilir. Başar, Akan ve Çankaya (2014) çalışmalarında okul müdürlerinin okul kültürünü öğrencinin benimsemesinde önemli rol oynadıkları ve bu kültürü aktarmada geleneksel yöntemleri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Başar, vd.’nin (2014) çalışması ile bu çalışmanın sonuçlarının örtüşmediği görülmüştür. Bu çalışmada öğrenciler, yöneticilerin modern bir yönetim anlayışına sahip olduklarını ve öğrenci görüşlerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunlar, öğrencilerin yöneticiler hakkında olumlu bir izlenime sahip oldukları ifade edilebilir.

6.1.5. Üniversitedeki Faaliyetlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üniversitedeki ekstra program faaliyetleri ile anma ve kutlama günlerine verilen öneme ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıdaki gibidir.

6.1.5.1. Üniversitedeki Ekstra Program Faaliyetlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kulüp, dersnek etkinliklerinin gerçekleştirildiği, sportif yarışmaların düzenlendiği, sosyal toplantıların 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). Yüksel (2004), ders dışı faaliyetleri için ayrılmış olan zaman, para ve insani kaynakların örtük program dahilinde olduğunu ifade etmiştir. Ders dışı faaliyetler, okul içerisinde yer alan kulüp ve derneklerin faaliyetleri, okulun organize ettiği kültürel ve sportif faaliyetler ile çeşitli seremoni ve törenleri kapsar (Yüksel, 2004, s. 64). Garner ve Knowlton (1997) da ekstra program faaliyetlerinin örtük program kapsamında olduğunu ifade eder.

Ekstra program aktiviteleri öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunarak akademik başarı düzeylerini artırabilir. Üniversite bünyesindeki geziler, kurslar, kulüpler, etkinlikler, öğrenci toplulukları, seminerler, spor faaliyetleri gibi okul programının dışında olan faaliyetler ekstra program faaliyetlerine örnek olarak verilebilir. Üniversitedeki ekstra program faaliyetlerine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar, üniversite bünyesinde ekstra program faaliyetlerinin hiç olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerden bir kısmının görüşüne göre ise yapılan faaliyetler oldukça yetersizdir. Genel olarak öğrenciler bu konuda olumlu bir görüş belirtmemişlerdir. Görüşlerden elde edilen bulgular, ekstra program faaliyetlerinin yetersiz olduğu ve hiç olmadığını göstermektedir. Gözlemler de öğrencilerin söylemlerini desteklemektedir. Tüm bunlar üniversitenin öğrencilerin sosyalleşmelerine verdiği önem derecesini ifade eder. Ayrıca kampüsün ve binanın fiziki koşulları da ekstra program faaliyetlerine uygun bir şekilde düzenlenmemiştir. Örneğin, bina içerisinde toplu bir etkinliğin düzenleneceği bir salon mevcut değildir. Kampüsteki salonlar da kapasite olarak oldukça yetersizdir. Dolayısıyla öğrenciler okul dışı faaliyetlere yönlendirilmemektedir. Bir kısım öğrenci de yapılan faaliyetlerden haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da yapılan etkinliklerin öğrenciye yönelik olmadığı veya öğrenci katılımının önemli olmadığı mesajını vermektedir.

Üniversite bünyesinde ekstra program faaliyetlerinin hiç olmadığı görüşünde olanların çoğunluğu 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerden; yetersiz olduğu görüşünde olanların çoğunluğu ise 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin beklentileri diğerlerinden daha yüksek olabilir. Daha önce öğrenim gördükleri okullarda daha sınırlı bir çevreleri ve yaşamları varken üniversiteden beklentileri sosyal hayatlarının daha zengin olmasıdır. Ancak öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması öğrencilerin bu durumu daha fazla dile getirmelerinin sebebi olabilir.

6.1.5.2. Üniversitede Anma ve Kutlama Günlerine Verilen Öneme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin toplumsal değerleri benimsemeleri, topluma uyum sağlamaları ve politik düzenin istediği iyi bir vatandaş olmaları açısından önem arz etmektedir (Yüksel, 2004). Anma ve kutlama günleri, milli kültürün bir parçasıdır. Kuş (2009) vatanseverlik değerinin, aile, medya ve ders dışı zamanlarda öğrenilebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla anma ve kutlama günleri öğrencilere vatanseverlik değerini kazandırma açısından önemli bir fırsattır. Bu özel günlere önem verilmesi ve etkinliklerle dolu bir şekilde geçirilmesi öğrencilerin milli bilinç kazanmalarında önemli bir rol üstlenecektir.

Kültürel ve milli değerlerin aktarımı örtük program ile sağlanır. Bu değerler her ne kadar resmi programlarda yer alsada etkisi örtük program kadar derin ve kalıcı olmayabilir. Bu nedenle, anma ve kutlama günlerine önem verilmesi öğrencilerin milli değerleri ve milli bilinci kazanması açısından oldukça önemlidir. Çünkü anma ve kutlama günlerinde düzenlenen programlar ve farklı etkinlikler, otoritelerin bu günlere verdiği önemin bir göstergesidir ve öğrenciler de örtük olarak bu günlere önem verilmesi gerektiğini öğrenirler.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, üniversitede anma ve kutlama günlerine yeteri kadar önem verilmediğini, ancak öğretmenler gününe çok önem verildiğini göstermektedir. Bir kısım öğrenci önem verilmediğini düşünmektedir. Öğrencilerden bazılarına göre, törenler yalnızca protokol düzeyinde hazırlanmakta ve öğrencilerin ilgisi, programların organize edilmesi sürecinde dikkate alınmamaktadır. Anma ve kutlama günlerinde yeteri kadar etkinlik düzenlenmemesi sebebiyle öğrenciler bu şekilde görüş belirtmiş olabilirler. Nitekim gözlem sonuçları da öğrenci görüşleriyle paraleldir. Düzenlenen programlar protokol düzeyinde kalmakta ve öğrenciler katıldıkları programdan bir süre sonra ayrılmaktadırlar. Ancak eğitim fakültesi öğretmenler gününde kapsamlı bir etkinlik düzenlenmektedir. Öğretmenler günü programı, öğrencilerin öğretmen rolünü benimsemeleri açısından önemlidir. Her yıl düzenli olarak tekrarlanan bu programlarda öğrencilere çok fazla yer verilmemekte, programın yarısını protokol konuşmaları oluşturmaktadır. Buradan, programların organizasyonunda öğrencilerin dikkate alınmadığı sonucuna varılabilir. Araştırma sonuçları, anma ve kutlama günlerinin önemsenmediğini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak bulunulan önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilere resmi programdaki hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenilen beceriler, örtük programın resmi programın bir parçası haline getirilmesiyle daha etkili ve kalıcı olabilir.
- Araştırma sonucunda bazı öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yaptığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının her davranışlarıyla öğrencilere rol model olduğu ve örtük bir mesaj verdiği düşünülürse, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı daha adaletli davranmalıdır.
- Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının bir kısmının otoriter bir tavır sergiledikleri ve eleştiriye açık olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik tutum öğrencilerin demokrasi bilinci kazanmasında etkili olacaktır. Öğretim elemanları öğrencilere karşı demokratik bir tutum içerisinde olmalıdır.
- Öğretim elemanları ve öğrencilerin örtük program farkındalıklarını artırmak amacıyla bilgilendirme seminerleri ve eğitimler verilebilir.
- Araştırma sonucunda fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın öğrencileri olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Fiziki ortamın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini minimuma indirebilmek için dersliklerin, binanın ve kampüsün fiziki ortam düzenlemeleri yapılabilir. Ayrıca fiziki ortam, resmi

programın gerekliliklerini yerine getirmede uygulayıcıları destekler nitelikte olmalıdır.

- Araştırma sonucunda dersliklerin geleneksel yerleşiminin verdiği örtük mesaj ile resmi programın beklentilerinin çeliştiği görülmüştür. Sınıflarda hareketli sıraların olması ve derslik alanlarının genişletilmesi ile bu sorun çözülebilir.
- Araştırma sonucunda üniversitede anma ve kutlama günlerine önem verilmediği görülmüştür. Öğrencilerin milli değerleri kazanmaları amacıyla anma ve kutlama günleri yoluyla öğrencilere örtük mesajlar verilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır. Farklı bir bölgeden seçilen örneklemle bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır. Kültür, bölge ve şehirler esas alınarak farklı üniversitelerdeki örtük program karşılaştırmalı bir araştırma ile incelenebilir.
- Bu araştırma, eğitim fakültesiyle sınırlıdır. Diğer fakülteler ile eğitim fakültesinin örtük programı karşılaştırılarak incelenebilir.
- Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desenli bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmanın örneklemi lisans öğrencileri oluşturmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve diğer personelin görüşlerinin de dikkate alınmasıyla daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Görev yapan öğretmenler ile benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdulsalam, A. G. (2009). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: a hidden curriculum*. Doctoral dissertation, University of Kansas, Kansas, USA.
- Açıkalın, A., Demirel, Ö. ve Önsoy, R. (1996). *Türkiye’de yüksek öğrenim gören Türk cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aday, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. Sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? Paper presented at the *Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, Finland*.
- Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Lones, J., ... Tate, B. (2004). The Hidden and Null Curriculums: An Experiment in Collective Educational Biography. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 35(1), 25-43.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktaş, H. H. (2016). *Students’ views about and experiences at school investigating the role of cultural capital and hidden curriculum*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*. 6(33). 125- 128.
- Anderson, T. (2001). Revealing the hidden curriculum of e-learning. *Distance education and distributed learning*, 115-134.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. W., & King, N. R. (1977). What do schools teach?. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358.
- Ausbrooks, R. (2000). What is school's hidden curriculum teaching your child? 15.05.2019 tarihinde <http://www.parentigteens.com/curriculum.Shtm1> den erişilmiştir.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bacanlı, H. (2011). Gizli Müfredat Bağlamında Bağımlılık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 131(1), 45-49.
- Bailey, K. (1987). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ.H. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.
- Başara Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baysal, S. (2018). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bergenhenegouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Okullarda uygulanan sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrencilerin değer edinimine etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 11(4). 1172–1204.
- Blumberg, A. & Blumberg, P. (1994). *The unwritten curriculum: things learned but not taught in schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Carl, N. M. (2017). *A hidden curriculum of control: The inequities of urban schooling*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Carvallo, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: an axiological reproduction*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University: Ohio.

- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, İ. ve Demir, M. (2013). Yetiştirici sınıf öğretim programının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1). 29-47.
- Counts, G. S. (1978). *Dare the school build a new social order?*. USA: Southern Illinois University Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. Komisyon). İstanbul: EDAM.
- Cribb, A. & Bignold, S. (1999). Towards the reflexive medical school: The hidden curriculum and medical education research. *Studies in Higher Education*, 24(2), 195-209.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Cowell, R. (1972). The hidden curriculum: a theoretical framework and a pilot study. *The Humanities and Social Sciences*, 33(11), 6231A-32A.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çetin, A. (2008). *Yaşlılarda sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile depresyon*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1513-1534.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). Psikolojik danışma ve rehberlik programı'nda örtük program algısı (İnönü Üniversitesi örneği): bir durum çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 32-70.

- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act*. USA: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Dickerson, L. W. (2007). *A postmodern view of the hidden curriculum*. Doctoral Dissertation, USA: Georgia Southern University, Georgia.
- Egnew, T. R., & Wilson, H. J. (2011). Role modeling the doctor-patient relationship in the clinical curriculum. *Family Medicine-Kansas City*, 43(2), 99.
- Ehman, L. C. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99- 119.
- Eisner, E. W. (1985) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *Philip Wesley Jackson: fifty modern thinkers on education*. (Ed. Joy A. Palmer). London: Routledge.
- Elitok Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Elitok Kesici, A. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(31). 149–162.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A. ve Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fielding, R. (1981). The hidden curriculum in the classroom. *Teaching political science*, 8(3), 319-338.

- Filiz, B. (2011). *Malatya ili Merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük program uygulama durumlarının tespiti*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gaikwad, P. (2004). Curriculum, pedagogy, and values: Revealing the invisible. *International Forum*, 7(2), 5–16.
- Garner, A., & Knowlton, D. S. (1997). Is your curriculum hidden: unveiling the hidden curriculum through extracurricular activities. *The Louisiana Middle School Association Journal*, 7(1), 1-9.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-98.
- Gray, R. M. (1991). *Professional development: A case study of the hidden curriculum*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon: Oregon.
- Gün, M. (2018). *Türk hava kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- Hemmings, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *High School Journal*, 83(2), 1-10.
- Herzog, J. D. (1979). 1977 presidential address. *Anthropology & Education Quarterly*, 10(2), 109-122.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.
- Hubbard, B. (2010). *Manifestations of hidden curriculum in a community college online opticianary program: an ecological approach*. Doctoral Dissertation. University of South Florida, USA.
- Ilgaz, S., ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 199-210.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*, (çev: Mehmet Özey). İstanbul: Şule Yay.
- Ito, G. (2008). *Examining the hidden curriculum in water safety education for African Americans*. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, USA.
- Jachim, N. (1987). The hidden curriculum. *ETC: A Review of General semantics*, 44(1), 83-85.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

- Jacobson, J. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*. Unpublished Dissertation. Arizona State University, Arizona, USA.
- Jerald, C. D. (2006). The hidden costs of curriculum narrowing. Issue Brief. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement*.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35-56.
- Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.) *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (61-81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lavoie, R. (2006). Mastering the hidden curriculum of school, it’s so much work to be your friend. 01.06.2019 tarihinde <http://www.schwablearning.org/articles.asp?r=996> adresinden erişilmiştir.
- LeBlanc, C. (2007). Exploring the “hidden curriculum” in emergency medicine training programs. Master of arts thesis. Mount Saint Vincent University, Canada.
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students’ perceptions of teaching. *Bmj*, 329(7469), 770-773.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: reproduction in education, a reappraisal*. London: The Falmer Press.
- Margolis, E., & Romero, M. (1998). "The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68(1), 1-33.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

- Mariani, L. (1999). *Probing the hidden curriculum: teachers' students' beliefs and attitudes*. Paper given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, 18-20 March 1999.
- Marotzki, W. (1995). *Qualitative bildungsforschung: grundlagen qualitativer forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marsh, C. J. (1997). *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one?. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Massialas, B. G. & Allen, R. F. (1995). *Crucial issues in teaching social studies: K-12*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Massialas, B. G. (1996). The hidden curriculum and social studies. *Crucial Issues In Teaching Social Studies*, 12(1). 61-79.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 69-97). New York: Routledge Falmer.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Meighan, R. (1981). *The hidden curriculum*. 01.05.2019 tarihinde <http://www.sociology.org.uk.tece1tl.htm> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M.B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a method sourcebook*. California: Sage Publications.
- Miller, J. P. & Seller, W. (1990). *Curriculum: perspectives and practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: an essential social skill for children and youth with Asperger syndrome. *Intervention in school and clinic*, 36(5), 279-286.
- Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). *The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations*. USA: AAPC Publishing.
- Neuman, W.L. (2013). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. USA: Pearson Education.
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: exploring the Bowles and Gintis hypothesis. *Sociology of Education*, 55(4), 197-212.

- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oliva, P.F. ve Gordon, W.R. (2018). *Program geliştirme*. (Kerim Gündoğdu ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Olsen, J. K. (1992). The electronic library and literacy. *New Directions for Higher Education*, 1992(78), 91-102.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar (A. Arı, Çev. Editörü)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parmar, R. V., & Makwana, A. P. (2013). Professional ethics in teacher education. *Indian e-Journal on Teacher Education*, 1(1), 71-77.
- Paykoç, F. (1997). *Öğretmenler için duyuşsal eğitim*. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995) kitabı içinde (s. 115-122), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358.
- Posner, G. J. & Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research* 46(4), 665–690.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: olanaklar ve sınırlar*. Dipnot Yayınları: Ankara.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Schugurensky, D. (2002). The eight curriculum of multicultural citizenship education. *Multicultural Education*, 10(1), 2-6.
- Simon, R. I., & Willinsky, J. (1980). Behind a high school literacy policy: the surfacing of a hidden curriculum. *Journal of education*, 162(1), 111-121.

- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2),177-193.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Sockett, H. (1992). *The moral aspects of the curriculum*. New York: Macmillan.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Şahin, A. E. (2006). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. Eğitim Bilimine Giriş. (ed. Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Takala, M., Hawk, D., & Rammos, Y. (2001). On the opening of society: towards a more open and flexible educational system a. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 18(4), 291-306.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeğı. *Kadın- erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset içinde* (21- 116). İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş.
- Tanrıöğen, A. (2002). Öğretmenlik mesleğinde yeni yönelimler. A., Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde*, s. 279-303. Ankara: Mikro Yayınları.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1). 53-59.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2011). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, citizenship and social justice*, 4(3), 245-261.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: a grounded theory study*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniğı: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Tyler, R.W. (1957). *The curriculum-then and now in proceedings of the 1956 innitational conference on testing problems*. Princeton, New York: Educational Testing Service.
- Tyson, C. A. (2011). What is curriculum studies? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 5(2), 39-42.

- Vallance, E. (1983). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth Century Educational Reform. (in Edts. Henry Giroux and David Purpel, *The Hidden Curriculum and Moral Education*). Berkeley, California: McCurthan Publishing Corporation.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veznedaroğlu, L.R. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wideman, C. (1973). *The hidden curriculum: conceptual and empirical issues surrounding non-academic aspects of schooling*. Madison: University of Wisconsin.
- Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(3). 1017–1038.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*. 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50 (1), 321-345.

EKLER

EK-1

SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU

Ders:

Öğretim Elemanı:

Gözlemin Yapıldığı Bölüm:

Gözlem Yapılan Sınıf Düzeyi:

Gözlem Yapılan Derslik:

Toplam Gözlem Saati:

Sorular	Gözlenen Durum
Öğrencilerin cinsiyet rolleri nasıl?	
Öğrencilerin giyim tarzları nasıl? Geleneksel mi modern mi? Giyim kuşama özen gösteriyorlar mı? Bir öğretmen adayına yakışır biçimde mi giyniyorlar?	
Öğrencilerin konuşma biçimleri nasıl? Diksiyon ve telaffuzlarına dikkat ediyorlar mı? Yöresel ağızla mı konuşuyorlar? Türkçeyi düzgün kullanıyorlar mı?	
Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimleri nasıl? Sınıf içi iletişim kuvvetli mi? Birbirlerine hitapları saygı çerçevesinde mi?	
Öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişimleri nasıl? Yabancı uyruklu öğrencilere karşı herhangi bir ayrımcılık var mı? Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle olan iletişimi nasıl? Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşma durumları nedir?	
Öğrencilerin öğretim elemanı ile olan iletişimleri nasıl? Öğrenciler öğretim elemanı ile iletişim kurmakta zorlanıyorlar mı?	
Öğretim elemanının öğrencilerle olan iletişim biçimi nasıl? Öğrencilere karşı anlayışlı ve yardımcı mı?	
Öğretim elemanının beden dili nasıl? Ders esnasında jest ve mimikler kullanıyor mu?	
Öğretim elemanının sınıf yönetim stili nasıl? Hangi sınıf yönetim modelini kullanıyor? Tepkisel/önlemsel/gelişimsel/bütünsel?	
Öğretim elemanı öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alıyor mu? Ders işlerken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alıyor mu? Dersini öğrenci merkezli mi öğretmen merkezli mi işliyor?	
Derslikteki oturma düzeni nasıl? Öğrenci merkezli eğitime uygun bir oturma düzeni var mı? Yüz yüze iletişimi destekliyor mu?	
Öğrencilere sunulan öğrenme ortamı zenginleştirilmiş mi?	

SINIF DIŞI GÖZLEM FORMU

Sorular	Gözlenen Durum
Öğrenciler ortak yaşam alanlarında görgü kurallarına uyuyorlar mı?	
Öğrenciler kampüste ders dışı nerelerde zaman geçiriyorlar?	
Öğrenciler yeme içme ihtiyaçlarını nereden karşılıyorlar?	
Sınıflardaki sıraların konforu nasıl?	
Öğrencilere sunulan öğrenme ortamı zenginleştirilmiş mi?	
Kampüste ibadethaneler var mı? Yeterli düzeyde mi?	
Üniversite bünyesinde ekstra program faaliyetleri var mı? Varsa, ne gibi faaliyetler yapılıyor? Yeterli düzeyde mi?	
Üniversitede anma ve kutlama günlerine ne derece önem veriliyor?	

GÖRÜŞME FORMU

1. Kişisel Bilgi Formu

1.1.Öğrenim Gördüğü Program:

1.2.Cinsiyet:

1.3.Sınıf Düzeyi:

2. Görüşme Soruları

- 2.1. Öğrencilerin cinsiyet rolleri hakkında ne düşünüyorsun? (Birbirlerine karşı olan tavırları, kız ve erkeklerin cinsiyete özgü davranış özellikleri)
- 2.2. Öğrencilerin giyim tarzlarını nasıl tanımlarsın? Geleneksel mi modern mi? Sence öğrenciler giyim kuşama özen gösteriyorlar mı? Bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyiniyorlar mı?
- 2.3. Öğrencilerin konuşma biçimleri nasıl? Diksiyon ve telaffuza dikkat ediliyor mu? Yöresel ağızla konuşmayı tercih ediyorlar mı? Kendilerini doğru bir şekilde ifade edebiliyorlar mı?
- 2.4. Arkadaşlarıyla olan iletişimin nasıl? Sınıf içi iletişim kuvvetli mi yoksa zayıf mı? Birbirlerine hitapları saygı çerçevesinde mi?
- 2.5. Senin ve arkadaşlarının yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişiminiz nasıl? Yabancı uyruklu öğrencilere karşı herhangi bir ayrımcılık var mı? Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle olan iletişimi nasıl? Yabancı uyruklu öğrencilerin gruplardan dışlanma durumu nedir? Yabancı uyruklu öğrenciler arasında gruplaşma var mı?
- 2.6. Öğretim elemanlarıyla olan iletişiminiz nasıl? İhtiyaç duyduğunuz zaman öğretim elemanlarına ulaşabiliyor musunuz? Öğretim elemanlarıyla iletişim kurmakta zorlanıyor musunuz?
- 2.7. Öğrencilerin görgü kurallarına uyduğunu düşünüyor musun? Kantin, otobüs durağı, tuvalet vs. gibi ortak yaşam alanlarında birbirlerine karşı saygılı davranıyorlar mı? Sen bu ortak yaşam alanı kurallarına uyuyor musun?
- 2.8. Öğretim elemanlarının benimsedikleri giyim tarzları nasıl? Giyimlerine özen gösteriyorlar mı? Giyimleri ile size model oluyorlar mı?
- 2.9. Öğretim elemanları derse giriş çıkış saatlerine özen gösteriyorlar mı? Zamanında derse girip çıkıyorlar mı? Öğretim elemanının derse giriş çıkış disiplini senin derse ilişkin bakış açını nasıl etkiliyor?
- 2.10. Öğretim elemanları öğrenciler arasında ayırım yapıyorlar mı? (Evet ise neye göre ayırım yapıyorlar, hangi özelliklere sahip öğrencilere ayrıcalıklı davranıyorlar? Öğretim elemanlarının hangi davranışı seni ayırım yapıldığı kanısına varmanı sağladı?)
- 2.11. Öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişim biçimi nasıl? Size karşı anlayışlı ve yardımcılar mı? Ders dışı iletişim kurmaya açıklar mı?
- 2.12. Öğretim elemanları sorumlu oldukları derse önem veriyorlar mı? Öğretim elemanının derse önem vermesi senin derse ilişkin bakış açını değiştiriyor mu? Örneğin, dersine çok önem veren bir öğretim elemanının dersinde daha mı disiplinlisin? (Derse devam, verilen ödevler, sınavlar)

- 2.13. Öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla (diğer öğretim elemanları ve yöneticilerle) olan iletişimi senin gözünden nasıl görünüyor?
- 2.14. Öğretim elemanlarının beden dili hakkında ne söyleyebilirsin? Ders esnasında jest ve mimikler kullanıyorlar mı? Örnek verebilir misin?
- 2.15. Öğretim elemanları derslerde sadece kendi ideolojilerine uygun kitaplar mı kullanıyorlar yoksa kendi ideolojilerine uygun olmayan bir kitabı sizin fayda sağlayacağını düşündükleri için kullanıyorlar mı?
- 2.16. Öğretim elemanlarının söylem ve davranışları tutarlı mı? Derste söyledikleri veya sizi uyardıkları konularda kendileri de titiz davranıyorlar mı?
- 2.17. Öğretim elemanlarının sınıf yönetim stili nasıl? Sınıf yönetiminde başarılı mı? Daha çok hangi sınıf yönetim modelini kullanıyorlar? Tepkisel/ önlemsel/ gelişimsel/ bütünsel?
- 2.18. Öğretim elemanları ilgi, istek ve ihtiyaçlarınızı dikkate alıyorlar mı? Öğretim elemanları ders işlerken hazırbulunuşluk düzeylerinizi dikkate alıyorlar mı?
- 2.19. Öğretim elemanları sınavlarda çoğunlukla ezbere dayalı mı yoksa daha yoruma dayalı sorular mı soruyorlar?
- 2.20. Öğretim elemanları eleştiriye açıklar mı? Örnek verebilir misin?
- 2.21. Öğretim elemanları sınıfta demokratik bir tavır mı yoksa otoriter bir tavır mı sergiliyorlar?
- 2.22. Ders dışı zamanlarda kampüste/fakültede nerelerde zaman geçiriyorsun?
- 2.23. Yeme içme ihtiyacını nerede karşılıyorsun?
- 2.24. Sınıflardaki oturma düzeni hakkında ne düşünüyorsun? Öğrenci merkezli eğitime uygun bir oturma düzeni mi?
- 2.25. Sıralar konforlu mu? Uzun süre oturduğunda nasıl hissediyorsun?
- 2.26. Burada size zengin bir öğrenme ortamı sunuluyor mu? (Fakülte ve derslik duvarlarına asılan poster, afiş, projeksiyon, deney malzemeleri gibi öğrenme materyalleriyle zengin)
- 2.27. Kampüs ve fakültede ibadethaneler var mı? Varsa, yeterli mi?
- 2.28. Yöneticilerin sizinle olan iletişimi nasıl? Yöneticilere ulaşmakta zorluk çekiyor musunuz?
- 2.29. Üniversite ya da fakülte bünyesinde ekstra program faaliyetleri var mı? Varsa, yeterli mi?
- 2.30. Üniversitede anma ve kutlama günlerine ne derece önem veriliyor?

EK-4

ETİK KURUL KARARI

KARAR 2 :

Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT'ın 04.03.2019 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Abdulkadir EVGİN'in (raportör) 12.03.2019 tarih ve E. 10738 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Dildar ÖZARSLAN'ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Örtük Program Algılarının İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezine ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Dildar ÖZASLAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Fatih-1993

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği ABD (2011-2015)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD (2016-2019)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Millî Eğitim Bakanlığı- İngilizce Öğretmeni (2015- 2017)

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü- Araştırma Görevlisi (2017-2019)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD- Araştırma Görevlisi (2019- halen)

İletişim

E-Posta Adresi : dildarozaslan@hotmail.com

Tel. : 0386 280 2817

Tarih : 20/06/2019