T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DEMOKRATİK DEĞERLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM: DÜŞÜK VE YÜKSEK "OKUL YAŞAM KALİTESİ"NE SAHİP İKİ İLKÖĞRETİM OKULUNDA NİTEL BİR ÇALIŞMA

Mediha SARI

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2007

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DEMOKRATİK DEĞERLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM: DÜŞÜK VE YÜKSEK "OKUL YAŞAM KALİTESİ"NE SAHİP İKİ İLKÖĞRETİM OKULUNDA NİTEL BİR ÇALIŞMA

Mediha SARI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2007

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd.Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY (Danışman)

Üye : Prof.Dr. Adil TÜRKOĞLU

Üye : Prof.Dr. Müfit GÖMLEKSİZ

Üye : Yrd.Doç.Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN

Üye : Yrd.Doç.Dr. Songül TÜMKAYA

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

..../.../....

Prof.Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ

Enstitü Müdürü

Not:Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

DEMOKRATİK DEĞERLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM: DÜŞÜK VE YÜKSEK "OKUL YAŞAM KALİTESİ"NE SAHİP İKİ İLKÖĞRETİM OKULUNDA NİTEL BİR ÇALIŞMA

Mediha SARI

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Mart- 2007, 459 sayfa

Toplumun beklentilerine uygun iyi vatandaşı yetiştirme sorumluluğunu taşıyan eğitim kurumlarının, bu sorumluluklarını sadece resmi programlarda öngörülen ders içerikleriyle kazandırmaları çok zordur. Çünkü açık programla kazandırılmaya çalışılanların çoğu bilgi aktarımından öteye geçememektedir. Bu durum, özellikle öğretilmekten çok yaşatılması gereken demokratik değer ve tutumların kazandırılması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle okullarda demokratik değerlerin yaşandığı ve yaşatıldığı bir örtük program yaratılarak, açık programlarla kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve değerlerin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi sağlanmalıdır. Bu doğrultuda yapılacak düzenlemelerle okuldaki yaşam kalitesinin de yükseleceği ve öğrencilerin kendilerini okulda daha mutlu ve güvende hissedecekleri, böylece bir taraftan sağlıklı karakterlere sahip vatandaşlar olarak yetişirken bir taraftan da yaşamda gereken bilgi ve becerileri en etkili şekilde öğrenecekleri söylenebilir. Bu nedenlerle yapılması gereksinimi duyulan bu araştırmanın temel amacı, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesidir.

Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı bu araştırmanın evrenini (nicel veriler için) 2004 – 2005 öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerle bu okullarda öğrenim gören tüm

öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise iki aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada alt, orta ve üst sosyo – ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenler ile bu okulların 4., 5., 6. ve 7. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan öğrenciler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin (OYKÖ) uygulaması için örneklemde yer almışlardır. Bu çerçevede 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öretmenden veri toplanmıştır. OYKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek, gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek "okul yaşam kalitesi" düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. İkinci aşamada, belirlenen bu iki ilköğretim okulundaki 595 beşinci sınıf öğrencisine Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği uygulanarak gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere her iki okuldan birer 5. sınıf şubesi belirlenmiştir. Gözlemler bittikten sonra her iki okuldan sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır.

Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (OYKÖ), "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin incelenmesinin yanısıra, faktör, korelasyon, güvenirlik, t testi, varyans, Kruskall Wallis ve Mann – Whitney U analizleri kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerle elde edilen nitel veriler üzerinde ise içerik analizleri yapılmıştır.

OYKÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Okulların yaşam kalitesi sosyo-ekonomik düzey bakımından karşılaştırıldığında ise, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalaması, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara aittir.

Gözlem ve görüşme bulgularına göre, yüksek OYK'sine sahip okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmen, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir. Buna paralel olarak, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde

sahip oldukları belirlenmiştir. Bunların yanısıra, iki okuldaki öğretmen – öğrenci iletişimi, kural belirleme süreci ve kuralların yaptırımları, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okul – aile işbirliği ve öğrencilerin aile ortamının niteliği bakımından da okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük programın, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, iki okuldaki örtük program, okul yöneticilerinin gerek öğrenci gerekse öğretmenlere karşı bir takım antidemokratik davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin çevreye saygı değerine ilişkin model davranışları az sayıda sergilemeleri, sınıflarda geleneksel sıra düzeninde oturma biçimlerinin tercih edilmesi, öğrenciler arasında görevlendirme ve işbölümü yapılırken öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerinin yeterince dikkate alınmaması ve okulun fiziksel koşullarının yetersiz bulunması gibi etkenler bakımından benzer özellikler taşımaktadır.

Sonuç olarak, dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı söylenebilir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergilediklerinin belirlenmiş olması, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin temel demokratik değerlerle gerçek anlamda donatılmaları ve bu değerler doğrultusunda okulda demokratik değerleri temele alan bir kültür yaratma konusunda eğitilmeleri, Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin sadece açık programı değil, okuldaki örtük programı da kapsayacak düzenlemeler yapmaları, okullar arasındaki fiziksel ve maddi olanaklar açısından gerçek bir fırsat eşitliğinin sağlanması, okulun uygun olduğu zamanlarda velilere değişik konularda eğitim olanakları yaratılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Açık Program, Okul Yaşam Kalitesi, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Demokratik Değerler

ABSTRACT

THE EFFECT OF HIDDEN CURRICULUM ON GAINING DEMOCRATIC VALUES: A QUALITATIVE STUDY IN TWO ELEMANTARY SCHOOLS HAVING LOW AND HIGH QUALITY OF SCHOOL LIFE

Mediha SARI

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
March – 2007, 459 pages

The schools which have a responsibility for bringing up good citizens in direction of society's desires, can hardly manage this responsibilities only through course content which are placed into overt curriculum. Because, those which are trying to teach through overt curriculum can not go further on transmitting the knowledge. This point is especially important for gaining democratic attitudes and values which must be lived rather than taught. For this reason, it should be created a hidden curriculum in schools in where democratic values lived and make other live and so, this hidden curriculum should support to adopt these knowledge, skills and values which are trying to teach through overt curriculum, as a kind of life. It can be said that, regulations done by this direction promote increasing the quality of school life and, students' feeling theirselves happy and in safe. As so, in one hand they grove up as a citizen with good character and on the other hand they learn the necessary knowledge and skills which required for their real life situations.

In this study which needed to done because of these reasons, the main purpose is to determine the level of quality of school life in elementary schools which are located in Adana central province and to investigate deeply in detail the functions of hidden curriculum on gaining process of respect to human dignity, equality and respect to environment which are basic democratic values in two schools having low and high quality for school life.

The population of this study for quantitative data consisted of all teachers who were working in elementary schools which are located in Adana central province in 2004 – 2005 educational year and all students who were attending to these schools. The sample was drawn in two phase: In the first phase, all teachers who were working at the schools with low, middle and high socio-economic status which were selected by using clustered sampling and were voluntary, participated to the study. In addition, students from 4th, 5th, 6th and 7th grades in those schools were also selected randomly for administrating the Quality of School Life Scale (QSLS). For this sample data were collected from 2254 students and 428 teachers from 17 elementary schools. Through analyzing the data which obtained by QSLS, two schools which have least and highest level of quality of school life were selected according to scores taken from the scale. In the second phase, through administration of Devotion to Democratic Values Scale to 595 fifth grade students, it was determined one fifth grade classroom from each of these schools in which the observations and interviews were done. At the end of the observations, equally from two schools, 10 teachers, 16 students and 10 parents were interviewed.

Data were collected through "Quality of School Life Scale" (QSLS) which was developed in the scope of this research, "Devotion to Democratic Values Scale" (DDVS), interview schedules, personal information form and through unconstrained observations. To analyse the quantitative data, descriptive statistics were used. In addition factor analysis, correlation, reliability, independent samples of t-test, variance, Kruskall Wallis and Mann-Whitney U analysis were also performed. In analysing qualitative data which were obtained through observations and interviews content analysis techniques were used.

Findings which were reached through QSLS both by total scores and by subscales show that, the level of quality of school life in schools located in Adana central province was over average, and students perceived the quality of their school life more positive than their teachers. In comparing quality of life in schools in terms of socio-economic status, according to teachers' and students' viewpoints, the least level of quality of school life was at low socio-economic status schools.

Observations and interviews results show that, teacher whose classroom was observed in school which has high level of quality of school life show the behaviours of

equality and respect to human dignity more than the teacher who was at school which has low level of quality of school life. It was also found that, in the school which have high quality of school life, students have the values of equality and respect to human dignity at the upper level than those who were at school has low quality of school life. In addition, it terms of teacher – students relationships, ruling process and sanctions of the rules, social activities in school, school-family relationships and characteristics of home environment, the hidden curriculum in the school which has high quality of school life has more positive features than the hidden curriculum in the school has a low level of quality of school life. However, the hidden curriculum in two schools are similar in some features such as school administrator who show antidemocratic behaviours both for teachers and students, teachers who show very few model behaviour about value of respect to environment, preferring traditional sitting arrangement in rows in classrooms, not taking enough the students' interest, desires and capabilities into consideration in giving tasks and responsibilities and insufficient physical conditions of the schools.

As a result, although it's doze is different, the hidden curriculum in both schools have inappropriate features for democratic values. In terms of most of the variables taken into consideration in the study, the hidden curriculum in school which have low quality of school life has more antidemocratic features. And also, students in this school show antidemocratic behaviors more frequently too. These results show that the hidden curriculum of the school have important functions on students' gaining of basic democratic values.

In direction of these results, it is suggested that, administrators and teachers may be trained through in-service education courses to actually having the basic democratic values and to create a school culture on the base of these democratic values. It is also suggested that, authorities of National Ministry of Education should do regulations cover not only the overt curriculum but also the hidden curriculum in schools and should quarantined real equal opportunities in physical and foundations facilities among schools. Furthermore, it is suggested that some opportunities should be created in the appropriate times in the schools for educating families about different subjects related to school and students.

Key Words: Hidden Curriculum, Overt Curriculum, Quality of School Life, Quality of School Life Scale, Democratic Values

ÖNSÖZ

Eğitim programı bilimsel bir çalışma alanı olarak oldukça kapsamlı bir alandır. Bir ülkenin eğitim politikasının yaşama geçirilmesinde en kritik rolü üstlenen eğitim programı, oluşturulma sürecinde birçok faktörden etkilendiği gibi, kendisi de toplumdaki insan davranışları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Felsefe, birey ve toplumun gereksinimlerindeki değişim, bilim be teknoloji, öğrenme-öğretme konusundaki değişen bilgi eğitim programının şekillenmesini etkileyen önemli etmenlerdir. Bunun yanında eğitim programı da bireylerin politik, etik, ekonomik, sosyo-kültürel davranışlarını etkileyerek onları biçimlendirmeye çalışır. Programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarından oluşan program geliştirme süreciyle bu etkilenme ve etkileme süreçleri birbiriyle etkileşerek bir döngü halinde devam eder. Bu sürecin odak noktasında bulunan insan, bir yandan eğitim programı aracılığıyla değişirken, bu değişimin doğurduğu yeni gereksinimler eğitim programındaki değişimin de itici gücü haline gelir.

Eğitim programının uygulandığı yerler olarak okullar önemli bir toplumsallaşma aracıdırlar. Ancak toplumsallaşma okullarda hem açık ve amaçlı, hem de örtük ve gizli olarak gerçekleşir. Açık ve amaçlı toplumsallaşma yazılı bir doküman olarak, resmi, açık program aracılığıyla gerçekleşir. Bu programda hangi bilgi, değer ve becerilerin niçin, nasıl kazandırılacağı ve nasıl değerlendirileceği net bir şekilde belirtilmiştir. Ancak okullarda açıkça belirtilmeyen ve yazılı olmayan bir program daha vardır. Bu program, açıkça öğretilmeyen ama öğrenilen iletileri kapsar. Özellikle değer, inanç gibi yurttaşlığın duyuşsal boyutunun kazanımında açık programdan daha etkili rol oynar. Bu program okulun yapısal ve kültürel boyutunu oluşturur.

Bir araştırma alanı olarak eğitim programı oldukça eski bir geleneğe sahip olmasına karşın, araştırmaların çoğu açık, resmi programla ilgilidir. Bilimsel bir araştırma alanı olarak okulun örtük programıyla ilgili araştırmaların oldukça yeni olduğu görülmektedir. Bu konu üzerine ilk olarak dikkati, “Sınıfta Yaşam” konulu araştırmasıyla Philip Jackson 1968 yılında çekmiştir. Önceleri ilk ve orta eğitim kurumlarındaki sınıf ortamının örtük iletileri üzerine yoğunlaşan araştırmalar, daha sonraları okullardaki kültürün etnik/ırksal yönleri, engelliler, cinsiyet ve seks

oryantasyonu ayrımcılığı, sosyal sınıf, politik ve kültürel ayrımcılıklarla ilgili konulara odaklanmıştır.

Bir buzdağının görünmeyen, su altında kalan kısmına benzetilen örtük program oldukça karmaşık ve anlaşılması güç bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle ülkemiz açısından durum daha da kötüdür. Kavram olarak Türkiye eğitimbilim alanyazınına yeni giren örtük programla ilgili araştırmalar bir elin parmakları kadar azdır. Bunun nedenlerinden biri, konunun daha çok kültürün değer, tutum, inanç vb. duyuşsal öğelerini içermesi ve bu öğelerin birbiriyle bütünleşmiş, karmaşık bir yapı oluşturmasıdır. Bu yapının anlaşılması doğal olarak nicel yöntemlerden çok nitel yöntemlerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Buzdağının görünen kısmını gözlemlemek ve araştırmak kolaydır. Ancak su altında kalan kısmını anlamak birçok karmaşık beceriyi sistematik bir şekilde uygulamayı gerektirmektedir.

Okullarda buzdağının görünmez kısmını oluşturan örtük programın, özellikle demokratik değerlerin kazanım sürecine etkisini bir kuyumcu titizliğiyle, ilgili herkesle ayrıntılı görüşme ve gözlemler sonunda aydınlığa kavuşturan; bilimsel yöntemi anlamacı/yorumlamacı bir perspektifle en ince ayrıntılarına kadar titizlikle uygulayan sevgili Mediha SARI'nın alana öncü bir katkısının olduğu inancındayım. Bir insan ve akademisyen olarak, kendisine her zaman inandığım ve güvendiğim, birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum sevgili Mediha SARI, araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar, evrensel bilimsel etik kuralları çerçevesinde, araştırılması oldukça zor bir konuyu üstün başarıyla sonuçlandırarak, örtük program alanyazınına örnek oluşturacak, bu konudaki gelecek araştırmalara ışık tutacak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ayrıca, araştırmada geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" de bu konuda araştırma yapacakların yararlanabileceği sağlam ve güvenilir bir ölçek olmuştur.

Bu alanda daha birçok araştırmalar yapacağına ve araştırmalara rehberlik edeceğine inandığım sevgili Mediha SARI'yı araştırma sürecinde gösterdiği üstün performansından dolayı kutluyor ve başarılarının devamını diliyorum.

Adana-Mart 2007 Ahmet DOĞANAY

TEŞEKKÜR

Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında, okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi amacını taşıyan bu araştırma, birçok kişinin emeği ile gerçekleştirilmiştir. Özellikle veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve verilerin analizi sürecinde Yard. Doç. Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN, Yard. Doç. Dr. Meral ATICI ve Doç. Dr. Ragıp ÖZYÜREK karşılığı ödenemez katkılarda bulundular; teşekkürler. Ayrıca araştırma raporunu okuyup geribildirimleriyle önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ'e ve Yard. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA'ya; yaklaşık iki yıl boyunca okullarında, sınıflarında bulunmama izin veren ve okul yaşamını ayrıntılarıyla görebilmeme olanak tanıyan, ancak etik nedenlerden dolayı burada ismini veremediğim değerli öğretmenlerime, okul yöneticilerine ve öğrencilere; dostluklarıyla bana daima güç veren değerli arkadaşlarım Andaç ÇUHADAR, Abdullah BALCIOĞLU, Erinç ERDAL, Fulya CENKSEVEN, Ruken AKAR VURAL, Özden DEMİR, Sibel GÜZEL, Mükerrem TAŞ, Tugay AKBULUT, Ayten İFLAZOĞLU, Habibe ALDAĞ, Fatma SADIK ve Birsel AYBEK'e; araştırmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığına (EF 2003 D9), başta Sibel KOÇAŞ olmak üzere Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünün tüm çalışanlarına, Eğitim Fotokopi personeline ve araştırmaya katkısı olup burada adını yazamadığım herkese teşekkür ediyorum.

Bu günlere gelmemi sağlayan sevgili aileme, bana dünyanın en değerli tez bitirme armağanını – yeğenim EFE'yi – veren kız kardeşim Mine Suat ve eşi Eyyüp ÖTÜNÇ'e, çalışmanın her aşamasında fedakarca asistanlık yapan kız kardeşim Sezen SARI'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ve tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a…

Dost Ahmet DOĞANAY! Çok az kişi böylesi değerli bir dostla, bir güzel insanla çalışma şansı bulabilmiştir. Öğrenciliğimin hakkını veremediğim zamanlar oldu; hiç yüzüme vurmadınız. Sizin güveniniz ve verdiğiniz değer, mücadelemde hep güç verdi bana. Bitmez tükenmez sabrınız, yürekten dostluğunuz için teşekkür ediyorum.

Öğretmen Ahmet DOĞANAY! “Her kuşun tek başına uçmayı öğrendiği bir zaman gelecektir” derler. Ben, henüz öğrendim diyemiyorum uçmayı ama, acemice de olsa, her kanat çırpışımda sizin varlığınızdan, öğrettiklerinizden güç alacağım. Hem akademik hem insani olarak, öğrettiğiniz ve öğretmeye devam edeceğinizden emin olduğum her şey için teşekkür ediyorum.

Danışman Ahmet DOĞANAY! Benim için yaptıklarınız kadar, belki de daha çok, yapmadıklarınız için de minnettarım size! Bana çok zor bir asistanlık hayatı yaşatabilirdiniz. Oysa ben, Siz’in öğrenciniz olmakla, her zaman ayrıcalıklı olduğumu, değerli olduğumu, akademik yaşamımın “öznesi” olduğumu hissettim. Bu nedenle yapmadıklarınız için de teşekkür ediyorum.

Güzel insan, bilim adamı Ahmet DOĞANAY! Örnek alınası davranışlar vardır, örnek alınası insanlar… Örnek insanım oldunuz; teşekkür ediyorum. Ama biliyorum, hiçbir teşekkür ifadesi size duyduğum minnettarlığı dile getiremeyecek! Yine de bütün duygularımın aciz bir ifadesi olarak, bu çalışmamı sonsuz saygılarımla “SİZ”e armağan ediyorum.

Adana-Mart 2007 Mediha SARI

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Türkçe Özet I
İngilizce Özet IV
Önsöz VII
Tablolar Listesi XVII
Şekiller Listesi XXI
Ekler Listesi XXII

BÖLÜM I

GİRİŞ 1
1.1. Problem 4
1.2. Araştırmanın Amacı 9
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 10
1.4. Sayıtlılar 12
1.5. Sınırlılıklar 13
1.6. Tanımlar 13
1.7. Kısaltmalar 15

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 16
2.1. Kuramsal Açıklamalar 16
2.1.1. Açık Program 16
2.1.2. Örtük Program 17
2.1.3. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar 26
2.1.3.1. İşlevsel Yaklaşım 26
2.1.3.2. Marxsist Yaklaşım 27
2.1.3.3. Radikal Yaklaşım 30
2.1.3.4. Direnç (Resistance) Kuramı 33
2.1.4. Örtük Programın Öğeleri 34
2.1.4.1. İnançlar, Tutumlar 35
2.1.4.2. Kurallar 37
2.1.4.3. Törenler 39

2.1.4.4. İletişim 41
2.1.4.5. Değerler..... 42
2.1.5. Sosyal – Bilişsel Öğrenme Kuramı 53
2.1.5.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler..... 55
2.1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 59
2.1.6. Değer Eğitimi 61
2.1.6.1. Değer Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar..... 61
2.1.6.2. Değer Eğitiminde Örtük Program 64
2.1.7. Okul Yaşam Kalitesi (OYK)..... 70
2.1.7.1. Okul Yaşam Kalitesinin Değişkenleri 73
2.1.7.2. Okul Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi 95
2.1.8. Açık Program, Örtük Program ve Okul Yaşam Kalitesi İlişkisi 98
2.2. İlgili Araştırmalar..... 101
2.2.1. Örtük Programla İlgili Araştırmalar 101
2.2.2. Okul Yaşam Kalitesiyle İlgili Araştırmalar 107
2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi..... 111

BÖLÜM III

YÖNTEM 113
3.1. Araştırmanın Modeli 113
3.2. Evren ve Örneklem..... 119
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem 119
3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu 121
3.3. Veri Toplama Araçları..... 137
3.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği..... 137
3.3.1.1. OYKÖ Öğrenci Formunun Geliştirilmesi..... 137
3.3.1.2. OYKÖ Öğretmen Formunun Geliştirilmesi..... 149
3.3.1.3. OYKÖ'nün Yanıtlanması ve Puanlanması 158
3.3.2. Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği..... 159
3.3.3. Yapılandırılmamış Gözlemler..... 162
3.3.4. Görüşme Formları 163
3.3.4.1. Öğretmen Görüşme Formu 163
3.3.4.2. Öğrenci Görüşme Formu 164
3.3.4.3. Veli Görüşme Formu 165

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu 166
3.4. Verilerin Toplanması 166
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 168
3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlenmesi 168
3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlenmesi 169
3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 173
3.5.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 176
3.5.5. Araştırmacının Rolü 177
3.6. Araştırmada İzlenen Süreç 178

BÖLÜM IV

BULGULAR 180
4.1. İlköğretim Okullarında Okul Yaşam Kalitesi Düzeyine İlişkin Bulgular 180
4.1.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre, İlköğretim Okullarında "Okul Yaşam Kalitesi" Düzeylerine İlişkin Bulgular 180
4.1.2. Okullardaki Yaşam Kalitesinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 182
4.1.3. Sosyo – Ekonomik Düzeye Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Bulgular 183
4.1.3.1.Öğrenci görüşlerine göre SED Açısından Okulların OYK Düzeyleri 183
4.1.3.2. Öğretmen görüşlerine göre SED Açısından Okulların OYK Düzeyleri 186
4.2. Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İlköğretim Okullarında Eşitlik, İnsan Onuru ve Çevreye Saygı Değerlerinin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevine İlişkin Bulgular 188
4.2.1. Gözlem Yapılan Okul, Öğretmen ve Sınıflarla İlgili Genel Bulgular 189
4.2.1.1. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Düşük Olan Okulun Genel Özellikleri 189
4.2.1.2. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Yüksek Olan Okulun Genel Özellikleri 193
4.2.2. Sınıf İçi Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular 197

4.2.2.1. Sınıf İçi Gözlemlerinden Öğretmenlerle İlgili Olarak Elde Edilen Bulgular 197
4.2.2.2. Sınıf İçi Gözlemlerinden Öğrencilerle İlgili Olarak Elde Edilen Bulgular 208
4.2.3. Tüm Okul Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular 218
4.2.3.1. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Eşitlik Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular 221
4.2.3.2. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular 221
4.2.3.3. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular 226
4.2.4. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 228
4.2.4.1. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 229
4.2.4.2. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 248
4.2.5. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 261
4.2.5.1. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 262
4.2.5.2. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 274
4.2.6. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 286
4.2.6.1. OYK'si Düşük Olan Okulda Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 287
4.2.6.2. OYK'si Yüksek Olan Okulda Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 293

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM 303
5.1. İlköğretim Okullarında Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum 304
5.1.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında "Okul Yaşam Kalitesi" Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum 304

5.1.2. Okullardaki Yaşam Kalitesinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 305
5.1.3. Sosyo – Ekonomik Düzeye Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum 306
5.2. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan İlköğretim Okullarında,Öğrencilere Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Örtük Programın İşlevine İlişkin Tartışma ve Yorum 309
5.2.1. Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesi Düzeyine Sahip Okullardaki Örtük Programın Genel Özelliklerine İlişkin Tartışma ve yorum 309
5.2.2. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullardaki Öğretmenlerin Temel Demokratik Değerlere Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma ve yorum 312
5.2.2.1. Öğretmenlerde Eşitlik Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum 312
5.2.2.2. Öğretmenlerde İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum 315
5.2.2.3. Öğretmenlerde Çevreye Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum 319
5.2.3. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullardaki Öğrencilerin Temel Demokratik Değerlere Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma ve yorum 320
5.2.3.1. Öğrencilerde Eşitlik Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum 320
5.2.3.2. Öğrencilerde İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum 322
5.2.3.3. Öğrencilerde Çevreye Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum 327
5.2.4. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullardaki Yöneticilerin Temel Demokratik Değerlere Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma ve yorum 330
5.2.5. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğretmen – Öğrenci İletişimine İlişkin Tartışma ve Yorum 333
5.2.6. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Sınıf Ortamlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 336
5.2.6.1. Sınıf Ortamlarında Kuralların Belirlenmesi Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum 336

5.2.6.2. Sınıf Ortamlarında Oturma Düzenine İlişkin Tartışma ve Yorum 339
5.2.6.3. Sınıf Ortamlarında İşbölümü ve Görevlendirmelere İlişkin Tartışma ve Yorum 342
5.2.7. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Altyapısıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum 342
5.2.8. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğretmenlerin Okulda Gerçekleştirilen Sosyal Etkinlerle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum 346
5.2.9. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Okul – Aile İşbirliğine İlişkin Tartışma ve Yorum 347
5.2.10. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğrencilerin Aile Ortamlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 350
5.2.10.1. Öğrencilerin Aile Ortamlarında Karar Verme Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum 350
5.2.10.2. Öğrencilerin Aile Ortamlarında Tartışmalar Yaşanıp Yaşanmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 352
5.2.10.3. İstenmeyen Davranışlar Gösterdiklerinde, Ailelerin Çocuklarına Uyguladıkları Yaptırımlara İlişkin Tartışma ve Yorum 352
5.2.11. Örtük Programın Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Değerlerinin Kazandırılmasındaki İşlevi: Genel Bir Değerlendirme 354

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER 360
6.1. Sonuçlar 360
6.1.1. İlköğretim Okullarındaki Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 360
6.1.2. Örtük Programın Demokratik Değerlerin Kazandırılması Sürecindeki İşlevine İlişkin Sonuçlar 362
6.2. Öneriler 364
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 365
6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 367
KAYNAKÇA 370

EKLER 396
ÖZGEÇMİŞ 456

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No **Sayfa No**

Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete, Yaşa, Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı 119

Tablo 3.2. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Okullara, Cinsiyete, Kıdeme, Branşa ve Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı 120

Tablo 3.3.Öğrenci Görüşlerine Göre Bulundukları Sosyo – Ekonomik Düzey Bakımından, Okulların Sahip Olduğu Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 122

Tablo 3.4. Öğretmen Görüşlerine Göre OYKÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Okullara Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... 124

Tablo 3.5. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olarak Belirlenen İki Okuldaki 5. Sınıf Öğrencilerinin DDBÖ'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... 129

Tablo 3.6. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olarak Belirlenen İki Okuldan Seçilen 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları 133

Tablo 3.7. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan İki Okuldan Seçilen 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları..... 134

Tablo 3.8. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olan İki Okuldan Seçilen 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları 134

Tablo 3.9. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olan İki Okuldan Seçilen 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları 135

Tablo 3.10.OYKÖ Öğrenci Formu Birinci Çalışma İçin Hazırlanan Madde Havuzunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı..... 138

Tablo 3.11.OYKÖ Öğrenci Formları Ön Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okullara ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı..... 139

Tablo 3.12.OYKÖ Öğrenci Formu İkinci Çalışma İçin Hazırlanan Madde Havuzunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı..... 141

Tablo 3.13. OYKÖ Öğrenci Formu II. Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı 142
Tablo 3.14. OYKÖ Öğrenci Formundaki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Madde–Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r) 145
Tablo 3.15. OYKO Öğrenci Formu Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi 146
Tablo 3.16. OYKÖ – Okula Yönelik Duygular ve Öğretmenler Alt ölçeklerinin Okul Yaşamının Niteliği Anketindeki Alt Ölçeklerle Korelasyon Değerleri 148
Tablo 3.17. OYKÖ' deki Okula Yönelik Duygular ve Öğretmenler Alt Ölçeklerinin Okul Anketindeki Alt Ölçekler İle Korelasyonları 149
Tablo 3.18. OYKÖ Öğretmen Formundaki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Madde–Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r) 153
Tablo 3.19. OYKO Öğretmen Formu Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi 154
Tablo 3.20. OYKÖ – Okul Yönetimi ve Öğrenciler Alt Ölçeklerinin ÖTÖ'deki Görülen İdari Destek ve Öğrencilere Yönelik Tutumlar Alt Ölçekleri İle Korelasyonları 156
Tablo 3.21. OYKÖ – Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Statü, Öğretmenler ve Öğrenciler Alt Ölçeklerinin İDÖ – Yönetim, Bireylerarası İlişkiler, Başarı–Saygınlık–Tanınma ve Veli – Öğrenci İlgisizliği Alt Ölçekleri İle Korelasyonları 157
Tablo 3.22. DDBÖ'deki Faktörler, Maddelerin Faktör Yükleri, Madde–Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r), Faktörlerin Özdeğerleri, Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri 161
Tablo 3.23. Gözlem Verilerinde Belirlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Yer Alan Olumlu ve Olumsuz Davranışlara İlişkin Kod Örnekleri 170
Tablo 3.24. Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Davranışların Gözlenme Sıklığı 171
Tablo 3.25. İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumsuz Tema ve Davranış Örnekleri 171
Tablo 3.26. İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Davranışlarına Örnekler 172

Tablo 3.27.Çalışmanın Alt Amaçları Doğrultusunda İzlenen Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler 179
Tablo 4.1.Öğretmen Görüşlerine Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... 181
Tablo 4.2.Öğrenci Görüşlerine Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... 181
Tablo 4.3. Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre U-Testi Sonuçları 182
Tablo 4.4. Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerden Elde Edilen Veriler Üzerinde Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... 184
Tablo 4.5. Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğretmenlerden Elde Edilen Veriler Üzerinde Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... 187
Tablo 4.6.Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğretmen Davranışlarında Belirlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Yer Alan Olumlu ve Olumsuz Davranışlar 198
Tablo 4.7.Sınıflarında Gözlem Yapılan İki Öğretmenin Eşitlik, İnsan Onuru ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Davranışlarının Sıklığı 198
Tablo 4.8.Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğretmenlerin Eşitlik Değeriyle İlgili Gözlenen Davranışları..... 200
Tablo 4.9.Sınıf İçi Gözlemlerde Öğretmenlerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Temalar..... 202
Tablo 4.10.OYK Düzeyi Düşük Olan Okuldaki Öğretmenin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 203
Tablo 4.11.OYK Düzeyi Yüksek Olan Okuldaki Öğretmenin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 205
Tablo 4.12.Sınıf İçi Gözlemlerde Öğretmenlerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Gözlenen Davranışları 207
Tablo 4.13.Öğrenci Davranışlarında Gözlemlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Toplanan Olumlu ve Olumsuz Davranışlar..... 208
Tablo 4.14.Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğrencilerin Eşitlik, İnsan Onuru ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Davranışlarının Sıklığı 209

Tablo 4.15. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğrencilerin Eşitlik Değeriyle İlgili Gözlenen Davranışları 210
Tablo 4.16. Sınıf İçi Gözlemlerde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi 212
Tablo 4.17. Oyk'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 213
Tablo 4.18. Oyk'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 214
Tablo 4.19. Sınıf İçi Gözlemlerde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi 216
Tablo 4.20. Öğrencilerin Çevreye Saygı Değerine İlişkin Sınıf İçi Davranışlarından Olumlu ve Olumsuz Örnekler 217
Tablo 4.21. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrenci Davranışlarında Belirlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Yer Alan Olumlu ve Olumsuz Davranışlar 219
Tablo 4.22. Öğrencilerin Eşitlik, İnsan Onuru ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Tüm okul Gözlerinde Belirlenen Davranışlarının Sıklığı 220
Tablo 4.23. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi 222
Tablo 4.24. Oyk'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 224
Tablo 4.25. Oyk'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 225
Tablo 4.26. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi 226
Tablo 4.27. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler 227

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No **Sayfa No**

Şekil 2.1. Açık ve Örtük Program 19

Şekil 2.2. Eylemlerin Altında Yatan Nedenler 36

Şekil 2.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Alt Süreçleri 58

Şekil 3.1. Araştırmanın Deseni ve İzlenen Süreç 118

Şekil 3.2. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Düşük Olan İlköğretim Okulunun Genel Görünümü 126

Şekil 3.3. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Yüksek Olan İlköğretim Okulunun Genel Görünümü 128

Şekil 3.4. OYK Düzeyi Düşük Olan Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Yerleşim Planı..... 131

Şekil 3.5. OYK Düzeyi Yüksek Olan Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Yerleşim Planı..... 132

Şekil 4.1. OYK Düzeyi Düşük Olan Okuldaki Sınıfta İzole Edilen Öğrencilerin Sınıf İçindeki Konumları 193

EKLER LİSTESİ

Ek No **Sayfa No**

Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu 396
Ek 2. Öğrenci Görüşme Formu 402
Ek 3. Veli Görüşme Formu 405
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu 408
Ek 5. Düşük OYK Düzeyine Sahip Okuldan Bir Öğrenciyle Yapılan Görüşmenin Metni 410
Ek 6. Yüksek OYK Düzeyine Sahip Okuldan Bir Öğrenciyle Yapılan Görüşmenin Metni 416
Ek 7. Düşük OYK Düzeyine Sahip Okuldan Bir Öğretmenle Yapılan Görüşmenin Metni 421
Ek 8. Yüksek OYK Düzeyine Sahip Okuldan Bir Öğretmenle Yapılan Görüşme Metni 427
Ek 9. Düşük OYK Düzeyine Sahip Okuldan Bir Veliyle Yapılan Görüşme Metni 436
Ek 10.Yüksek OYK Düzeyine Sahip Okuldan Bir Veliyle Yapılan Görüşme Metni 440
Ek 11.Düşük OYK Düzeyine Sahip Okulda Yapılan Sınıf İçi Gözlem Metinleri Üzerinde Kodlama Örneği 447
Ek 12. Yüksek OYK Düzeyine Sahip Okulda Yapılan Sınıf İçi Gözlem Metinleri Üzerinde Kodlama Örneği 450
Ek 13. Öğretmen Görüşmeleri Kodlama Formu Örneği..... 452
Ek 14. Öğrenci Görüşmeleri Kodlama Formu Örneği..... 453
Ek 15. Sınıf İçi Gözlemleri Kodlama Formu Örneği 454
Ek 16. Sınıf Dışı Gözlemleri Kodlama Formu Örneği..... 455

BÖLÜM I

GİRİŞ

> *Temel insan haklarının yadsınması, çevrenin yok edilmesi, insanların yaşamlarını (ancak) sürdürebildiği ölümcül koşullar, hikayemde dikkat çektiğim binlerce çocuğun anlamlı bir gelecekten yoksun oluşu,… (bunlar) milyonlarca insanın her gün vücutlarında yaşadıkları bir gerçekliktir. Bu gerçekliklerle güçlü bir kavrayışla derinden ilişki kurmayan eğitim çalışması … kendi ruhunu yitirme tehlikesi içindedir.*
>
> *(Michael W. Apple)*

Günümüzde karşımıza dikilen en büyük zihinsel rakibin, giderek daha çok insan gibi davranan makinelerin nasıl tasarımlanacağı değil; insanların giderek daha çok makine gibi davranmaktan nasıl korunacağı sorunu olduğunu belirten Jackson (1968, Akt: Ergin, 1995,135), insanın makineleşmesini "insanlara, iç dünyalarında ne olup bittiği düşünülmeksizin, makineymiş gibi davranılması süreci" olarak tanımlamaktadır. Böyle bir tehlikeden korunma, biyolojik ve psikososyal bir varlık olan insanın, daha çok insanlaştırılması (düşünmesi, sorgulaması, araştırması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, çevresiyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi vb.) amacını güden eğitimin, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak etkili bir şekilde işe koşulmasıyla mümkündür.

Eğitimcilerin, eğitim programlarının merkezine karakter eğitiminin yerleştirilmesi gerektiğini savundukları günümüzde (Laud, 1997) okullar, öğrencileri iyi birer vatandaş olarak yetiştirmekten daha fazlasını yapmak zorundadırlar (Ryan, 1993). İyi bir program, bir çalışan, bir vatandaş ve bir özel kişilik olacak şekilde, her bireyde dengeli olarak üç kişi yetiştirme ihtiyacını karşılamalıdır (Dorsett, 1993, Akt: Ryan 1993).

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının bilimsel bir perspektifle ele alınması 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu yıllara kadar programlarda gerçek anlamda gelişmelerden çok, biçimsel değişikliklere ağırlık verilmiştir (Varış, 1996, 30). Oysa toplumsal dinamizmi korumak ve geliştirmek görevi olan eğitimin, bireylere toplum

kültürünün norm, değer ve inanışlarını aktarmak ve bunları geliştirmelerini sağlamanın yanısıra, kişilerin toplumla uyumlu bir şekilde yaşarken, aynı zamanda bireysel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini de sağlamak yükümlülüğü vardır. Bu nedenle, eğitimde bu üç boyutu dengeli bir şekilde ele almak, bireylerin bu alanlardaki potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlamak ve böylece iyi niteliklere sahip hem bir çalışan, hem bir vatandaş hem de özel bir kişiliği olan bireyler yetiştirmek gerekmektedir.

Genel amacı, insanların zihnini, kalbini ve ellerini olgunlaştırmak ve özgürleştirmek olan eğitim aracılığıyla, insanla ilgili bu üç boyut dengeli bir şekilde geliştirilmek zorundadır. Bu zorunluluk hem toplum hem de birey açısından gereklidir. Demokratik bir toplumda yaşayan bireyin öncelikle kendini ve giderek genişleyen bir halka halinde sosyal ve fiziksel çevresini tanıması, bunlar hakkında edindiği bilgileri düşünme ve karar verme sürecinde kullanması gerekir. Ayrıca bu bireyin kendisine, sosyal ve fiziksel çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve toplumda kabul gören temel değerlerle donatılmış olması gerekir. Son olarak da bireyin, bildiklerini ve inanıp değer verdiklerini gerçekleştirmesi, yapması gerekir. Eğitimde bu boyutlardan birinin ihmal edilmesi, hem birey hem de toplum açısından önemli sorunlara neden olabilir.

Türk eğitim sistemindeki uygulamaya bakıldığında, bu dengenin bilişsel alan lehine bozulduğu görülmektedir. 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında öğrencilerin duyuşsal boyutlarının da geliştirilmesi vurgulanmış olsa da, uygulamada bu alan üzerine yoğunlaşılması için oldukça uzun sürecek bir zihniyet değişiminin gerektiği söylenebilir. Üstelik ulusal sınavlarda halen programa paralel değişiklikler yapılmamıştır. Bu durumda toplum, eğitimde başarıyı bu ulusal sınavlardaki başarıyla ölçmeye devam edecektir. Öte yandan ilköğretim programında kazandırılması öngörülen hedeflerin nasıl ölçüleceği de öğretmenler açısından belirsizlikler taşımaktadır. Bu nedenlerle eğitimde bir süre daha bilişsel alan gelişiminin ön planda tutulacağı söylenebilir. Paykoç (1995), eğitimde duyuşsal alanın bilinçli olarak ele alınmasını şu iki açıdan önemli ve gerekli görmektedir. Bunlardan ilki, duyuşsal faktörlerin başarı/performans üzerindeki etkileri; diğeri ise eğitimin amaçları ve içeriği açısından öğrencilerde belli tutum ve değerlerin geliştirilmesi gereğidir.

İnsanoğlunun duyuşsal boyutunu duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak, etik vb. öğeler oluşturur

(Bacanlı, 1999, 9). Bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez olan bu öğelerin bulunmadığı bir yaşamı düşünmek olası değildir. Bu öğelerin insan yaşamındaki gerekliliği yanında, diğer önemli bir boyutu da bilişsel öğrenmelere olan katkılarıdır. Bloom (1998, 123), tam öğrenme kuramı çerçevesinde, duyuşsal giriş davranışlarıyla ilgili olarak yaptığı çalışmalar sonucunda, duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu gösteren önemli kanıtlar bulmuştur. Duyuşsal giriş özellikleri, bilişsel başarı değişkenindeki varyansın dörtte birine yakın bir kısmını açıklayabilme gücündedir.

Toplumda kabul gören temel değerlerin yeni kuşaklara kazandırılmasında aile ile birlikte okula önemli görevler düşer. Okulda bu görevlerin kazandırılması tüm okulun görevleri arasındaysa da, okul programı içinde bazı derslerin bu konuda sorumluluğu daha fazladır. Örneğin, sosyal bilgiler dersi demokratik değerlerin kazandırılmasında sorumluluğu olan derslerin başında gelmektedir. ABD'de bulunan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgilerin genel amaçlarını bilgili, demokratik değer ve tutumlara sahip ve bunları davranışa dönüştürebilmek için gerekli becerilerle donatılmış etkin demokratik vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlemiştir (NCSS, 1984). Türkiye'de sosyal bilgilerle birlikte din kültürü ve ahlak bilgisi dersi de bu konuda amaçlar içermektedir. Ancak bu amaçlar sadece eğitim siteminde uygulanması öngörülen açık programa ilişkin ifadelerdir. Oysa öğrencilere toplumun istediği değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında açık program kadar önemli çıktıları olan örtük programa ilişkin unsurlar da önem taşımaktadır. Örneğin, Mullis ve Fincher (1996), okulun kuralların, beklentilerin, geleneklerin ön planda tutulduğu ve bunların oluşturduğu bir değerler sistemine dayanan bir topluluk olduğunu belirtmekte, öğrenme için pozitif bir okul ortamının ancak bu değerler sistemi açıkça tanımlandığında ve tüm bireyler bunu benimsediğinde yaratılabileceğini ifade etmişlerdir. Eğer demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplum isteniyorsa, bunu şekillendirecek başlıca kurumlardan olan eğitim sisteminin ve okulun demokratik bir şekilde yapılanması gerekmektedir. Apple ve Beane'ye (1995, 6-7) göre demokratik eğitim sistemi için şu yedi koşulun sağlanması gerekmektedir:

1. Popüler olup olmadıklarına bakılmaksızın, tüm fikirlerin duyurulmasına ve herkesin mümkün olduğunca bilgi sahibi olmasına olanak tanımak

2. Problemlerin çözümünde, farklı çözümler üretebilecekleri yönünde, insanların bireysel ve kollektif kapasitelerine güvenmek

3. Fikirlerin, problemlerin ve politikaların değerlendirilmesinde eleştirel yansıtma ve analizleri kullanmak

4. Diğerlerinin ve toplumun yararını gözetmek

5. Bireylerin ve azınlıkların hak ve onurlarını gözetmek

6. Demokrasiyi, peşine düşülecek bir ideal olarak değil, toplumca yaşamımıza yön vermesi ve yaşanması gereken bir değerler bütünü olarak kabul etmek

7. Sosyal kurumları demokratik yaşam biçimlerini koruyup sürdürecek şekilde organize etmek (Akt: Goldfarb ve McCaffree, 2000).

Tarihsel ve yasal olarak çocukların karakter gelişimlerinden sorumlu olan okulların (Ryan, 1993), bu sorumluluklarını sadece yazılı programda yer alan içerik ve etkinliklerle yerine getirmesi çok zordur. Okuldaki zamanın neredeyse tamamı ders konularını öğretmek/öğrenmek için harcanmakta, böylece öğrencilerin sadece bilişsel alanları sürekli geliştirilmeye çalışılmakta ve bireylerin duygu boyutu ihmal edilmektedir. Oysa bir kurumda akademik kültürün sürekliliğini sağlamak için, norm ve değerlerinin anlaşılması, inançlarının paylaşılması ve kurallarına uyulması gerekmektedir (Adams, 1992). Bu da okuldaki örtük programın tanınmasını ve anlaşılmasını gerektirir.

1.1. Problem

Geniş anlamıyla kişinin toplumsal davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıkla uyumuna yardım eden bir süreç olan eğitimin (Varış, 1996, 57) ilköğretimdeki birincil amacı, öğrencilere toplumun gerekli değerlerini aktararak sosyal birliği ve bütünleşmeyi sağlamaktır. Daha sonra farklılaşmaları ve seçmeleri sağlama ve öğrencileri mesleki rollerine hazırlama görevleri vardır. Eğitim, değerli görülen kültürel unsurların geçişini sağlayan anahtarları elinde tutan bir kurumdur (Margolis, 2001). Gardner'a (1991, 130) göre de okullar, ahlaki ve politik değerlerin aktarıldığı temel yerler olarak görülmektedir.

Türkiye'de sağlıklı bir karaktere sahip bireyler yetiştirmenin, eğitimin birincil amaçları arasında yer aldığı, eğitimin kalitesinin irdelendiği her ortamda kullanılan bir söylem olmakla birlikte, hedeflenen bu karakter yapısının öğrencilerde nasıl

oluşturacağı daha çok bilişsel alan açısından ele alınmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde, bireylerde öncelikle bilgi boyutunun geliştirilmesi gereğine duyulan inanç ve "birey neyin doğru, neyin yanlış olduğunu biliyorsa, doğruyu yapar" geleneksel anlayışının yattığı söylenebilir. Türk eğitim sisteminde her kademedeki otoriter yapı da (öğretmen merkezcilik, bireylerin karar verme süreçlerinde yeterince yer almaması, bilimsellikten uzaklık vb.) bu görüşü desteklemektedir.

Karakter eğitimi, okulların en eski misyonudur (Ryan, 1993). Hemen hemen tüm ülkelerde eğitimin nihai amacı, toplumun beklentilerine uygun düşünen, araştıran, tartışan, sorgulayan, görev ve sorumluluklarını bilen, demokratik, çağdaş, vb. iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Toplumda kabul gören temel değerlerin yeni kuşaklara kazandırılmasında aile ile birlikte okula önemli görevler düşer. 2004 – 2005 Öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında, insan hakları ve vatandaşlık dersi programdan kaldırılmış, bir ara disiplin haline getirilmiş ve bununla ilgili kazanımların tüm derslerle ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılması öngörülmüştür. Aslında iyi niyetli bir perspektiften bakılınca, eğitimde temel amaç olan "iyi vatandaş"ın, demokrasinin daha çok bilgisini veren tek bir dersle yetiştirilemeyeceği de zaten açıktı. Ancak, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini altında öngörülen kazanımlar incelendiğinde, bunların sayıca az olduğu görülmüştür. Üstelik bu kazanımların, duyuşsal alanın üst düzeylerinde kazanılması için, öğrencilere yaşatılarak öğretilmesi, okulda bu değerlere dayalı bir kültür yaratılması yönünde de vurgu yapılmamıştır. Oysa öğrencilere toplumun istediği değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında açık program kadar önemli çıktıları olan örtük programa ilişkin unsurlar da önem taşımaktadır.

İnsanların klonlanmasının insan onuru ve etik açısından tartışıldığı bir dönemde, (Neville, 2002; Childress, 2003; Schaub, 2003) Türkiye'de, öğrencilerin bilişsel yanlarının geliştirilmeye çalışılması ve değerlendirmenin çoğunlukla akademik başarıyı ölçmeye yönelik olması, eğitim sisteminin aşılamayan geleneksel problemlerinden biri olarak kalmıştır. Bilişsel kazanımların duyuşsal boyutun geliştirilmesindeki katkıları yadsınmamakla birlikte, asıl hedef edinilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi olmalıdır. Örneğin, Doğanay ve Sarı (2002), temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyini nicel yöntemler kullanarak inceledikleri bir araştırmada, öğrencilerin çoğunun demokratik değer ortalamasının oldukça yüksek olduğunu bulmuşlardır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı başka araştırmalarda da (Mentiş, 1997; Özcan, 2002) duyuşsal

amaçların oldukça yüksek düzeyde kazanıldığına ilişkin sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçların nedeni, bireylerin kendi davranışlarını gözlemelerinin güçlüğü ve değerlerin davranışsal boyutundan çok bilişsel boyutunu ön plana çıkarmaları olabilir. Ayrıca bireylerin kendi kendini değerlendirme konusunda da öznel davranabileceği göz önüne alınmalıdır. Oysa asıl olan, temel demokratik değerleri yalnızca bilen değil, bunlara gerçekten sahip olan ve demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak içselleştirmiş bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bunun olmazsa olmaz koşulu ise, okul ortamlarında öğrencilere bu değerlerin yaşatılarak öğretilmesidir. Bunun için eğitimcilerin okuldaki örtük programı daha çok nitel yöntemler kullanarak çok boyutlu bir şekilde incelemeleri, bu programın demokratik değerlerin kazandırılması sürecindeki işlevlerini belirlemeleri ve bu doğrultuda gereken önlemleri almaları büyük önem taşımaktadır.

Okula başladığında kafasında birçok senaryolar, basmakalıp bilgiler, modeller ve inançlar taşıyan bir öğrencinin (Gardner, 1991, 101), ilköğretim birinci sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar yaklaşık 8.640, lise sonuna kadar 11.880 ve üniversite sonuna kadar ise yaklaşık 16.200 saatini okulda geçirdiği göz önüne alındığında, eğitim sisteminde istendik insan tipinin hala yetiştirilemiyor olması gerçekten sorgulanması gereken bir durum olarak görünmektedir.

Okullar, yalnız iyi bir vatandaş olarak değil, iyi bir çalışan ve özel bir birey olarak yetişirken, öğrencilere neyin öğrenilmeye değer olacağını keşfetmelerini sağlayacak olanaklar sunmalıdır (Ryan, 1993). İşte bu "neyin değerli olduğu, neyin değerli olmadığı"nı anlama süreci ve olanakları en iyi şekilde örtük program etkinlikleriyle öğrenciye sunulabilir. Çocuklar, okulda egemen olan kültürün önem verdiği değerleri, normları, tutumları ve inançları öğrenmektedirler. Eğer okul kültürünün önemsediği değerler, bütün bir toplumun önemsediği değerlere paralelse, öğrencilerin bu öğeleri benimsemeleri daha kolay olacak ve yetişkinlik yaşamlarında değer çatışmalarını daha az yaşayacaklardır.

Skelton'a (1997) göre örtük programın çalışılması gereken bir alan olmasının iki temel nedeni vardır. Bunların birincisi, her ne kadar örtük program üzerine yapılan ilk eleştirel araştırmalar birincil amaçları olan "politikanın program üzerindeki gizli etkilerini açığa çıkarma" hedefini gerçekleştirdilerse de, program üzerindeki politik kontrolün açıkça ve sağduyu adı altında sunulduğu günümüzde, insanların bu etkilere yol açan şeyin ne olduğunu anlayabilmelerini sağlama görevi daha önemli

görünmektedir. İkincisi, örtük program alanındaki çağdaş araştırmalar örtük'ü problematize etmekte ve en modern kabul ettikleri programın ve inançlar sisteminin tutarlılığını incelemektedirler. Peki, günümüzde programda yer alan konular çocukları geleceğe gerçekten hazırlamakta mıdır? Bunlar gittikçe karmaşıklaşan, farklılaşan, değişen ve belirsizleşen bir dünyada yaşamanın gerekliliklerini gerçekten yansıtmakta mıdır? Çağdaş örtük program çalışmaları, eski ve yeni gereklilikleri karşılamak ve bunu yaparken de eğitimdeki analitik uygulamaların geniş bir incelemesine yer vermek durumundadır (Skelton, 1997).

Schug ve Beery'e (1987) göre örtük program vatandaşlık eğitiminde güçlü bir öğretmen olabilir. Örtük program ders kitabında okunanlar ya da sınıfta tartışılanların aksine, gerçek yaşam deneyimlerinden oluşmaktadır. Oysa eğitimciler eğitim programlarından bahsettiklerinde, genellikle açık programı kastetmektedirler. Halbuki, bütün öğrencilerin öncelikle okulda daha sonra da daha büyük bir toplumda etkili ve üretken birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için, belli sosyal normlardan oluşan bir programı – örtük programı – içselleştirmeleri gerekmektedir (Wren, 1999). Burkimsher (1993, 9) de istenen özelliklere sahip bir vatandaş yetiştirilmesinde okuldaki değerler sisteminin büyük önem taşıdığını, bunun için yapılacak düzenlemelerin tüm okulu kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır.

İlgili alanyazında daha çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde ele alınan örtük programın taşıdığı değer, son yıllarda tüm kademeler için kabul edilmiş ve yüksek eğitim düzeyinde de büyük önem taşıdığı eğitimciler tarafından vurgulanmıştır. Nitekim son yıllarda bu düzeyde örtük programı inceleyen araştırmaların sayısında bir artış görülmektedir (Ahola, 2000; Eisner, 1988; Marks, 1998; Dorman, 1999, Winkler, 2003,...). Snyder'a (1973) göre, yüksek eğitimdeki öğrenciler de diğer kademedekilere benzer davranış stratejileri geliştirmekte ve üniversitede kalmak ve başarılı olmak için bilimsel bilgi ve beceriler kadar, üniversitedeki norm ve kuralları da öğrenmek zorunda kalmaktadırlar (Akt: Ahola, 2000).

Türkiye'deki durum açısından bakıldığında ise, okullarda öğrencilerin hangi derslerde hangi konuları, hangi etkinliklerle öğreneceği, bu öğrenmeler sonucunda hangi davranışları göstermeleri gerektiği eğitim programlarıyla belirlenmiş olmasına rağmen (Özçelik, 1989, 3-4), okuldaki insan faktörünün bu süreç içerisinde nasıl bir akış izleyeceği pek irdelenmemiştir. Öğrenme psikolojisinin bulguları doğrultusunda

öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, çoklu zeka gibi çağdaş yaklaşımlar önerilmekle birlikte, eğitim sürecindeki bireylerin sahip oldukları değer, tutum ve inanışlar ile bu süreçteki egemen norm ve kuralların açık programda belirtilen unsurlar üzerindeki etkileri yeterince incelenmemiştir.

Okul yaşam kalitesi, kısaca okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Okulun sahip olduğu yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin bir yönü olarak ele alındığından, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunmasının yanısıra bir çok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir. Bu nedenle olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir (Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002). Öte yandan, çocukların okulda sahip oldukları yaşam kalitesinin, akademik başarıları üzerinde de önemli etkileri bulunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin Ainley (1991) ve Bourke & Smith (1989) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarıyla doğrudan ilintili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenim süresini doldurduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır.

Çocukların kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden ve öğrencilerin akademik gelişimleri kadar kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunan "okul yaşam kalitesi"nin yüksek olması, okuldaki örtük programın da kalitesinin yüksek olmasını gerektirir. Bu nedenle okul yaşam kalitesi incelenirken, öncelikle okuldaki örtük program da incelenmelidir. Bunun Türkiye'deki eğitim çalışmalarında irdelenmemiş bir konu oluşu, eğitim sistemi açısından önemli bir eksikliktir. Bu nedenle, okuldaki bireylerin sahip olduğu değerlerin, inançların ve tutumların en önemli öğeler olduğu örtük programın, okul yaşam kalitesinin değişkenleri olan "okula karşı olumlu/olumsuz düşünceler, kendini ve okulu değerli görme, bireysel kimlik, kişilerarası iletişim, gelecekle ilgili beklentiler ve başarı motivasyonu" değişkenlerinin şekillenmesinde nasıl bir fonksiyona sahip olduğunun bilimsel araştırmalarla ortaya konulması gereği açıktır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan "okul yaşam kalitesi" ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. İlköğretim okullarındaki

yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi de amaçlanan bu araştırmada, düşük okul yaşam kalitesine sahip bir okulla yüksek okul yaşam kalitesine sahip diğer bir okul belirlenerek bu iki okulda örtük programın nasıl işlediği nicel ve nitel araştırma teknikleri bir arada kullanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Alanyazın incelemeleri sonucunda, gerek örtük programın gerek okul yaşam kalitesinin, daha çok okul kültürünü oluşturan ve genellikle açık programda ifade edilmeyen, tutumlara, normlara, değerlere, inançlara, kişilerarası ilişkilere, okuldaki bireylerin statülerine, başarı motivasyonlarına, okulun sunduğu fırsatlara, okuldaki güç ilişkilerine, törenlere vb. işaret ettiği ve bunların öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimleri üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu söylenebilir. Ancak, yalnız bu unsurlar üzerinde yapılacak düzenlemelerle, arzu edilen niteliklere sahip bireyler yetiştirilemeyeceği gibi, yalnız açık program üzerinde yapılacak düzenlemelerle de bu amaca ulaşılamayacağı ortadadır.

O halde, okuldaki açık programın, öğrencilerin bir bütün olarak geliştirilmesinde tek başına yeterli olamayacağı ve okul kültürünün yani okulun örtük programının da bu doğrultuda geliştirilmeye çalışılması gereği açıktır. Bu doğrultuda yapılacak düzenlemeler sonucunda, okuldaki yaşam kalitesinin de yükseleceği ve öğrencilerin kendilerini okulda daha mutlu ve güvende hissedecekleri, böylece bir taraftan sağlıklı karakterlere sahip vatandaşlar olarak yetişirken bir taraftan da yaşamda gereken bilgi ve becerileri en etkili şekilde öğrenecekleri söylenebilir.

Bu nedenlerle yapılması gereksinimi duyulan bu araştırmada **“Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip ilköğretim okullarında, örtük programın temel demokratik değerlerin kazanılması sürecindeki işlevi nedir?”** sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan

onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesidir.

Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında "okul yaşam kalitesi" ne düzeydedir?

2) Öğretmen ve öğrencilerin, okullarının yaşam kalitesi düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) "Okul yaşam kalitesi" düzeyleri, okulların sosyo - ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4) Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip ilköğretim okullarında eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Türkiye'deki eğitim sistemi incelendiğinde, okullarda öğrencilerin hangi derslerde hangi konuları, hangi etkinliklerle öğreneceği, bu öğrenmeler sonucunda hangi davranışları göstermeleri gerektiği eğitim programlarıyla belirlenmiş olmasına rağmen (Özçelik, 1989, 3-4), okuldaki insan faktörünün bu süreç içerisinde nasıl bir akış izleyeceği pek irdelenmemiştir. Öğrenme psikolojisinin bulguları doğrultusunda öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, çoklu zeka gibi çağdaş yaklaşımlar önerilmekle birlikte, eğitim sürecindeki bireylerin sahip oldukları değer, tutum ve inanışlar ile bu süreçteki egemen norm ve kuralların açık programda belirtilen unsurlar üzerindeki etkileri yeterince incelenmemiştir.

İlköğretim programı içindeki derslerin çoğunda temel değerlerin kazanılmasına ilişkin amaçlar bulunmasına rağmen, ilgili alanyazın taramalarında değerlerin öğretimi ve örtük program ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmışken (Doğanay ve Sarı, 2002; Özcan, 2002; Yüksel, 2002, 2005; Gündoğdu, 2004), okulların yaşam kalitesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Örtük program kavramına, birkaç eğitimci tarafından (Paykoç, 1995; Demirel, 2002; Öztürk ve Dilek, 2002; Tezcan, 2003, 2005) kitaplarda ve makalelerde kısaca değinilmişken, bu kavram üzerine yazılan

tek kitap Yüksel'in (2004) "Örtük Program" adlı eseridir. Örtük programı, ilköğretim düzeyinde incelemek bakımından ulaşılabilen tek çalışma ise, Gündoğdu'nun (2004) doktora tezi çalışmasının bir bölümü olarak yaptığı incelemedir. Bu inceleme, örtük programla ilgili Türk alanyazınınına önemli katkılar sunmuştur. Ancak, istenen vatandaş tipinin bir bütün olarak yetiştirilmesinde okuldaki yaşamın da bir bütün olarak ele alınması ve incelenmesi gereği vardır. Bu nedenle bu konuların ayrıntılı ve derinlemesine incelenerek, bu alanda yapılacak incelemelere çok yönlü bir şekilde ışık tutacak bir çalışmanın yapılması önemli görülmüştür.

Kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden ve akademik gelişimleri kadar kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunan "okul yaşam kalitesi", öğrencilerin uzun yıllarını geçirdikleri okula karşı geliştirecekleri değer, tutum ve davranışlarının da önemli yordayıcılarından birisidir. Bu nedenle okullardaki yaşam kalitesinin belirlenmesi ve bunun geliştirilmesine yönelik önlemlerin alınması, beyni ve elleri kadar yüreği de gelişmiş bireyler yetiştirilebilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada Adana ili merkez ilçelerinden belirlenen örneklem üzerinde "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin okullardaki yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi konusunda önemli bir ihtiyaca cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu ölçme aracı, diğer illerdeki okullara da uygulanıp ülke bazında ilköğretim okullarının sahip olduğu yaşam kalitesi belirlenebilir. Böyle bir yaklaşım, bu konuda alınacak önlemlerde ulusal çapta ya da iller bazında politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına dayanak oluşturabileceği gibi, daha yerel düzeyde kurum bazında okulların sahip oldukları yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve okuldaki bireylerce bunun geliştirilmeye çalışılmasına da zemin oluşturabilir. Kısaca, bu araştırmada geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi" ölçeği ile, bu alanda çalışacak araştırmacılara olduğu kadar uzman, öğretmen ve yöneticilere de güvenilir bir veri toplama aracı sunulmaya çalışılmış olmasının araştırmanın önemini arttıran bir diğer faktör olduğu düşünülmektedir. Böylece, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkileri bulunan okul yaşam kalitesinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmayışının Türk eğitim sisteminde hissettirdiği eksikliğin kısmen de olsa giderilebildiği düşünülmektedir.

Araştırmada sahip oldukları yaşam kalitesi düzeyi, okulların sosyo – ekonomik düzeyleri açısından karşılaştırılmış ve okulların yaşam kalitesi düzeylerinin bulundukları sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı

irdelenmiştir. Böylece, bu değişkenin okulun yaşam kalitesi üzerinde etkili olup olmadığı konusunda bir fikir edinilmiş ve bu konuda ilgililere önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma kapsamında irdelenen konulardan biri de, okulların sahip oldukları yaşam kalitesi düzeyi hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşleridir. Böylece öğretmen ve öğrencilerin kendi okullarının yaşam kalitesi düzeyi hakkındaki algıları ve iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin okullarına yönelik algıları arasında tutarlılık olup olmadığının belirlenmesine ve eğer herhangi bir tutarsızlık var ise bunun giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmaya da çalışılmıştır.

Bu çalışmada düşük ve yüksek yaşam kalitesine sahip iki okulda, çalışmanın odağını oluşturacak şekilde yapılan gözlemlerle, okuldaki örtük programın temel demokratik değerlerin kazandırılmasında nasıl bir işleve sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, hem örtük programın düşük ve yüksek yaşam kalitesine sahip okullarda ne gibi özellikler gösterdiğinin incelenmesi ve karşılaştırılması; hem de okuldaki kültürün genel özelliklerinin temel demokratik değerlerin kazandırılmasına ne düzeyde elverişli olduğu ve bu değerlerin kazandırılmasındaki rolünün irdelenmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulardan hareketle yapılan öneriler, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş bireyler yetiştirme sorumluluğunda olan eğitim kurumlarının, demokrasiyi yaşayan ve öğrencilere de yaşatan ortamlar olarak düzenlenmesi ve okullarda demokratik ilke ve değerleri temele alan bir kültür yaratılması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

1. Öğretmen ve öğrenciler Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ndeki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. Öğretmen ve öğrenciler, kendileriyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

3. Gözlem yapılan sınıflardaki öğretmen ve öğrenciler doğal davranmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2003–2004 ve 2004–2005 Öğretim yıllarında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullardan toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Okulların yaşam kalitesi düzeyi hakkında elde edilen bilgiler "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği"ndeki maddelerle sınırlıdır.

3. Örtük programın ele alınan değerlerin kazanımındaki işlevleri, belirlenen iki okulda dört ay süresince yapılan gözlemlerden ve bu okullardaki öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen bulgular, temel demokratik değerler arasında ele alınan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi : Okulun, toplumun beklentileri doğrultusunda öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların bu ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi (Mok ve Flynn, 2002).

Örtük Program : Toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel özellikleri aracılığıyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği herşeyi kapsamaktadır (Eisner,1985; Akt: Burniske, 2000).

Açık Program : Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler (Varış, 1996, 14). Bu araştırmada açık program kavramı, eğitimin amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının ve bunların nasıl gerçekleştireceğinin belirtildiği, yazılı programa karşılık olarak kullanılmıştır.

Görüşme : Yüzyüze gelen iki veya daha fazla kişinin, belli bir amaçla sözel ve sözel olmayan iletişim araç ve tekniklerini kullanmak suretiyle yarattıkları bir etkileşimdir (Özgüven, 1992, 4).

Temel demokratik değerler: Bu değerler demokrasinin işlerlik kazanabilmesi için bireylerin sahip olması gereken eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları değerleridir (NCSS, 1984; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000).

Eşitlik: Bu araştırmada eşitlik kavramı, okuldaki bireylerin, tembel – çalışkan, zengin – fakir, güzel – çirkin, kız – erkek, uslu – yaramaz vb. şeklinde hiçbir ayırım gözetmeksizin herkese aynı şekilde davranması anlamında kullanılmıştır.

İnsan onuru: İnsanın kendine duyduğu saygı, başkalarının gösterdiği saygının dayandığı kişisel değer, özsaygı, gurur, şeref, haysiyet (TDK, 1998). Bu araştırmada insan onuruna saygı deyimi, okuldaki bireylerin, başkalarını küçük düşürecek her türlü davranıştan kaçınması anlamında kullanılmıştır.

Çevreye saygı: Bireylerin içinde bulundukları çevreye zarar verecek her türlü davranıştan kaçınması (yere çöp atmama, ağaçlara, çiçeklere zarar vermeme, ortak kullanım alanlarını koruma ve temiz kullanma, yere tükürmeme, üstünü başını temiz tutma, çevreye zarar verecek davranışlarda bulunanları uyarma vb.) anlamında kullanılmıştır.

Değer: Düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan ilkeler bütünüdür (McGettrick,1995).

Kural: İlişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla yapılan yazılı ya da yazısız düzenlemelerdir (Ağaoğlu,2002, 10). Bu araştırmada kurallar, okuldaki işleyişin, eğitimin amaçlarını gerçekleştirme yönünde aksamadan devam edebilmesi için yapılan yazılı ve yazısız düzenlemeler olarak ele alınmıştır.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim (Smith, 1968, Akt: Kağıtçıbaşı, 1999, 101). Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967; Akt: Tavşancıl, 2002, 65).

İnanç: (1) bir şeyin tam olarak doğru veya var olduğunu hissetme; (2) Doğru olduğuna inanılan düşünce (Longman Çağdaş İngilizce sözlüğü, Akt: Mariani, 1999). (3) bir düşünceye gönülden bağlı bulunma; (4) iman, itikat; (5) birine duyulan güven, inanma duygusu; (6) inanılan şey, görüş, öğreti (TDK, 1998).

1.7. Kısaltmalar

OYK : Okul Yaşam Kalitesi

OYKÖ : Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

DDBÖ : Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında, eğitimde açık ve örtük program, örtük programa ilişkin yaklaşımlar, örtük programda önemli yer tutan öğeler ve bu öğelerden olan değerlerin eğitimine ilişkin yaklaşımlarla sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve okuldaki örtük programın değerlerin öğretilmesindeki işlevleri, okul yaşam kalitesi, ölçülmesi ve bunu oluşturan unsurlar yer almaktadır. İlgili araştırmalar alt bölümünde ise, alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan araştırmalar, örtük programa ve okul yaşam kalitesine ilişkin olanlar şeklinde iki başlık altında ele alınarak incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Eğitim alanında çalışanlar programdan bahsederken genellikle açık programı kastetmektedirler. Ancak ilgili alanyazın tarandığında örtük programın da en az açık program kadar önem taşıdığına ilişkin bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Aşağıda açık ve örtük programa ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Açık Program

Açık program, Eisner (1985) tarafından “eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için düzenlenen deneyimler serisi ya da dersler” (Akt: Ginsburg ve Clift, 1990, s. 451) olarak tanımlanmıştır. Yıldıran (1982, s.22) ise açık programı “okullardaki öğrenmeyi, geliştirilen ilgi ve tutumları, öğrencilere açılan meslek olanaklarını veya yaşam biçimlerini bilinçli olarak öğretmeyi içeren yetişek" olarak tanımlamıştır.

Hart, Jickling ve Kool (1995) açık programı, ulaşılmaya çalışılan amaçların belirtildiği ve gerçekleşmesi beklenen öğrenme çıktılarının açıklandığı program olarak tanımlamaktadırlar. Bu program, öğrencilere okulda yapılan rehberlikle pekiştirilmekte ve yansımaları öğrenci öğrenmelerinin değerlendirmelerinde görülebilmektedir.

Varış (1996, 14) ise eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının

gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" olarak tanımlamaktadır. Aslında bu tanım dikkatle incelendiğinde, "amaçların gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetler" sözcükleriyle okuldaki örtük programın bazı öğelerine (törenler, rutinler, kurallar, sosyal etkinlikler) de işaret edildiği söylenebilir. Ancak, eğitim uygulamalarına bakıldığında, bilişsel öğelerin ön planda tutularak öğrencilerin duyuşsal boyutlarının ihmal edildiği, bu öğelerin kazandırılması konusunun pek irdelenmediği görülmektedir. Böylece yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin istenen niteliklere sahip olması da zorlaşmaktadır.

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda sürekli açık programda yer alan amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak bunu yaparken sınıf içerisinde yarattıkları örtük program, öğrenci davranışları üzerinde en az açık program kadar etkide bulunmaktadır. Örneğin Jickling'in (2003) de belirttiği gibi eğer bir öğretmen öğrencilerinin demokratik topluma etkili bir şekilde katılmalarını istiyor ancak sınıfında otoriter bir ortam oluşturuyorsa, sınıftaki örtük program öğretmenin amaçlarının tam tersi işliyor demektir. Bu durumda öğretmen açık programın amaçlarından çok kendi değer ve inançlarını ortaya koymaktadır. Böyle bir ortamda da, açık programın amaçları ne kadar açık olursa olsun, demokratik katılımcı bireylerin yetiştirilmesi düşünülemez (Jickling, 2003). Bu nedenle toplumun bireylere kazandırmak istediği değerlerin sadece açık programda ifade edilmesi yeterli olmamaktadır. Değerlerin kazanımında, açık programın yanında, belki de ondan daha etkili faktör, okulun günlük yaşamından oluşan, yazılı olmamasına karşın çocukların davranışlarını etkileyen, örtük programdır.

2.1.2. Örtük Program

Örtük program kavramı ilk defa 1968 yılında Jackson tarafından kullanılmıştır. 1930'larda ise Williams ve Waller tarafından kullanıldığı görülmüştür (Eisner, 1985; Akt: Marsh, 1997, 33). Jackson bu terimle, okuldaki öğrenmelerin genellikle örtük olan fakat büyük önem taşıyan sosyal gerekliliklerine işaret etmiş ve okulun, bilgileri kuşaktan kuşağa aktarmayı amaç edinen bir kurumdan çok daha fazla şey ifade ettiğine dikkatleri çekmiştir. O'na göre eğitim bir toplumsallaşma süreci olarak ele alınmalıdır (Akt:Meighan, 1981).

Örtük programı Paykoç (1995, 53) "okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı" olarak

tanımlamaktadır. Vallance (1983) örtük programı okulun akademik olmayan ancak eğitsel olarak anlamlı çıktıları olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Ginsburg ve Clift (1990, 451) ise örtük programı daha çok gizli mesajlar anlamında kullanmaktadırlar. Blumberg ve Blumberg'e göre de yazılı olmayan program "okulda gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası olan informal ve planlı olmayan programdır" (1994, iix).

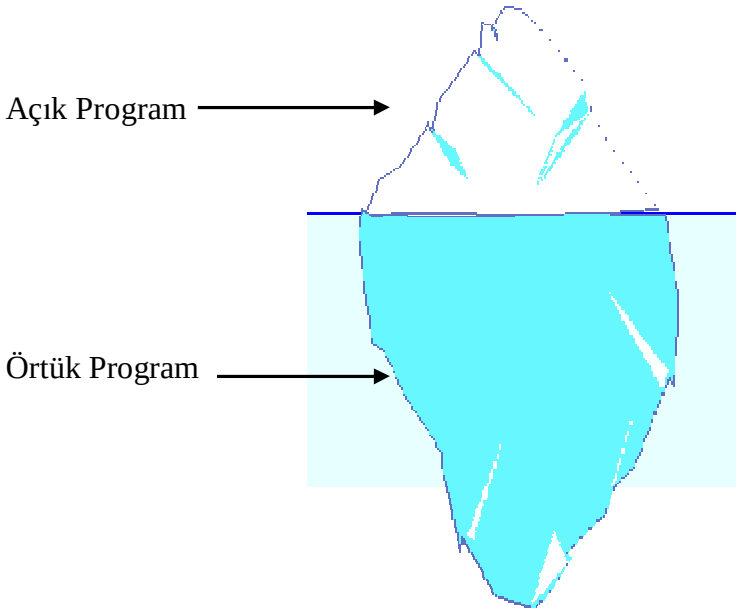
Örtük program okul kültürünün hem sembolik (okul logosunun olması vb.) hem de okulun toplumsal etkileşiminin oluşturduğu örgüt havasını kapsar (Wren, 1999). Öğretmenlerin tutum ve beklentileri, öğrenme ortamı, çatışmaların çözülme yöntemleri, fiziki çevre, aile ve yerel çevre ile ilişkiler, iletişimin niteliği, çocukların okul işlerine ve kararlarına katılımı, okuldaki disiplin uygulaması, öğretmenin sınıf yönetim stilleri, okulun genel politika ve felsefesi, hepsi okulun kültürünü oluşturur (Halstead ve Taylor, 2000). Bu bağlamda Eisner'in (1985) de belirttiği gibi örtük program, toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel özellikleri aracılığıyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği herşeyi kapsamaktadır (Akt: Burniske, 2000). Tezcan (2005, 183) ise örtük programı "gizli müfredat" olarak adlandırarak, öğrencilerin günlük rutinler çerçevesinde öğrendikleri/özümsedikleri anlam, inanç ve doğruları ifade ettiğini ve gizli müfredata konu olan norm, değer ve inançların, okul ve sınıf içindeki ilişkilerde görülmesinden başka, resmi formal bir ortamda aktarıldığını, okullarda resmi müfredatta belirtilen bilgi ve değerlerden daha fazla şeyler öğretildiğini belirtmektedir.

Örtük program kavramı, sadece örtük olan değer ve normlar ya da toplumsallaşma süreci anlamına gelmemekle birlikte, Jackson'dan (1968) günümüze kadar yapılan araştırmalar, okuldaki bu değerlerin, normların ve toplumsallaşma sürecinin resmi (açık) programda yazılı olan ya da ima edilen şeylerle sürekli çatışma halinde olduklarını göstermektedir (Ahola, 2000).

Meighan (1981) örtük programın, çocukların çevresinde olup biten ancak sınıfta ya da toplantılarda konuşulmayan ve öğretmen tarafından değil, okul tarafından öğretilenler olduğunu belirtmektedir. Öğrenciyi bir bütün olarak yetiştirmeye çalışan okulun önemli bir parçası olan örtük programın birer yansıması olan, okulun organizasyon biçimi, öğretmenin öğrencilerle iletişim tarzı gibi okul iklimine ait özellikler çocuklara aktarılmaya çalışılan değerler üzerinde önemli etkilere sahiptir (McGettrick, 1995). Çelik (2002, 42-46) de okullar için geliştirdiği örgütsel öğrenme

modelinde, okuldaki değerlerin, normların, inançların, sembollerin, felsefenin, gelenek ve göreneklerin oluşturduğu okul kültürünü en önemli unsur olarak göstermektedir.

Mariani (1999), genel olarak programın bir buz dağı gibi olduğunu ve günümüzde programla ilgili tartışmalarda daha çok, amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb. hakkında konuşulduğunu belirtmektedir. O'na göre, bunlar şüphesiz çok önemli konular olmakla birlikte, buz dağının sadece gördüğümüz, duyduğumuz, hakkında konuştuğumuz ve "açık" olarak adlandırdığımız suyun üstündeki kısmını oluşturmaktadır. Ancak, buz dağının görmediğimiz tarafı olan, bize öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları doğrultusunda programa ne kattıklarını gösteren ve "örtük program" olarak adlandırdığımız kısım en az bunlar kadar önemlidir. Suyun altında kalan bu program, büyük oranda bilinmemekte, üzerinde konuşulmamakta ve genellikle değeri tam olarak anlaşılamamaktadır (Mariani, 1999).



Şekil 2.1. Açık ve Örtük Program (Mariani, 1999)

Mariani (2001), program çalışmalarındaki temel konunun çocukları bazı yeterliliklerle donatmak olduğunu belirtmekte, bu yeterliliklerden söz edildiğinde sadece ortaya çıkan ürün/sonuç üzerinde yoğunlaşıldığını ve amaçlarda açıkça ifade edilen bu sonuç ve ürünlerin aslında bir buz dağının suyun yüzeyinde kalan kısmı gibi olduğunu vurgulamaktadır. Mariani buna açık program demektedir. Su yüzeyinin

altında ise, yeterliliklere ulaşma düzeyini yakından etkilediği için, en az açık program kadar önemli olan örtük program bulunmaktadır. Bu program öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen bireysel ve bireyler arası bütün unsurları kapsamaktadır. Bu bağlamda ürünler, sonuçlar veya performanslar hakkında değil, bunları başarılabilir kılan unsurlar hakkında konuşulması gerektiğini belirten Mariani (2001), buzdağının en alt tabakasında inançlar, tutumlar ve motivasyonun, 2. tabakasında bireysel tarzlar, zekalar ve yeteneklerin, 3. tabakasında öğrenme sürecinin, 4. tabakasında stratejilerin ve suyun yüzeyinde kalan 5. tabakasında ise yeterliliklerin bulunduğunu belirtmektedir. Eisner de açık programın, okulun gerçekte öğrettiği şeylerin sadece küçük bir kısmını oluşturduğunu belirmektedir (Eisner, 2003).

Örtük program kavramı bir çok anlamı içerebildiğinden, herkesin üzerinde anlaştığı bir tanımı da yapılamamıştır. Bununla birlikte bir çok sosyolog bu terimi, eğitimin sorgulanmayan ve öğrenciler tarafından uyulsun diye belirlenen çeşitli özelliklerine karşılık olarak kullanmaktadırlar. Bir nesneden çok bir yaklaşım olarak eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilen örtük programın analiz edilmesinde şu soruların sorulması gerekmektedir:

- Örtük program niçin gereklidir?
- Örtük program niçin farklı şekillerde işlemektedir?
- Örtük program nasıl gelişti?
- Örtük program ile kimin beklentilerine yanıt verilmektedir?

Böylece bu kavram, eğitimin amaç ve sonuçlarının incelenmesi için ve okulların amaçlarının gerçekten göründüğü şekilde olup olmadığının sorgulanması için de kullanılmaktadır.

Örtük programın analiz edilmesinde izlenen iki yaklaşım vardır. Makro-sosyolojik ve mikro-sosyolojik analiz yöntemleri. Makro analiz çalışmaları eğitimle toplum arasındaki ilişkileri bir bütün olarak ele almaktadır. Bu, İşlevselcilerin ve Marksist yaklaşımların “sosyal sistem” anlayışlarının bir parçasıdır. Makro analizde örtük program, hem gerekli ve yararlı hem de aynı zamanda kötü niyetli ve zararlı olarak görülmektedir. Örneğin Durkheim örtük programı, çocukların öğrenmelerinde önemli yer tutan ahlaki bir bileşen olarak ele almıştır. Öte yandan Marksistler için örtük program sosyal eşitsizliklerin üretilmesi, sürdürülmesi ve meşrulaştırılması için bir araç olarak görülmektedir. Sosyal yapılanmacı yaklaşımlar üzerine inşa edilmiş olan mikro

yaklaşımlarda ise resmi program önemsenmemekte ve okul, çeşitli güç düzeylerine sahip aktörlerin (öğretmen ve öğrencilerin), etkileşim halinde oldukları bir örgüt olarak görülmektedir. Bu tür araştırma yaklaşımlarının ortak noktası, eğitimin örgütsel yönünün vurgulanması (boş alanlar, zaman ayarlamaları vb.) ile gerçeğin yapısı öğretmen ve öğrencilerin buna nasıl ulaştıkları ve tanımlar hakkında nasıl uzlaştıklarıdır (http://www.rouncefield.homestead.com adresinden, 21.06.2003 tarihinde alınmıştır).

Örtük program, okuldaki toplumsallaşma süreci aracılığıyla sosyal normları ve ahlaki değerleri örtük bir şekilde aktarmaktadır (Giroux, 1983, 48; Akt: Skelton, 2001). Robinson (2002, Akt: Winkler, 2003), örtük programın okulda, formal program ve sınavlar dışındaki herşeyi; öğretmen tutumlarını, günlük işleyişi, öğrenci tutumlarını, üniformaları, ders dışı etkinlikleri vb. kapsadığını belirtmektedir. Öğrencilerin yetişkinlerin kontrolünden uzakta oldukları, akranlarıyla göreceli olarak daha güvenli bir ortamda etkileşimde bulundukları ve oyun ve ilişkilerinin daha çok kendi kontrollerinde bulunduğu teneffüsler (Blatchford, 1998) de okuldaki örtük programın açıkça ortaya konulduğu zaman dilimleridir.

Okullar, çeşitli kültürlerin karşılaştıkları, çatıştıkları ve bir arada bulunmaya çalıştıkları yerlerdir. Eğitimi diğer sosyal kurumlardan farklı kılan bu durum, onun kendine has bir kimliğe ve göreceli olarak bir özerkliğe sahip olmasını sağlamaktadır (Perez-Gomez, 1997). Okulun temel sorumluluğu, yeni kuşaklar üzerinde kalıcı etkiler bırakan farklı kültürler arasında bir arabuluculuk etmektir. Bu bağlamda her okul, kendine has özel bir kültür geliştirir. Gelenekler, alışkanlıklar, rutinler, törenler, okulun yönelttiği yaşam biçimleri ve bunları koruyup sürdürmeye yönelik çabalar, okulda geliştirilen kültürün temel özellikleridir. Bu özellikler, okuldaki grupların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler) okulun sosyal yaşamıyla ilgili değerlerini, inançlarını ve beklentilerini pekiştirmektedir (Perez-Gomez, 1997).

Hemen hemen tüm ülkelerde eğitimin nihai amacı, toplumun beklentilerine uygun düşünen, araştıran, tartışan, sorgulayan, görev ve sorumluluklarını bilen, demokratik, çağdaş, vb. iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirmede okulun örtük programının önemli bir sorumluluğu vardır. Ancak birçok eğitimci, okullardaki örtük programın, istenen nitelikte vatandaş yetiştirilebilmesi hedefine hizmet etmekten uzak olduğunu, tam tersine, bu hedefe ulaşılmasını engelleyen bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, Erikson, Luttbeg ve Tedin (1991), öğrencileri

demokratik değerlerle donatmanın örtük programın görevi olduğunu, ancak okullardaki örtük programın daha çok informal ve antidemokratik öğretme uygulamaları ve okulun yönetildiği güç ilişkileri ile tanımlanabileceğini belirtmektedirler (Akt: Martinson, 2003). Gillmor (1990) da "bir diktatörlük altında sorumlu vatandaşlık kolayca öğrenilememektedir" demektedir (Akt: Martinson ve Kopenhaver, 1992). Illich (1971), örtük programın daha çok toplumdaki egemen güçlerin istemlerine hizmet ettiğini belirtmekte ve onu "eğitimin okulda olup bitenlere karşı olan yapısı" olarak tanımlamaktadır (Akt: Fielding, 1981). Bowles ve Gintis'e (1976) göre ise eğitimde önemli olan, içeriğin ne olduğu ya da ne öğretildiği değil, tersine eğitimin şekli ya da öğretim için kullanılan yoldur (Akt: Fielding, 1981). Dale (1977), örtük program kavramını, okuldaki sosyal ilişkiler aracılığıyla üretimdeki sosyal ilişkilerin yeniden üretildiği temel bir araç anlamında kullanmaktadır (Akt: Fielding, 1981). Giroux ise, örtük programı anlamak için okulların, toplumun devamı için gereken egemen sınıfların, değerlerin ve sosyal ilişkilerin üretilmesine ya da yeniden üretilmesine yönelik birer meşrulaştırma kurumu olarak analiz edilmesi gerektiğini belirtmektedir (1981, 72; Akt: Marsh, 1997, 36).

Marsh (1997, 33), örtük programla yakından ilişkili görülen iki kavramın, yazılı olmayan (unwritten) program ve önemsenmeyen (null) program, varlığından söz etmektedir. Blumberg ve Blumberg (1994, ix), örtük programın, yetişkin ve çocuk davranışlarının yer aldığı, eğitim sisteminin yan ürünü olarak var olan bir kavram olduğunu belirtmektedir ve herhangi birinin bazı öğrenme yaşantılarını bilerek örtük tutması söz konusu olmadığından, onlara göre örtük program yerine yazılı olmayan program kavramı kullanılmalıdır.

Eğitimciler genellikle eğitim programlarından bahsettiklerinde, açık programı kastetmektedirler. Bu didaktik programın tersine, öğrenci deneyimlerini içeren yazılı olmayan program ise informal ve bilinçli bir planlamadan uzak olarak nitelendirilmektedir. Oysa bütün öğrencilerin öncelikle okulda daha sonra da daha büyük bir toplumda etkili ve üretken birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için, belli sosyal normlardan oluşan bir programı içselleştirmeleri gerekmektedir (Wren, 1999). Nitekim, Fogelman (1997, 90) da önemli görülen beceri, değer ve tutumların açık programda yer almasının yanısıra vatandaşlık eğitiminde okulun doğası, atmosferi ve değerler sistemi üzerindeki vurguların arttığına işaret etmektedir.

Önemsenmeyen (null) program ise açık programda yer alan ancak okulun öğretmediği unsurları kapsamaktadır (Zidowecki, 1995). Eisner, (1985, 90; Akt: Marsh, 1997, Burniske, 2000), okulda öğretilenlerin bir geleneğin parçası olduğunu, bu geleneklerin beklentileri ve öngörüleri yarattığını ve durağanlığı devam ettirdiklerini vurgulayarak okulda, bilmenin görsel, işitsel ve metaforik yollarının ihmal edildiğini belirtmiştir. Hart, Jickling ve Kool (1998), okulda söylenmeyen, tartışılmayan, kısaca kapsanmayan bu programın, program geliştirme sürecindeki kişilerin politik kararlarının bir yansıması olduğunu ve bir programda söylenmeyen şeylerin, program hakkında, söylenen şeylerden daha çok bilgi verici olduğunu belirtmektedirler.

Peshkin'e (1992, 250) göre, okulda öğretilmeyen, dolayısıyla da öğrenilmeyen program olan önemsenmeyen (null) program, kültürün yeterince değer verilmeyen öğelerini kapsamaktadır, ve bu nedenle öğretilmemektedir. Oysa Smith, Stanley ve Shores'e (1950, Akt: Peshkin, 1992, 250), göre bir eğitim programı insanların düşüncelerini, hissettiklerini, inançlarını ve yaptıklarını her yönüyle yansıtmalıdır.

Eisner'e (1985, 90; Akt: Marsh, 1997) göre, eğitimcilerin programda yer almasına gerek duymadığı konular, programda yer verdikleri konulardan daha az önemli değildir. Öğretmenler çoğu zaman programda yer alan her konuyu aynı oranda işlemek için yeterli zamanları olmadığını belirtmektedirler. Dolayısıyla bu seçim, öğretmenlerin neyin daha önemli ve kolay olduğuna dair kişisel inançlarına bağlı olmaktadır. Olsen'e (1992) göre de öğretmenler öğretmek istediklerini öğretmektedirler. Önemsenmeyen program, örtük programı desteklemektedir. Örneğin bir çok okulda matematiksel işlemler, okuma ya da fen bilimlerinin öğretilmesi daha çok önemsenmektedir. Açık programın örtük mesajları bu denli taşıyor olmasına neden olan, içinde barındırdığı yasalar, kurallar, ilkeler, tanımlamalar vb. listesidir. Bunların nasıl ve niçin programa alındığı, hangi problemlerin bunu gerekli kıldığı çok az irdelenmektedir. Bunları aktaran bir çok öğretmen, gramer kuralları veya hareket yasalarının dokunulmaz ve değişmez olduğuna kesin gözüyle bakmaktadır. Bu da bunların neden daha çok önemsendiğini ortaya koymaktadır (Eisner, 2003).

İçerikte nelerin yer alacağı, bilgilerin nasıl düzenleneceği ve öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda önemli problemler yaşanan Türkiye açısından da durum bundan pek farklı değildir. Program geliştirme çalışmalarının bilimsel bir temele oturtulamayışı, içerik seçimine de yansımakta ve programı geliştirenler hangi konuların

önemli olduğuna kendi kişisel değer ve inançları doğrultusunda karar vermektedirler. Öte yandan uygulamada ise öğretmenler, hangi konuya daha çok ağırlık vereceklerini, hangi derslerin daha çok önemseneceğini yine kişisel yargıları çerçevesinde belirlemektedirler. Böylece çocuklara neyin önemli, neyin önemsiz olduğu konusunda da gizli mesajlar verilmiş olmaktadır.

Jackson (1968, 11-34), öğrencileri çok güçlü yollarla toplumsallaştıran eğitimin psikolojik yönleri üzerinde yoğunlaşmış ve örtük programla ilgili üç unsuru vurgulamıştır. Bunlar:

- Sınıfın kalabalık doğası: Çocuklar isteklerinin geciktirilmesi, yadsınması ve sosyal açıdan önemsenmeme ile başa çıkmak zorundadır.
- Hem öğretmene hem de diğer öğrencilere duyulması beklenen çelişkili bağımlılık.
- Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki eşit olmayan güç ilişkileri

Bu üç unsur, sınıftaki davranış normlarını belirlemektedir. Bunlar yönetici, öğretmen ve bazı aileler tarafından amaçlanan, fakat başta öğrenciler üzerindeki etkisi tam olarak bilinmeyen, gayri resmi kurumsal beklentiler, değerler ve normlar toplamıdır (Portelli, 1993, 345; Akt: Marsh, 1997, 34).

Bu terimin örtük (hiding) değil, örtülmüş (hidden) olduğunu vurgulayan Portelli (1993, Akt: Marsh, 1997, 34), bu mantıki bağlamda üç seçeneğin varlığından söz etmektedir.

- X, kendini saklar (örter), X örtük olmaktan kendisi sorumludur ve bir ajandır.
- X, başkası (Y) tarafından bilerek örtülmüştür.
- X, kasıtsız bir şekilde örtüktür.

Portelli (1993), örtük programın bir ajan olmadığını ve dolayısıyla ilk seçeneğin yanlış olduğunu, ancak özellikle örtük programın bazıları tarafından örtülebileceği dikkate alındığında, diğer iki seçeneğin mümkün olabileceğini belirtmiştir (Akt: Marsh, 1997, 34). Aşağıda örtük programın okullarda nasıl gözlendiği ile ilgili bazı araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Örtük programın oldukça güçlü bir örneği, ilköğretim ikinci kademede okuyan 12 öğrencinin, okulun otorite sistemine karşı direnişlerini ve kendi karşı kültürlerini

geliştirmelerini gözlemleyen Willis'in (1997) çalışmalarında görülebilir. Bu öğrenciler, öğretmen – öğrenci ilişkilerindeki keyfi güç ilişkileri üzerinde etkili olmuş ve okul ortamı içinde kendi güçlerini geliştirmişlerdir. Fakat, okuldaki bu direniş sırasında, öğrenciler yetişkinlik yaşamlarında emir altında olmalarını gerektirecek erkek egemen işçi sınıfı rollerini yeniden üretmişlerdir. Willis, örtük programın anlaşılmasında okulun yapısının değil, çocukların direnişinin önemli olduğunu belirtmiştir (Akt: Marsh, 1997, 35).

Connell (1979, 1982), işçi sınıfı çocuklarının devam ettiği çok amaçlı okullarla (working class comprehensive schools) bağımsız okulları (independent schools) karşılaştırırken, bazı imajları ortaya çıkarmıştır. "İşçi sınıfı çocuklarının devam ettiği okullarda daha çok gürültü, hareket ve dağınıklık (çöp) vardı. Çocuklar yarım yamalak üniformaları ya da salaş giysileri içinde etrafa saldırmakta, bir yerlerden sarkmakta ya da bir şeylere çarpmaktaydılar. Teneffüslerde her taraf, disipline edilmemiş bir enerji halinde anlaşılmaz naralarla kaplanıyordu ve çoğu zaman öğretmenlerin bağırışları da bunlara ekleniyordu. Teneffüslerden sonra ortalık buruşturulmuş kağıtlar, çöpler, bırakılan eşyalar vb. şeylerle dolu oluyordu. Bunun tersine bağımsız okullarda ise, zahmetsizce kurulan iyi bir düzen vardı. Bu karşıtlık dışardan gelen herkes tarafından kolaylıkla fark edilebilirdi. Binalar saray gibi olmayabilirdi, fakat yerler dikkatlice düzenlenmiş, çiçekler yetiştirilmiş ve titizlikle temiz tutulmuştu. Tüm çocuklar temiz üniformalar giymişlerdi. Nadiren şiddetli bağırışlar duyulmaktaydı ve küçük erkek çocukları dışında teneffüslerde aşırı koşan öğrenciler olmuyordu" (Akt: Marsh, 1997, 35).

Lynch (1990), İrlanda'daki okullarda yaptığı araştırmasında, üst ve orta sınıftan çocukların devam ettiği okullarda eğitim olanaklarının tüm öğrenciler arasında maksimum düzeyde eşit dağıtılmaya çalışıldığını ancak, alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda bu olanakların daha çok yüksek başarı gösteren öğrencilere sunulduğunu ortaya koymuştur (Akt: Marsh, 1997, 35). Whitty (1988) ise, bu farklılıkların İngiliz eğitim reformunda izlenen politikalar tarafından üretildiğini belirtmiştir (Akt: Marsh, 1997, 35).

Örtük program teriminin bu derece kabul görmesinin nedeni, işleyişinin tam olarak tanımlanmasının zor olması, nedenlerinin ve etkilerinin daha çok spekülatif düzeyde kalması ve nicel araştırmalarla incelenmesi güç olan okul yaşamının

açıklanmasında büyük önem taşıyan bir kavram olmasıdır (Davies, 1990, 188; Akt: Marsh, 1997, 37).

2.1.3. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar

Örtük programın etkileri zararlı olduğu kadar yararlı da olabilir mi? Seddon'a (1983) göre örtük program, çoğu zaman kurallar, rutinler ve düzenlemeler olarak ifade edilen tutumların, normların, inançların, değerlerin ve varsayımların öğrenilmesini içermektedir. Örtük programın olumlu ya da olumsuz olarak ele alınmasında kişinin sahip olduğu değerler bütünü önemli rol oynamaktadır (Akt: Marsh, 1997, 35). Nitekim örtük programa dair bazı yaklaşımlar geliştiren bilim adamlarının görüşlerinde de buna benzer farklılıklar görülmektedir. Sözgelimi işlevsel yaklaşımcılar örtük programın hem yararlı hem de zararlı etkileri olabileceğini savunurken, Marksist kuramcılar örtük programın toplumdaki egemen güçlerin istemlerine hizmet ettiğini savunmaktadırlar. Aşağıda örtük programa ilişkin yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.3.1. İşlevsel Yaklaşım

Örtük program alanındaki ilk yaklaşım olan işlevsel yaklaşımı savunan Jackson, Parsons, Dreeben gibi bilim adamları, okulların sosyal düzenin korunmasındaki ve sürdürülmesindeki rolü üzerinde odaklanmış ve okulları toplumun varolmasına katkıda bulunmak için gerekli olan sosyal norm, değer ve becerileri çocuklara öğreten kurumlar olarak ele almışlardır (Skelton, 2001). Bu görüşe göre okul, toplum tarafından gereksinim duyulan bilgi, beceri, görüş ve değerleri öğrencilerin kabul etmesi için hizmet etmektedir (Tezcan, 2005, 177).

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

öğrenmektedirler (Jackson, 1968, 10-33). Aynı dönemlerde Dreeben (1968, 147; Akt: Margolis, 2001), ailedeki yaşam yapısının çocuğu yetişkinlik dünyasına hazırlamakta yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dreeben, okul kültürünün normlarını incelemiş ve bunların çocuklara "geçici sosyal ilişkiler kurmayı, kişisel özelliklerinin çoğunu gizli tutmayı ve katı uygulamaların yasal olduğunu kabul etmeyi" öğrettiğini vurgulamıştır. Okulun organizasyonu, örneğin öğretmenin kendisine bir şey öğretmesini beklemek, bu fikirleri öğrencilere aktarmaktadır ve dolayısıyla bu organizasyon öğrencilere bazı mesajların iletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. O'na göre formal eğitim sadece açık programı değil, dolaylı olarak yetişkinlik hayatında kendilerine gerekli olan bağımsızlık ve başarı gibi değerleri de öğretmektedir. Jackson ve Dreeben okulun çocuğun sosyalleşmesinde özel ve merkezi bir rol oynadığını vurgulamışlardır (Akt: Margolis, 2001).

Durkheim'e göre "bir toplum ancak bireyleri arasında anlamlı düzeyde bir homojenlik varsa yaşamını sürdürebilir". Eğitim, ortak yaşamın gerektirdiği bu benzerlikleri çocuklara aşılayarak bu homojenliği sürdürmekte ve pekiştirmektedir (1956, 70; Akt: Margolis, 2001). Parsons da (1959; Akt: Margolis, 2001) Durheim'in görüşlerini savunarak, toplumun sürekliliği için üzerinde anlaşmaya varılmış ortak değerler bütününün önemini vurgulamakta ve bu değerlerin çocuklara kazandırılmasında eğitimin birincil bir rolü olduğunu belirtmektedir.

2.1.3.2. Marxist Yaklaşım

Durkheim, Parsons, Jackson ve Dreeben'in bir temel niteliğindeki uzlaşı (concensus) kuramı, toplumsallaşma sürecinin okuldaki kısmı olan ancak formal programın içeriğinde var olmayan örtük programın tanımı açısından da bir temel oluşturmuştur. Örtük program, programa, okula ve sınıf yaşamına yerleşmiş olan, günlük rutinlerle, programın içeriğiyle ve okuldaki sosyal ilişkilerle öğrencilere aktarılan normlar, değerler ve inanışlar sistemini içermektedir. Uzlaşı kuramı, 1960'tan itibaren iyice genişleyerek sosyolojide geniş bir alan oluşturmuştur. Marksizmin etkisiyle sonradan geliştirilen eğitim kuramları, okulun kapitalizme ve devlete nasıl hizmet ettiği konusunu eleştirel bir tutumla ele almış ve sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet gibi eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin meşrulaştırılmasında okulun aracılık ettiğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda toplumsallaşma süreci, sınıfsallaştırma ve üretim

sürecindeki ilişkilerde ve ideolojik inanç yapısında "yeniden üretim" (reproduction) terimiyle analiz edilmiştir.

Okulun toplumdaki baskın değerleri yeniden ürettiği süreçle ilgili en etkin inceleme Bowles ve Gintis'in "Kapitalist Amerika'da Eğitim" adlı çalışmalarıdır (1976, Akt: Margolis, 2001). Bu ekonomistler, benzerlik tezi (correspondence thesis) terimiyle adlandırdıkları yaklaşımla eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, okulların açık ve örtük programları aracılığıyla kapitalizmin devamı için gereken, rekabet, hiyerarşik iş bölümü, bürokratik otorite, itaat ve yabancılaştırılmış iş dünyası gibi kültürel ilişkileri yeniden ürettiklerini iddia etmişlerdir. Onlar, bu becerilerin eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretilmesinin geleceğin sınıfsallaştırılmış iş rollerine benzediğini ve öğrencileri buna hazırladığını vurgulamışlardır. İçerik, sınıf organizasyonu ve öğrenci değerlendirmesi, öğrencilere dakiklik, uysallık, temizlik ve itaat gibi özellikleri benimsetip onları bunlara koşullandırmak için şekle sokulmuş birer mesajlar sistemidir. Verilen mesaj okulun çevresindeki sosyal sınıfın yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Orta – üst sosyo ekonomik düzeydeki okullara giden çocuklar, başarıya ulaşmanın yollarını içselleştirmeyle ilgili mesajlar alırken, işçi sınıfı çocukları düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışları öğrenmektedirler. Bowles ve Gintis için örtük program, okul yaşamının doğal ve gündelik özellikleri aracılığıyla bu davranışları aşılama sürecidir. Her ne kadar bunların analizleri işlevsel yaklaşımcıların bazı görüşleri üzerine kurulmuş olsa da şu konuda ayrılmaktadırlar: Sosyal yeniden üretim sürecinin doğal ve gerekli olarak su yüzeyinde görünen kısmı, egemen sosyal grupların ve daha güçlü kurumların istemlerine hizmet etmektedir.

Bourdieu ve Bernstein, kültürün, dolayısıyla da eğitimin, üretim ilişkilerinden çok daha az özerk olduğunu ileri süren yapısalcı bir kültürel yeniden üretim (cultural reproduction) kuramı geliştirmişlerdir. Fransız olan Bourdieu (1973, 40; Akt: Margolis, 2001) çocukların toplumsallaşma sürecinin daha başında farklılıklar yaşadıklarını ve okula ait oldukları sosyal sınıfın alışkanlıklarıyla geldiklerini belirtmiştir. Aile ortamından getirilen alışkanlıklar, eğitsel başarıya da olanak veren kültürel birikimi içerebildiği gibi içermeyebilir de. Orta sınıf çocukları avantajlıdır, çünkü okullar bu çocukların beraberlerinde getirdikleri sosyal, ekonomik ve kültürel birikime bir ayrıcalık tanımaktadırlar. Bu çocuklar genellikle okul öncesi eğitim, piyano ve bilgisayar dersleri vb. almış ve zengin sosyal yaşantılara sahip olmakta, üstelik okulda

da bu zengin yaşantıları edinmeye devam etmektedirler. Orta sınıf çocuklarının egemen kültürden öğrendikleri bilgi, beceri ve kültürel dil, eğitim sisteminde de rahat etmelerini sağlamaktadır. Okul bu bilgi ve becerileri "Allah vergisi" veya birer zeka göstergesiymiş gibi kabul etmekle, ekonomik sermaye kadar kültürel sermayede de eşit olmayan dağılımları sürdürmektedir. Bu çocuklar, süreç içerisinde kendilerine has bilgiler, özel konuşma tarzları, anlayışlar, mizaçlar ve dünya bakışları geliştirmeyi normal görmektedirler.

Bernstein (1977), gelinen sosyal sınıfla, sınıfsal eşitsizliklerin önemli bir kaynağı olan okul arasında ailenin aracılık ettiğini vurgulamıştır. Okulların orta sınıfın günlük yaşamında kullandığı dille uyumlu bir dil kullandığını belirten Bernstein'in dilsel farklılıklar temelindeki sosyal sınıf incelemeleri eğitim sosyolojisi üzerinde büyük etkiler yaratmıştır.

Weiler (1988, 11-12), Bourdieu ve Bernstein'in yaklaşımları arasında bir çok benzerlikler görmüştür:

> Bourdieu gibi Bernstein için de farklı sınıfların dili ve bilgisi, farklı eğitim süreçlerinin geçirilmesine yol açmaktadır; okullar var olan baskın grupların dil ve kültürünü kullanıp meşrulaştırarak, halihazırdaki sınıf yapısının yeniden üretimine yönelik davranmaktadır.

Weiler (1988, 11), her iki yazarın eğitime yönelik örtük bir işlevsel yaklaşım izlediklerini belirtmiştir: Sınıftaki gerçek deneyimler doğrudan sorgulanmamaktadır ve öğrenci ve öğretmenler yeniden üretim sürecinin pasif birer alıcısıdır. Britanya, Kanada, ABD gibi bir çok ülkeden feminist yazarlar, bu kuramcıların fikirleri doğrultusunda hareket etmiş ve özellikle hangi görevlerin annenin rolü olduğunun empoze edilişinin, okulların kültürel yeniden üretim sürecindeki en önemli etkilerinden biri olduğunu vurgulamışlardır. Kanada'nın önde gelen feminist yazarlarından olan Smith (1990, 235), özellikle orta sınıftan olan annelerin, kendi sınıflarının kültürünü ve bakış açılarını çocuklarına bilerek aşıladıklarını vurgulamıştır.

2.1.3.3. Radikal Yaklaşım (İngiliz Eğitim Sosyologlarının Yaklaşımı)

Radikal yaklaşımın temsilcisi olan bilim adamlarının örtük program konusundaki fikirlerini Margolis (2001) şu şekilde aktarmaktadır:

Eleştirel eğitim sosyolojisi, 1970'lerde bir çok ülkede biçimlenmeye başlamıştır. Örneğin İngiltere'de 1970'lerin başında bir çok araştırmada gelinen sosyal sınıfla eğitimin çıktıları arasındaki ilişkiler incelenmiş, ancak yine de okulun bizzat kendisinin buradaki rolüne fazla değinilmemiştir. Hargreaves (1967) ve Lacey'in (1970) çalışmaları bu konuda bir istisna oluşturmuştur. Bunlar, sosyal sınıfların yeniden üretilmesine katkıda bulunan eğitimin ayırımcılık süreciyle ilgili etnografik çalışmalar yapmışlardır. Acker'in 1994'te yaptığı geniş çaplı alanyazın incelemesi, dikkatleri formal ve informal programın yeniden üretim işlevine çekmiştir. Fonsiyonelistlerin "örtük program" terimini pek kullanmayan İngiliz sosyologları yine de benzer konuları incelemiş ve düşüncelerini önceden tartışılan iki kuramsal yaklaşım üzerine inşa etmişlerdir: Althusser (1971) ve Bowles ve Gintis'in (1976) Marksist sosyal yeniden üretim analizi ile Bernstein ve Bourdieu'nun kültürel yeniden üretim kuramı. Bu yaklaşımlarla çoğu zaman paralellikler gösteren İngiliz sosyologların yaklaşımları, kuramsal zemini Mead ve Blumer'in sembolik etkileşim kuramına dayanan etnografik çalışmalar şeklindedir. Bu çalışmalar, farklı tipte okulların farklı kültür ve alt kültürleri nasıl ürettiğini ve öğretmen – öğrenci iletişimi ile bakış açılarının nasıl şekillendirdiğini vurgulamıştır. Yeni eğitim sosyolojisinin bakış açısı, 1970'lerdeki iki önemli etnografik çalışma ile ortaya konulmuştur: Sharp ve Green'in ilköğretim düzeyinde yaptıkları "Eğitim ve Sosyal Kontrol" (1975) ile Willis'in "Öğrenme ve İş: İşçi Sınıfı Çocukları İşçi Sınıfı İşlerini Nasıl Edinmektedirler?" (1977) adlı çalışmalarıdır. Sharp ve Green (1975), farklılaştırma sürecini ilköğretim düzeyinde analiz etmeye devam etmiş ve bu süreci incelemek aracılığıyla liberal ve ilerlemeci pedagojiye bağlı öğretmenlere rağmen, sosyal geçmişlerine bağlı olarak öğrencilerde oluşturulan sınırları katı bir şekilde belirlenmiş kimlik sürecini incelemişlerdir. Bireysel farklılıkları desteklemeyen bir yapıda olduğunda, sınıf ortamı toplumdaki sınıfsallaştırılmış yapıya paralellik göstermektedir. Çalışmalarıyla direnç kuramını yakından etkileyen Willis (1977), işçi sınıfından bazı gençlerin okulda bir karşı kültür oluştururken vurguladıkları noktaları içeren kültürel üretim kuramını tanıtmıştır. Bu kültürün kabul edilişinde, onları itaate zorlayan kültüre meydan okumada kısa süreliğine başarılı olmuşlardır ancak sonunda, kendi alınyazıları olan ağır işlere uyum sağlamakla kalmışlardır. İngiliz eğitim

sosyologları, 1980'lerin başında sınıf analizlerini cinsiyet eşitsizliklerini de kapsayacak şekilde genişletmişlerdir. Bu dönemde yayınlanan bir çok seçki, cinsiyetçi tutumlarla ilgili hem kuramsal hem de ampirik çalışmaları içermektedir. MacDonald (1980), okulun sınıfsallaştırılmış cinsiyet ilişkilerindeki işlevini incelemek üzere, feminizmle desteklenmiş Neo-Marksist yaklaşıma dayalı bir proje önermiştir. McRobbie (1978) gibi araştırmacılar Willis'in çalışmaları paralelinde işçi sınıfıyla ilgili nitel çalışmalar yapmışlardır. Fuller (1980, 82), zenci kız çocuklarıyla ilgili araştırmalarında daha çok direnç kuramı formlarında çalışmıştır. Clarricoates (1978) "Sınıftaki Dinozorlar" adlı çalışmasında, cinsiyetçi ayırımların okul pedagojisi ve politikasının doğal bir sonucu olarak kabul edildiği uygulamaları incelemiştir. Örtük programın kızların dünya bakışını nasıl şekillendirip sınırlandırdığı ile ilgili çalışmalar ABD ve Kanada'da da yapılmıştır. 1980'lerin sonunda ırk, sınıf ve cinsiyet ayırımlarını incelemek sıradan bir konu haline gelmiştir ve artık okullarda heteroseksüellik ve bunun gay ve lezbiyen öğrenciler için yarattığı sonuçlar incelenmeye başlanmıştır. Apple, Anyon, Giroux, McLaren gibi eleştirel kuramcılar gerçekleştirdikleri bir proje ile İngiliz eğitim sosyologlarını da etkilemişlerdir. Bu projede örtük program uygulamalarının farklı sınıflardan gelen çocuklara farklı nitelikte eğitim formları sunduğu ile ilgili incelemeler yapılmıştır. Apple (1982, 13), eğitim sisteminin sosyal sınıf, cinsiyet ve ırka göre sınıfsallaştırılmış sosyal düzene nasıl hizmet ettiğini sorgulamış ve eğitimin, baskı ve sömürünün hakim olduğu ve bu değerlerin kendilerini yeniden ürettikleri, ancak sürecin içerisinde olan bireylerin bunun farkında olmadığı bir sistem olduğunu belirtmiştir. Çocuklar okulda, günlük rutinler ve sosyal ilişkileri oluşturan kurallar ve uygulamalar aracılığıyla norm, değer ve inanışlarla karşı karşıya gelmektedirler. Anyon (1980) da farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin devam ettiği birkaç ilköğretim 5. sınıfı gözlemiş ve her bir sınıf ortamındaki fiziksel yapı, program, değerlendirme yaklaşımları, kişiler arası ilişkiler vb. değişkenleri ve bu değişkenlerin çocukların gelişimini nasıl etkilediğini incelemiş ve bu görüşleri destekleyen bulgular elde etmiştir. Amerika ve diğer ülkelerde eğitim araştırmacıları 1970'lerden itibaren, eğitimin ırk, cinsiyet, çatışma, direnç ve politik fonksiyonlar gibi konularda iş yaşamına benzerliğinin tartışılmasını ön planda tutmuşlardır. Örneğin Kelly ve Nihlen (1982, 167) özellikle örtük programın cinsiyet ayırımcılığının yeniden üretilmesindeki rolünü tartışmışlar ve okulun otoriter yapısında gizli olan liderlik, içeriğin aktarılma yolları, ödüllendirme sistemi ve doğru olarak kabul edilen davranışlar gibi mesajları incelemişlerdir. Grant (1992), farklı sosyal sınıftan gelen çocukların aynı sınıfta olsalar bile nasıl farklı programlara maruz kaldığını

incelemiştir. Beyaz kız öğrenciler öğretmenlerine daha çok bağlıdır ve akademik ve sosyal beceriler geliştirmeye, entelektüel yeterliğe ulaşmaya cesaretlendirilmektedirler. Afrikan Amerikalı kızlara ise, aynı sınıfta olmalarına rağmen, sadece sıradan ve öğretmenin kontrolünde roller verilmektedir. Grant bu ayırımcılıklarla tipik iş yaşamının örüntüleri arasında bağlantılar kurmuştur. Thorne (1993), sınıf ortamının cinsiyet ayırımcılığını nasıl desteklediğini, kullanılan dil, uygulamalar, çocukların sınıf içi ve dışındaki davranışları açılarından ele alan gözlemler yapmıştır. Jackson'un orijinal örtük program yaklaşımını anımsatan bir yaklaşımla Thorne şunu belirtmiştir: Okul personelinin uygulamaları karmaşık ve çelişkilidir. Bazen sosyal ayırımcılığı pekiştirip eşitsizlikleri daha da büyütürken bazen de tam tersini yapmaktadır. Okulun organizasyonu her iki şekilde de işlemektedir. Örtük programın çeşitli formlarını incelemeye devam eden Apple'a göre (1982, 155), bu formları içeren öğrenci etkinlikleri, kurallar, süreç veya çıktı adı altında belirlenerek, programla bütünleştirilmiş ve mantığa büründürülmüş bir şekilde bizzat programın kendisi tarafından empoze edilmektedir. Apple, ABD eğitim tarihinin, eğitimin planlanması ve değerlendirilmesi için genel bir ilkeler seti oluşturmaya yönelik bir araştırma sürecinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu ilkeler, piyasaların istemleri kadar, baskın grupların sosyal, politik ve ekonomik değerlerinin ürünüdür. Böylece eğitim, piyasaları büyütmek, iş ve üretimi kontrol etmek, daha büyük yapay ihtiyaçlar yaratmak ve tüketime bağımlılığı arttırmak için gereken teknik ve yönetimsel bilgilerin üretimine yardım etmek için geliştirilmektedir (Apple, 1982, 22). Eğitimciler en etkili yöntemleri araştırmakta ve program gittikçe daha planlı, sistematik ve standardize bir hale gelmektedir. Bunların bir sonucu olarak öğretmenler eğitim makinesinin masum birer suç ortağı haline gelmektedirler. Aynı programsal ilkeler seti, bilginin ders kitaplarında ifade edildiği şekliyle meşrulaştırılmasına neden olmaktadır. Bilgiyi meşrulaştırma, karmaşık güç ilişkilerinden ve açıkça belirlenmiş sınıf, ırk, cinsiyet ve din grupları arasındaki mücadelelerden kaynaklanmaktadır (Apple, 1993, 46). Örneğin okumayı öğrenmek, çocukların tüketmeleri için hazırlanmış şeyleri kabul etmelerinin açık ve örtük bir şekilde kalıplanmış halidir. "Okuma yazma, çoğu zaman, ekonomik becerileri edinmelerini, inanç ve değerlerin paylaşılması sistemini kavramalarını ve ulusal kültürü oluşturmalarını sağlamak için vardır" (Apple, 1993, 44). McLaren'in (1988, 223) dediği gibi "arzın pedagojisi"dir.

2.1.3.4. Direnç Kuramı

Direnç Kuramının önde gelen temsilcilerinin örtük program konusundaki fikirlerini Margolis (2001) şu şekilde aktarmaktadır:

Büyük Britanya ve ABD'deki eleştirel kuramcılar egemen ideolojinin ve uygulamalarının şiddetli bir şekilde derin çatışmalara dayalı olduğunu ortaya koymuşlardır. Kültürün canlı ve üretiliyor olması nedeniyle okullar çocukların sadece eğitildikleri, organize edildikleri ve baskın grupların istemleri doğrultusunda kontrol edildikleri yerler olarak ele alınmamalıdır. Öğrenciler sadece pasif birer kap değildirler, aksine okulu kaplayan normlara ve düzene uymaları beklenen ancak bunlara sıklıkla ve yaratıcı bir şekilde karşı koyan bireylerdir (Apple, 1982, 95). Dolayısıyla eğitimi anlamak için, çatışma, uzlaşma ve mücadele konularının anlaşılması gerekir (Apple, 1982, 23-31). Apple, Freire, Hooks, Macedo, Willis, McLaren, Giroux gibi Direnç kuramının başta gelen isimleri resmi kurumlara, direnişe ve mücadeleye dikkatleri çekerek eğitim sisteminin işlevsel yaklaşımla yorumlanışına karşı çıkılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Giroux (1983, 61-63), Apple'ın görüşlerinden hareketle, örtük programın hem yeniden üretimle hem de dönüştürmeyle ilgili olması gerektiğine işaret ederek, örtük programın yapısını liberalleşme fikirleriyle ilişkilendirmiş ve kişisel saygınlık, sosyal adalet gibi değerleri vurgulamıştır. Okullar baskı ve yarışın hakim olduğu yerlerdir. Bu, okulların egemen güçlerle ve direniş güçleri arasında paylaşıldığı ya da bütün direniş hareketlerinin radikal bir önem taşıdığı anlamına gelmemektedir. Bu direniş hareketleri geniş farklılıklar gösterdiğinden, her karşı hareketin bir direnç formu olup olmadığı dikkatle incelenmelidir (Giroux, 1983, 110). Direnç kuramcıları, eğitim sistemini, sermayenin mantığıyla ve birer piyon kılığıyla hareket eden öğretmen ve öğrencileriyle, kapitalizmin bir yansıması olarak görmeyi istememektedirler. Benzerlik (Correspondence) kuramı kadar işlevsel yaklaşım da bu kuramcılar tarafından reddedilmiştir. Çünkü onlara göre bu yaklaşımlar, okulu sadece "yeniden üretim (reproduction)" açısından ele almış ve mücadele olanağını inkar etmişlerdir. Benzer şekilde hem solcu hem de sağcı işlevsel yaklaşımcılar, eğitimin toplumun sosyal, ekonomik ve politik düzeni içindeki çatışmalı (çelişkili) doğasını da inkar etmişlerdir. Örneğin, okuma etkinlikleri hem bir düzen ve sömürü şekli hem de bir direnç ya da dayanışma şekli olabilir (Apple, 1993, 53). Bu nedenle Apple, baskın grupların egemenliğe yönelik kontrolünün diyalektik olduğunu ve sadece egemen sınıfın istemlerine indirgenemeyeceğini belirtir (Apple, 1982, 29). Martin (1994),

toplumsallaşmanın sadece belli ortamlarda gerçekleştiği ile ilgili evrensel bir görüş olmadığını ortaya koymuş, Apple (1982, 30) da, örtük programın, farklı ilgileri, kültürel formları, mücadeleleri, fikir birliklerini ve uzlaşmaları kapsadığını vurgulamıştır. Öğrenciler onları sosyalleştirmek için işe koşulan sistemde pasif birer kova değil, toplumsallaşma sürecini irdeleyen, kabul ya da reddeden aktif birer oyuncudurlar. Örtük program, eğitim sürecinde bir çok durum ve yerde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, programın her iki biçim ve içeriğinin (açık ve örtük) güç ve baskı yapısını nasıl yeniden ürettiği görülebilir. Örtük programı bir ders ya da nesne olarak değil, sürekli yeniden yapılandırılan sembolik bir materyal ve bir insan ortamı olarak görmek gerekir (Apple, 1993, 144). Eleştirel kuramcılar demokrasi ve insan haklarına sürekli olanak tanıyacak yolları araştırmalarına rağmen Apple ve Giroux direncin doğası konusuna şüpheyle yaklaşmışlardır. Örneğin Apple, karşı koyuşun çelişkili olabileceğini fark etmiştir. Bu var olan güç dinamiklerinin pekiştirilmesine ve yeniden üretilmesine hizmet edebilir. Karşı koyuş süreci, eninde sonunda yeniden üretime eğilim gösterebilecek çelişkili yollara sapabilir (Apple, 1982, 25; Giroux, 1983). Weiler (1988), lise öğrencilerinin cinsiyet eşitsizlikleri konusunda kendilerine bir bilinç kazandırmak isteyen feminist öğretmenlerin çabalarına nasıl karşı koyduklarını göstererek, direncin içinde barındırdığı çelişkiler için ampirik bir örnek ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin karşı koyuşu sadece bir inat değil, sınıf, ırk ve cinsiyet özelliklerini barındıran karmaşık bir olgudur. Beyaz ve orta sınıftan gelen bayan öğretmenler, feminist yaklaşımların doğruluğunu savunmakla birlikte, beyaz ve orta sınıftan gelen kız öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmakta ve sınıftaki erkek öğrencilerle işçi sınıfı çocuklarını ihmal etmektedirler. Böylece direniş kaçınılmaz olmaktadır (Akt: Margolis, 2001).

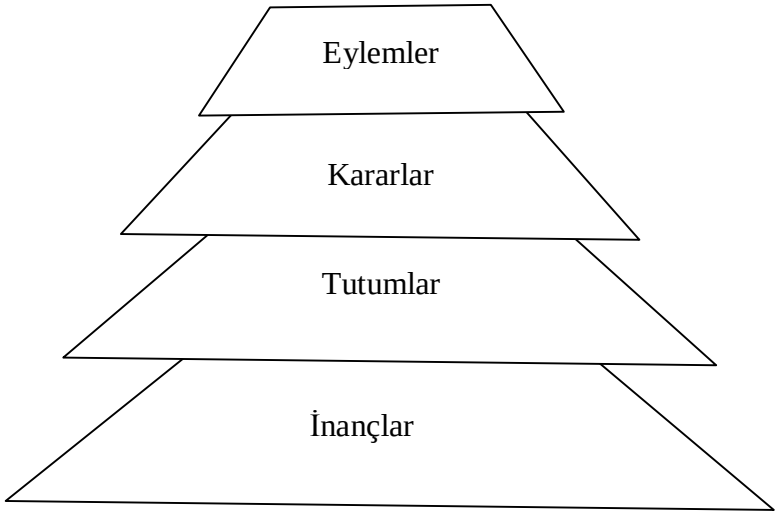
2.1.4. Örtük Programın Öğeleri

Örtük programın öğeleri, okuldaki bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar, tutumlar ile okuldaki işleyişin önemli birer parçası olan norm ve kurallar, tören ve ritüeller ve kişilerarası iletişimin niteliğidir. Aşağıda örtük programı oluşturan bu öğeler açıklanmıştır. Değerler, okul yaşamının şekillenmesinde büyük bir öneme sahip olduğundan ve araştırmanın konusu gereği daha geniş ele alınması gereksinimi duyulduğundan en sona bırakılarak, temel demokratik değerleri de kapsayacak şekilde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.4.1. İnançlar, Tutumlar

Longman Çağdaş İngilizce sözlüğünde "inanç" kavramı, (1) bir şeyin tam olarak doğru veya var olduğunu hissetme; (2) Doğru olduğuna inanılan düşünce, şeklinde açıklanmaktadır (Akt: Mariani, 1999). Colins'in (1997) İngilizce sözlüğünde de benzer şeklide "inanç, bir şeyin kesinlikle var, doğru ve iyi olduğuna dair his" olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde ise bu kavram, (1) bir düşünceye gönülden bağlı bulunma; (2) iman, itikat; (3) birine duyulan güven, inanma duygusu; (4) inanılan şey, görüş, öğreti şekillerinde tanımlanmıştır.

İnançların davranışların nedenine işaret ettiğini belirten Triandis (1994, 96), bir davranışı anlama veya yorumlamanın, o davranışın nedeni hakkındaki inançlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Mariani'ye (1999) göre de inançlar bizimle dış dünya arasında bir filtre görevi görmektedir. İnsan bu filtre yardımıyla dış dünyayı anlamlandırmaktadır. Okuldaki örtük program da çevremizde olup bitenleri yorumlamak için kullandığımız bir mercek gibidir. Bu nedenle farklı yaşantılar, farklı inançlara sahip kişiler tarafından çok farklı şekillerde anlaşılabilir. Öğrencilerin öğretmenin sınıfta yaptıkları hakkındaki inançları, onun yaptıklarını ve söylediklerini anlamlandırma sürecinde bir filtre görevi görür. Ancak bu filtre görevi, inançların okulda nasıl işlediği ile ilgili sadece ilk adımdır. İnsan, inançları aracılığıyla yaşantıları algılar ve yorumlar. Fakat bu algı ve yorumlamalar yansız (nötr) değil, duygu ve tepkilerimizi, sevdiklerimizi ya da sevmediklerimizi, kabul ya da reddetmemizi içinde barındırır. Bunlar, birer değerlendirme ya da yargıda bulunma şekli olarak ve çoğu zaman birlikte hareket ederek, insanlara ve nesnelere karşı geliştirdiğimiz kişisel tutumlarımızı şekillendirmektedirler. Bu tutumlar ise, amaç ve kararlarımızı, son adımda da davranışlarımızı etkilemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisindeki gözle görülebilen davranışları, buz dağının sadece üstteki uç kısmıdır. Bunun altında ise, tutumlar ve tutumların gerçek kaynağı olan inançlar doğrultusunda alınan kararlar yatmaktadır. Mariani (1999) bu piramitsel açıklamalarını aşağıdaki şekille ifade etmektedir.



Şekil 2.2. Eylemlerin Altında Yatan Nedenler (Mariani, 1999)

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, At: Kağıtçıbaşı, 1999, 102). Bu tanıma dikkat edildiğinde, tutumların bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Tutumların davranışlar üzerindeki etkisi tartışılagelen bir konu olmakla birlikte (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993, 336; Arkonaç, 1998, 182), öğrencilerin okula yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuş ve öğrencilerin okula yönelik tutumları eğitim süreçleri ile okulun kültürü ve değerler sisteminin incelendiği araştırmalarda temel değişkenlerden biri olarak ele alınmıştır (Thomas, Smees, MacBeath, Robertson ve Boyd, 2000; Abu-Hilal, 2000; Sa'di, 2001; Valeski & Stipek, 2001; Bigler, Brown & Markell, 2001; Tyson, 2002, Riley, 2003).

İnanç ve tutumlar öğretmenin kararlarını ve dolayısıyla da sınıftaki eylemlerini etkilerken, bir taraftan da öğrencilerin bilgiyi nasıl algıladıklarına, ona nasıl müdahale ettiklerine ve nihayet bununla ne yaptıklarına etki etmektedir. Konunun başarılı bir şekilde işlenip öğrenilebilmesi için bu inanç ve tutumların diğer şeyler gibi öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması gerekir. Bunun için öğretmenin kendisinin ve öğrencilerin inançlarının farkında olması ve bunların sınıfta ne düzeyde paylaşıldığını sorgulaması gerekir (Mariani, 1999). Çünkü, aynı öğrenme ortamlarında bulunsalar bile, farklı inançlara sahip öğrenciler farklı öğrenme yaşantıları edinmektedirler ve inançlar, öğrencilerin hem formal hem de informal öğrenmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir

(Pillay, 2002). Böylece inançlar, Robinson, Ross ve White'ın (1985, 93) belirttiği gibi okulun eğitimsel çıktıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

2.1.4.2. Kurallar

Alanyazın incelendiğinde, norm ve kural kavramlarının bazen ayrı kavramlar olarak bazen de birbirinin yerine kullanıldığı (Bilgiseven, 1989, 222; Arkonaç, 1998, 188; Dönmezer, 1999, 246; Silah, 2000, 340;) görülmekle birlikte, yapılan tanımlar incelendiğinde, normların kurallara göre daha genel ve yerleşik bir anlam taşıdığı söylenebilir. Örneğin Arkonaç'a (1998, 290) göre norm, bir sosyal birimin üyeleri için kabul edilebilir ve edilemez olan tutum ve davranışların yayılımını tarif eden bir değerler ölçeğidir ve aşağı yukarı kesin bir şekilde grup üyelerinin nasıl davranması gerektiğine dair belirli kurallar belirler. Mendras'a göre ise normlar, insanın davranış, tavır ve hareketlerini yönlendirici, değerlerle ahenkli kanun, kural veya ilkelerdir (Akt: Dönmezer, 1999, 229). Aşağıdaki açıklamalarda bir kavram çözümlemesinden çok, kuralların – normların eğitim ve toplum yaşamındaki önemi vurgulanmaya çalışılacaktır. .

Kural olarak benimsenmiş, yerleşmiş ilke veya kanuna uygun durumlar olan normlar (TDK, 1998), davranışı doğrudan etkileyen genellikle yazılmamış ve informal beklentilerdir. Normlar, sosyal olarak yaratılmış standartlar olup, olayları yorumlamaya ve değerlendirmeye yardım ederler (Terzi, 2000, 47). Dönmezer (1999, 229), bir toplumunun kültürünün, geniş ölçüde, normlardan oluştuğunu belirtirken, Triandis'e (1994, 100) göre ise normlar, belli bir grubun bireyleri için doğru davranış hakkındaki düşüncelerdir.

Kurallar, ilişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla yapılan yazılı ya da yazısız düzenlemelerdir (Ağaoğlu,2002, 10). Toplum hayatında uyulması gereken sosyal davranış kuralları ile öğrencilerin okula devam durumları, kılık ve kıyafetleri, ders düzenleri, verilecek ödül ve cezalar gibi okul hayatını düzenleyen kurallar, okulun kurallar bütününü oluşturur (Doğan, 2001, 94-95). Eğitim kurumlarında kurallar, okuldaki işleyişin, eğitimin amaçlarını gerçekleştirme yönünde aksamadan devam edebilmesi için yapılan yazılı ve yazısız düzenlemelerdir. Mayer ve Leone (1999) da öğrenciler tarafından iyi anlaşılmış bir kurallar setinin, okulda daha az düzensizlik yaşanmasını sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca, okuldaki

işleyişin düzenliliğini sağlamak için işe koşulan kurallar, öğrencilerin kuralların gerçek yaşamın bir parçası olduğunu anlayıp kabul etmelerinde de önemli bir rol oynamaktadır (Henderson, 1993). Armstrong (1999) da okulda formal ders içerikleri kadar, bunların devamını ve etkililiğini sağlayan ve okul kültürünün sembolik yanları olan kuralların ve sosyal uygulamaların önem taşıdığını belirtmektedir.

Kuralların etkililiği, bunların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılıp kabul edilmesine daha da ötesi, içselleştirilmesine bağlıdır. Shore (1998), öğrencilerin okuldaki kuralları içselleştirip bunların gereklerini yerine getirmesinin ancak kuralların belirlenmesi sürecine öğrenciler bizzat katıldıklarında mümkün olduğunu belirtirken, Gottfredson ve Gottfredson (2001) da öğrenci davranışlarıyla ilgili kuralların açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesinin önemini dile getirmektedir. Schimmel (1997) ise, okul kurallarının belirlenmesi sürecinin vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olduğunu ve bu süreçte öğrencilerin, iyi bir vatandaşın sahip olması gereken katılım, başkalarının görüşlerine saygı, ortak sorunların çözümü için işbirliği içinde çalışma, kararlarının sorumluluğunu alma, kural ve kanunların önemini anlama gibi becerileri de öğrendiklerini belirtmekte ve okul kurallarının belirlenmesi sürecine katılan öğrencilerin, gelecekte de aktif birer vatandaş olmaya daha yatkın olduklarını vurgulamaktadır.

İnançların ve değerlerin bireylerin davranışlarını etkileyen normları besleyici rolleri bulunmaktadır. Değerler genellikle grup normlarıyla uyumludur. Yani davranış normları değerleri, değerler de davranış normlarını yansıtır (Kotter, 1997, 148; Akt: Terzi, 2000, 46). Owens'a (1998, 165) göre grup, bireye grup normlarına uyması için yaptırım uygular ve bu yaptırımlar sıklıkla davranışın kesin bir şekilde oluşmasını sağlar. Yaptırımın anlamı, grubun bireyden istediği davranışlara verdiği ödüller, aykırı davranışlara verdiği cezalardan oluşan baskı düzenidir (Tolan, 1996; Akt: Terzi, 2000, 47).

Çocukların toplumsallaştırılmasında önemli rolü olan okullarda, dürüstlük, diğerlerine saygı, itaat, rekabet gibi değerlerin öğrencilere aşılanması için açık ve örtük programlar aracılığıyla davranış kuralları aktarılır (Gilbert & Hoepper, 1976; Akt: Moroz ve Reynolds, 2000, 113). Çocuklar, başarılı olmak için, okulun sadece formal kurallarına değil, aynı zamanda toplumsallaşma süreciyle kendilerine yöneltilen informal kurallara, inançlara ve tutumlara da uyum sağlamak zorundadırlar. Demokratik

bir toplumda demokratik bireylerin yetiştirilmesi hedeflenen okulda da bireylerin uymaları beklenen kuralların demokratik bir çerçevede belirlenmesi gerekir. Bu çerçevede kuralların belirlenmesi sürecine okuldaki tüm bireylerin katılım düzeyleri, bu kurallarda insana verilen önem ve değerin ön planda tutulması, kuralların herkes için aynı şekilde uygulanması vb. önem taşımaktadır.

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

2.1.4.3. Törenler

Trice ve Beyer (1984, 655), törenleri insanların iyi biçimde tanımlanmış rolleri oynadıkları sosyal dramalar olarak tanımlamaktadır (Akt: Terzi, 2000, 48). Tolan ise (1996, 244) törenlerin, çoğunlukla tarihsel nitelik taşıyan bir olaya toplumun verdiği kültürel ağırlığı sürekli kılmak için belirli yer ve zamanlarda düzenlenen toplu davranış türü olduğunu belirtmektedir (Akt: Terzi, 2000, 48). Törenleri, önceden belirlenmiş yer ve zamanlarda yapılan ve genellikle özel kıyafetlerin giyildiği, formal konuşma ve davranışların sergilendiği, bir ödül veya plaketin sunulduğu kollektif etkinlikler olarak tanımlayan Wynne'e (1991) göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya halihazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerektiğini belirten Wynne (1991), törenlerin etkili birer öğretmen olabileceğini, insanların törenlerde başkaları tarafından da kabul gören değerleri doğal bir şekilde öğrenip benimsemelerinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır.

Okulda törenler gibi rituel adı verilen etkinlikler de sık sık yapılmaktadır. Ritüeller (adetler), kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel

eylemlerdir (Terzi, 2000, 49). Trice ve Beyer'e (1984, 645) göre ritueller, nispeten özenli planlanmış faaliyetler seti ve sosyal etkileşimlerle icra edilen ve sosyal sonuçları olan etkinliklerdir (Akt: Terzi, 2000, 48). Ritüel kavramını farklı bir perspektifle ele alan Illich (2000, 70) ise okulun kendisinin, toplumdaki tüketim değerlerini bireylere empoze etmek amacıyla gerçekleştirilen, katılımın zorunlu olduğu ve katılmamama durumunda bireylerin dışlandığı bir ritüel olduğunu savunmaktadır.

Amerika'daki bir çok okulda, ahlak kurallarının öğrencilere öğretilmesinde tören ve rituellerin işe koşulduğunu belirten McCabe ve Trevino (2002), bu törenlerin, okulun öğrencilere kazandırmak istediği değerlerin öğretilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedirler. Mullis ve Fincher (1996) de rituellerin karakter eğitiminde önemli bir rol oynadığını ve yaratıcı, destekleyici, demokratik ve güvenli bir okul kültürü oluşturulmasında ekili bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Morris (1997, 123) de, çocukların sahip olduğu ve okuldaki informal programdan etkilenen değer, tutum, katılım, karar verme, tolerans, işbirliği, kişilerarası ilişkiler gibi unsurların belirlenmesinin zor olduğunu ve okulların, düzenledikleri okul toplantılarıyla vatandaşlık ve değerlerle ilgili konuları öğretmeye çalıştıklarını dile getirmektedir.

Bu nedenle McLaren'in (1986, Akt: Goodman, 1992, 45) de belirttiği gibi, okuldaki yaşam anlaşılmak isteniyorsa, yapılacak gözlemlerin okuldaki ritüeller üzerinde odaklanması gerekmektedir. O'na göre ritüeller, bir takım sosyokültürel biçimlerdeki işaret veya sembollerden öte, kültürün dokuduğu halıdaki motifleri şekillendirmekte ve böylece sosyal aktörler için bir dünya yaratmaktadır. Bir grubun ya da topluluğun ritüelleri, günlük olayların yorumlanmasında ve bunlarla baş edilmesinde sembolik kodlar haline gelmişlerdir. Kollektif yapılarından dolayı grubun bakış açısını yansıtmakta olan ritüeller, her ne kadar açık mesajlar içeriyor olsalar da, bunların sembolik biçimi, katılanlar ya da gözleyenler için yoruma açık bir anlam taşımaktadır (Moore & Myerhoff, 1997; Akt: Goodman, 1992, 45). Ancak taşıdıkları bu yoruma açık anlama rağmen, tüm ritüeller bir sosyal kontrol anlamı taşımaktadır. Bunlar, sosyal beklentilerin meşrulaştırılması ve makulleştirilmesini, insan davranışlarının doğrudan kontrolünü ve toplumun inanç ve sosyal rollerinin onaylanmasını sağlayabilirler (Goodman, 1992, 45).

2.1.4.4. İletişim

İletişim korkusu genellikle okuldaki ilk yıllarda yerleşen bir korku ve endişe kalıbı olup, öğrencinin sözel iletişimini, sosyal becerilerini ve kendisine olan güvenini çok büyük ölçüde ya da tümüyle derinden etkileyebilmektedir. Bu korku özellikle ilköğretim düzeyinde çok önemli bir sorundur (Ergin, 1995, 237). Yapılan araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin en az %11'inin şiddetli iletişim korkusu yaşadığını, en az %20'sinin de iletişime girme öncesinde önemli ölçüde kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır (Holbrook, Akt: Ergin, 1995, 237).

Portelli (1993, Akt: Marsh, 1997, 37), örtük programın mümkün olduğunca ortaya çıkarılmasının, öğrencilerin gelişimlerindeki sorumlulukları nedeniyle büyük ölçüde öğretmenlerin görevi olduğunu belirtmektedir. Bu görevin bilincinde olan bir öğretmen, okulda ve sınıf içerisinde çocuklara kendilerini güvende hissedecekleri, şiddetten uzak bir ortam yaratmaya çalışacaktır. Öğrenciler için, en az anne babaları kadar hatta bazen onlardan da önemli bir yere sahip olan öğretmenlerinin yaptıkları, söyledikleri, tutumları, davranışları, değer verdikleri ya da vermedikleri büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında olsun, öğretmenleriyle birlikte oldukları her an onları gözlemektedirler. Bu durumun bilincinde olan bir öğretmen bu bağlamda davranışlarına dikkat etmelidir. Fraenkel'in (1977, 2) de belirttiği gibi, içerisinde öğretmenin bulunduğu tüm etkinlikler ile öğretmenin önerdiği kitaplar, sınıftaki oluşturduğu oturma düzeni, seçilen tartışma konuları ve bunları tartışma biçimi, izletmek için seçtiği filmler, önerdiği oyunlar vb. öğrenciler için diğerlerinin önerilerinden daha önemlidir (Akt: Moroz ve Reynolds, 2000, 112).

Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle etkileşimi onların tutum ve ideallerini şekillendirmektedir (Henry, 1955; Akt: Wren, 1999). Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi, bireysel ve grup içindeki gelişimleri konusunda kritik adımdır (Nixon, 1996, 76; Akt: Töremen, 2001, 117). Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme de o kadar pürüzsüz olmaktadır (Töremen, 2001, 117).

Aynı şekilde öğrencilerin öğretmenleri dışındaki diğer bireylerle (diğer öğrenciler, yöneticiler, çalışanlar) olan iletişim tarzları da onların okula yönelik algıları üzerinde önem taşımaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Bu sosyal beceri

yoksunluğu, öğrencinin giderek içine kapanmasına, okula, öğretmenine ve arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Benzer şekilde arkadaşları tarafından rencide edilen, küçük düşürülen bir öğrenci de iletişim korkuları yaşayabilir. Öğretmenin öğrencilerini yakından izleyip, hangi öğrencinin ne tür gereksinimleri olduğunu bilmesi ve buna yönelik önlemler alması bu bağlamda da büyük önem taşıdığından öğretmen – öğrenci iletişimi okuldaki kişilerarası ilişkilerde bir kilit noktası gibi görülebilir.

Öğrencilerin öğretmenleri, okul yöneticileri ve diğer öğrencilerle iletişim biçimleri okul yaşam kalitesinin de önemli değişkenleri arasında ele alınmaktadır. Bu nedenle burada genel olarak söz edilen "iletişim" kavramı, okul yaşam kalitesinin değişkenleri bölümünde daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.4.5. Değerler

> *Bizi bilim bilgilendirir, fikirler özgürleştirir, değerler ise uygarlaştırır.*
>
> *(McGettrick, 1995)*

İlköğretim Programı'ında değer; "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar" olarak tanımlanmaktadır (Baysal, 2006, 601). Değer kavramı bir fiil olarak kullanıldığında, üst düzeyde bir değerlendirme söz konusudur. İnsanlar bir nesneye, kişiye, davranışa veya etkinliğe değer verdiklerini söylediklerinde, değer verdikleri şeyin onlar için derin bir anlam taşıdığını, onun iyi olduğuna inandıklarını ve kendi kişisel değerleriyle uyumlu olduğunu ifade etmektedirler. Kısaca değer kavramının bir fiil olarak kullanılması, soyut değerler sistemine dayanarak bir varlığın değerinin belirlenmesi sürecine karşılık gelmektedir. Değer kavramı isim olarak kullanıldığında ise, bu sürecin sonucunu göstermektedir. Bu değer yargıları, insanlar yeni durumlarla karşı karşıya geldiklerinde şekillendirilebilir ya da değiştirebilir (Rohan, 2000).

McGettrick (1995) değer kavramını, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan bir ilkeler bütünü olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda değerler bilişsel bir temele dayandırılmakta ancak bu

temel, günlük yaşamdaki eylemlerle kendini ortaya koymaktadır. Bu tanımın değerlerin eğitimin amaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirten McGettrick, bu nedenle değerlerin, eğitim girişimlerinin temel bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve değerlerin yer almadığı bir eğitimin, boş, sorumsuz ve gerçek dünyadan kopuk olacağını vurgulamaktadır (McGettrick, 1995). Öte yandan Goodman (1992, 147) ve Fraenkel (1977, Akt: Moroz ve Reynolds, 2000, 112) de öğretimin değer temelli (value – oriented, value – laden) bir girişim olduğunu belirtirken, Farmer (1983) da "okulun kendisi bir değerler okyanusunda yüzmektedir" (Akt: Moroz ve Reynolds, 2000, 112) sözleriyle okulun, içerisinde hüküm süren değerlerden ayrı düşünülemeyeceğini dile getirmektedir.

Değerler, tutum ve inançlardan farklı olarak, belli bir nesne, kişi ya da grupla ilişkili değildir. Değerler daha geneldir ve kişinin büyük bir nesneler ya da insanlar grubuna yönelik davranışlarını etkiler. Bunun yanısıra kişinin sahip olduğu değerler, bir şeyin iyi ya da kötü mü olduğunun kararlaştırılmasında, bireyin davranışlarının değerlendirilmesinde bir standart niteliği taşır (Banks ve Clegg, 1985, 407; Akt:Moroz ve Reynolds, 2000, 116). Benzer şekilde, Kıncal (2002, 24) değerleri bir kültüre mensup üyelerin, istenilen veya istenilmeyenin, iyi veya kötünün, güzel veya çirkinin ne olduğunu belirlemeye yönelik olarak kullandıkları standartlar olarak tanımlarken, Dökmen (2002, 279) ise değerlerin kişilerin kendileri ve başkaları için anlamlı buldukları eylemler/davranışlar ve bu eylemleri üreten şemalar olduğunu belirtmektedir.

İnsanlar, kendi değer sistemleri kadar diğerlerinin değerler sistemini de algılamaktadırlar. Eğer kişisel ve sosyal bir değerler sistemi birey tarafından algılanmışsa, insanlar kendi değerlerine göre mi yoksa başkalarının değerler sitemine göre mi davranacaklarını kararlaştırmak zorundadırlar. Bu durum çoğu zaman, bireysel ve sosyal değerler arasında çatışmalara yol açmaktadır (Rohan, 2000). Bu bağlamda liberal yaklaşıma göre eğitim, öğrencilerde diğer bireyler tarafından da kabul görmüş ilkeler doğrultusunda ahlaki seçimler yapma arzu ve kapasitesi geliştirmelidir (Gutman, 1987, 59). Çünkü, Beabout'un (2001) da belirttiği, kişilik bireyin yaptığı seçimler aracılığıyla geliştirilebilir.

İnsanların kişisel değerler sistemi, dünyayı algılayış tarzlarına etki etmektedir (Rohan, 2000). İnsanlar tercih ettikleri değerler doğrultusunda davranırlar. Değerler, başkalarıyla olan olumlu veya olumsuz yaşantılar sonucunda hem geliştirilebilir hem de

dolaylı olarak değiştirilebilir. Örneğin çocukların beslenme alışkanlıklarının oluşumunda çevrelerindeki model aldıkları kişilerin beslenme alışkanlıklarının büyük önemi vardır. Çocuklar, değer verdikleri modelin yediği şeyleri yemek istemekte ve yiyeceklerle ilgili yeni değerler oluşturmaktadırlar (Bandura, 1986, 324). Bu örnek, çocuğun bütün bir değerler sisteminin oluşumuna uyarlanabilir.

İstenen tipte vatandaş yetiştirilmesinde büyük önem taşıyan okuldaki değerler sistemi üzerinde okulda olup biten her şeyin (yönetim biçimi, kişilerarası ilişkiler, program, okulun organizasyonu, öğrenme ortam ve stilleri vb.) etkisi vardır. Bu nedenle yapılacak düzenlemelerin tüm okulu kapsaması gerekir. Okulun tipik özelliğinin bireyler arasındaki saygı ve adalet olması gerektiğini belirten Burkimsher (1993, 14), vatandaşlık eğitiminin de okulun değerler sistemi, iklimi ve kültüründen ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır. İyi bir vatandaş yetiştirmede değerlerin taşıdığı önemi vurgulayan Dynesson'a (1992, 25) göre de iyi vatandaş, formal ve informal değerler doğrultusunda tutarlı ve doğru şeyler yapan kişidir (Akt: Shelly, 1996, 17).

Temel Demokratik Değerler

Eğitimde böylesine önemli bir yeri olan değerler, tüm ülkelerde son zamanlarda üzerinde sıklıkla durulan bir konu haline gelmiştir (Carlin, 1996). Özellikle temel demokratik değerlerin bireylere kazandırılması, demokratik toplumlardaki eğitim sistemlerinin birincil amaçları arasındadır. Çünkü Medville'nin (1992) de belirttiği gibi demokrasinin sağlığı, bireylerin demokrasinin değerlerine ne düzeyde sahip olduklarına bağlıdır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında ele alınan ve istendik insan tipinin olmazsa olmaz özelliklerinden olan temel demokratik değerlerden bu başlık altında kısaca söz etmekte fayda görülmektedir. Bu nedenle aşağıda genel olarak temel demokratik değerler tanıtıldıktan sonra, araştırma çerçevesinde ele alınan eşitlik, insan onuru ve çevreye saygı değerleri ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

İlgili alanyazın tarandığında, demokratik değerlerin eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları olmak üzere 20 temel değer altında toplandığı görülmektedir (NCSS, 1984; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000).

Kuşkusuz bu değerlerin hepsi, demokratik toplumların yetiştirmeyi hedeflediği insan tipinde olması gereken, her biri özel bir anlam ve önem taşıyan değerlerdir. Ancak bu araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak amaç edinildiğinden, bu değerlerin tamamı yerine, her biri demokratik bir bireyin ayrı bir yönünü temsil eden eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazandırılması sürecinde örtük programın işlevinin incelenmesi daha uygun görülmüştür. Eşitlik değerinin, hoşgörü, çeşitlilik, hukukun üstünlüğü, özgürlük, bağımsızlık ve uluslararası insan hakları değerlerini; insan onuruna saygı değerinin ise, kendine saygı, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, adalet, hakkaniyet ve hoşgörü değerlerini kendi içinde kısmen de olsa barındırdığı, dolayısıyla bu durumun yalnız bu değerler ele alınarak bile, daha kapsamlı bilgilere ulaşılmasında kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Çevreye saygı ise, ilköğretim okulu programında genel amaçlarda açıkça ifade edilen, bazı derslerin içeriklerinde de yer alan ve okulda öğretmen ve diğer yetişkinler tarafından sürekli empoze edilmeye çalışılan bir değerdir. Bu nedenle araştırmacıya, öğrencilerin bu değere ne düzeyde sahip oldukları konusunda açık ve örtük programın etkilerini karşılaştırma olanağı yaratabileceği de düşünülmektedir. Ayrıca eşitlik, insan onuru ve çevreye saygı, okul ortamında sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerde doğrudan bireylerin davranışlarında gözlemlenebilecek değerlerdir. Örneğin, öğretmenin eşitlik değerine ne düzeyde sahip olduğu, sınıf içinde kız veya erkek, tembel veya çalışkan, zengin veya fakir vb. olmalarına göre öğrencilere nasıl davrandığı gözlemlenerek incelenebilir. İnsan onuruna saygı değeri, öğretmenin öğrencilere ceza verip vermediğine, sınıf önünde küçük düşürücü davranışlarda bulunup bulunmadığına, öğrencilerin arkadaşlarını rencide edecek davranışlarda bulunup bulunmadığına vb. bakılarak incelenebilir. Çevreye saygı değeri de aynı şekilde, öğrencilerin kıyafetlerini, ders araç-gereçlerini, sınıfı, okul bahçesini ne kadar temiz tuttuklarına, çevrelerindekileri rahatsız edecek davranışlardan ne kadar kaçındıklarına, okuldaki ağaç ve çiçekleri ne kadar koruduklarına vb. bakılarak incelenebilir.

Jackson'ın (1968) da belirttiği gibi, örtük program, açık programda yer almayan ancak okulda var olan herşeyi kapsamaktadır ve okulda açık program kadar bir örtük programın da var olduğunu ispatlayacak bir çok kanıt vardır (Meighan, 1981). Bir çok etkenle ilişkilendirilebilen böylesine genel bir kavram olduğundan, örtük programın her yönünü bir araştırmayla ve tek bir araştırmacıyla ortaya koymak oldukça zordur. Bunun yerine, her bir araştırmada farklı boyutlarının ele alınarak, derinlemesine incelenmesinin

daha sağlıklı verilere ulaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada konu sınırlandırılarak örtük programda önemli bir yeri olan değerlerin ve bu bağlamda da demokratik değerlerin, bunlar arasında da üç temel değerin (eşitlik, insan onuru ve çevreye saygı) ele alınıp incelenmesine karar verilmiştir. Böylece, araştırmada belli bir odağa yoğunlaşılarak daha yüksek doğruluğa sahip bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Eşitlik

Bedeni, ruhi başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayırım bulunmaması durumu anlamına gelen eşitlik (TDK, 1998), birbirinden birçok açılardan farklılaşan insanoğlunun, huzur ve refah içinde yaşayabilmesi için uyulması gereken temel değerlerden biridir. Toplum içindeki paylaşım problemlerinde bir tür terazi görevi gören eşitlik ilkesinin uygulanması, örneğin eğitim alanında "eğitimde fırsat eşitliği" ve vergi hukukunda "yükümlülükte eşitlik" şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Barna, 2002).

Miller, Coleman, Connolly ve Ryan (1994, 237 – 242) eşitlik çatısı altında, yaradılışsal eşitlik, fırsat eşitliği, liberal eşitlik, demokratik eşitlik, sosyalist eşitlik, cinsel eşitlik ve ırksal eşitlik kavramlarından söz etmektedirler. Ancak alan yazında daha çok kanun önünde eşitlik ve sosyal eşitlik olmak üzere iki tür eşitlikten söz edilmektedir. 1982 yılında kabul edilen T.C. Anayasanın 10. maddesinde düzenlenen kanun önünde eşitlik bölümünde yasaların uygulanmasında dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri ayırım gözetilmeksizin herkesin kanun önünde eşit görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sosyal eşitlik ise "paylaşım" ilkesine dayanır ve bu ilke sınırsız özgürlüğün zararlı etkilerini önlemek için öngörülmüştür (Miller, Coleman, Connolly ve Ryan, 1994, 237 – 242).

Fırsat eşitliği, sosyal eşitlikte önemli bir yer tutar. Bu ilke maddi ve maddi olmayan değerlerin kazanılma şartlarının, objektif olarak uygulanmasını ifade eder, ayrıca sınırlı olan kaynakların dağıtımında toplumda sosyal ve ekonomik yönden güçlü olanlara, önemli toplumsal değerler zarara uğratılarak, imtiyaz ve üstünlük tanınmamasını ifade eder. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği büyük bir öneme sahiptir (Barna, 2002). İngiltere'de sınıf içi etkileşimleri inceleyen araştırmalarla, çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksunluğun sınıf içinde yeniden üretildiği ortaya konulmuş

ve okullarda resmi müfredatın yanısıra – çocukları, toplumsal denetimleri, toplumdaki yerlerini ve eşitsizliğin doğal, kaçınılmaz olduğu varsayımını kabul etmeye yönelten – gizli bir müfredat daha olduğu ileri sürülmüştür (Turner, 1986, 49). Boudon'a (1974) göre eğitimdeki bu fırsat eşitsizlikleri, ancak toplum tabakalı yapısından ya da okul sistemi ayırımcılıktan tümüyle kurtulursa yok edilebilir (Akt: Turner, 1986, 50).

Her bireyin geleceğini etkileyen faktörler çok karmaşık ve belirsiz yapıdadır. Bu faktörlerin bir kısmı bireyin doğumla birlikte kazandığı özelliklerle ilgilidir. Dil, ırk, renk, doğum yeri vb. kişinin doğumuyla birlikte kendi isteği dışında sahip olduğu, değiştiremeyeceği özelliklerdendir. Bunlara bireyin anne babasının kültür düzeyini, ekonomik durumunu ve toplumsal statüsünü de eklemek mümkündür. Doğumla kazanılan bu özelliklerden yola çıkarak, toplumdaki bireylerin doğuştan avantaj ve dezavantajlara sahip olduğunu, böylece her bireyin başlama noktasının aynı olmadığı söylenebilir (Barna, 2002). Bu bağlamda, bireylerin geleceğini şekillendirme görevi üstlenen eğitimin, bireyler arasındaki varlığı kaçınılmaz olan bu farklılıkları asgari düzeye indirme ve tüm bireylere gelecek açısından eşit olanaklar sunma görevi vardır. Eğitimdeki temel değerler arasında en önemlisi, herkesin değerinin eşit olarak görülmesi ve bir bireyin tüm yönlerini geliştirmenin önemli olduğudur (Töremen, 2001, 109). Eşitlik, hiçbir ayrıcalığı kendi yapısı içinde barındırmaz. En küçük bir ayrıcalık veya ilgisizlik insan haklarının eşitlik yönünden yara almasına yol açacaktır (Çeçen, 2000, 42). Bu nedenle, kendilerine has farklılıkları ne olursa olsun, bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranması ve bu konuda onlara her zaman model olmaya çalışması, onların bu değeri kabul edip içselleştirmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır.

İnsan Onuruna Saygı

İngilizce karşılığı "dignity" olan ve insanın kendine duyduğu saygı, başkalarının gösterdiği saygının dayandığı kişisel değer, özsaygı, gurur, şeref, haysiyet anlamlarına gelen onur (TDK, 1998), çok değerli kılınmış bir şeyin özelliğidir. İnsan onuru, insanın hakkı olan şeyleri alması sonucu ortaya çıkar. Ancak, insanın da bu haklara layık olduğunu göstermesi gerekir (Mercier, 1996).

Slipko (2005), insan onuru için önce insanın özgür olması gerektiğini, özgürlüğün insan onurunun hem ifadesi hem de gerçekleştiricisi olduğunu vurgulamaktadır. Kaboğlu (2002, 13) ise özgürlük, eşitlik ve insan onurunun

özgürlükler hukukunun kurucu kavram ve öğeleri olduğunu ve bunların birbiriyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. O'na göre özgürlük ve eşitlik denklemi, insan onuru ile kurulabilir. İnsan onuru özgürlüğün temeli ve eşitliğin ölçüsüdür. Hak ve özgürlüklerin ortak temeli insan onurudur ve bu kavram mutlak eşitlik ilkesinden yararlanır. İnsan onuru kavramının içselleştirilmesi, eşit ve özgürlükçü toplum üyelerini yaratmanın itici gücünü oluşturur (Kaboğlu, 2002, 25-26). Onur, Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nda (2001) da birinci bölümde gösterilmiş ve "insan saygınlığı ihlal edilemez; saygı gösterilmeli ve korunmalıdır" denilmiştir.

Harcum ve Rosen (1992) insan onurunu diğerleri tarafından açıkça değer verilen saygın bireyin bir niteliği olarak tanımlamaktadırlar. Caulfield ve Chapman (2005) ise insan onurunun tam olarak kavramsallaştırılamamış, belirsiz bir kavram olduğunu belirtmektedirler. Kavramı daha da karmaşıklaştıran önemli bir neden, çoğulcu toplumlarda farklı grup ve toplulukların, insan onuru kavramına farklı biçim ve anlamlar yükleyen farklı bakış açıları, farklı dini değerler ve kültürel anlayışlara sahip olmalarıdır. Gewirth'e (1992) göre insan onuru, insanın varlığına eşit bir şekilde ait olan esas değerdir. Bu bütün insanların durumsal değil, zorunlu, kalıcı ve değişmez bir özelliğidir (Akt:Magnarella, 2002). İnsanın diğer canlılar arasında özel ve değerli bir yeri olduğunu belirten Kuçuradi (1996) ise, "İnsanın değeri derken bundan insanın diğer canlılar arasındaki özel yerini anlıyorum. İnsana bu özel yeri sağlayan, onun özelliklerinin bütünüdür, onu diğer canlılardan ayıran olanaklarıdır. Bu olanaklar, insana özgü etkinlikler ve ürünler olarak görünür. Bu özellikler ise, insanın diğer canlılarla ortaklaşa taşıdığı özelliklere ek özelliklerdir. İşte bu özellikler ya da olanaklar "insanın değerini" ya da "onurunu" oluşturur." demektedir.

Kampelman'ın (2002) barışın sigortası olarak ele aldığı insan onuru kavramı, Birleşmiş Milletler antlaşmasının (1945) başlangıç bölümündeki resmi çeviride şöyle geçer "... İnsanın ana haklarına, şahsın haysiyet ve değerine, erkek ve kadınlar için olduğu gibi büyük ve küçük milletler için de hak eşitliğine olan imanımızı yeniden ilan etmeğe..." (Akt: Öndül, 1998). İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 1. maddesinde ise, bütün insanların hür oldukları, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğdukları, akıl ve vicdana sahip oldukları ve birbirlerine karşı kardeşlik zihniyeti ile hareket etmeleri gerektiği belirtilmektedir. Türk Anayasa Mahkemesinin 28.6.l966 tarihli kararında ise, insan haysiyeti şöyle tanımlanmaktadır: "İnsan haysiyeti kavramı, insanın ne durumda, hangi koşullar altında bulunursa bulunsun, salt insan oluşunun kazandırdığı değerin

tanınmasını ve sayılmasını anlatır. Bu öyle bir davranış çizgisidir ki, ondan aşağı düşünce yapılan işlem, ona muhatap olanı insan olmaktan çıkarır" (Akt: Öndül, 1998).

Melton'a göre (1991) onur bir haktır. Amerikan Okul Danışmanları Birliği'nin hazırladığı Etik Standartlar'ın önsözünde "her birey saygı ve onur hakkına sahiptir" denilmektedir. Benzer şekilde, 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi de çocukların onurlarına saygı duyulmasını vurgulamaktadır. (Akt: Hill ve Tollerud, 1996). Ancak, okulda ve evde aşağılayıcı dönütlerle karşılaşan çocuklar, çoğu zaman kendi değerlerinin farkına varamamaktadır. Yaşadıkları deneyimler, birer insan olarak onurlarını desteklememektedir. Onur, bireyin değerli ve güvenilir hissetmesi, yetişmesi, öğrenmesi ve diğerlerine değer vermesi için gereken, kendine ilişkin yeterlilik ve saygı algılamasıdır. Çocuklar çoğu zaman birer tam insan ve onuru hak eden bireyler olarak görülmemektedir. 15 yüzyılda çocuklar sahip olunan taşınır mallar olarak görülmüştür. 18. yüzyılda orta sınıfın ortaya çıkması ve evliliğe dayalı ailelerin çocuklar etrafında kurulması, çocukların değerini arttıran bir etken olmuştur. Bu yüzyılın başında ise 1948 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmesi'nde bütün insanların onur bakımından eşit doğdukları belirtilmiştir. Onur doğuştan sahip olunan temel bir haktır. Bu nedenle, bireyin kişisel onuruna ilişkin algısına zarar verilebilir fakat asla tamamen yok edilemez, olumsuz bir ortam ve küçük düşürücü deneyimler onur algısını azaltsa da koşulsuz saygı ve değer görmeye dayalı olumlu deneyimler, onur algısını yükseltebilir (Hill ve Tollerud, 1996).

Gemalmaz (1990), bireyi diğer kişilerin önünde büyük ölçüde (grossly) utanca boğan ya da onu kendi arzu yahut istencine aykırı biçimde davranmaya yönlendiren eylemlerin aşağılayıcı muamele olduğunu belirtmektedir (Akt: Öndül, 1998). Mercier'e (1996) göre de aşağılanma (humilation), insan olma durumuna zarar getirir. Okul ortamlarında öğrencilerin maruz kaldıkları insan olma durumlarına zarar veren belli başlı davranışlar, hakaret etme, dayak atma, bağırma, teşhir etme, alay etme, gözdağ verme, ceza verme, lakap takma, küçümseme, önemsememe gibi davranışlardır. Bunların hepsinin özünde aşağılamanın yattığı söylenebilir. Oysa, eğitim ve öğretimde sınıfın atmosferi olarak adlandırılan psikolojik ortamın, bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahip olduğunu belirten Ada (2002, 205), bu psikolojik ortamın ön şartının, ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanması olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir ortamda bireylerin cezalandırılmasına, aşağılanmasına, fikirlerine değer verilmemesine yer yoktur.

Güvenlik, özerklik, ait olma, özsaygı gibi temel ihtiyaçlar, hem çevre hem de bireysel eylem ve algılar tarafından etkilenmektedir. Gerçekçi beklentiler, destek, güven ve olumlu dönütler içeren bir ortam öğrencilerin bireysel onur algılarını desteklemektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin kendilerine ilişkin gerçekçi beklentilere, öz yeterlik duygusuna ve hayatlarıyla ilgili kararları verme gücüne sahip olmaları da onurlarını yükseltmektedir. Onur, öğrencilerin kendilerini yetenekli ve değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Bu da kendine güveni doğurmaktadır. Sonuç olarak onur, öğrencilerin şunu anlamasını sağlar: onlar diğerlerine biricik ve anlamlı biçimde katkıda bulunabilirler. Gerçekçi olmayan beklentiler, olumsuz ya da aşağılayıcı dönütler, küçük düşürme ve şiddet çocukların onuruna zarar vermektedir. Örneğin onur, öğrencilere anlamsız görevler verildiğinde ya da "bunu kendi başına yapabileceğine inanmıyorum" imasıyla yapılan yardımlar ve alay etmeler sonucunda kırılmaktadır. Bazı öğrenciler onurları incitildiğinde, kendileri için daha kötü sonuçlar doğuracak olsa da öfkeli ve saldırgan davranabilirler (Shockley ve Sevier, 1991; Akt: Hill ve Tollerud, 1996). Bazı öğrenciler "öğrenilmiş güçsüzlük" olarak adlandırılan cesaretsizlik ve ilgisizlik içine girebilirler (Hamacheck, 1990; Akt: Hill ve Tollerud, 1996). Bu tepkiler gelişme, yaratma ve diğerlerini dikkate alma için gereken enerjiyi kurutmaktadır. Kendilerine ilişkin onur algısı düşük olan öğrenciler, genellikle başarıyı da anlamsız bulmaktadırlar. Aşağılanmış öğrenciler, uygunsuz davranışlarla diğerlerine de yabancılaşmaktadır. Aslında bu davranışlar onların onaylanma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Toplumsal yaşamda bireyler arası ilişkilerde büyük önem taşıyan ve bireylerin karakter yapılarında önemli ve belirleyici bir yeri olan "insan onuru", eğitim sisteminde her bireye kazandırılması beklenen bir değerdir. Hernekadar bireylerin değerleri kazanımı, okul dışındaki bir çok faktörden (aile, çevre) etkilenen bir süreç olsa da, öğrencilere toplumun benimsediği değerleri kazandırmak okulun temel sorumluluklarındandır. Bu bağlamda çocukların okulda öncelikle kendilerini değerli hissetmeleri önemlidir. Sürekli cezalandırıldıkları, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri, başkalarının önünde küçük düşürücü sözlerle aşağılandıkları bir ortamda, kendilerini değersiz hissederek yetişen bireylerin kendine ve başkalarına saygı duyan onurlu bir nesil oluşturmaları da çok zordur.

Çevreye Saygı

Kaboğlu (2002, 539), herkesin ve toplu olarak bütün insanların sağlıklı, ekolojik olarak dengeli, ekonomik olduğu kadar sosyal, kültürel, siyasal ve hukuksal gelişimlerine elverişli bir çevre hakkına sahip olduklarını belirtmektedir. İnsanı hayvanlardan ayıran özellik, doğa üzerindeki eyleminin doğayı kendi bilinçli denetimine almayı amaçlamasıdır (Thomson, 1998, 21). Hayvan kendi dışındaki doğayı yalnızca kullanmakla yetinir ve yalnızca kendi varlığı aracılığıyla onda değişiklikler yaratır. Oysa insan, doğayı değiştirmekle, onu kendi amaçlarına hizmet eder duruma getirir, onun efendisi olur (Engels, 1876, Akt: Thomson, 1998, 21).

Yirminci yüzyılın ortalarından bu yana dünyanın sanayileşmiş ülkelerinde kendini duyumsatmaya başlayan çevre sorunları, günümüzde küresel boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki; bugün dünyada çevre sorunlarının birinden ya da birkaçından etkilenmeyen hiçbir canlı kalmamıştır. İnsan, ekosistemdeki doğal ilişkiyi bozan tek varlıktır. Alet yapma yeteneğine ve bilgi aktarımına sahip insanoğlu, varlığından bu yana, özellikle de sanayi devriminden sonra hızla doğal kaynakları tüketen ve tükettiği hızda çöp üreten bir tür olmuştur (DEK, 2004, 525). İnsanoğlunun doğa üzerinde yarattığı ciddi tahribat, ülkelerin çoğunda endişelerle karşılanmış ve çevre sorunlarıyla mücadele konusunda birçok çalışma yapılmıştır: Örneğin Stockholm'de 1972 yılında toplanan Birleşmiş Milletler Çevre ve İnsan Konferansı, 5 Haziran'ın Dünya Çevre Günü ilan edilmesi, Türkiye'nin de imzaladığı Akdeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması, Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması, Avrupa'nın Yaban Hayatını ve Yaşama Ortamlarını Koruma Sözleşmesi, Montreal Protokolü, Deniz Kirliliği Sözleşmesi vb. bunlardan sadece birkaçıdır. Ancak çevresel sorunların önüne geçmek için yapılan anlaşmalar, yazılı metinler, içerik bakımından yetersiz kaldığı gibi anlaşmaların veya alınan kararların yaşama geçirilmesi de genellikle başarısızlıkla sonuçlanmıştır (DEK, 2004, 528).

Son yıllarda çevre eğitimiyle ilgilenen eğitimciler, bireylerde çevresel duyarlılık oluşturmayı çevre eğitiminin merkezine yerleştirmiş bulunmaktadırlar (Kim, 2003). Çevresel duyarlılık, çevreyi empatik bir perspektifle ele almak anlamında kullanılmaktadır (Hungerford ve Volk, 1990; Peterson, 1982; Sward ve Marcinkowski, 2001; Akt: Kim, 2003). Çevresel duyarlılığın geliştirilmesinde farkındalık ve tutumlarla ilgili amaçlar önemli bir yer tutmaktadır. Çevresel farkındalıkla ilgili amaçlar, sosyal

grup ve bireylere bir bütün olan çevreye ve onun problemlerine karşı bir farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına yardımcı olmaktır. Tutumlarla ilgili amaçlar ise, sosyal grup ve bireylere çevreyle ilgili bir değerler seti oluşturma, çevreden sorumlu hissetme ve çevrenin korunması ve geliştirilmesine aktif bir şekilde katılma motivasyonu yaratmada onlara yardımcı olmaktır (UNESCO, 1978; Akt: Kim, 2003).

Goodall (1992), okulun tüm çocukları, çevrenin ortak bir miras olduğu ve bu konuda herkesin sorumluluk taşıdığı fikrini benimseme, çevrenin kalitesini koruma ve geliştirme, toplumun kaynakları tutumlu ve makul bir şekilde kullanması konusuna duyarlı olma gibi konularda cesaretlendirmesi gerektiğini belirtmektedir. Türk eğitim sisteminde de ilköğretim programına göre, ilköğretim görmüş bir yurttaş, çevresindeki bütün canlı, cansız varlıklara değer vermesini, onları sevmesini ve korumasını öğrenmiştir (Vural, 1999, 6). Ancak, günlük yaşamı yakından etkileyen/zorlaştıran çevre, ses, hava, su, trafik vb. kirlilikleri göz önüne alındığında, bu amaca yeterince ulaşılamadığı ve bireylerin çevre bilinci ve duyarlılığını kazanamadığı söylenebilir. Oysa Duygu'nun (2002) da belirttiği gibi, geçen yüzyılda konunun hafife alınması, çevrenin duyarsız ve bilinçsiz şekilde kullanılması, hatta sömürülmesinin sonuçları gözardı edilemez hale gelmiştir, hatta geleceği de tehdit etmektedir. Bu nedenle bu endişeler, Gilbert'in (1997, 69-74) de belirttiği gibi vatandaşlık eğitiminde de çevresel konular üzerindeki vurguyu da arttırmıştır.

Eğitim sisteminde bireylerde bir çevre duyarlığı ve bilinci oluşturmaya yönelik çabalar her geçen gün artmaktadır. Örneğin 1977 yılında UNESCO-UNEP işbirliği ile düzenlenen Ülkeler Arası Çevre Eğitim Konferansı'nın sonuç bildirgesi'nde (Tiflis Bildirgesi) orta öğretim için üç yıllık bir çevre eğitimi programı önerilmektedir. 'Çevre ve İnsan 1' ders programının da temelini oluşturan Tiflis Bildirgesinin genel amaçları "çevre eğitiminde bireylere ve toplumlara bilinç, bilgi, tutum ve beceri kazandırmak ve aktif olarak katılımlarını sağlamak" şeklindedir (Hadımoğulları, 2002) .

Jickling (2003), çevre eğitiminde öğretmenlerin önemli görevleri olduğunu, öğrencilere bu konularda her açıdan model oluşturarak bunu sınıflarında yaşamaları ve yaşatmaları gerektiğini, ancak öğretmenlerin çoğu zaman bu konuları ihmal ederek Eisner'in (1985) tanımladığı önemsenmeyen (null) program yaklaşımına uygun davrandıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin çevreye duyarlılığı geliştirecek konuları ihmal etmeleri ya da kendi davranışlarında çevreye saygı duymadıklarını göstermeleri,

öğrencilere çevrenin önemsiz olduğuna ilişkin örtük mesajlar göndermesi demektir. Çevreyle ilgili değerler sisteminin, ancak empati, ilgi, anlayış ve koruma gibi niteliklerle donatılmış bir ortam içerisinde oluşabileceğine inanan bir öğretmen, sınıfını bu değerlerle donatmanın yollarını aramalıdır (Jickling, 2003).

Milli Eğitimin yeni ilköğretim programı incelendiğinde, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerindeki bazı ünitelerde ara disiplin olarak belirlenen İnsan Hakları ve Vatandaşlık başlığı altında çevreyle ilgili bir takım kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak çevresel duyarlılığın, duyuşsal alandaki diğer tüm kazanımlar gibi, sadece açık programla gerçekleştirilmesi çok zordur. Bunun da diğer demokratik değerler gibi, öğrencilere yaşatılması gerekmektedir. Öğrencilerde çevreye yönelik duyarlılık oluşturulmasında, okulun genelinde böyle bir duyarlılık kültürünün yaratılması önemlidir. Öğrencilerle birlikte yapılacak çiçeklendirme/ağaçlandırma çalışmaları, doğa gezileri, afişler, çevreyi konu alan sanatsal etkinlikler vb. öğrencilerin bu değeri kazanmasına önemli katkılar sunabilir. Bunun yanısıra okulun çevre düzenlemesi de öğrenciler için çevreye yönelik bir mesajlar bütünü olarak ele alınabilir. Çevreyle uyumlu, onu koruyup sürdürecek, güzelleştirecek bir düzenleme, öğrenciler için okuldaki yetişkinlerin çevreyi önemsediklerine ve herkesin de önemsemesi gerektiğine ilişkin önemli bir mesaj verir. Bunun yanısıra, Demokratik Eğitim Kurultayı'nda belirtildiği gibi, okullarda çevre eğitimi için binanın mimari yapısı ve her açıdan kullanışlı olabilmesi önemlidir. Binada ortak kullanım alanlarının öğrenci sayısına göre geniş olması ve amaca yönelik işlevli olması düşünülmelidir. Binadaki kapalı alanların yeterliği ve kullanışlı oluşu ile bahçenin yeterli ve çim olması diğer önemli faktörlerdir. Bireyin sosyal ve ruhsal gelişiminin ve eğitim ortamında güvenliğinin sağlanması açısından okul çevresinin bu özelliklere sahip olması gerekmektedir (DEK, 2004, 530).

2.1.5. Sosyal – Bilişsel Öğrenme Kuramı

Örtük program, okuldaki yaşamın daha çok sosyal yönlerine işaret etmektedir ve bu yaklaşıma göre öğrenciler okulda içerisinde bulundukları kültüre egemen olan kuralları, tutumları, inançları, değerleri vb. öğrenmektedirler. Bu bağlamda okuldaki sosyal öğrenmeleri vurgulayan sosyal – bilişsel öğrenme kuramının da ayrıntılı olarak açıklanmasına gerek duyulmuştur.

Sosyal bağlamda gerçekleşen öğrenmelerle ilgilenen sosyal öğrenme kuramı, bireylerin başkalarından nasıl öğrendikleri üzerinde odaklamaktadır. Bu kuramda, gözlem yoluyla öğrenme, taklit ve modelden öğrenme özellikle vurgulanan kavramlardır (Ormrod, 1990, 159). Gözleyerek öğrenme ile ilgili ilk açıklamaları yapan Plato ve Aristo'ya göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır. Daha sonra Thorndike, Miller, Dollard ve Skinner gibi bilim insanları gözlem yoluyla öğrenme konusunda bazı açıklamalarda bulunmuşlardır (Senemoğlu, 2003, 221-223).

İnsanın en eski öğrenme biçimlerinden biri olan gözleyerek öğrenmenin (Ültanır, 1997), sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle elde edilen bir bilgi olduğunu belirten Bandura, davranışçı yaklaşımların bazı sınırlılıklarını eleştirerek kendi bilişsel eğilimli kuramını ortaya koymuş ve yaptığı deneylerle bireyin davranışının kendi doğrudan yaşantıları kadar dolaylı yaşantılardan yani başkalarının geçirdiği yaşantılardan da etkilendiğini kanıtlamıştır (Senemoğlu, 2003, 223-225). Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenciler diğerlerini gözleyerek sadece akademik bilgi ve becerileri değil, ahlaki değerleri, performans standartlarını ve hangi koşulda nasıl davranılması gerektiğini de öğrenirler (Ormrod, 1990, 179).

Gözlenebilen davranışların yanısıra içsel zihinsel süreçlere de önem veren Bandura (Selçuk, 123), şartlanma yoluyla öğrenmeyi açıklayan psikologları öğrenmede düşünmeye yer vermedikleri için eleştirmiş ve "biz içinde bulunduğumuz duruma – bir uyarıcı durumuna – verdiğimiz anlama göre davranırız. Böyle bir davranım, doğrudan doğruya karşılaştığımız duruma katıldığımız ya da o durumu gözlediğimiz zaman oluşur" açıklamasını getirmiştir (Fidan, 1996, 59). Nitekim bilişsel kuramlarda öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesi olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1999, 25).

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve başkalarının yaşantılarını izlemek aracılığıyla modelden öğrenilen dolaylı yaşantılar; dolaylı pekiştirme (vicarious reinforcement), dolaylı ceza (vicarious punishment), dolaylı güdülenme (vicarious matovation), dolaylı duygu (vicarious emotion) ve modelin özellikleridir (Senemoğlu, 2003, 225-226).

Sosyal öğrenmenin önde gelen diğer bir ismi olan Vygotsky, öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretenlerin (öğretmen, arkadaş, aile vs.) rehberliğinde geliştiğini savunur (Korkmaz, 2002, 199). Vygotsky'e göre yüksek zihinsel fonksiyonlar, spesifik bir biçimde gelişir ve kültürel bağlam tarafından belirlenir. Okullar ise yüksek düzeyde zihinsel fonksiyonların gelişimi için en yararlı sosyal ortamlardır (Woolfok, 1998; Akt: Çeçen, 2000).

Okul öğreniminin düşüncenin toplumsallaşmasında son derece önemli bir rolü olduğunu belirten Vygotsky (1961, 127), bilişin sosyal temellerini ortaya koyduğu çalışmalarında, daha sonra bilişsel yapılarda kullanılacak olan kültürel bilgi ve becerilerin geliştirilmesi üzerinde önemle durarak, bu gelişim sürecinin, sosyal ortamlarda daha olgun kişilerle dışsal olarak gerçekleşen etkileşimlerin içselleştirilmesi süreci olduğunu belirtmektedir. Kısacası gelişim, sosyal deneyimlerin içselleştirilmesi sürecidir (Hamilton ve Ghatala, 1994, 278).

Kuramının merkezine sosyal ilişkileri yerleştiren Vygotsky'e göre, öğretimdeki en önemli değişken, öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile akranları arasındaki etkileşimin yapısı ve kalitesidir. Başarılı bir öğretmen, öğrencileriyle etkileşiminde öğretimini çocukların yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde ayarlamak zorundadır (Hamilton ve Ghatala, 1994, 279). Çocukların gelişimlerinde bir yetişkinin yardımının büyük önem taşıdığını dile getiren Vygotsky, çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinde çok şeyler öğrendiklerini ve bu nedenle öğretmenlerin, öğrenciler arasında daha çok etkileşime olanak sağlayan işbirliğine ve tartışmaya dayalı etkinliklere ağırlık vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Çocuğun dil gelişimindeki yararları nedeniyle akran etkileşimi, bir bilgi ve becerinin öğrenildiği durumlardan çok, bir konunun tartışıldığı ve ortak bir kararın paylaşıldığı durumlarda faydalıdır. Konunun karşılıklı anlaşılması ve yaklaşımların paylaşılması için, öğrenci–öğrenci ve öğretmen–öğrenci etkileşimlerinin işe koşulması gerekir (Hamilton ve Ghatala, 1994, 281).

2.1.5.1.Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler

İnsan davranışının tek başına sosyal ya da psikolojik süreçlerle açıklanamayacağını, bunun ancak sosyal etkilerin psikolojik süreçlere entegre edilmesiyle anlaşılabileceğini belirten Bandura'nın (1997, 7) sosyal bilişsel öğrenme kuramının temelinde, karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism), sembolleştirme

kapasitesi (symbolizing capability), öngörü kapasitesi (forethought capability), dolaylı öğrenme kapasitesi (vicarious capability), öz düzenleme kapasitesi (self regulatory capability) ve öz yargılama kapasitesi (self – reflective capability) olmak üzere 6 temel ilke bulunmaktadır.

Karşılıklı belirleyicilik ilkesinde, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedirler. Sembolleştirme kapasitesi ilkesinde Bandura, insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bu, insanoğlunun, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabildiği ve geleceği de test edebildiği anlamına gelmektedir. Bandura'ya (1986) göre geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir. Etkinlikten önce düşünmenin geldiğini vurgulayan sosyal öğrenme kuramının öngörü kapasitesi ilkesi, bireyin gelecek için bir plan yapabilme kapasitesine sahip olmasını; dolaylı öğrenme kapasitesi ilkesi, kendi yaşantılarından öğrenme kadar, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de öğrenmeyi; öz düzenleme kapasitesi ilkesi, insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarını; öz yargılama kapasitesi ise insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmalarını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2003, 228-231).

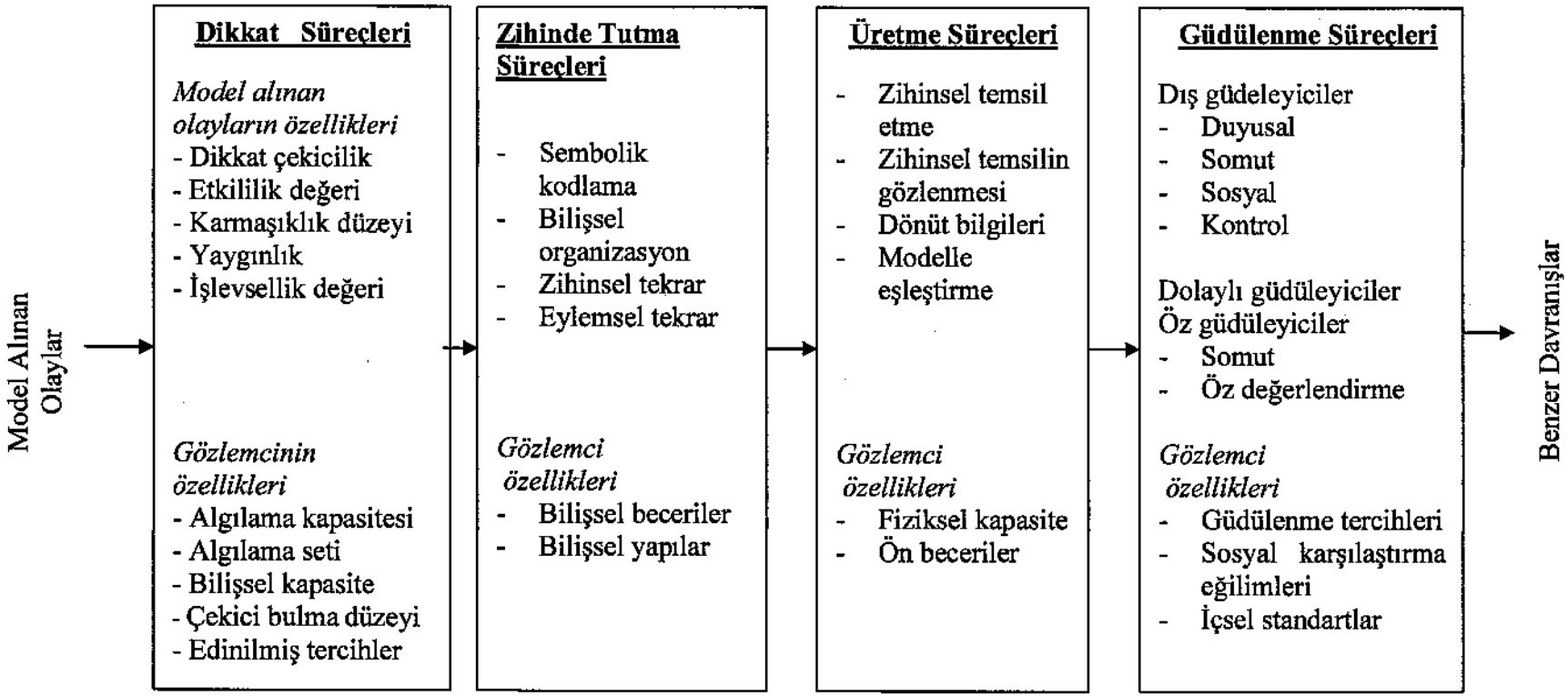
Sosyal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenme, dikkat etme, zihinde tutma, davranışı üretme ve güdülenme süreçlerini kapsamaktadır (Şekil 2.3., Bandura, 1986, 52). Gözlem yoluyla öğrenmenin birinci basamağı olan dikkat etme, modele bakarak öğrenme eylemini hazırlayan ilk ve önemli basamaktır. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, davranışın sonunda pekiştirilmesi, model olan kişiye değer verme, hayranlık duyma gibi faktörler dikkate etki eder (Fidan, 1996, 61). Bireyin modellenecek etkinliğe/davranışa dikkat etmesi hem modellenen etkinliğin hem de gözlemcinin kendisinin bazı niteliklerinden etkilenir. Gözlem yoluyla öğrenmenin bu basamağında modellenen olayın dikkat çekiciliğinin, etkililik değerinin, karmaşıklık düzeyinin, yaygınlığının ve işlevsel değerinin; gözleyerek öğrenen bireyin ise algılama kapasitesinin, ön yaşantılarına dayalı olarak oluşturduğu algılama setinin (hazırbulunuşluk düzeyinin), bilişsel kapasitesinin, modeli çekici bulma düzeyinin ve öğrenilmiş tercihlerinin önemli bir yeri vardır.

Gözleyerek öğrenme sürecinde önemli bir yeri olan diğer bir alt süreç de zihinde tutma sürecidir. Burada gözleyerek öğrenen birey bilişsel yapılarını ve becerilerini işe koşarak gözlediği bilgi ile ilgili sembolik kodlar oluşturmakta ve bunları organize edip zihninde saklamaktadır. Bu nedenle bu süreç bireyin sembolleştirme kapasitesiyle de yakından ilgilidir (Fidan, 1996, 62). Senemoğlu'na göre (2003, 232), imgesel ya da sözel olarak saklanan bu bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da gözlendikten hemen sonra uygulanması, davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir.

Davranışı üretme sürecinde ise, bireyin modellediği davranışı zihninde tekrar etmesi, zihninde yaptığı bu tekrarın yine kendisi tarafından gözlenerek değerlendirilmesi ve bunu modellediği davranışla eşleştirmesi, buna uygun olup olmadığını incelemesi vardır. Bireyin bunları yapabilmesi için gerekli fiziksel olgunluğa ve ön becerilere sahip olması gerekmektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmede güdülenmenin önemini vurgulayan Bandura, bireyi harekete geçirecek üç tür güdüleyici olduğunu belirtmektedir. Bunlar dolaylı güdüleyiciler, dış güdüleyiciler ve içsel güdeleyicilerdir. Özellikle içsel güdeleyicilerin vurgulandığı bu süreçte, bireyin güdülenmeye ilişkin tercihleri, eğilimleri ve değerleri ve içsel standartları büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2003, 234). Çünkü modele bakarak öğrenmede kişinin gözlediklerini yapmaya değer bulması ve davranışı yapmak istemesi önemlidir (Fidan, 1996, 62).

Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreci



Şekil 2.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Alt Süreçleri (Bandura, 1986, 52)

2.1.5.2.Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

Bandura'nın sosyal- bilişsel öğrenme kuramının eğitim açısından önemli yararlar sağlayabilecek ilkeleri Senemoğlu'nun (2003, 239-242) açıklamalarından da yararlanılarak şu şekilde özetlenebilir:

1. Bandura, bireyin başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şey öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, çocuğa bir çok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışlar, sevilen, beğenilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olmaları yoluyla kazandırılabilir. Dolayısıyla eğitim durumlarında önemli birer model olan öğretmenler, bazı bilgi ve becerileri öğretmede öncelikle kendileri iyi bir model oluşturarak, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidirler.

2. Gözlem yoluyla öğrenmenin 4 temel sürecinden ilki dikkat etmedir. Bu nedenle yetişkinler, öğrencilerin model almasını istedikleri davranışları dikkat çekici hale getirmelidirler. Model alınacak etkinliklerin dikkat çekici olması için; anlaşılır, çekici, gözleyenin fiziksel ve bilişsel yapısına, yaşına, ilgilerine, amaçlarına uygun olması, gözleyen açısından önemli sonuçlar doğurması ve fonksiyonel bir değerinin olması gerekmektedir.

3. Gözlem yoluyla öğrenmenin ikinci alt süreci olan zihinde tutma, bireyin daha çok sözel sembollerin ağırlıkta olduğu sembolleştirme kapasitesine bağlıdır. Bu durumda öğretmenler, model alınacak etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin sözel yeteneklerini, dili anlama ve kullanma becerilerini dikkate almak ve öğrenmelerde kalıcılığı sağlamaya yönelik bellek destekleme ve kodlama yollarını öğretmek durumundadırlar.

4. Gözlem yoluyla öğrenmenin üçüncü aşaması olan davranışı üretme sürecinde birey, model alınan davranışın sembolik temsilcisini model davranışa benzetinceye kadar tekrar eder, düzeltir ve sonunda modelin davranışına benzer hale getirir. Bunun için öğrencinin bilişsel özellikleri kadar fiziksel özelliklerinin de model alınan davranışı göstermeye uygun olmalıdır.

5. Bu öğrenme yaklaşımının dördüncü aşaması olan güdülenme, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini sağlar. Bunun için yetişkinlerin çocuğun model aldığı davranışların sonuçlarını gözlemesi için fırsat tanınmalı ve modelin

pekiştirilen ve cezalandırılan davranışlarına dikkat çekilmelidir. Ayrıca öğrenilenleri performansa dönüştürmenin en etkili yolu, öğrenciyi davranışı yapmaya istek ve ihtiyaç duyar hale getirmek ve böylece içsel pekiştireçler aracılığıyla davranışın sürekliliği sağlanmaya çalışılmaktır.

6. Bandura'ya (1986, 391) göre öz yeterlik, davranış üstünde etkili olan temel kavramlardan biridir. Bu nedenle öğretmenler çocuğun öz yeterlik algısını geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlemelidirler.

7. Davranış üzerinde etkili olan diğer bir kavram da öz düzenlemedir. Öz düzenleme yeterliğini kazanabilmek için çocuğun kendi performans standartlarını geliştirmesi gerekir. Bu nedenle anne – baba ve öğretmenlerin çocuğa, açık, belirgin ve ulaşılabilecek standartlar belirlemesinde yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenler sınıflarında bu yeterliği kazandırmaya yönelik öğretme – öğrenme durumları hazırlamalı, uygun yöntem ve teknikleri işe koşmalıdır (Senemoğlu, 2003, 238-242).

Alanyazında geniş kabul gören fikirlerden biri de, ahlaki düşünme ve davranışların bir çok yönden, gözlem ve modelden öğrenme tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, bir şeyi ahlaki olarak doğru veya yanlış olarak değerlendirmek de, en azından kısmen sosyal öğrenme aracılığıyla öğrenilir (Eliot ve Vasta, 1970; Radke-Yarrov, Zahn-Waxser ve Cahpman, 1983; Rushtan, 1975, 1982; Harter, 1983; Wolf ve Cheyne, 1972; Bandura ve McDonald, 1963; Prentice, 1972,...Akt: Ormrod, 1990, 177). Bu bağlamda, okulda olup biten ancak programda açıkça dile getirilmeyen herşeyi kapsayan örtük program, okuldaki sosyal öğrenmeler için önemli fırsatlar sağlar. Çocuklar okulda bulundukları sosyal ortam içerisinde, başkalarını gözlemleyerek iyi şeyler öğrenebilecekleri kadar, kötü şeyler de öğrenebilirler. Bu nedenle okulun örtük programının da formal bir yapıya kavuşturulması ve öğrencilerin sosyal öğrenme aracılığıyla kötü davranışlar öğrenmesi ihtimalinin en aza indirilmeye çalışılması gerekmektedir. Bunun için, öncelikle okuldaki yetişkinlerin olumlu birer model oluşturması önemlidir. Modelin söylediklerinin farklı, yaptıklarının farklı olduğu durumlarda, çocukların modelin söylediklerinden çok yaptıklarını taklit ettiklerini belirten Bryan (1975) da öğretmenlerin, söylediklerini yapmaları gerektiğini belirtmektedir (Akt: Ormrod, 1990, 177).

2.1.6. Değer Eğitimi

İlgili alanyazın incelendiğinde değerlerin öğretimi konusunda farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu alanla ilgili araştırmaların daha çok değerlerin eğitimi (values education), ahlak eğitimi (moral education) ve karakter eğitimi (character education) gibi adlandırmalarla ele alındığı görülmektedir. Aslında Scott'un (1991) da belirttiği gibi bu alanda yapılan araştırmalar bilişsel alanda yapılanlardan daha azdır. Scott (1991) bunun nedenini duyuşsal sürecin gözlenmesinin güçlüğüne ve duyuşsal süreçlerin okulda daha az önemsenmesine bağlamaktadır.

2.1.6.1.Değer Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar

Değerlerin eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu alanda çok farklı yaklaşımların bulunduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Telkin Yaklaşımı: Bu yaklaşımın temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğreterek, onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). İnsanlık tarihi boyunca, insanlara istendik değerler kazandırmak için en sık başvurulan yollardan biridir. Yetişkinler doğru ve gerekli olarak düşündükleri temel değerleri (adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik vb.) belirlerler ve bunları telkine ve empozeye dayalı bir yaklaşımla efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları aracılığıyla öğretirler. Sorgulama, inanma ve düşünme olmaksızın, değerlerin kabul edilmesi gerektiğine dayalı olarak işleyen bu yaklaşım hakkında öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmaların sonuçları, bu yöntemin pek işlemediğini göstermektedir (Welton ve Mallan, 1999).

Davranış Değiştirme Yaklaşımı: Davranış değiştirme yöntemi de bir tür doğrudan öğretim yöntemidir. İstenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere, amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, yöntem seçme, yöntemi uygulama ve değerlendirme ve gerektiğinde tekrar şeklinde beş adımlık işlemler uygulanır.

Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı: Bu yaklaşımın temeli, bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. John Dewey'nin çalışmalarından esinlenerek, Raths, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında geliştirilmiştir. Seçme, ödüllendirme ve davranma şeklinde, üç adımdan oluşan bu yaklaşım, öğrencileri değerler hakkında düşündürerek, onların farkında olmalarına yardımcı olmaya dayalıdır. Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, 1980'lerden sonra, öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye attığı, öğretmenleri eğitilmiş birer danışman ya da psikiyatrist rolüne soktuğu, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları ayrıştıramadığı, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve istenilen davranış değişimini sağlayamadığı şeklinde eleştirilerle karşılaşmıştır (Welton ve Mallan, 1999, 139–140). Hatta bu yaklaşımın öncülerinden biri olan Kirschenbaum, son yıllarda bu görüşünü terk ederek, daha kapsamlı bir değer eğitimi yaklaşımı olarak gördüğü karakter eğitimine inandığını belirtmektedir (Kirschenbaum, 2000).

Değer Analizi Yaklaşımı: Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Diğer bir deyişle, değer içeren soru ya da sorunları, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varmadır. Üst düzey bilişsel süreçlerin sıklıkla kullandığı bu yaklaşım, öğretmenin telkin ve empozesinden çok, ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek çocukların kendi kendilerine karara varmalarına dayanmaktadır (Welton ve Mallan, 1999).

Karakter Eğitimi Yaklaşımı : Karakter eğitimi "insanların temel etik değerleri anlaması, onları önemsemesi ve onlar doğrultusunda davranması için onlara kasıtlı olarak yöneltilen çabalar" (Lickona, 1991) anlamında kullanılmaktadır. Karakter eğitimi yaklaşımı, okul ve öğretmenin temel ahlaki değerlerin öğretilmesinde daha etkin ve doğrudan rol almaları gerektiği inancına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda iyi karakteri sembolize eden temel değerler saptanmış ve bu değerlerin kazandırılması için okul ve sınıfta uygulanması gereken yöntemler önerilmiştir. Bu değerlerin kazandırılması için Lickona (1991) okul ve sınıf içinde kullanılabilecek 12 strateji önermiştir. Bu stratejilerden üçü tüm okulu, dokuzu da sınıf içi etkinlikleri kapsamaktadır. Tüm okulu kapsayan stratejiler, öğrencileri sınıfın dışında da koruma ve önemseme, okulda olumlu bir değerler

kültürü yaratma ve aile ve çevreyi de karakter eğitiminin bir parçası olmaya davet etmedir. Öğretmenlerin sınıflarında bireysel olarak kullanabilecekleri stratejiler ise şunlardır: Etik kılavuz, bakıcı ve model olarak öğretmen, herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemsediği bir sınıf ortamı yaratma, ahlaki disiplini sağlama, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme, kubaşık öğrenmeyi kullanma, vicdanları geliştirme, okuma, yazma, araştırma, tartışma gibi etkinliklerle etik değerler hakkında bilişsel boyutu geliştirme ve çatışma yönetimini öğretme (Lickona, 1991).

Bilişsel Gelişimci Ahlak Eğitimi: İkilem Tartışma ve Adil Topluluk Okulları: Lawrence Kohlberg ahlaki değerlerin kazanımının, değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmiş ve uzun süreli çalışmaları sonucunda, ikişer düzeyden oluşan üç evreli, toplam altı basamaklı zihinsel ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir. Birinci evre, gelenek öncesi evresidir. Bu evrenin ilk düzeyinde ceza ve itaatkarlık ön plandadır. Bu düzeyde, ahlaki davranışı cezadan kaçınma ve ödül alma belirler. İkinci düzeyde ise çıkara dayalı alışveriş ilişkisi ön plandadır. İkinci evre geleneksel evredir. Bu evrenin ilk düzeyinde kişiler arası karşılıklı beklentiler, gruba bağlılık ve kişiler arası uyum ön plandadır. İkinci düzeyde ise toplumsal düzeni koruma odak noktasını oluşturmaktadır. Üçüncü evre gelenek ötesi ve ilkelere dayalı düzeydir. Bu evrenin ilk aşaması toplumsal anlaşma, insan hakları ve yararlılık düzeyidir. Bu düzeyde iyi olanın, toplumsal uzlaşmayı sağlamak için konmuş kurallara uygun olduğu düşünülür. Üçüncü evrenin son düzeyi evrensel ahlaki ilkelerdir. Davranışın kaynağını adalet, eşitlik, insan onuru gibi temel evrensel değerler oluşturmaktadır (Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991).

Kohlberg'e göre kişiler bu altı düzey çerçevesinde ahlaki davranımda bulunurlar. Bu evreler evrenseldir, hiyerarşiktir ve yapısal olarak bütündür. Bir başka deyişle bir kişi geçiş dönemi hariç bu basamaklardan birine göre davranır. Bir kişinin hangi düzeyde olduğunu saptamak için, kendisine sunulan sözel ikilemlere verdiği yanıtlar değerlendirilir. Burada yanıtın ne olduğundan çok, o yanıta ulaşmak için gerçekleştirilen akıl yürütme önemlidir (Kohlberg, 1976). Bu kuram çerçevesinde çocukların ahlaki akıl yürütme düzeylerini geliştirmek için yapılan tartışmalara ahlaki tartışma denilmektedir.

Kohlberg daha sonra, tartışma yönteminin sınırlılıklarını görerek, değerlerin eğitimi için daha kapsamlı bir yaklaşım olan "adil topluluk okulları"nı geliştirmiştir. Bu yaklaşımın temelinde yatan fikir, okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek ve demokrasinin ilkelerini öğrenirken, çocuklara bunları uygulama olanakları sağlamaktır (Çileli, 1986). Adil topluluk yaklaşımı, kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır (Howard, 1995). Adil topluluk okullarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalar (Power, Higgins ve Kohlberg 1989, Power ve Power, 1992), bu okullarda demokratik değerlerin kazanıldığını, çalma, farklılıkları hoş karşılamama ve şiddet gibi olayların azaldığını ancak, bu okulların çocukların ahlaki düzeylerini tartışmalardan daha fazla yükseltemediğini ortaya koymuştur.

Görülebileceği gibi, değer öğretimi yaklaşımlarından bazıları, özellikle de en çağdaş yaklaşımlar olan karakter eğitimi ile adil topluluk okulları yaklaşımları, okul yaşamının ve okulda oluşturulan kültürün, toplumun istediği değerlerin çocuklara kazandırılmasında önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar. Telkin yaklaşımında bile, yetişkinler tarafından doğru ve gerekli olarak düşünülen değerlerin, okuldaki örtük programın içerisinde sayılabilen, kahramanlık öyküleri, şarkılar, töresel oyunlar vb. ile empoze edilmesi söz konusudur. Örtük program, çocuklara değerlerin kazandırılmasında nasıl bir işlev görmektedir? Aşağıda bu soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır.

2.1.6.2. Değer Eğitiminde Örtük Program

Tarihsel ve yasal olarak çocukların karakter gelişimlerinden sorumlu olan okulların (Ryan, 1993), bu sorumluluklarını sadece yazılı programda yer alan içerik ve etkinliklerle yerine getirmesi çok zordur. Bunu gerçekleştirmede okulun örtük programının önemli bir sorumluluğu vardır. Chi-Hou (2004) Çin'de vatandaşlık ve ahlak eğitiminin resmi program aracılığıyla yapılmasına yönelik düzenlemelere rağmen, okulların çoğunda vatandaşlık ve ahlak eğitiminin örtük program formunda kazandırılmaya devam edilmesinin tercih edildiğini belirtmiştir. Aile ve okul gibi geleneksel kurumlar, bunları doğrudan öğretmek yerine daha çok dolaylı, örtük yollarla öğretmeyi tercih etmişlerdir.

Meighan (1981) örtük programın, çocukların çevresinde olup biten ancak sınıfta ya da toplantılarda konuşulmayan ve öğretmen tarafından değil, okul tarafından öğretilenler olduğunu belirtmektedir. Öğrenciyi bir bütün olarak yetiştirmeye çalışan okulun önemli bir parçası olan örtük programın birer yansıması olan, okulun organizasyon biçimi, öğretmenin öğrencilerle iletişim tarzı gibi okul iklimine ait özellikler çocuklara aktarılmaya çalışılan değerler üzerinde önemli etkilere sahiptir (McGettrick, 1995). Yüksel (2005), öğrencilerin okulda hem resmi hem de örtük program aracılığıyla bir çok değere maruz bırakıldığını, ancak değerlerin öğretiminde örtük programın daha etkili olduğunu belirtmektedir. Kohlberg'e (1983) göre de ahlak eğitimini programdaki formal derslere yerleştirmek etkili olmamakta ve öğrenciler çoğu zaman ders kitapları ve öğretim materyallerinden çok okuldaki örtük programın yarattığı ahlaki ortam ve atmosferden öğrenmektedirler (Akt: Yüksel, 2005). Kohlberg'in bu anlayışı, değerlerin eğitimi için kapsamlı bir yaklaşım olan "adil topluluk okulları"nı geliştirmesine dayanak oluşturmuştur. Bu yaklaşımın temelini, okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek ve çocuklara demokrasinin ilkelerini öğrenirken paralel uygulama olanakları sağlamak oluşturmaktadır (Çileli, 1986). Adil topluluk yaklaşımı, kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir anlayıştır (Howard-Hamilton, 1995). Adil topluluk okullarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalar (Power, Higgins ve Kohlberg 1989, Power ve Power, 1992), bu okullarda demokratik değerlerin kazanıldığını, çalma, farklılıkları hoş karşılamama ve şiddet gibi olayların azaldığını ortaya koymuştur. Adil Topluluk Okulları, okul yaşamının ve okulda oluşan kültürün, çocukların demokratik değerleri kazanmalarında önemli etkileri olduğunu kanıtlamıştır. Böylece demokratik değerlerin eğitiminde ilgi örtük programa yöneltilmiştir.

Konuyla ilgili araştırmalar (Halstead ve Taylor, 2000; Lickona, 1991 vb.), okul kültürünün hem değerlerin kazanılmasında hem de genel olarak okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadırlar. McGettrick (1995), okulda yeni kuşaklara aktarılmak istenen değerlerin kazandırılmasında, anlamlı etkiye sahip en önemli iki unsurun okulun iklimi ve değerler sistemi olduğunu belirtirken, Moroz ve Reynolds (2000, 112) ise okuldaki değer öğretiminin, okuldaki tüm zamanlarda her an yapılan bir şey olduğuna ve bunun programa, bazı konuların daha çok/az önemsenmesine ve öğretmen – öğrenci

arasındaki günlük etkileşimlere etkide bulunduğuna işaret etmektedirler. Onlara göre okuldaki planlanmamış deneyimlerin oluşturduğu örtük program, öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Williams (1993), sınıflarda ahlaki değerlerin ve karakter eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini incelediği çalışmasında, saygı konusunda açık program aracılığıyla verilen formal derslerin mükemmel sonuçlar vermesini beklerken, bulgular saygının en iyi, model olma ve olumlu ahlaki bir ortamı ifade eden kaliteli eğitimin örtük programı aracılığıyla öğretildiğini göstermiştir. Williams'ın araştırmasında, öğretmenlerin hepsi ahlaki değerleri öğrencilere öğretmenin kendi görevleri olduğunu ve karakter eğitiminde kendilerini başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre ise, sadece bazı model öğretmenler buna uymaktadır. Zayıf modeller olarak nitelendirdikleri diğer öğretmenleri ise, iki yüzlü ve tutarsız olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler bu duruma çifte standartları ve farklı uygulamaları kanıt göstermişlerdir. Örneğin bu öğretmenler "nazik olmalısınız", "diğerlerine saygı göster" gibi sözler kullanmaktadır. Ancak öğrenciler bu öğretmenlerin "favoriler seçtiklerini", "kendilerine bebek gibi davrandıklarını", "onları dinlemediklerini" ve "çok ağır işler verdiklerini" ve böyle yaparak saygıyı öğrettiklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre bu öğretmenler, yaptıklarının öğrencilerin öğrenmesini ve davranışlarını nasıl etkilediğini göremeyen körlerdir. Bir çok öğrenci öğretmenlerin birer sahtekar olduğuna inanmakta ve sadece zorunlu oldukları için onlara saygı göstermekte olduğunu belirtmiştir. Karakter eğitimi, her öğrenciye sorumlu aktif bir öğrenen olarak saygı duyan öğretmen pratiğinde kendini ortaya koymaktadır. Model öğretmenler öğrencilerin dürüstlük ve saygıya dayalı bir ortama ihtiyaçları olduğunu anlayanlardır. Öğrenciler model öğretmenin davranışları için şunları belirtmişlerdir:

- Açık, tutarlı ve dürüst mesajlar veren,
- Üstünlük taslamayan ve asla otoriter olmayan
- Yüksek beklentilerini açıklayan
- Gerçekten dinleyen
- Eylemleriyle vaatlerini yerine getiren
- Çalışkan ve öğrencilerin öğrenmesi konusuna gerçekten duyarlı olan
- Saygıyı sürdüren (Williams, 1993).

Bu çalışmalarda işaret edilen değerlerin çoğu temel demokratik değerlerdir. Temel demokratik değerlerin kazanımı okulun açık programında belirtilmesine karşın, bu konuda yapılan araştırmalar, okulun demokratik değer ve tutumların kazandırılmasından çok,

demokratik bilgi kazanımında daha etkili olduğu yönündedir (Ehman, 1980; Doğanay, 1993). Eğitim sistemlerinde resmi program aracılığıyla bu değerlerin kazandırılması öngörülüyor olabilir, öngörülmelidir de. Ancak Kıncal'ın (2002, 99) da belirttiği gibi demokratik bilgilerin kazandırılmasından çok bu bilgilerin davranışa dönüştürülmesi önemlidir. Bir yaşam biçimi olarak kabul edilen demokrasinin, okul ortamında da bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesi, değerlerinin her an yaşanıp öğrencilere de yaşatılması ve bu şekilde öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirip okul dışındaki yaşamlarında da bu değerlere dayalı bir yaşam tarzı benimsemeleri sağlanmaya çalışılmalıdır. Bu nedenle çocuklara kazandırılmak istenen değerler konusunda onlara sürekli model olunması, bu değerlerin onlara yaşatılması ve bunları doğrudan, kendi öğrenme yaşantıları aracılığıyla daha etkili bir şekilde kazanmalarının sağlanmaya çalışılması gerekmektedir. Bu, ancak okuldaki örtük programın bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesiyle mümkündür. Bunun başarılmasında ise yönetici ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okuldaki yaşam formlarının belirlenmesinde önemli rolleri olan öğretmenlerin, okulda arzu edilen bir kültür yaratmadaki sorumluluklarının bilincinde olarak kendi değerlerini, inançlarını, tutum ve davranışlarını da bu yönde şekillendirmeye çalışmaları ve okulun organizasyonunu da bu doğrultuda geliştirmeleri gerekmektedir. Charlin'in (1996) de belirttiği gibi, okullar ahlaki değerler açısından homojen bir topluluk oluşturduklarında ancak etkili birer ahlak öğretmeni olabilirler. Örtük programın, aynı amaçlara hizmet edecek şekilde açık programla bütünleştirilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilir.

Değerlerin kazandırılmasında güçlü bir araç olabilen örtük programda, değerlerin bizzat kendisi de önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar, okulda bulundukları ortama hakim olan kültürün önemsediği değerleri öğrenmektedirler. Sosyal öğrenme kuramına göre de çocuklar, kendilerine söylenenlerden çok çevrelerinden gözlemlediklerinden öğrenmekte ve bu doğrultuda davranışlar sergilemektedirler (Bryan,1975, Akt: Ormrod, 1990, 177). Schug ve Beery (1987) de örtük programın vatandaşlık eğitiminde güçlü bir öğretmen olabileceğini vurgulamaktadır. Çünkü örtük program, ders kitabında okunanlar ya da sınıfta tartışılanların aksine, gerçek yaşam deneyimlerinden oluşmaktadır.

Örtük program, sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları

kapsamaktadır (Horn, 2003). Öğrenciler formal programın yanı sıra günlük okul yaşamlarında her türlü kişisel ve sosyal etkileşimlerini kapsayan örtük programdan da öğrenmektedirler. Örtük program hakkında son yıllarda yazılanların çoğu, okulda yaşanan bu tür deneyimlerin öğrencilerin kendine güvenlerini kaybetmelerine, saçma kurallara itaat etmeyi ve bireyselliklerini baskı altına almayı öğrenmelerine yol açtığı yönündedir (Ryan, 1993). Görüldüğü gibi örtük program, öğrenciler üzerinde hem negatif hem de pozitif etkide bulunabilir. Oysa eğitimin önemli görülen bir çok yönü öğretim örtük programa entegre edilebilir. Örneğin adalet değeri okulun her bir köşesine yayılırsa, öğrenciler adil olmayı öğreneceklerdir. Ya da öğretmenlerinden, yöneticilerden ve kendilerinden büyük öğrencilerden yardım gören öğrenciler, diğerlerine yardım etmeyi öğrenebilirler. Yüksek standartlara sahip bir ortam yaratılarak örtük program aracılığıyla doğruluk ve dürüstlük alışkanlığı kazandırılabilir. Ev ödevlerinden sportif etkinliklere kadar okulun bir çok yönü kendini kontrol ve iç disiplini öğretebilir. Bu nedenle örtük program yazılı resmi program kadar ciddiyetle ele alınmalıdır (Ryan, 1993).

Okullar değerlere dayalı bir dünyayı nasıl oluşturabilir? Birincisi, erdemli davranışlara model oluşturmak karakter eğitimi programlarının anahtar bileşenidir - Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler birer model olmak için eğitilmelidir (Joseph ve Efron, 2005). Billings (1990), okul yöneticilerinin değerleri programa nasıl entegre edeceklerini düşünmeden önce, şu unsurların varlığından emin olmak için kendi politikalarını incelemeleri gerektiğini belirtmektedir:

- Yönetim kurulu üyeleri yüksek standartlarda etik davranışlara sahiptir.
- Öğretmen, yönetici ve diğer okul çalışanları çocuklara değer vererek saygıyla davranmaktadır.
- Atletizm koçları ve diğer yarışmaya dayalı etkinlikler, adil oyunları ve sportmenliği öğretmekte ve kendi takımlarının her durumda kazanmasında ısrarlı davranmamaktadırlar.
- Sadece alınacak notlar değil, öğrenme hazzı ve yarattığı güç vurgulanmaktadır.
- Disiplin politikaları açık ve adildir ve arzulanan değerlerle tutarlı bir şekilde uygulanmaktadır.

Billings'e (1990) göre aslında okulda hangi programın uyguladığının bir önemi de yoktur; okuldaki personelin öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu en güçlü mesajdır. Bir okulun öğrenci disiplin problemleriyle nasıl mücadele ettiği, gençlere değerlerin nasıl empoze edildiği konusunda önemli bir araçtır. Bazı okullar, öğrencilerin bireysel onurları

konusunda derin bir inanca sahip olduklarını belirtirler ancak, disiplin problemleriyle mücadele ederken öğrencilerin onurunu inkar edecek biçimde hareket etmekten de kaçınmazlar (Billings, 1990). Schimmel'e göre (2003), ne yazık ki bir çok okulda, dersler, ders kitapları ve sınavlar aracılığıyla öğretilen formal ya da resmi program ile okul kuralları, cezalar, prosedürler ve normlar aracılığıyla öğretilen informal ya da örtük program arasında temel bir çatışma vardır. Örtük program resmi program kadar güçlü olabilir, çünkü, tıpkı anne – babalar gibi okullar da ne söyledikleri kadar ne yaptıklarıyla öğretmektedirler. Bu programlar arası çatışmalar, özellikle, kuralların belirlenmesi, öğretilmesi, yorumlanması ve uygulanmasında izlenen yollarda apaçık hale gelmektedir. Ulusal anlayış doğrultusunda etkin, sorumlu vatandaşı vurgulayacağı yerde, bu örtük vatandaşlık programı tam tersini yapmaktadır. Öğrenciler okul ve sınıf kurallarının belirlenmesinde söz sahibi olmadıklarında, kurallar açıklanmadığında, belirsiz olduğunda, meşrulaştırıcı bir dille yazılmışsa veya öğrenci cezaları tutarsız, keyfi ve aşırı ise örtük program vatandaşlık eğitiminin amaçlarını baltalamaktadır. Bu mantıksız kural ve sonuçlarının oluşturduğu örtük programın etkileri, sınıfta, okulda ve toplumda farkına varmadan bir çok öğrenciye sorgulamayan, katılmayan ve insanların iyi olduğuna inanmayan (şüpheci) vatandaşlar olmayı öğretmektedir. İnformal vatandaşlık eğitimi üç olumsuz sonuca daha sahiptir: özdisiplin ve yasal otoriteye saygıyı baltalamakta, bir çok ergeni okul kurallarını reddetmeye, uymaktan kaçınmaya ve yıkmaya özendirmektedir (Schimmel, 2003).

Curwin ve Mendler (1988, Akt: Schimmel, 2003) kısa vadede, öğrencilerin sorgulamadan kurallara uymasının öğretmenlere bir güç ve kontrol duygusu verdiğini, ancak uzun vadede böyle bir "itaatkar" anlayışın öğrencilerin olgunlaşmamasına, sorumluluk duygularının yeterince gelişmemesine, açık ve eleştirel düşünememelerine ve çaresizlik duygusuna kapılmalarına yol açacaktır. Bu durum, öğrencilerin ya içine kapanmaları, ya saldırgan davranışlar göstermeleri ya da güç gösterilerine başvurmaları şeklinde kendini gösterecektir.

2.1.7. Okul Yaşam Kalitesi (OYK)

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan "yaşam kalitesi" kavramına dayanmaktadır (Land ve Spilerman, 1975; Williams ve Batten, 1981; Csikszentmihalyi, 1990; Akt: Linnakylä ve Brunell, 1996, 205). Bireysel bakış açısına göre yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma duygusu ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakylä ve Brunell, 1996, 205). Buradan da anlaşılabileceği gibi eğitim, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Epstein ve McPartland (1976) ile Williams ve Batten (1981) de okulun yaşam kalitesini genel yaşam kalitesinin boyutlarından yararlanarak incelemişlerdir (Akt: Williams ve Roey, 1996, 194).

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında, okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten ve öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Mutlu bir okul ortamı, akademik başarıyı da arttırmaktadır. Nitekim okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar, okul ortamının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak, okullar, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle öğrencinin "bir bütün" olarak gelişiminden sorumludurlar (Marks, 1988).

Eğitim, 1990'ların ortalarına kadar çocukların bilişsel ve entelektüel gelişimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak günümüzde eğitimin sosyal amaçlarına yönelik olarak gittikçe artan bir ilgi vardır (Baker, 1998, Akt: Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001).

Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okulun yaşam kalitesinin önemi biraz daha belirginleşmektedir. Mok ve Flynn'a (2002) göre okulun sahip olduğu yaşam kalitesi bir çok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir. Bu nedenle olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Örneğin Avustralya ulusal eğitim amaçlarında, okulun yaşam kalitesinin önemi vurgulanarak "destekleyici ve eğitici bir ortam sağlayarak okullar, çocukların kendine değer veren, öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır" denilmektedir (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşamı kalitesi, öğrencilerin akademik başarısı ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, eğitimciler tarafından özel bir ilgi görmüş ve çocukların okuldaki iyi olma halleriyle ilgili bir çok araştırma yapılmıştır (Mok ve Flynn, 1997; Sinclair ve Fraser, 2002). Örneğin, Mok ve Flynn'ın (1998) 5932 12. sınıf öğrencisinden elde ettikleri bulgulara göre okulun yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarısındaki varyansın %20'sini açıklayabilmektedir. Bunların yanısıra, Wolf, Chandler ve Spies (1980) iyi bir okul yaşamına sahip olan çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenmekte olduklarını vurgularken Slee (1992) de Avustralya'da yapılan araştırmaları inceledikten sonra, okullarda problem davranışları önlemedeki temel stratejinin pozitif bir okul ortamı oluşturmak olduğunu belirtmektedir (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Bu alanda çalışmalar yapan Ainley (1999), Ainley ve Sheret (1992), Anderson ve Bourke (2000), Bryk, Lee ve Holland (1993), Delors (1996) ve Flynn (1993), okulun görevinin bilgileri aktarmak ya da öğrenme becerilerini kazandırmaktan çok "her öğrenciyi demokratik ve çoğulcu bir toplumun bağımsız bir bireyi haline getirmek" olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrenciler, okulda sosyal olarak kabul görmüş dil ve davranışları, yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişim kurmayı, toplumsal normları, tabuları, kuralları ve düzenlemeleri öğrenmektedirler. Dahası, insan merkezli oluşuyla diğer kurumlardan ayrılan eğitim kurumunda, çocuklar başkalarıyla ilişkiler kurma sürecinde kendi kişisel kimliklerini oluşturmakta ve kendileri için en tatmin edici toplumsal yaşam biçimini de yavaş yavaş oluşturmaya başlamaktadırlar (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam kalitesi neden incelenmektedir? Yapılan son araştırmalarda, OYK'nin incelenmesi için bir çok neden ortaya konulmuştur (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001).

1. Öğrencilerin okuldaki kararlara katılımı ya da onların görüşlerinin dikkate alınması eğitim işini ve amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Epstein, 1981, Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Keys ve Fernandes (1993), okula ve öğrenmeye karşı pozitif motivasyonla ilişkileri olduğunu ispatladıkları değişkenleriyle şu bulguları elde etmişlerdir: Okuldaki işlere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okula değer verme, okulun değerler sistemine yönelik olumlu algılar, kişisel yetenek ve azim, okuldaki iyi muamele ve aile desteği öğrenmeye katkı sağlayan faktörlerdir. Bu bulgular, okul iklimi ve okul yaşam kalitesinde temel unsurlardan olan okulun değerler sisteminin etkili öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir.

2. Günümüzde öğrenciler oldukça seçici bireyler haline gelmişlerdir ve aldıkları eğitime gayet eleştirel bakmaktadırlar (Fitz-Gibbon, 1990; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Yapılan araştırmalar, gençlerin önemli olarak algıladıkları eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığına inandıklarını ve sunulan hizmetten memnun olmadıklarını göstermektedir (Flanagan, 1978; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Okuldaki yüksek düzeyde bir yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının ve toplumsallaşma sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak okul tatmininin, çocuğun eğitimsel değerleri kabul etmesinde, motivasyonunda ve okulu benimsemesinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Goodenow ve Grady, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Öte yandan okul tatminsizliğinin ise davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki gösterdiği bulunmuştur (Baker, 1989; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Düşük okul tatmini okula yabancılaşma ve okuldan hoşnutsuzluk gibi sonuçlara da yol açmaktadır (Fine, 1986; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001).

2.1.7.1. Okul Yaşam Kalitesinin Değişkenleri

Epstein ve McPartland (1976, 16; Akt: Mok ve Flynn, 2002), okul yaşam kalitesinin, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden ve akranlarla ve otorite figürleriyle olan ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarı motivasyonlarının, eğitimden beklentilerinin, eğitim programının ve öğretmen–öğrenci iletişim düzeyinin okul yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olan bileşenler olduğu bir çok bilimsel araştırma ile ortaya konulmuştur (Ainley, 1991; Ainley, Batten ve Miller, 1984; Ainley ve Bourke 1988, 1992; Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam kalitesinin incelendiği araştırmalarda, farklı eğitimcilerin farklı değişkenleri ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Karatzias, Power ve Swanson (2001), okullardaki yaşam kalitesini İskoç eğitim bakanlığının, ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaların kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek için geliştirdiği performans göstergelerini kullanarak incelemişlerdir. Buna göre okul yaşam kalitesinin göstergeleri program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sitemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörlerdir.

Johnson ve Stevens (2001), okul yaşam kalitesinin değişkenlerini öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği olarak ele almışlardır. Dorman (1999) ise, üniversite düzeyinde ve öğretim elemanlarına yönelik olarak ortamın kalitesini akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, araştırma ve bilimsellik, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı değişkenlerine dayanarak değerlendirmiştir. Fish ve Dane (2000) 2 – 6. sınıf düzeylerinde sınıf ortamlarının kalitesini uyum (duygusal bağlar, destekleyicilik ve sınırlılıklar), esneklik (liderlik, disiplin, fikir alışverişi, roller ve kurallar) ve iletişim (dinleme becerileri, konuşma becerileri, öz değerlendirme, açıklık, süreklilik/izleme, saygı ve dikkate alma) değişkenlerine dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Hawai eğitim bakanlığının planlama ve değerlendirme bölümünce ülke çapında gerçekleştirilen Okul Yaşam Kalitesi anketlerinde (2003) ise “standartlara dayalı öğrenme (program, öğretim, değerlendirme), öğrenciye yönelik desteğin kalitesi (çocuklara verilen önem, farklılıklara saygı, güven, yüksek

beklentiler, güvenli ortam, ailelerin katılım oranı, olanaklardan yararlanmada eşitlik, ders dışı etkinlikler vb.), profesyonellik ve sistemin kalitesi (liderlik, yönetici ve öğretmenlerin profesyonel olarak kendilerini yetiştirme düzeyi), ekip çalışmalarının koordinasyonu (liderlik, yönetim, kaynakların yönetimi ve geliştirilmesi), sistemin sorumlulukları (aile ve topluma açıklık, toplumsal sorumluluk), eyleme odaklılık ve sürekli gelişim (okulun vizyonu ve misyonu, sürekli gelişim kültürü), öğrenci, veli ve öğretmenlerin katılımı ve tatmini, bireylerin güvenliği ve iyi hissetmeleri" değişkenleri ele alınmıştır.

Williams ve Batten (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir. Bir çok ülkede (Avustralya, İspanya, Finlandiya, İsveç, Danimarka, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika Birleşik Devletleri vb.) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu boyutlar, alanyazında geniş kabul gördüğünden (Bourke ve Smith, 1989; Pery, 2000; Williams ve Roey, 1996; Linnakylä ve Brunell, 1996; Gil, 1996) ve daha çok okuldaki örtük programla ilişkili bulunduklarından bu araştırmada da okul yaşam kalitesinin temel değişkenleri olarak ele alınmıştır.

Ancak okul yaşam kalitesinin belirlenmesinde bu boyutları dikkate alan araştırmacıların açıklamaları incelendiğinde, "olumlu duygu" ve "olumsuz duygu" boyutlarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını kapsayan maddelerden oluştukları görülmektedir. Nitekim Williams ve Roey (1996, s.200) de bu iki alt boyutun "duygu" adı altında toplanmasının daha uygun olacağını dile getirmişlerdir. Bu araştırmada da Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) için madde havuzlarının oluşturulması aşamasında olumlu ve olumsuz duygu boyutları için ayrı ayrı maddeler yazılmış olmakla birlikte, faktör analizleri sonucunda bu maddeler bir araya geldiğinden bu boyut "okula yönelik tutumlar" adı altında birleştirilmiştir.

Benzer şekilde, fırsatlar ve başarı boyutlarının da okulun öğrenciye şimdi ve gelecekte sağlayacağı başarı fırsatlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Linnakylä ve Brunell de (1996, 208) bu iki alt boyutu "başarı ve fırsatlar" şeklinde tek boyut olarak ele almışlardır. Ancak, başarı adı altında yapılan açıklamalar (Mok ve Flynn, 2002) incelendiğinde bu boyut içerisinde öğrencilerin eğitimden beklentilerini ve başarıya ilişkin algılarını içeren ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitimden beklentileri, akademik beklentiler,

kişisel gelişim beklentileri, mesleki gelişim beklentileri, kariyer beklentileri, sosyal gelişim beklentileri ve dini gelişim beklentileri şeklinde sıralanmıştır. Öte yandan öğrencilerin kendi başarılarına ilişkin algılarının da bu boyutta yer aldığı ve bunun, öğrencinin kendi başarısına ilişkin algılarının oluşmasında okulun etkilerini kapsadığı görülmüştür. Bu nedenle, okulun yaşam kalitesine ilişkin algıların oluşmasında önemli etkilere sahip olabilecekleri düşünülen "eğitimden beklentiler" ve "başarı algısı"nın ayrı alt boyutlar altında ele alınmasının daha uygun olacağı, böylece konunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasının kolaylaşacağı düşünülmüştür.

Williams ve Batten'in (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) ölçeklerinde kullandıkları "öğretmenler" alt boyutu öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ancak öğrencilerin öğretmenleriyle olduğu kadar diğer öğrencilerle ve yöneticilerle olan iletişimlerinin de okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Öte yandan öğretmenler açısından bakıldığında da diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, öğrencilerle, okuldaki çalışanlarla ve velilerle olan iletişimin niteliğinin de okuldaki yaşam kalitesine yönelik algılar üzerinde etkili olabilecek değişkenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle "öğretmenler" alt boyutu da "kişilerarası ilişkiler" şeklinde genişletilmiş ancak faktör analizleri sonucunda doğrudan öğretmenlerle ilgili olan maddeler ölçekte yer almıştır.

Öte yandan, okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının da (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüş ve "Öğretim Programı" adı altında açık programa ilişkin yukarıdaki öğeleri kapsayacak şekilde bir boyut daha eklenmiştir. Karatzias ve diğerleri (2001) de ölçeklerinde bu alt boyuta yer vererek, öğretim programının okulun yaşam kalitesi üzerindeki etkisini vurgulamışlardır.

Okullar, öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar sosyal gelişimlerinde de sorumlu olan kurumlardır (Marks, 1988). Çocukların okuldaki sosyal gelişimleri üzerinde okulda düzenlenen sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılma yönünde ne ölçüde cesaretlendirildiklerinin, bu etkinliklerin öğrenci ilgilerine ne ölçüde yanıt verdiğinin, hangi etkinliklerde hangi öğrencilerin görev

alacağının nasıl belirleneceğinin vb. önemli etkileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okuldaki yaşam kalitesi okulun öğrencilere sunduğu sosyal ve kültürel olanaklarla da ilişkili görünmektedir. Bu nedenle okuldaki "sosyal etkinlikler"in de bir diğer değişken olarak ele alınması uygun görülmüştür.

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedirler. Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onun için anlamlı ve eğlenceli olan yaşantılardan oluşuyorsa, büyük ihtimalle okulun geneline karşı olan tutumlarının da olumlu olması beklenebilir. Nitekim öğrencinin sınıf ortamının kalitesine ilişkin algılarının okulun yaşam kalitesine yönelik algısında da belirleyici bir rol oynadığı bilimsel çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Ainley,1986; Mok ve Flynn, 2002; Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Bu nedenle madde havuzunda, öğrencilerin sınıf ortamlarının kalitesine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik maddeler de yer almıştır.

Bu araştırmanın kapsamında geliştirilmeye çalışılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) için hazırlanan madde havuzu, olumlu duygu, olumsuz duygu, öğrenci – öğrenci ilişkileri, öğretmen – öğrenci iletişimi, okul yönetimi, statü, kimlik, sınıf ortamı, öğretim programı, fırsatlar, başarı ve sosyal etkinlikler olmak üzere oniki temel boyutla ilgili maddelerden oluşturulmuştur. Ancak analizler sonucunda kalan maddelerin öğretmen ve öğrenci formunda paralel olarak Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmenler, Öğrenciler ve Statü boyutlarında toplandığı, Sosyal Etkinlikler boyutunun sadece öğrenci formunda, Öğretim Programı boyutunun ise sadece öğretmen formunda yer aldığı görülmüştür. Başarı, fırsatlar ve sınıf ortamıyla ilgili yazılan maddeler tamamen elenmiş, kimlik ve statü ile olumlu duygu ve olumsuz duygu için yazılan maddeler de aynı faktörde toplanmıştır. Aşağıda Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) çerçevesinde ele alınan değişkenler açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.7.1.1. Okula Yönelik Duygular

Okula Yönelik Duygular adı altında birleştirilen olumlu duygu ile olumsuz duygu boyutları, okul yaşam kalitesinin ana değişkenleri olarak da ele alınabilir. Çünkü diğer boyutlar bu iki genel boyutu da yakından etkilemektedir. Sözgelimi, eğer çocuğun okulda

öğretmenleriyle, diğer öğrencilerle ve yöneticilerle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğine yönelik olarak okulun kendisine akademik ve sosyal anlamda herhangi bir şans yaratabileceğini düşünmüyorsa, okuldaki sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa, bu öğrencinin okul yaşam kalitesine yönelik algısı da olumsuz bir yapı gösterecektir. Tam tersine, eğer öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, bu okulda başarılı olduğuna inanıyorsa, okulda akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa, sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algıları da büyük ihtimalle olumlu olacaktır.

Okul yaşam kalitesinin bu boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarının genel bir sonucu niteliğindedir. Çocukların okula karşı olan tutumları, hisleri, kısaca okula karşı sahip oldukları bütün duyguları bu boyut altında incelenmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

Okula karşı tutumların incelenmesine yönelik çabaların temelinde, bu tutumların eğitim çıktıları üzerindeki önemli etkileri yatmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının akademik başarıları üzerinde önemli katkıları olduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur (Mok ve Flynn, 1997; Fish ve Dane, 2000). Aynı şekilde Ainley ve Sheret (1992, 25), aynı akademik başarı düzeyine sahip olsalar bile, okula karşı olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okula devam etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu, okula yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise okulu terk etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Akt:Marks, 1998).

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumların niteliğinde etkili olan unsurlardan biri de okulun kendisidir. Ainley, Batten ve Miller (1984), aynı okula devam eden öğrencilerin okula karşı tutumlarının da benzer olduğunu, ancak farklı okullardaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır (Akt: Marks, 1998). Öğrencilerin okul hakkında olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmaları, okulun onlar için ne düzeyde tatmin edici olduğu ile ilgilidir. Okul tatmini, çocukların okul iklimiyle ilişkilerine yönelik algılarının bir toplamı olarak ele alınabilir (Baker, 1998; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Bu kavramın kuramsal temeli, çocukların genel okul tatmini

üzerine kurulmuştur ve genel iyi olmanın bir yönü olarak ele alınmaktadır (Huebner, 1991; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001).

Weston (1998) Avustralya okullarında yaptığı bir araştırmada okul tatminini öğrenci ve aileler açısından incelemiş ve ailelerin okuldan tatmin olma düzeylerinin, okuldaki öğretmenlerin tutum ve becerileri, disiplin düzeyi, şiddet, uyuşturucu ve alkol bağımlılığının kontrol edilme düzeyi ve çocuklarının gelişimleri hakkında sürekli bilgilendirilme ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Tatto ve arkadaşları (2001) da okul kültürünün yapılandırılması sürecine katıldıklarında, ailelerin çocuklarının okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine daha çok yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin okuldan tatmin olma düzeyi de ailelerinin etkilendiği benzer değişkenlerden etkilenmektedir (Weston, 1998).

Marks (1998), anne – baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tatminin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanısıra öğrencilerin cinsiyeti de okul yaşamını tatmin edici bulma üzerinde etkilidir; kız öğrenciler, okul yaşamını tatmin edici bulma düzeyi erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir (Marks, 1998).

Olumsuz duygu boyutu, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir. Öğrencilerin okula karşı olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarının hepsi bu boyutta yer almaktadır (Mok ve Flynn, 2002).

Öğrencilerin okula, derslere, öğretmenlere, akranlarına vb. karşı sahip olduğu olumlu tutumlar okuldaki ve genel olarak yaşamdaki başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratırken, bu öğelere karşı olumsuz tutumlarının başarıda düşme, devamsızlık ve uzun vadede işsizlik gibi sonuçlara yol açabileceği de araştırmalarla ortaya konulmuş bir bulgudur (Anderson, Ryan ve Shapiro, 1989; Findley ve Cooper, 1983; Marjoribanks, 1992; Mickelson, 1990; Akt: Berberoğlu ve Balcı, 1994).

Öğrencilerin okula ve okulla ilgili tüm öğelere karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okulun onlar için ne düzeyde tatmin edici olduğu, yani okul yaşam kalitesinin düzeyi ile ilgilidir. Öğrencilerin kendilerini güvende ve mutlu hissetmedikleri, başarı, kabul edilme,

sevilme, onaylanma, takdir edilme gibi duyguları yaşayamadıkları, yaşantılarından zevk almadıkları bir ortama karşı olumlu tutum geliştirmeleri çok zordur. Çocuklar okulda pozitif deneyimler yaşadıkları oranda olumlu tutumlar geliştirebilirler. Öğretmeni veya arkadaşları tarafından hoş görülmeyen, küçük düşürülen, istismara uğrayan, dışlanan çocukların akademik anlamda olduğu kadar sosyal anlamda da başarılı olmalarını beklemek fazla gerçekçi olmayacaktır. Çünkü duyuşsal olarak tatmin olmadığı bir ortamda çocuğun bilişsel ve sosyal performans göstermesi de çok zordur. Bloom'un (1995, 194) da belirttiği gibi okula yönelik olumsuz düşünceler taşıyan bir öğrenciye göre okul, iyi bir yer değil, genellikle kötü bir yerdir ve O, bu tür yaşantıların daha fazlası için istek duymamaktadır

2.1.7.1.2. Statü

Bu boyut, çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). İnsanlar, içinde bulundukları toplumda bilmek, bilinmek ve o topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmek isterler (Pagano, 1991). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır. Çocuklar değerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirler ve bu güven çevreleriyle olan ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle iyi vatandaşlığı besleyen değerler sisteminin temelinde yer alır. Kendine güvenin düşük olması, fırsatlarda eşitsizlik yaratır. Bu nedenle öğrencilerde kendine güvenin geliştirilmesi, fırsat eşitliği politikalarının etkililiğinde ve demokratik eğitimde temel bir özellik taşır ve vatandaşlığın kriterlerinden biri olan aitlik duygusunun kazanılmasında etkilidir (Burkimsher, 1993, 14).

Öğrencinin kendine ve yeteneklerine yönelik tutumları, kendine güvenini ve saygısını belirler. Kendine güvenme ve saygı duyma, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır (Özyürek, 2001, 140). Bu nedenle kendine güven ve önemli oldukları duygusunu geliştirmek için okulda öğrencilere bu türden öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatların sunulması önemlidir. Öğrenciler başarılı olduklarında, başarılı olmalarını örnekleyen davranışlarını onay ve ödüller izlemeli, yeterli,

başarılı, akıllı olduğu gösterilmelidir (Özyürek, 2001, 141). Öğretmen, öğrencileri küçük düşürecek davranışlardan kaçınmalı, her öğrencide biricik ve değerli olduğu hissini yaratmaya çalışmalıdır.

Kimlik, çocukların kendi kendileriyle ilgili farkındalık düzeylerini, kendilerine yönelik imajlarını ve diğerleriyle ilişki kurabilme becerilerini içermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Her birey özel bir çevre tarafından etkilenen özel bir ortamın, tarihin ve dilin ürünüdür. Bireyin kendiyle ilgili farkındalığı, bu ortamlar içerisindeyken kendi yaptığı seçimlerle gelişir (Beabout, 2001). Günlük yaşamda bireyler sürekli bazı seçimler yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle eğitimin, çeşitli seçenekler arasından en doğru alternatifi seçme yeterliliği kazandırması gerekir. Bu yeterliği kazandırmada, okulda çocuğa seçme şansı verilmesi, karar alma sürecine katılması ve fikrine değer verilmesi önemlidir. Öte yandan bireyin bu seçme işini en doğru şekilde gerçekleştirebilmesi için Kuzgun'un (1994) da belirttiği gibi, kendi ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak bir fikre sahip olması gerekir. Bireyin kendisiyle ilgili bu fikir, çevresiyle etkileşimleri sonucu oluşur. Birey eylemleriyle ilgili olarak çevresindekilerden olumlu dönütler aldığı ölçüde kendisiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesi kolaylaşır.

2.1.7.1.3. Öğretmen – Öğrenci İletişimi

Toplumsal bir kurum olan okulda, sürekli birbiriyle etkileşim ve iletişim halinde olan bir çok birey vardır; öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, hizmetliler, veliler gibi. Bu bireylerin iletişimlerindeki kalite, doğrudan ve dolaylı olarak, okulun genel kalitesi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuldaki bireyler arasında nitelikli bir iletişim örüntüsü varsa, herkes birbirini doğru bir şekilde anlayacağından, bireylerin birbirinden beklentileri netleştirilip açıklığa kavuşturulacak ve böylece eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gereken en birincil koşullardan biri sağlanmış olacaktır.

Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttırırlar (Hoşgörür, 2002, 78). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000, 59), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri

sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Ginott (1971, 13) ise bir öğretmenin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Sınıftaki olup bitenlerle ilgili nihai öğenin ben olduğuma dair korkutucu bir sonuca ulaştım. Sınıf iklimini yaratan benim kişisel yaklaşımımdır. Sınıfın havası benim günlük ruh halime göre şekil almaktadır. Bir öğretmen olarak, öğrencinin yaşamını çekilmez ya da keyifli kılma konusunda müthiş bir güce sahibim. Bir işkence aracı olabileceğim gibi, bir ilham kaynağı da olabilirim. Çocukları çok utandırabileceğim gibi, onlara ayak uydurup şakalar yapabilirim. Onları incitebilir ya da yaralarını sarabilirim. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, bir öğrenciyi insan ya da insanlık dışı bir varlık haline getirmek benim tepkilerimin bir sonucudur." (Akt: Sinclair ve Fraser, 2002).

Bailey (1999), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri üzerindeki en önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okulu sevmelerinin en önemli nedeni olarak arkadaşlarını göstermeleri, ergenlik dönemindeki çocuklar için doğal bir durumdur. Çünkü bu dönemde aileden bir kopuş ve arkadaşlarla yakınlaşma görülen adolesanlar için okul, sosyal yaşamlarının merkezini oluşturmaktadır. Öte yandan öğrenciler, okulu ve sınıflarını sevmelerindeki en önemli etkenlerden birinin öğretmen (ler) olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınıfı sevilebilir veya sevilemez kılabilen öğretmende en hoşlandıkları özellikleri "öğrencilere önem vermesi, arkadaşça davranması, kolayca konuşulabilir olması"; en hoşlanmadıkları özellikleri ise "sınıfın önünde öğrenciyle alay edip onu küçük düşürmesi, bazı öğrencileri kayırması, öğrencilere saygı göstermemesi, kötü huylu olması, çok bağırması ve birden bire başka bir ruh haline geçmesi" olarak sıralamışlardır (Bailey, 1999).

Eğitimin bütün düzeylerinde, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkinin, eğitim sürecinde temel bir nitelik taşıdığının belirtildiği Avustralya Eğitim Yüksekokulu Etik Kurallarında (1997) öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini ve öğrencilerinin kendilerine güvenini karşılıklı saygı ilkesine dayandırmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Akt: Haynes, 1998, 245). Öğretmen – öğrenci iletişiminde söylenenlerin karşılıklı saygıya dayalı olması gerektiğini vurgulayan Başar (1999, 68) da, söylenenlerin üzücü, kırıcı ve aşağılayıcı olmamasını ve öğrenciye verilen değeri yansıtması gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde öğrenci korku ve kaygıya kapılarak, öğretmeniyle ve hatta arkadaşlarıyla iletişim sorunlara

yaşamaya başlayacaktır. Celep ve Erdoğan (2002) da öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştirilerin ve uyarıların, öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve sonuçta da okuldan nefret etmelerine yol açtığını belirtmektedir. Bu konuda öğretmenler, eleştirel ifadelerin öğrenci davranışını geliştirdiği tuzağına düşmekte; fakat bilimsel araştırmalar bunun tam karşıtını ortaya koymaktadır (Celep ve Erdoğan, 2002).

Okuldaki yetişkinlerin çocuklarda bulunmasını istedikleri davranışları sergilemesi gerektiğini belirten Karaman Kepenekçi (2000, 98), böylece öğrencilerin kendilerine karşı sergilenen davranışlarla öğretilen şeyler arasında bir paralellik göreceklerini ve bu nedenle okullardaki iletişim engellerini kaldırmanın, hoşgörü, işbirliği ve karşılıklı güven atmosferi oluşturmanın öncelikli önem taşıdığını dile getirmektedir. Saban (2000, 59) da birtakım demokratik normların ve değer yargılarının öğrenciler tarafından kazanılmasının ancak öğretmenin bunları okulda, sınıfında yaşaması ve öğrencilerine yaşatması ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Bunun içinse öncelikle öğretmenin çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olması önem taşımaktadır. Balay'a (2000, 47) göre çalışma arkadaşlarına bağlılık, kişilerin iş hayatında işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardım eder. Bu konuda bilinçli davranan işgörenler, birbirlerine daha sıkı yaklaşarak, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasına hizmet ederler.

Kagan'a (1995) göre, öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, aslında öğrenciler için eğitim fırsatlarını şekillendiren inançlardır (Akt: Livingston ve McClain, 1995). Öğretmenler, sınıflarını bilgileri çerçevesinde oluşturdukları görüşleri ve öğretmenin rolü konusundaki fikirleri doğrultusunda yönetirler (McNergey ve Herbert, 1995; Akt: Livingston ve McClain, 1995). Toplumdaki diğer tüm bireyler gibi öğretmenler de eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlara sahiptirler. Bu görüş ve inanışların oluşmasında, öğretmenin aldığı eğitimle birlikte, onun yaşama ve olaylara bakış açısı, içinde yaşadığı ev ve okul ortamı gibi faktörlerin de etkisi vardır. Öğretmenin eğitim hakkındaki bu görüş ve inanışları öğrencilere sundukları eğitimin niteliğinin de önemli bir belirleyicisidir. Tüm Türkiye'de bir tek eğitim programı uygulanmasına karşın, sınıflarda bu program farklı şekillerde uygulanmaktadır. Öğretimin içeriği bu program çerçevesinde düzenlenmekle birlikte; sınıflarda öğrenme – öğretme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğrenme – öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri, görüş ve

inanışları oluşturmaktadır. Sınıflar da farklılığı yaratan da böylece öğretmen olmaktadır. Öğretmenin amaçları belirlemesinde, öğrenme – öğretme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yöntemini seçmede bu görüş ve inançlarından oluşan felsefe, öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk eder (Ediger, 2000). O'Neill (1981) de öğretmenlerin felsefi oryantasyonları ile ideolojik duruşlarının uygulama üzerinde büyük etkileri bulunduğunu belirtmektedir (Akt: Jadi, 1997, 105).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının, öğrenci tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Çünkü sınıfın öznesi öğretmen değil, öğrencidir. Kendine göre tüm öğrencilere eşit davrandığını, ağır ceza vermediğini belirten bir öğretmen, acaba öğrencisinin gözünden de öyle mi görünmektedir? Araştırmalar çoğu zaman durumun öyle olmadığını söylemektedir. Örneğin Selkirk ve Johnson'un (1998) yaptıkları bir çalışmada, çocuklara göre, öğretmenlerin cinsiyet ayırımcılığı hakkında öğrenmeleri gereken daha çok şey vardır. Bu araştırmada, öğretmenin sınıftaki kız öğrencilere güvenmediğini, bu yüzden yarışmalarda sonuncu olmalarına yol açtığını anlatan bir öğrenci, jimnastik dersinde öğretmenin önce erkek öğrencilere ne yapılacağını anlattığını, daha sonra erkek öğrencilere kız öğrencileri alıp oyuna başlamalarını söylediğini belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler, akademik konularda ise kız öğrencilere daha çok güvenmektedir. Uluslararası Kadın Birliği'nin (1993) Amerika, İngiltere ve Almanya'da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır:

- Erkeklere kızlardan 2 kat daha çok seslenilmekte, isimleri daha çok çağrılmaktadır.
- Erkekler kızlardan daha çok övülmekte ve eleştirilmektedir. Bu da pedagojik dikkatlerin daha çok erkekler üzerinde olduğunu göstermektedir.
- Erkekler hem bayan hem de erkek öğretmenler tarafından zeki, ilgili, yaratıcı olarak tanımlanırken, kız öğrenciler ise vicdanlı, temiz, düzenli ve gayretli olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet ayırımcılığı yapmaları gibi, öğrenciler üzerinde şiddet uygulamaları da halen yaygın olan bir sorundur ve öğrenciler üzerinde ciddi olumsuz etkilere yol açmaktadır. Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzer ve Hammarstrom (2006), öğretmeni tarafından zorbaca davranışlara maruz bırakılan öğrencilerin, akademik başarılarında düşme, okuldan ayrılma, kumar, uyuşturucu, alkol vb.

yüksek riskli davranışlara yönelme görüldüğünü belirtmektedir. Bu durumdaki bir öğrencinin okuldaki yaşamı kaliteli algılamayacağı da açıktır.

Çocukların okuldaki başarılarına ilişkin algıları okulun yaşam kalitesine ilişkin algıları üzerinde önemli etkileri olan bir değişkendir. Çocuğun çevresindekilerden alacağı olumlu dönütler, kendi başarısına ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkendir. Bu tür dönütler, çocuğun kendine güveninin artmasına, sınıf içinde ve dışında katılımcı davranışlar sergilemesine ve diğerleriyle daha rahat iletişim kurmasına zemin hazırlayıcı bir rol oynar. Bu nedenle potansiyeli ne düzeyde olursa olsun, her öğrenciye başarma şansı verilerek bu duygunun yaşatılması onun ilerideki başarılarının da ön koşulu olarak ele alınabilir. Ayrıca öğrenciye yüksek başarı beklentisi empoze etmek de olumlu bir öğretmen davranışı olarak kabul edilmektedir. Peacock (2006) da öğretmenin yüksek beklentiler içinde olmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Ancak bu beklentinin dozunun öğrencinin potansiyeline göre ayarlanması ve gerektiğinde başarısı kadar başarısızlığının da doğal karşılanması gerekir. Sürekli başarılı olması beklenen, en ufak bir başarısızlığı bile hoş görülmeyen, bundan dolayı suçlanan, küçük düşürülen bir öğrencinin kendine ve okula ilişkin olumsuz algılar geliştirmesi ve süreç içerisinde bu olumsuz algılarının pekişmesi doğaldır. Bloom'un (1995, 104) da belirttiği gibi, eğer öğrencinin okulda başarısızlığa uğramakta olduğu şeklindeki algısı açık seçik ve kararlı ise, bu öğrenci okuldan ve öğrenme ünitelerinden kurtulma yolları arayacak; eğer böyle bir kurtulma yolu da göremezse, zorunlu olarak, olumsuz duyuşsal özelliklerden oluşan bir tutumdan da ileri giderek katılığa (duygu yokluğuna, ilgisizliğe, aldırmazlığa) itilmiş olacaktır. Bu nedenle, eğitimcilerin okulda öğrencilerin bireysel farklılıklarını açıkça görebilecekleri ve diğerlerinin de farklılıklarına saygı duyabilecekleri, herkesin aynı performansı gösteremeyeceği gerçeğini görebilecekleri kaliteli eğitim ortamları hazırlama ve her şeyden önce kendileri bu bilince sahip olma sorumlulukları vardır.

Ainley ve arkadaşları (1986), okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde çocukların eğitim programına ve sınıf ortamına ilişkin algılarının önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin eğitimden beklentilerinin, okula ve sınıfa yönelik tutumlarının önemli bir değişkeni olduğunu belirten Mok ve Flynn'a (2002) göre, sınıf atmosferi okulun yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisidir. Sınıfa

yönelik olumlu tutumlara sahip öğrenciler için okulun yaşam kalitesi de daha yüksek bulunmuştur (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin sınıf ortamına yönelik tutumları sınıf ortamını nasıl algıladıklarıyla yakından ilintilidir. Bu nedenle bir çok ülkede öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarını inceleyen araştırmalar yapılmış ve sınıf ortamı ile öğrencilerin çeşitli bilişsel çıktıları arasında tutarlı ilişkiler bulunduğu ortaya konulmuştur (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002; Dorman, 2001). Öğrencilerin okul tatmini ile sınıf ortamı arasındaki yakın ilişkinin ortaya konulması, sınıf ortamlarında öğrencinin okul tatmininin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması bakımından büyük önem taşımaktadır (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Bu bağlamda, sınıftaki olup bitenlerden birincil sorumlu olan öğretmenin öğrencilere nasıl bir öğretim hizmeti sunduğu, onlarla nasıl iletişim kurduğu, onları ne kadar dinlediği, değerli olduklarını ne kadar hissettirdiği, ne ölçüde model olduğu vb. büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun öğretmeniyle olan ilişkisinin niteliği sınıfına karşı geliştireceği duygulardan başlayarak giderek tüm okula ve eğitime karşı geliştireceği duyguların niteliğini şekillendirmektedir.

2.1.7.1.4. Öğrenci – Öğrenci İletişimi

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran etkileşimi, birey için önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk akran grubunda, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konuların burada rahatça tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılanan birey, bu ortamda kendini rahat hisseder, hoşça zaman geçirir. Akran grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, farklı deneyimler edinmesini sağlamasıdır. Normlara bağlanmak ve bu normlara uymak yine bu akran gruplarında kazanılan davranışlardır. Bunun yanısıra akran gruplarında birey, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Tezcan, 1997, 170 – 172).

Çocukların akran grupları genellikle ya evlerinin bulunduğu mahalledeki arkadaş grupları ya anne babalarının arkadaşlarının çocuklarından oluşan akran grupları ya da değişik eğitsel etkinliklerden (okul, kreş, kurs, kulüp, dernek, dershane vb.) edindikleri

akran grupları şeklindedir. Bunların hepsi ya da birkaçı bir arada da olabilir. Ancak araştırmanın konusu gereği, burada okuldaki akran etkileşimi, tüm okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimini kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

Olumlu kişilerarası ilişkiler, okulda sadece topluluk duygusu oluşturmaz, aynı zamanda ait olma duygusunu da geliştirir. Başkaları tarafından saygılı davranılan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta, ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise, bir çok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin anahtar yordayıcısıdır (Smith ve Sandhu, 2004). Gerçekten de alanyazın öğrenciler arasındaki iletişim formları bakımından incelendiğinde, son yıllarda okullardaki zorbalık (bullying) konusunun eğitimciler arasında gittikçe endişe edilen bir konu haline geldiğini göstermektedir (Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003a, 2003b; Bulach, Fulbright ve Williams, 2003; Collins, McAleavy ve Adamson, 2004; Delfabbro ve diğerleri, 2006). 2006 yılında düzenlenen 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler konulu sempozyumdaki sunular incelendiğinde, bu durumun Türkiye de endişeyle karşılandığı görülmektedir (Pişkin, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2006; Özcebe ve Üner, 2006; Yılmazçetin Eke ve Ögel, 2006; Pekel Uludağlı ve Uçanok, 2006). Hem yurt dışında hem de Türkiye'de yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular genel olarak paralellik göstermektedir. Bu sonuçları özetlemek gerekirse;

- Okul bahçesi, zorbalığın en çok gösterildiği alandır.
- Lakap takma, alay etme, sataşma ve küfür etme gibi sözel saldırganlık davranışları en çok gösterilen zorbalık davranışlarıdır. Bunun ardından fiziksel saldırganlık davranışları gelmektedir
- Erkek öğrenciler, yaşça büyük olanlar ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler daha çok zorbalık davranışı sergilemektedir
- Okuldaki akademik ve sosyal açıdan popüler öğrenciler ve kızlar daha az zorbalık davranışına maruz kalmakta iken, azınlık grupları ve sosyal kabul görmeyen öğrenciler daha çok zorbalığın kurbanı konumundadırlar.
- Çocuklarda 12 - 13 yaşında iyice belirginleşen zorbalık davranışları, 14 – 15 yaşlarında had safhaya ulaşmaktadır.

Okulda diğer öğrencilerin zorbalığına maruz kalmak öğrenci üzerinde bir çok olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Örneğin Delfabbro ve diğerleri (2006), okulda zorbalığa maruz kalmanın, sosyal yabancılaşma, psikolojik fonksiyonlarda zayıflama, kendine güven ve benlik imajında zayıflama ile; Dake ve diğerleri (2003a) ise depresyon, yalnızlık hissi, anksiyete, kendine güvenin zayıflaması, baş ve mide ağrısı, uykusuzluk, altını ıslatma ve suça eğilim ile sonuçlandığını belirtmektedirler. Bunların yaşanmadığı bir ortamda bulunan ve desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden birey, daha mutlu, daha iyi hissedecek, okulda daha iyi performans gösterecektir. Dahası böyle bir birey, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacaktır ve işbirliğine, yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacaktır (Smith ve Sandhu, 2004).

Okul içinde ve dışında model alınan yetişkinlerin, öğrenciler arasında eşitlik ve insan onuruna saygının egemen olduğu iletişim formlarının yerleşmesinde önemli bir rolü vardır. Evde, sokakta, okulda kendisine saygı duyduğunu, biricik ve değerli olduğunu hisseden çocuk, aynı hisleri çevresindekilere de yansıtacak ve daha sağlıklı iletişim kurabilecektir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrencilere saygılı bir şekilde davranılmasında önemli rolleri olduğunu belirten Smith ve Sandhu'nun (2004) da belirttiği gibi, okulda agresyonun ve antisosyal davranışların önlenmesi, başkalarının haklarına saygı duymayı, olumlu sosyal ilişkileri ve kişiler arası çatışmaları barışçıl yolarla çözmeği besleyen bir okul iklimi oluşturmakla başlar. Bu nedenle okulların örtük programının, okul toplumunun tüm üyeleri arasında, demokratik iletişim formlarının kültürel bir özellik olarak yerleşmesine katkı sunacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

2.1.7.1.5. Okul Yönetimi

İyi okulu kötü okuldan ayıran etken, örgütün yapısından çok, havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkindir. Bunu geliştirecek olan da okulun yöneticidir (Bursalıoğlu, 1979, 20). Okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirleyecektir.

Okulun eğitim ve yönetim işlerine dair alınacak kararlara ve yapılacak etkinliklere öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin katılımı sağlanmalıdır. Avrupa Konseyi Bakanlar

Komitesi'nin 1985 yılında aldığı "İnsan Hakları Öğretimine İlişkin Tavsiye Kararı"nda, "demokrasi; katılımın özendirildiği, görüşlerin açık yüreklilikle söylendiği ve tartışıldığı, ifade özgürlüğünün hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından güvence altına alındığı ve adaletin bulunduğu demokratik ortamlarda daha iyi öğrenilir" denmektedir (Karaman Kepenekçi, 2000, 165). Okul yönetimi, okulda demokratik ortamı oluşturmaya yönelik çabalar ve uygulamaların arttırılması için gereken önlemleri almalı, aldığı kararlarda öğretmen ve öğrenci katılımını sağlamalı, eğitim sürecindeki planlama, farklı çalışma gruplarının oluşturulması, ders dışı toplumsal etkinliklere katılma gibi uygulamalarda, bu etkinlikler için harcanan zamanın kullanımı konusunda öğrencilere belli bir kontrol olanağı verebilmelidir. Derslerde öğrencinin aktif katılımı desteklenerek, öğretim yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanılması da yine yönetim tarafından teşvik edilmelidir (Kıncal, 2002, 106).

İlköğretim kurumları yönetmeliği (2003), öğrencilerin işbirliğini ve paylaşmayı öğrenmelerine ve uygulamalarına ortam hazırlamayı, onları dürüst ve erdemli insanlar olarak yetiştirmeyi, iyi ve mutlu yurttaşlar olabilmelerini sağlamayı amaç olarak görmektedir. Hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, kendini gerçekleştirebilme olanakları sağlanmış, haklarını bilen ve kullanan, başkalarının haklarına saygı gösteren, eşitliğe inanan insanların yetiştirilmek istendiğinden her yerde söz edilmektedir. Yönetmelik, yukarıda da değinildiği gibi, öğrenci, öğretmen ve ailelerin katılımına ve denetimine açık, demokratik bir okul ortamından söz etmektedir. Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları başlığını taşıyan 60. maddede de "ilköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında, diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir" denilmektedir. Doğal olarak bu amaçların gerçekleşmesi ancak demokratik bir ortamda yaşanmasıyla mümkündür. O nedenle de okul yönetiminin demokratik yapılanması, şiddetin okulda disiplini sağlayacak bir yöntem olarak kullanılmaması ve yöneticilerin tartışma ve diyalogu kullanmaya alışmaları son derece önemlidir.

Halawah (2005) yaptığı bir araştırmada okul yöneticisisin öğretmenleriyle iletişim kurmadaki etkililiğinin, olumlu bir okul iklimi oluşturmayla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yönetici, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalıdır. İşbirliğine ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmak, başarılı okul yaratmadaki

en önemli faktördür. Schneider'ın (2004) bir araştırmasında da, görüşülen öğretmenlerin çoğu, yöneticinin kişilerarası ilişkilerdeki becerisinin ve öğretmenlerle bireysel olarak ilgilenmesinin önemini vurgulamışlardır (Akt: Schneider ve Burton, 2005).

Halawah'a (2005) göre, okul iklimi ile yöneticinin etkiliği karşılıklı etkileşim halindedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkiliğini, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısı ve davranışlarını geliştirir. Bununla birlikte bu gelişme, ancak yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirildiğinde geliştirilebilir (Halawah, 2005). Loertscher (2006) güçlü liderlerin, "liderliğin insan ilişkileriyle ilgili olduğunu anlayanlar" olduğunu belirtmektedir. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi, yetenek ve yetkilerinin toplamıdır. Liderler, kişilikleri, uygulamaları, tutumları, felsefeleri ve davranışları ile organizasyon üyelerine rol modelliği yaparlar (Gross ve Schicman, 1987; Akt:Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004, 43). Mesleki liderliğin, okul müdürünün öğretmenlere ve diğer çalışanlara karşı destekleyici ve başarıya yönelik girişimlerini ifade ettiğini belirten Korkmaz'ın (2005) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin okula bağlılığı ile müdür etkisi arasında .38, mesleki liderlik arasında ise .58 düzeyinde pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Villa (1992; Akt: Halawah, 2005), etkili yöneticinin aynı zamanda öğrenme ve başarıya zorlayan öğretim iklimini de desteklediğini belirtmektedir. Bu okul iklimi, tüm öğrenciler için ilgi ve destek sağlanmasıyla oluşur. Okulun başarısı her ne kadar başka bir çok etkenden etkileniyor olsa da okul müdürü bunların en önemlisidir. Öğretmen ve yöneticiler işbirliği içerisinde birlikte çalıştığı zaman öğrenci başarısı daha mükemmel olacaktır. Bu nedenle yöneticinin, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olması gerekir. İşbirliğine ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmak başarılı okul yaratmadaki en önemli faktördür (Halawah, 2005). Daresh ve Barnett de (1993), başarılı okul reformlarının okul liderliği daha iyi anlaşılmadan gerçekleştirilemeyeceğini vurgulamaktadır (Akt: Halawah, 2005).

Okul değerlerin bir arada bulunduğu ve zaman zaman çatıştığı bir örgüttür. Değerleri biçimlendiren lider, yüce görüntüler oluşturarak binlerce kişiye esin kaynağı olmak zorundadır. Ancak esin sağlayabilmenin tek yolu da günlük olayların içinde olmaktır

(Çelik, 1995). Değerleri biçimlendiren yöneticinin aynı zamanda başarılı bir uygulayıcı olması gerekmektedir. Böylece lider, değerleri söyledikleriyle değil, yaptıklarıyla yerleştirir. Değerleri yerleştirme başarısının kökeninde ise, liderlerin değerlere olan açık, içten ve kesin bağlılığı yatmaktadır (Petres ve Waterman, 1987, 393; Akt: Çelik, 1995).

Tüm eğitim kademelerinde yöneticiler, birlikte çalıştıkları bireylerin güvenini yüksek düzeyde kazanmak durumundadırlar. Tanrıöğen (1995), öğretmen morali ile müdür davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırmada, müdür davranışlarının okuldaki öğretmenlerin morallerini yakından etkilediğinin ortaya konulduğunu belirtmektedir. Örneğin Brodinsky ve Neill (1983), Allred (1980), James (1982) ve Sinprasong (1983) okul müdürlerinin yönetsel liderlik davranışları ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir: Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen morali arasında anlamlı bir ilişki vardır (Akt: Tanrıöğen, 1995).

2.1.7.1.6. Sosyal Etkinlikler

Okulda demokratik bir ortamın oluşturulması için okuldaki farklı ortamların mümkün olduğunca öğrencinin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek biçimde düzenlenmesi ve öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerekir (Kıncal, 2002, 106). Okuldaki sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin varlığı öğrencilerde demokratik eğitimin amaçladığı niteliklerin oluşturulmasında katkıda bulunur. Bu etkinliklere katılan öğrenciler, ırk, dil, din, cins ve etnik farklılık gözetmeden her tür ayrımcılığa karşı bir dünya görüşü geliştirir. Ülkesinin kültürel zenginliklerine saygılı, bu kültürel birikimin zenginleştirilmesi için bilinçli bir uğraş veren, bununla birlikte evrensel kültür değerlerini de benimseyen insanlar haline gelirler (DEK, 2004, 260). Çünkü sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler barışı ve hoşgörüyü destekler, dayanışmayı ve işbirliğini geliştirir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2003) "Genel konular" başlığını taşıyan 7/d maddesinde "öğrencilerin bedensel ve ruhsal bakımdan sağlıklı olarak gelişmeleri için sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yer verilir" denmektedir. Yönetmeliğin 42. maddesinde de "bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılan öğrencilere

yarıyıl notunun bir not fazlası öğretmen tarafından takdir edilebilir" denilerek öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımı teşvik edilmiştir.

Holloway (2002), okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, eğitsel açıdan bir çok önemli sonucu olduğunu belirtmektedir. Örneğin sosyal etkinliklere katılmak öğrencinin okula ve derse karşı ilgisini arttırmakta, akran etkileşimini ve işbirliğini güçlendirmekte ve okulu bırakma oranlarını azaltmaktadır. Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler, öğrencilere istendik birtakım değerlerin kazandırılmasında da önemli bir araç işlevi görebilir. Holloway, sosyal etkinliklere katılmanın öğrenciyi okula, arkadaş gruplarına ve okulun değerler sistemine de derinden bağladığına işaret etmekte ve bu etkinliklerin okuldaki yetişkinler açısından da taşıdığı önemi vurgulayarak, okul toplumunun tüm üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesini sağladıklarını belirtmektedir.

Elbette öğrencilerin bu tür katılımlarının aile tarafından da desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Başarının daha çok akademik çıktılarla ölçüldüğü Türk eğitim sisteminde, aileler ve çoğu öğretmen arasında sosyal etkinliklere katılmanın öğrencilerin akademik başarısını düşüreceği şeklinde yanlış bir kanı vardır. Sillikler ve Quirk (1997) de, okuldaki etkinliklere katılmanın başarısızlığa yol açacağı kaygısıyla öğrenciler ve aileleri tarafından kaçınılan bir şey olduğunu belirtmektedir. Oysa Joekel (1985, Akt: Sillikler ve Quirk, 1997) öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki başarısının, gelecek yaşamındaki başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Gifford ve Dean (1990) da okulda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda sosyal etkinlikler aracılığıyla okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrencinin, derslerine de daha çok çalışacağı söylenebilir. Üstelik etkinlikler aracılığıyla enerjisini deşarj eden, rahatlayan ve böylece daha az disiplin problemi yaratan öğrenci, ders çalışırken dikkatini de daha rahat toparlayabilecektir. Öğretmen ve ailelerin bunların bilincinde olarak, öğrencilerin bu etkinliklerini teşvik etmeleri, kendileri de bir takım sosyal aktivitelere katılarak öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Alanyazında ailelerin sosyal aktivitelere katılımının bile öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu bulgulayan araştırmalar vardır. Örneğin, Büchel ve Duncan (1997), ailelerin sosyal etkinliklere katılımıyla çocuklarının katılımı arasında yakın

bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ailelerin özellikle kültürel, sportif ve politik etkinliklere katılımı, çocuklarının başarısı üzerinde olumlu etkilere sahiptir.

Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler, okulda yaşanan disiplin problemleriyle mücadelede de önemli birer araç olarak işe koşulabilir. Mahoney (2000) Sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin suç işlemeye ve okulu terk etmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. Antisosyal olarak kabul ettiği bu tür öğrencileri "yüksek riskli öğrenciler" olarak adlandıran Mahoney (2000), bu öğrencileri okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönlendirerek, okula, arkadaşlarına ve okulun değerlerine bağlanmalarının sağlanabileceğini, bunun sonucunda da daha az disiplin problemleri yaşanabileceğini belirtmektedir. Smith ve Sandhu (2004) da bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini, okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. Onlara göre aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk, bir çok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin de anahtar yordayıcısıdır. Okul etkinliklerine katılan, okulu anlamlı bulan, öğretmenlerinin kendini desteklediğini hisseden okuldan tatmin olan öğrenciler, olumsuz davranışlar gösterme eğilimini daha az göstermektedir (Smith ve Sandhu, 2004).

Halihazırdaki yapısıyla Türkiye'deki okulların çoğunda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinlikler, sınırlı sayıda öğrencinin katılımına izin veren, birer gösteriden öteye gidememektedir (DEK, 2004, 600). İzleyici konumundaki öğrenciler de çoğu zaman kalabalık, sıcak/soğuk/güneş, ses düzeninin iyi olmaması, gösteriyi görememe, sıkılma vb. nedenlerle birçok problem davranış göstererek, öğretmenler için de bu tür etkinlikleri çekilmez hale getirebilmektedir. Ravitch'in (1991) de belirttiği gibi, öğrencilerin kendi ilgileri çerçevesinde örgütlenmeleri teşvik edilmeli, onların ilgileri doğrultusunda hazırlanan ek etkinlikler sunulmalıdır; kulüpler, takımlar, okul saatlerinde ve sonrasında toplanan gençlik grupları, öğrenci gazetesi, okul yıllığı, tiyatro grupları, izci grupları, fotoğraf kulübü, bilgisayar kulübü, vb. öğrencilere kendi liderlerini seçme ve karar verme ve bu kararların sorumluluğunu alma becerilerini öğretmek için önemli fırsatlardır.

2.1.7.1.7. Öğretim Programı

Varış (1996, 14) öğretim programını, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlamaktadır. Demirel'e (2005, 6) göre ise öğretim programı, okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.

Okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğretmen ve öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde önemli etkileri vardır. Okul yaşam kalitesini inceleyen Karatzias ve diğerleri de (2001) öğretim programının okulun yaşam kalitesi üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Çocukların okuldaki öğretimsel faaliyetleri gelecekleri için ne kadar yararlı gördükleri ve bu çalışmaların, kendilerine ileride bir kariyer edinmede ne kadar faydalı olacağı ile ilgili algıları, okulun yaşam kalitesini nasıl algıladıklarını etkilemektedir (Mok ve Flynn, 2002).

Mok ve Flynn'a (2002) göre okul yaşam kalitesinin önemli bir bileşeni olan bu beklentiler, öğrencilerin akademik, kişisel, mesleki, sosyal ve dini gelişim beklentilerini kapsamaktadır. Akademik beklentiler bileşeninde, öğrencilerin akademik yeterliklerini geliştirmek üzere okulda bulundukları ve iyi bir eğitim programıyla onlara yardım edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kişisel gelişim beklentilerinde, okulun öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlamak zorunda olduğu; mesleki gelişim beklentilerinde öğrencilerin kariyer beklentilerinin hakim olduğu, sosyal gelişim beklentilerinde öğrencilerin okuldan kendilerine kişilerarası sosyal ilişkiler kurma yeterliliği kazandırmasını bekledikleri, dini gelişim beklentilerinde ise öğrencilerin dini inançlarını geliştirmede okulun kendilerine yardımcı olmasını bekledikleri vurgulanmaktadır (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin bütün bu beklentilerinin tam olarak karşılanabilmesi, derslerin öğretim programlarından oluşan tüm eğitim programının etkililiğine bağlıdır. Ancak özellikle öğrencilerin akademik, dini ve mesleki beklentilerin karşılanmasında öğretim programı daha belirgin olmakla birlikte, kişisel ve sosyal beklentilerin karşılanması da bazı açılardan öğretim programının kapsamı içersinde yer almaktadır. Örneğin İş ve Teknik derslerinde öğrencilere bir takım beceriler

kazandırılarak, boş zamanlarını daha etkili değerlendirme, daha bilinçli birer vatandaş olma vb. kişisel gelişimlerine de katkıda bulunulmaktadır. Böylece öğretim programı, öğrencilerin okuldan beklentilerinin karşılanmasında hem doğrudan hem de dolaylı olarak bir çok açıdan hizmet etmektedir.

Ainley ve diğerleri (1986), okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde çocukların eğitim programına ilişkin algılarının önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Benzer şekilde öğrencilerin okula yönelik algılarına ilişkin alanyazın incelendiğinde, yapılan bir çok çalışmanın okulun öğrenciler için arzu edilen bir ortam haline getirilmesinde okuldaki akademik etkinliklerin kalitesi vurgulanmaktadır. Amerika Eğitim ve Adalet Birliği (2000) bütün öğrenciler için güvenli ve sorumlu okul için şu dört bileşenin sağlanmasını önermiştir:

1. Tüm bireylerin güvende, desteklenmiş ve birbirine bağlı hissettiği bir okul topluluğu yaratmak
2. Problem çözme becerilerini de kapsayacak şekilde uygun sosyal davranışları öğretmek
3. Pozitif davranışlara karşı destekleyici olmak
4. Uygun akademik öğretim sağlamak (Akt:Smith ve Sandhu, 2004).

Görüldüğü gibi öğrencilerin tatmin olacakları bir öğretim hizmeti sunmak, öğrenci için okulun güvenli bir ortam olarak algılanmasında önem taşımaktadır. Bunun yanısıra öğrenciye istendik akademik davranışların kazandırılmasında hazırlanan öğretim programının sadece içerik açısından değil, uygulama açısından da öğrenci için bir anlam taşıması gerekmektedir. Çünkü bu programlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak deneyimlerin, öğrenme yaşantılarının kalıcı bir şekilde edinilmesi, bu yaşantıların ve yaşantıların kazandırıldığı öğretme durumlarının onlar için anlamlı olmasına bağlıdır. Bir öğretme durumu, öğrencilerin çoğunun öğretilmek istenen davranışlarla ilgili ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmeli, geride kalan öğrencilerin de kritik davranışları öğrenmelerini sağlayabilecek seçeneklere de yer ve imkan tanımalıdır; bir öğretme durumu, hedef alınan kritik davranışların öğretilmesi ile ilgili olarak bu koşulları karşıladığı ölçüde öğrencilere uygun bir öğretme durumudur (Özçelik, 1998, 148 - 152).

2.1.7.2. Okul Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi

Bu alanda her ne kadar daha çok nicel veri toplama araçları kullanılıyor gibi görünse de, araştırmalar incelendiğinde çoğunun, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kombinasyonlarıyla yürütüldüğü ve ölçek ya da anket uygulamalarıyla durumların genel bir çerçevesi çizildikten sonra, gözlem, görüşme ve örnek olay çalışmaları yoluyla ortamlara ilişkin örüntülerin derinlemesine ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bölümde, alanyazın taramaları sonucunda okul yaşam kalitesinin ölçülmesinde bir çok araştırmada kullanıldığı belirlenen nicel veri toplama araçlarından bir kaçı tanıtılacaktır.

Mok ve Flynn (2002), öğrencilerin okul yaşamı kalitesini etkileyen faktörleri belirlemek üzere path analizine dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Path modeli, öğrencilerin demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı ve formal/informal programın kalitesine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesini içermektedir.

Öğrencilerin demografik özellikleri, kendileri ve aileleriyle ilgili geçmiş yaşantılarını içermektedir. Bazı çalışmalarda bu değişkenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip oldukları belirtilirken, bazılarında ise bu etkinin dolaylı olduğu rapor edilmiştir. Mok ve Flynn (2002) ise, path analizinde bu değişkenlerin okuldaki yaşam kalitesine ilişkin algılar üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin akademik motivasyonları, öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra okula devam etmelerinde etkili olan okuldan hoşlanma, iş olanağı ve alternatifsizlik ölçekleriyle belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili okuldan beklentilerini belirlemek için, akademik, kişisel, mesleki, sosyal ve dini gelişim beklentileri ölçekleri kullanılmıştır.

Mok ve Flynn'ın (2002) path analizi için kullandıkları, öğrencilerin okul yaşam kalitesini ölçmek için Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen ve Ainley (1991, 1999), Ainley, Batten ve Miller (1984), Ainley ve Bourke (1988, 1992), Ainley ve Sheret (1992) tarafından bir çok araştırmada kullanılan ölçek, ilköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde kullanılmaya elverişlidir. Bu çalışmada kullanılan "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" Flynn'ın (1993) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine göre uyarladığı

versiyondur. Bu ölçek, 7 alt ölçekte toplanan Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları genel (olumlu) duygu, olumsuz duygu, okuldaki statü, kimlik, öğretmenler ve fırsatlar şeklindedir. Yapılan başka çalışmalarda (Wilson, 1988; Mok, 1992; Bourke, 1993; Linnakyla, 1996; Pang, 1999) bu faktör yapısı desteklendiği gibi alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları da 0.67 ile 0.89 arasında rapor edilmiştir.

Avustralya'da 70 okuldan 8265 12. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan Path analizi sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitesinde sınıf atmosferinin, sınıf atmosferinde ise öğretmen – öğrenci etkileşiminin en büyük katkıya sahip boyutlar oldukları ortaya konulmuştur.

Karatzias, Power ve Swanson (2001), İskoç eğitim bakanlığının, ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaların kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek için geliştirdiği performans göstergelerine dayalı bir okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmişlerdir. Ön denemelerde ölçek, toplam 56 maddeden ve her birinde 4 madde bulunan 14 alt boyuttan oluşmuştur. Bütün maddeler, kesinlikle katılmıyorum'dan kesinlikle katılıyorum'a doğru dört derecelendirmeli olarak yanıtlanan Likert tipi olumlu maddelerdir. Ölçekte olumsuz ifade edilen madde (ters madde) bulunmamaktadır. 425 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmalar sonucunda yapılan faktör analizinde program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sitemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörler olmak üzere önceden belirlenen 14 alt boyutun faktöriyel çözümde de yer aldığı, toplam varyansın %48.2'sini açıkladığı ve tüm maddelerin faktör yüklerinin .57'den yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt ölçeklerin bağımsız olarak kullanılabilmekle beraber, ölçeğin bir bütün olarak kullanılmasının daha uygun olacağını belirten araştırmacılar, tüm maddelere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .91 olarak rapor etmişlerdir.

Johnson ve Stevens (2001), Rentoul ve Fraser'in (1983) çalışmalarında ilk defa söz edilen ve bir çok araştırmada kullanılan 56 madde ve 8 alt ölçekten oluşan Okul Düzeyi Ortam Anketinin (School Level Environment Questionnaire – SLEQ) açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yaparak ölçeğin geçerlik çalışmalarını yinelemişlerdir. Bu analizler sonucunda 35 maddelik 5 faktörlü bir yapının verilere en iyi uyumu gösterdiği

sonucuna ulaşmışlardır. Ölçekte kalan alt boyutlar, öğrenci desteği, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği olarak adlandırılmıştır. Bunlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının 0.70 – 0.90 arasında, tüm alt boyutların toplamında ise 0.90 olduğu belirtilmiştir.

Dorman (1999), üniversite düzeyinde ortam kalitesinin değerlendirilmesine yönelik 7 alt ölçekten oluşan 42 maddelik Üniversite Düzeyi Ortam Anketini (University – Level Environment Questionnaire – ULEQ) geliştirmiştir. Anket, geçerlik çalışmaları çerçevesinde 28 devlet üniversiteden 489 öğretim elemanına uygulanmıştır. Akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, araştırma ve bilimsellik, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı şeklinde adlandırılan 7 alt ölçek, toplam varyansın % 52.2'sini, aynı bölüm bazında bakıldığında ise %68.5'ini açılayabilmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri 0.40'ın üzerindedir. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise 0.65 ile 0.87 arasındadır. Tüm maddelerin ayırt edicilik güçleri de yeterli bulunmuştur.

Fish ve Dane 1992 yılında bir Sınıf Sistemleri Gözlem Ölçeği (Classroom Systems Observation Scale – CSOS) adını verdikleri ve okulöncesinden 6. sınıfa kadar kullanılabilen bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Fish ve Dane, 2000). Ölçekte toplam varyansın % 58.6'ını açıklayan uyum (duygusal bağlar, destekleyicilik ve sınırlılıklar), esneklik (liderlik, disiplin, fikir alışverişi, roller ve kurallar) ve iletişim (dinleme becerileri, konuşma becerileri, öz değerlendirme, açıklık, süreklilik/izleme, saygı ve dikkate alma) alt boyutları bulunmaktadır. Ölçekteki 47 maddenin 20'si sınıftaki uyum, 13'ü esneklik ve 14'ü de iletişim boyutlarıyla ilgilidir. Bu maddeler gözlem formları üzerinde düşükten yükseğe 1–6 puan verilerek sınıf gözlemlerini yapan araştırmacılar tarafından yanıtlandırılmıştır. Araştırma çerçevesinde, konuyla ilgili olarak önceden eğitim verilmiş 7 gözlemci okulöncesinden 6. sınıf düzeyine kadar 18 sınıfta toplam 118 gözlem yapmışlardır. Bu gözlemlerin tutarlığı güvenirlik analiziyle sınanmış ve uyum, esneklik ve iletişim boyutları için sırasıyla 0.83, 0.89 ve 0.61 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Bu faktör analizi sonuçlarında uyum alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin .57 - .70, esneklik alt ölçeğindeki maddelere ait faktör

yüklerinin .58 - .67 ve iletişim alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin ise .69 - .83 arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf ortamındaki kişiler arası ilişkiler ve sınıftaki disiplin uygulamalarının okul yaşam kalitesini en yüksek oranda açıklayan değişkenler olduğu belirlenmiştir (Mok ve Flynn, 2002).

Fraser (1998), sınıf ortamının kalitesiyle ilgili olarak geliştirilen ve bir çok araştırmada kullanılan ölçme araçlarını derlediği geniş bir alanyazın taraması yapmıştır. Bu tarama sonuçlarında sınıf ortamının kalitesinin ölçülmesinde en sık kullanılan ölçme araçlarının Öğrenme Ortamı Envanteri (Learning Environment Inventory – LEI), Sınıf Ortamı Ölçeği (Classroom Environment Scale – CES) (Moos,1974), Bireyselleştirilmiş Sınıf Ortamı Anketi (Individualised Classroom Environment Questionnaire – ICEQ) (Fraser,1990), Benim Sınıfın Envanteri (My Class Inventory - MCI) (Fisher ve Fraser, 1981), Yüksekokul ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri (College and University Classroom Environment Inventory - CUCEI) (Fraser ve Treagust,1986) Öğretmenle Etkileşim Anketi (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI) (Wubbels ve Brekelmans, 1993), Laboratuar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory – SLEI) (Fraser ve ark. 1995), Yapısalcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey – CLES) (Taylor ve ark., (1995), Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (What Is Happening In This Class (WIHIC) Qoestionnaire), İlk ve Ortaöğretim Sınıf Ortamı Envanteri (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environments – ICE) (Sinclair ve Fraser, 2002).

2.1.8. Açık Program, Örtük Program ve Okul Yaşam Kalitesi

Peshkin (1992, 250), okuldaki programın, plan kitaplarında yazılı olan formal yönlerinin açık programa, yazılı olmayan gizil/informal yönlerinin ise örtük programa ilişkin olduğunu vurgulamakta ve sonuçları itibariyle açık programdan daha az önemli olmayan örtük programın varlığının öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin gözlenmesi ile fark edilebileceğini belirtmektedir.

Pedagojik bakış açısına göre, örtük program problemi, açık programla bütünleştirildiğinde çözülebilir (Ahola, 2000). Okulun informal öğrenme ortamını oluşturan örtük programla, açık programda belirtilen amaçların paralel olması gerekir. Okulun informal öğrenme ortamını oluşturan örtük programla, açık programda belirtilen amaçların paralel olması gerekir. Eğer bir öğretmen sürekli demokratik bir değer olarak düşünce özgürlüğünden bahsediyor ancak öğrencilerin sınıfta özgür düşüncelerini ifade etmesinde sorunlar yaşanıyorsa; eğer öğretmen işbirliğinin önemini sürekli vurguluyor ancak yarışmacı bir öğrenme yaklaşımı izliyorsa; bu ortamda ifade özgürlüğü ve işbirliği değerlerinin kazanılmasına olanak yoktur. Ders kitapları demokratik vatandaşlık için aktif katılımdan bahsediyor ancak okulda kurallar yöneticiler tarafından empoze ediliyorsa, orada aktif katılım değil, boyun eğme değeri kazandırılıyor demektir (Doğanay ve Sarı, 2004). Bu nedenle açık ve örtük programın bir arada ve birbirinin amaçlarının gerçekleşmesine hizmet edecek yönde geliştirilip işe koşulması gerekmektedir. Çünkü Portelli'nin (1993) de belirttiği gibi okulda ve eğitim sürecinde olup bitenler, öğrencileri resmi programda yazılı olanlardan çok daha fazla etkilemektedir (Portelli, 1993, Akt: Ahola, 2000).

Eğitimciler genellikle eğitim programlarından bahsettiklerinde, açık programı kastetmektedirler. Bu programın tersine, öğrenci deneyimlerini içeren yazısız program ise informal ve bilinçli bir planlamadan uzak olarak nitelendirilmektedir. Oysa bütün öğrencilerin öncelikle okulda daha sonra da daha büyük bir toplumda etkili ve üretken birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için, belli sosyal normlardan oluşan bir programı da içselleştirmeleri gerekmektedir (Wren, 1999). Okulda kazandırılan bu bilgi boyutunun tutum ve davranışlara dönüştürülebilmesi için, toplumun bir örneklemi olan okulda bu değerlerin yaşanması ve yaşatılması gerekir.

Okulun hem formal hem de informal yaşamın niteliklerine işaret eden okul yaşam kalitesi ise, çocukların kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, sosyal ilişkilerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları bir ortamı ifade etmektedir. Öğrencileri için okulun yaşam kalitesi, kendilerine ve okula ne kadar değer verdiklerine, kendilerine ait bireysel bir kimlik duygusuna ne düzeyde sahip olduklarına, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle kurdukları iletişimin niteliğine, okulun kendilerine gelecekleriyle ilgili önemli fırsatlar

sağladığına ilişkin inançlarına ve okuldaki başarılarına ilişkin algılarına bağlıdır. Bunlar sonucunda öğrencilerde oluşan olumlu/olumsuz duygu ve düşünceler, okul yaşam kalitesi algısını oluşturmaktadır.

Okul yaşam kalitesini oluşturan değişkenler incelendiğinde hem açık hem de örtük program kapsamında ele alınabilecek değişkenleri barındırdığı görülmektedir. Bu nedenle, okulun yaşam kalitesinin, okuldaki açık ve örtük program bütünleştirildiği ölçüde yüksek olacağı söylenebilir. Çünkü, okul yaşam kalitesi, çocukların toplumun beklentileri doğrultusunda yetişirken, uzun yıllarını geçirdikleri okuldan tatmin olma düzeylerini göstermektedir. Bu tatmin duygusu aileler için de benzer özellikler taşımaktadır. Örneğin, bir ailenin okuldan tatmin olma düzeyi, çocuğunun akademik gelişiminden olduğu kadar, bireysel ve sosyal gelişiminden de tatmin olmasına bağlıdır. Benzer şekilde, bir öğrencinin okuldan tatmin olma düzeyi de, şimdiki yaşamı için olduğu kadar geleceği için de önemli olduğuna inandığı bilgi ve beceriler öğrenirken, kendini önemli, değerli ve başarılı hissettiği bir ortamda bulunduğuna inanmasına bağlıdır. Moss (1991), bireylerin içerisinde bulundukları sosyal matriksten etkilendiklerini belirtmektedir (Akt: Leonard, 2002, 67) Eğer çocuk, okulda sadece ders konularını öğreniyor ancak kendini değerli ve güvende hissetmiyorsa, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramıyorsa ya da okul kültürü kendisine öğretilmeye çalışılanları destekleyip pekiştirmiyorsa, açık programdan öğrendiklerinin iyi karakterli bir vatandaş olarak yetişmesine olan katkısının az olacağı söylenebilir. Freiberg de (1999), okul ikliminin öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyini yükselttiğini belirtmektedir (Akt: Leonard, 2002, 67). Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, bunun bilincinde olmaları ve okulun kültürünü oluşturan örtük programı (değerler, inançlar, normlar, kurallar, törenler...), açık programın amaçlarına hizmet edecek yönde işe koşmaları ve hem kendileri hem de öğrenci ve veliler için okulun yaşam kalitesini sürekli yükseltmeye çalışmaları gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalar, örtük programla ilgili araştırmalar ve okul yaşam kalitesiyle ilgili araştırmalar başlıkları altında özetlenerek ele alınmış, daha sonra tanıtılan tüm araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.1. Örtük Programla İlgili Araştırmalar

Anyon (1981), iki alt, iki orta, iki de üst sosyo-ekonomik düzeydeki altı okulda gözlem ve öğretmen ve öğrencilerle görüşme yaparak, bilgiye ve bilginin edinilmesine ilişkin yaklaşımların, okuldaki örtük programa göre nasıl değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarında, işçi sınıfı çocuklarının çoğunlukta olduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yürütülen etkinliklerin çoğunun önceden belirlenen prosedürlerin dışına çıkmadığı ve ezbere dayalı bir öğretimin hakim olduğu, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, öğrencilerin "seçme" olanağına nispeten daha fazla sahip oldukları, üst sosyo – ekonomik düzeydeki seçkin okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin ise, genellikle öğrenciler tarafından seçildiği ve yaratıcı çalışmalara dayalı olduğu ortaya konulmuştur (Akt: Marsh, 1992, 207).

O'Grady (1992), dinsel amaçlar taşıyan bir Protestan ilköğretim okulunun, çokkültürlü ve anti-ırkçı bir kurum haline nasıl geldiğini inceleyen bir vaka çalışması yapmıştır. 1990 yılında gerçekleştirilen araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak, bu amaca ulaşma sürecinde okulda gösterilen çabalar, öğretmenlerin bu sürece yönelik düşünceleri ve çokkültürlülükle ilgili ilkelerin, okulun Protestanlık değerleriyle nasıl bağdaştırıldığı incelenmiştir. Büyük bir şehrin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ve çokkültürlü bir bölgesinde bulunan bu okulda, öğretmenler okulun Protestanlık, anti-ırkçılık ve çokkültürlülükle ilgili amaçlarını gerçekleştirecek şekilde seçilmekte ve yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Kimi dinin yaşamının merkezini oluşturduğunu, kimi de tanrıya inanmadığını belirten öğretmenlerin çoğu görüşmelerde, okulun vizyonuyla hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularında okulun informal yaşamının genel özellikleri, öğrencilerin öğretmenlere ilk adlarıyla hitap etmeleri,

kültürel çatışmalarda şiddetin ortadan kaldırılmasına yönelik çabalar, öğrenciler arasında rekabeti onaylamayan ve onlarda "biz" duygusunun geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar, öğrencilere ceza verilmemesi, ailelerin okulun işleyişi konusunda söz sahibi olmaları, öğretmenlere okulun amaçlarını gerçekleştirmede sürekli yardım ve destek sunulması, yönetici ve öğretmenlerde, tüm çabalara rağmen hala yapılacak çok iş olduğuna ve bunun kısa sürede çözülebilecek bir sorun olmadığına ve sabır gerektirdiğine duyulan inanç ve kararlılık olarak belirlenmiştir.

Bailey, 1997-98 öğretim yılında, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okullarına, öğretmenlerine ve sınıflarına yönelik algılarını incelemek üzere, nitel yöntemlerle gerçekleştirdiği araştırmasında, 9 okuldan, 5 – 8. sınıfa devam eden 85 öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerde, Kellough & Kellough (1996) tarafından geliştirilen ve demografik özellikler, okula, öğretmene ve sınıfa yönelik algılar, öğrencinin gelecek için planları ve rehberlik boyutlarıyla ilgili 18 maddelik görüşme formunun, araştırmayla ilgili olan 6 maddesi bir form haline getirilerek kullanılmıştır. Formda, (1) Bu okulla ilgili en sevdiğiniz şey nedir?, (2) Bu okulla ilgili sevmediğiniz şeyler nelerdir?, (3) Öğretmeniniz hakkında en sevdiğiniz şey nedir?, (4) Bu okulda öğretmenlerinizle ilgili olarak sevmediğiniz herhangi bir şey var mı?, (5) En sevdiğiniz ders (sınıf) hangisidir, neden?, (6) En sevmediğiniz ders (sınıf) hangisidir, neden? Soruları yer almaktadır. Öğrencilerle görüşmeler tamamlandıktan sonra tematik kodlamalar aracılığıyla analizler yapılmıştır. Sonuçlarda, öğrencilerin okula, öğretmenlere ve sınıflarına karşı güçlü duygular besledikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okulla ilgili en çok arkadaşlarını sevdikleri, okulun en sevmedikleri tarafının ise öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bunun nedeni olarak, öğretmenlerin adil olmayan davranışlarını, kendilerine saygı duymamalarını, sınıf önünde öğrencileri küçük düşürmelerini ve bazı öğrencileri kayırmalarını göstermişlerdir. Öğrenciler 3. soruya %21 oranında, öğretmenin "hoş, kibar ve şirin" olması yanıtını vermişlerdir. Daha sonra en sık verilen yanıtlar, öğretmenin öğrencileri dikkate alması ve çok ödev vermemesi şeklindedir. Öğrenciler öğretmenlerinin en sevmedikleri yanlarını, açık olmaması, soğuk davranması, çok bağırması ve değişken bir ruh haline sahip olması şeklinde sıralamışlardır. Çocuklar 5. ve 6. sorularda en sevdikleri ve sevmedikleri dersleri sıralamışlardır. Öğrenciler bazı dersleri sevip sevmemelerinin en önemli nedeni olarak yine öğretmeni göstermişlerdir. Görüldüğü gibi, öğrencilerin okulu

sevip sevmemelerinde etkili olan faktörler, daha çok örtük programın önemli öğeleri öğretmen – öğrenci iletişimi ve öğrenci – öğrenci etkileşimi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Blatchford ve Sumpner (1998), teneffüslerin eğitimde ve çocukların okul yaşamlarında nasıl bir öneme sahip olduklarını incelemişlerdir. Ülkedeki okulların çoğuna, içinde açık uçlu sorular da bulunan bir posta anketi gönderilmiş, anketler döndükten sonra ise belirlenen kişilerle telefon görüşmeleri yapılmıştır. Veri toplama aracı, teneffüslerin süresi, teneffüslerdeki denetim, örencilerin teneffüslerdeki ve okul dışındaki davranışları, teneffüslerde yaşanan temel sorunlar ve teneffüslerin taşıdığı değerle ilgili düşünceleri belirleyecek şekilde hazırlanmıştır. Sonuçlarda, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ders saatlerinin arttırılmasına ancak teneffüs sürelerin kısaltılmasına yönelik bir eğilim taşıdıkları ve bunun nedenini öğretime daha çok zaman ayrılması olarak gösterdikleri belirlenmiştir. Oysa bu durum, aynı grubun teneffüslerin çocukların okuldaki sosyal yaşamları açısından taşıdığı değerle ilgili açıklamalarıyla çelişmektedir. Araştırmanın diğer önemli bir sonucu da öğrencilerin yanlış davranışlarının teneffüslerde arttığı ile ilgilidir. İlköğretim birinci kademedeki öğrenciler, teneffüsleri en çok arkadaşlarıyla oynayabildikleri ve işlerden kurtuldukları için sevdiklerini belirtirken, ikinci kademedeki öğrenciler ise, teneffüsleri en çok yetişkinlerin kontrolünden kurtuldukları için sevdiklerini belirtmişlerdir.

Ahola (2000), yükseköğretim kurumlarındaki örtük programı, Turku Üniversitesinde tıp fakültesi, eğitim fakültesi ve sosyoloji bölümü öğrencileri üzerinde incelemiştir. Öncelikle örtük program kavramsal çözümlemesini yapan araştırmacı, bu kavramın "öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve oyunu öğrenme" şeklinde 4 alt boyutu olduğunu savunmuştur. Açık programda da yer alan ancak bu programda farklı anlamlar taşıyan bu boyutlar, örtük program içerisinde toplumsallaşma süreci ve sosyal ve kültürel yeniden üretim açısından ele alınmıştır. 280 öğrenciyle yapılan görüşmelerde örtük program çeşitli açılardan ele alınmıştır. Üzerinde yoğunlaşılan en önemli konular, bir üniversite öğrencisi olmayı ve üniversitede yaşamayı öğrenme ile üniversitede neler öğrenildiği ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarında, yüksek eğitim düzeyine sahip ve aynı zamanda zengin olan ailelerden gelen çocukların, üniversiteye geldiklerinde uyum sorunları yaşamadıklarını, az eğitimli ve düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden

gelen öğrencilerin ise üniversiteye başladıklarında bir kültür şoku yaşadıklarını belirten Ahola, bu öğrencilerin bir yabancı gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin üniversite yaşamıyla ilgili ilk öğrendikleri şeyler, bu yeni alanla ilgili bilgilerdir. Bu bilgiler üniversitedeki resmi kaynaklardan çok, diğer öğrencilerden öğrenilmektedir. Öğrencilerin üniversitede en çok öğrendikleri şeyler, mesleki yeterlik, öz denetim, bilimsel çalışma, taktiksel çalışma, sosyal ilişkilerin önemi, lisede gibi çalışma ve erkek egemenliğidir. Eğitim ve tıp fakültelerindeki öğrencilerin çoğu üniversitede bir erkek egemenliğinin olduğunu hiç fark etmediğini belirtirken, sosyoloji bölümündeki öğrencilerin çoğu bunu çoktan gördüklerini dile getirmişlerdir. Sosyoloji öğrencileri, üniversitede sosyal ilişkilerin taşıdığı önemi de daha çok öğrenmişlerdir. Ahola tüm bulgularını, öğrencilerin fakültenin öğrenmelerini istediği şeyleri öğrendiklerini belirterek özetlemiş ve bunun idealize edilen üniversiteyle gerçek üniversite yaşamının ayırımını ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin ideal öğrenme biçimleri üniversitenin ilk yılında hızla yok edilmektedir.

Aguirre (2002), çeşitli problemleri (başarısızlık, devamsızlık, uyuşturucu, yankesicilik, çete üyeliği vb.) olduğu için normal liselerden alınıp Esperanza lisesine devam etmek zorunda kalan öğrencilerin yaşantılarını incelediği bir etnografik vaka çalışması yapmıştır. Çalışmada bu öğrencilerin, kendilerinin "risk altında" olarak değerlendirilmelerine ilişkin algıları, eski okullarına devamları için gerekli olan başarılarının nasıl engellendiği ve bu bağlamda da geleneksel liselerin nasıl işlediği ile geleneksel programa ve uygulamalara karşı yapılan pasif direnişleri incelenmiştir. Çalışmada, temel olarak öğrencilerin okuldaki deneyimleri, bu deneyimlerin onlar için taşıdığı anlam ve bu yaşantıların gelecekteki yaşam şanslarını nasıl etkileyeceği hakkındaki algıları üzerinde odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 40 öğrenciyle, kendi gerçeklikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bunların analizi sonucunda öğrencilerin, okuldaki yaşadıklarına üç farklı şekilde tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır: Kalacak yer / uyum, kaçınma ve karşı koyma / direniş. Uyum, öğrencilerin okulun beklentilerine, ödüllendirme ve ceza sistemine, rutinlere ve otoriteye gönüllü olarak uymalarını ifade etmektedir. Kaçınma, öğrencilerin okul onlar için tatsız şeyler ifade etmeye başladığında okuldaki etkinliklerden uzak durmalarını ifade etmektedir. Bu durum, ekonomik yetersizlikler, aile desteğinin yetersizliği, aile sorumlulukları, acımasızca eleştirilme ve yerilme, akran baskısı, gebelik, temel

becerilerden yoksunluk, sınıf sunularından korkma gibi bir çok nedenden kaynaklanmaktadır. Kaçınmanın en çok gösterilen şekli devamsızlık yapma şeklindedir. Karşı koyma, otoriteye doğrudan meydan okuma davranışlarıdır ve okul idaresince derhal cezalandırılmaktadır. Öğrencilerin en çok meydan okudukları unsurlar, etkinliklerini sınırlayan kurallar, kendi düzeyleri için çok zor buldukları işler ve bir birey olarak hesaba katılmadıkları durumlardır. Direniş, öğrencilerin statükoya ve sosyal yapının kendisine karşı doğrudan direndikleri eylemlerdir. Daha sonra öğrencilerin risk altında sayılmalarıyla ilgili algılarını uzun süreli gözlemlerle inceleyen Aguirre, araştırmanın bulguları sonucunda şu sonuca varmıştır: Okullar, özellikle ikinci kademeden itibaren, çoğunluğun norm ve değerleri, katı politikaları ve öğrencinin egemen güçlerin emrinde olmasını vurgulayan mesajlara göre şekillenen sosyal yerlerdir. Kendilerinden daha güçlü olan ekonomik, ideolojik ve politik baskılar çocukların eğitim süreçlerini de etkilemektedir.

Doğanay ve Sarı (2004) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere temel demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerini incelemişlerdir. 174 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilere önce Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği (DDBÖ), daha sonra bu demokratik değerleri en çok nereden öğrendiklerini belirlemek üzere geliştirilen Demokratik Değerleri Kazanma Süreci Anketi (DDKS) uygulanmıştır. Demokratik değerlerin öğrenildiği kaynaklar ankette "derste öğretmenlerimin anlattıklarından öğrendim", "sınıfta öğretmen ve öğrencilerin davranışlarından öğrendim", "okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim", "evde ailemden öğrendim", "televizyon ve/veya gazetelerden öğrendim" ve "hiç öğrenmedim" seçenekleriyle ifade edilmiştir. Öğrenciler tüm seçeneklere toplam 100 olacak şekilde puan vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında, öğrenci görüşlerine göre demokratik değerlerin kazanımında okulla ilgili seçeneklerin etkisinin %53 düzeyinde olduğu belirlenmiş ve bu etki kendi içinde açık ve örtük kaynaklara bölündüğünde, hemen hemen eşit düzeyde bir etkiye (%27 açık, %26 örtük) sahip oldukları görülmüştür.

Gündoğdu (2004) ilköğretimin birinci kademesinde demokrasi ve insan hakları eğitiminin nasıl yapıldığını, nitel yöntemler kullanarak araştırmıştır. Ankara'da bir ilköğretim okulunda 1 – 5. sınıf düzeylerinden 5 sınıfta gözlemler yapan araştırmacı, bunun yanısıra öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerle görüşmeler yapmış, ayrıca hayat bilgisi,

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

Yüksel (2005), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma modelinde bir çalışma yapmış ve 12 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu, orta ve düşük düzeyde olan öğrencilerin ise öğretmenlik mesleğini önemli ve kutsal bir meslek olarak görmekle birlikte bu mesleği yapmayı istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerden anabilim dalı programını değerlendirmeleri istendiğinde

müzik öğrencilerinin tümü alan derslerinin azaltılması veya içeriklerinin hafifletilmesi gerektiğini düşündükleri belirtirken, resim öğretmenliği öğrencileri tam tersi olarak alan derslerinin yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ÖMB derslerinin program içerisindeki ağırlığını yeterli bulmakta, bu derslerin saat ve içeriklerinin artırılması veya eksiltilmesi konusunda herhangi bir öneri getirmemektedirler. Öğrencilerin alan ve ÖMB dersleri içerisinde hangi derslere daha fazla ilgi duydukları incelendiğinde ise ÖMB derslerinden başarılı olan öğrencilerin böyle bir ayrım yapmadıkları, yani alan ve ÖMB derslerine eşit derecede ilgi gösterdikleri, ÖMB derslerinde orta ve düşük düzeyde başarılı olan öğrencilerin ise alan bilgisi derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin alan ve ÖMB derlerine giren öğretim elemanlarına ilişkin düşüncelerine bakıldığında, tüm öğrencilerin ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının daha eğitsel davrandıklarını, buna karşılık alan derslerine giren öğretim elemanlarının eğitsel yönlerinin eksik olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Müzik öğrencileri alandaki öğretim elemanlarının daha otoriter olduklarına dikkat çekerken, bu öğretim elemanlarının kendilerine yeterince açıklama yapmadıkları ve dönüt vermedikleri konusunda hemfikirdirler.

2.2.2. Okul Yaşam Kalitesiyle İlgili Araştırmalar

Weston (1998), ailelerin ve çocuklarının eğitimden beklentilerini ve okulun eğitim kalitesine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, ailelerin okulla ilgili en büyük isteklerinin, öğretmenlerin tutum ve becerileri ve okuldaki şiddet ile alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol altına alınması ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bunları, akademik programa ve öğretime ilgi, okulun yaklaşımı, çocuklarının gelişimi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi, rehberlik ve danışma servisleri, yöneticiler ve disiplin problemlerinin kontrolü ile ilgili istekler izlemiştir. Ailelerin okul doyumunu belirleyen diğer unsurlar incelendiğinde ise, sınıfların büyüklüğü, okuldaki insan ilişkileri, spor olanakları, müzik/drama/sanat olanakları, ailelerin planlamalara katılımı, oyun alanlarının genişliği, okulun kamp ve gezi olanakları, çocuklara okulun olanaklarından yararlanmada sunulan kolaylıklar, öğrencilerin kültürel ve etnik olarak karma bir yapı oluşturması, çocukların kendi kültürü ve geçmişini anlamalarına yönelik etkinlikler gibi bir çoğunun okulun örtük programına ilişkin özellikler olduğu görülmektedir. Aile ve çocuklara okulu

değerlendirmeleri için uygulanan ölçek sonuçlarında, çocuklarında ailelerinin görüşlerine benzer şekilde, okulla ilgili doyumlarını sırasıyla, okulda şiddet, alkol ve uyuşturucu kullanımın kontrol edilme düzeyine, disiplin düzeyine, okulun akademik çıktılarına, uzman öğretmenlerin varlığına ve öğretmenlerin tutum, davranış ve kalitelerine bağlı olarak değiştiğinin belirlendiği görülmüştür.

Mok ve Flynn (1997), okulun büyüklüğünün okul yaşamı kalitesini lise düzeyinde nasıl etkilediğini, 4949 öğrenciden nicel, 570 öğrenciden ise nitel veriler toplayarak incelemişlerdir. Nicel verilerin toplanmasında Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen okul yaşam kalitesi (Quality of School Life – QSL) ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öğrencilere "Öğrencisi olmaktan mutluluk duyacağınız okulu tanımlayınız." ve "Asla öğrencisi olmak istemeyeceğiniz okulu tanımlayınız" şeklinde iki soru sorulmuş ve bu soruları sınıf ortamında yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda, okul yaşam kalitesi ile okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanısıra, öğrenci cinsiyeti, anne – baba eğitim düzeyi ve okulun karma olup olmamasının okulun yaşam kalitesinde yordayıcı değişkenler oldukları belirlenmiştir. Mok ve Flynn (1997), araştırmalarında, okuldaki öğretmen-öğrenci iletişimi ile öğrenci-öğrenci etkileşimlerini içeren psiko-sosyal yapının okul yaşam kalitesinde büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır. Araştırmacılar bu sonuca, öğrencilerin, "öğretmenlerin arkadaşça, yardımsever, anlayışlı, duyarlı, iyi bir dinleyici olduğu; öğrencilerin ise yine arkadaşça, yardımsever, cesaretlendirici ve sadık olduğu, iyi yöneticilerin bulunduğu, mutlu ve güvende hissettikleri, eğlendikleri, işbirliğine dayalı cesaretlendirici bir atmosferin hakim olduğu" okulu, yaşam kalitesi en yüksek olan iyi okul olarak tanımlamalarından ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, bütün bu özelliklerin ancak ne çok büyük ne de çok küçük olan orta büyüklükteki okullarda ulaşılabileceğini belirterek, okulun yaşam kalitesiyle okulun büyüklüğü arasında bir ilişkinin varlığını da ima etmişlerdir.

Majeed, Fraser ve Aldridge (2002), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul doyumları ile matematik sınıflarındaki öğrenme ortamının ilişkisini incelemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları Benim Sınıfım Envanteri (My Class Inventory – MCI) kullanılarak toplanmıştır. Sınıf ortamının kalitesiyle öğrenci doyumunun

ilişkisini inceleyebilmek için envanterdeki "okul doyumu" alt ölçeği bağımsız olarak puanlanmıştır. Analizler sonucunda, diğer alt ölçeklerin okul doyumu ile yakından ilişkili olduğu, öğrencilerin matematik sınıflarının öğrenme ortamına ilişkin algılarının büyük oranda olumlu olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür.

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001), kültür ve yaşam tarzları bakımından farklılıklar gösteren İskoç ve Yunan çocuklarının okul yaşam kalitesini karşılaştırmaya yönelik yaptıkları araştırmada, okul yaşam kalitesinin, okulun olumsuz etkileri ve okul stresiyle negatif korelasyon, okulun olumlu etkileri, iyi olma ve kendine saygı ile de pozitif korelasyon gösterdiği hipotezini sınamışlardır. Araştırmanın örneklemi 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan 359 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (McGlynn, 1996), Öğrenci Stres Envanteri (Alban Metcalfe ve diğerleri, 1982), Genel İyi Olma Ölçeği (Verma ve diğerleri, 1983), Hare Kendine Saygı Ölçeği (Hare, 1985) ve Olumlu ve Olumsuz Duygular Listesi (Watson ve diğerleri, 1988) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında İskoç çocukların Yunan çocuklardan genel olarak daha yüksek bir okul doyumuna (okul yaşam kalitesine) sahip oldukları, Yunan çocukların okulun olumsuz etkileri ve okul stersi bakımından, İskoç çocukların ise iyi olma ve kendine saygı bakımından daha yüksek puanlar aldıkları, her iki grupta da okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmüş, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile okulun yaşam kalitesi arasında ise negatif bir korelasyonun bulunduğu ortaya konulmuştur.

Dorman (2001) sınıf ortamının kalitesiyle akademik yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, 1055 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşan örnekleme "Bu Sınıfta Neler Oluyor?" ve "Yapısalcı Sınıf Ortamı Anketi"nden oluşturulan 10 alt boyutlu bir ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin matematik dersindeki akademik yetkinlik beklentisi ise, Midgley ve Urdan (1995) tarafından geliştirilen 7 maddelik ölçekle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıf ortamı ile akademik yetkinlik beklentisi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Dorman, sınıf ortamı ve akademik yetkinlik beklentisinin öğrenci çıktıları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduklarını

vurgulamakta ve bu üç yapının aynı araştırmada ele alınıp incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sinclair ve Fraser (2002), öğretmen ve öğrencilerin halihazırdaki sınıf ortamlarına ilişkin algılarını ve sınıf ortamlarının nasıl olmasını istediklerine ilişkin algılarını irdelemişler ve ardından 3 öğretmeni aksiyon araştırması konusunda eğiterek, bir öğretmenin sınıf ortamını olmasını istediği yönde nasıl değiştirebileceğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, katılmaya gönüllü 10 branş öğretmen ve bunların derse girdiği 43 sınıftaki 745 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde öğrenci ve öğretmenlere, araştırmacılar tarafından geliştirilen, "İlköğretim Sınıf Ortamı Envanteri" (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environments – ICE) uygulanmıştır. Envanterin uygulandığı sınıflarda farklı zamanlarda yapılan farklı etkinliklerin gözlemlenmesinin yanısıra, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmacılar bu inlemelerle, öğretmen ve öğrencilerin sınıflarının şimdiki durumu ile olmasını istedikleri durumu hakkında öğretmenlere bilgiler vermek ve onlara sınıf ortamlarını geliştirmeye yönelik eylem planları geliştirmede yardımcı olmak amacını gütmüşlerdir. Daha sonra, vaka çalışması için belirlenen 3 öğretmenle haftalık görüşmeler yapılmış ve sınıflarındaki gelişmeler izlenmiştir. Bu çalışmalardan sonra öğrencilere araştırmanın başında uygulanan envanter yeniden uygulanmış ve iki ölçüm arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmacılara göre bu durum, sınıf ortamlarının öğretmenlere verilecek eğitim ve yardımla istenen yönde değiştirilebileceğini göstermektedir.

Perry (2000) 19 liseden 1500 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörleri inlemiş ve okul yaşam kalitesinin bu değişkenler arasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Perry, okul yaşam kalitesini ölçmek için Williams ve Batten'in (1981) olumlu etki, olumsuz etki, öğretmenle iletişim, statü, kimlik, olanaklar ve başarı olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan 40 maddelik ölçeğini kullanmıştır. Analizler sonucunda ailedeki işleyişin, yaşam doyumuyla en yüksek ilişkiyi gösteren değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun ardından ise okul yaşamının kalitesi gelmektedir. Bu iki değişken tek başlarına genel yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

Leonard (2002), ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi vb. bir çok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. 16 öğretmen ve 448 ilköğretim 5. – 6. sınıf öğrencisi üzerinde, Ainley ve Bourke'un (1992) geliştirdiği Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılarak yapılan araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin diğer tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin okula devamsızlık etme oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okuldaki stres ve tatminsizlik yaratan faktörler azaltıldığında ve okul, bireylerin bulunmak istediği bir ortam haline getirildiğinde hem öğretmen hem de öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyi yükselmektedir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin bilişsel ve duyuşsal ölçümleri arasındaki bağdır. Okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrenciler, daha düşük başarı göstermekte ve daha sık devamsızlık yapmaktadır.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Gerek okul yaşam kalitesi gerek örtük programla ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında, çoğunun nitel ve nicel yöntemlerin kombinasyonlarıyla yürütüldükleri ve anket yada ölçek uygulamalarının yanısıra öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile sınıf gözlemlerine yer verildiği görülmektedir.

Araştırmalarda hem okul yaşam kalitesinde hem de okuldaki örtük programda önemli bir yeri olan "kişilerarası ilişkiler" boyutu en çok irdelenen kavramlardan biridir. Araştırmaların çoğunda bu faktörün, öğrencilerin okul doyumu ve akademik başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Okul yaşam kalitesiyle ilgili araştırmalarda ele alınan değişkenlerin genel olarak okulun örtük programıyla da ilgili olduğu ve bunlar arasından "öğretmenlerle iletişim" boyutunun neredeyse tüm araştırma sonuçlarında önemli bir belirleyici olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öte yandan örtük program üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmen boyutunun yanısıra sosyo-ekonomik

düzeyin de önemli bir değişken olarak ele alındığı ve okuldaki örtük programın, hatta bazı açılardan da açık programın bu değişkene göre şekillendiği ortaya konulmuştur.

Ulaşılabilen araştırmaların çok azında okuldaki örtük programın öğrencilerin demokratik değerleri kazanması üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin bu değerleri kazanmasında, okuldaki örtük programın rolü çok boyutlu bir şekilde incelenerek alanyazındaki bu boşluğun giderilmesine çalışılmıştır. Ayrıca yurt dışında okullardaki yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesine yönelik çok sayıda veri toplama aracı geliştirilmiş olmasına rağmen Türkiye'de bu konuda yapılmış bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın hem ilköğretim okullarında yaşam kalitesi düzeylerinin incelenmesi açısından hem de veri toplama aracı olarak geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) açısından bu boşluğun doldurulmasına katkı sunacak öncü niteliğinde bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, gerek okul yaşam kalitesinin gerekse örtük programın incelendiği araştırmalarda ele alınan değişkenlerin çoğu benzer olmakla birlikte, bu araştırmaların hiçbirinde okul yaşam kalitesi ile örtük program arasında bir ilişki olup olmadığı ve eğer var ise bu ilişkinin niteliği incelenmemiştir. Bu araştırmada okullardaki örtük program, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda incelenerek okulun bu iki önemli boyutu arasındaki ilişkiye de ışık tutulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir yönüyle okulların yaşam kalitesinin belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, bir yönüyle de okulun yaşam kalitesinde ve örtük programda önemli bir yeri olan değerlerin, öğrencilere kazandırılması sürecinde, örtük programın işlevlerinin derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine yönelik nitel bir çalışmadır.

Suter (2005, 41), nicel araştırmanın sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi, nitel araştırmanın ise bunun yerine sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçlarının genellenebilmesidir. Araştırmacı öznelliği araştırmadan soyutlanabilir ve böylece araştırma objektif bir şekilde gerçekleri tam olarak yansıtabilir (Hara, 1995). Patton'un (1990; Akt: Akt: Stecher ve Borko, 2002) belirttiği gibi, nicel yaklaşımın avantajı, belli bir sorular setine büyük insan gruplarının tepkilerini ölçme olanağı tanıması, böylece verilerin karşılaştırılmasını ve istatistiksel işlemler yapılmasını kolaylaştırmasıdır. Bu durum kısa, özlü ve ekonomik bir şekilde sunulabilen genellenebilir bir bulgular seti sağlar. Bununla birlikte alanyazında bu araştırma modellerinin bir takım sınırlılıkları da vurgulanmaktadır. Örneğin Kerlinger ve Lee (2000, 613), tarama modelindeki araştırmaların geniş alan avantajına sahip olduğunu, büyük evrenlerden çok kapsamlı bilgiler elde edilebildiğini ancak bu araştırmaların yüzeyin derinlerinde kalan bilgilere ulaşamadığını vurgulamaktadır. Bunlar, yoğun (derin/intensive) olmaktan çok yaygın (geniş/extensive) niteliktedir (Kerlinger ve Lee, 2000, 619). Marshall ve Rossman (1995, 97) da tarama modelinin güçlü yanlarını genellenebilirlik, doğruluk ve kolaylık olarak özetlemekte, ancak bu araştırmaların, karmaşık sosyal ilişkilerin ve

etkileşimlerdeki anlaşılması zor örüntülerin incelenmesinde çok da değerli olmadıklarını belirtmektedir.

Nitel araştırma yöntemi ise çok daha küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin ayrıntılarla dolu bir bilgi seti sağlar. Bu durum olay ya da durumların daha iyi anlaşılmasını sağlar ama genellenebilirlik düzeyini düşürür (Stecher ve Borko, 2002). Hara (1995), her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu ve hangisinin tercih edileceğinin araştırmanın konu ve amacı ile araştırmacının inançlarına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Eğitim araştırmaları karmaşık bir ağ dokumaktadır ve bazı konuların nicel istatistiksel yollarla çözülmesi de zordur. Nitel yaklaşım, sözel analiz yoluyla insan davranışlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir (Hara, 1995). Yıldırım ve Şimşek (1999, 19) nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadırlar. Majeed, Fraser ve Aldridge (2002) nitel araştırmanın sınıf ortamlarının incelenmesinde yaygın olarak kullanıldığını belirtirken, Solutes (1990) de nicel araştırma yöntemlerine göre, nitel araştırma yaklaşımı ile eğitimdeki kişilerarası, sosyal ve kültürel bağlamın çok daha iyi bir şekilde ortaya konulabileceğini vurgulamaktadır (Akt: Hara, 1995).

Araştırmanın dördüncü alt amacında, düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanımı sürecinde örtük programın nasıl bir işleve sahip olduğunun derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi hedeflendiğinden, bu yönüyle araştırmanın bir "nitel durum çalışması" olduğu söylenebilir.

> Nitel durum çalışmasında, duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır. ….. Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, 23; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, 77, 277).

Merriam (1998, 2), durum çalışmalarının, özellikle de nitel durum çalışmalarının, eğitimsel fenomenlere ilişkin gözlemlerin anlaşılması ve yorumlanması

için ideal desenler olduğunu belirtmektedir. Durum çalışmaları, bütüncül betimlemeler ve açıklamalar yapmayı gözetir ve Yin'in (1984) de belirttiği gibi, özellikle değişkenlerin bulundukları bağlamdan ayrılmasının mümkün olmadığı durumlara oldukça uygundur (Akt: Merriam, 1998, 10). Durum çalışmalarında (ve bir ölçüde diğer bütün nitel araştırma desenlerinde), mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri toplama yöntemi kullanmak önerilen bir durumdur (Hartley, 1995, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, 285). Aynı araştırmada birden çok araştırma yöntemi kullanılmasına yöntem üçgenlemesi, birden çok veri kaynağı kullanılmasına da veri üçgenlemesi (triangulation) denilmektedir (Johnson, 1997). Bu stratejinin temel mantığı, çoğu zaman bir yöntemin sınırlılıklarının, başka bir yöntemin güçlü yanlarını oluşturması ve yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla araştırmacının, bir taraftan farklı yöntemlerin sınırlılıklarının üstesinden gelirken bir taraftan da her bir yöntemin üstünlüğünden yararlanmayı başarabilmesidir (Denzin, 1970, 308; Akt: Merriam, 1998, 69). Bu çalışmada da nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılmış, veri kaynağı olarak da öğretmen, öğrenci ve velilerden yardım alınmıştır.

Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir (Karasar, 1991,165-166). Görüşme doğal bir iletişim ve bilgi toplama yolu olduğundan anlaşılmayan konularda açıklama, soru sorma ve tamamlama yapmaya olanak sağlamasının yanı sıra araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesine de zemin hazırlar (Serper ve Gürsakal, 1989, 150; Kaptan, 1991, 149). Görüşmede asıl amaç, görüşülen kişilerin anlam dünyalarını, yorumlamalarını ortaya çıkarmaktır (Kuş, 2003, 125). Kerlinger ve Lee de (2000, 692), görüşmenin bireysel durumlar için esnek ve uyarlanabilir bir özellik taşıdığını ve başka hiçbir yöntem kullanılabilir ya da uygun olmadığında sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir.

Gözlem ise, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 1999, 124). Bu bağlamda Marshall ve Rossman (1995, 80) gözlemin, tüm nitel incelemelerde, doğal sosyal ortamlardaki karmaşık etkileşimleri ortaya çıkarmak için temel bir yöntem olduğunu ifade etmektedirler.

Örtük programın önemli bir öğesi olan inançlar, buz dağının en dipteki ucunda yer aldığından bunların gözle görülebilmesi mümkün olamamaktadır. Bu nedenle bunların gizil çemberini açığa çıkarabilecek farklı yolların kullanılması gerekir. Bunun için kullanılan iki temel yöntem, insanlara soru sorma ve onları gözlemlemedir. Yalnızca görüşme yöntemini kullanarak insanların bütün inançlarını öğrenmek mümkün değildir. Çünkü insanların diğerleriyle paylaşmak istemedikleri değer ve inançları olabilir. Bu noktada gözlem yapmak ve gözlem sonuçlarını karşılaştırmak gerekmektedir (Mariani, 1999). Çünkü, insanların gözlemlenen davranışları, sahip oldukları değer, tutum ve inançların bir yansıması olabilir. Holliday (1994, 40) de, "suyun altında kalan özelliklerin en iyi şekilde nitel yöntemlerle incelenebileceğini" belirtmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde de (Tobin, 1990; Fraser, 1996, Akt: Fraser, 1998; Aguirre, 2000) bir çok nitel araştırmada görüşme ve gözlem yöntemlerinin birlikte kullanıldığı ve bu yöntemlerle elde edilen verilerin, ulaşılan sonuçların desteklenmesinde ve bulguların doğruluğunun sınanmasında kullanıldığı görülmektedir. Bu avantajları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya konu olan sorunu en yakından yaşayan kişiler olarak ilköğretimdeki sınıf öğretmenleri, 5. sınıf öğrencileri ve velileriyle yapılan görüşmelerle ve okulun değişik ortamlarında (sınıf, bahçe, koridor, merdiven, vb.) yapılan gözlemlerle daha ayrıntılı ve derinlemesine verilere ulaşılabildiği düşünülmektedir.

Fraser (1988), sınıf ve okul kültürüyle ilgili araştırmalarda, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının önemli sonuçlara ulaşılmasını sağladığını belirtmektedir. Örneğin Tobin (1989) ile nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak yaptıkları bir çalışmada, gözlem ve görüşmelerden elde ettikleri bulguların anketlerden elde ettikleri bulguları tamamlandığını belirtmektedir. Huang ve arkadaşları (1998, Akt: Fraser, 1998), King (1995), Stecher ve Borko (2002), Majeed, Fraser ve Aldridge (2002) gibi araştırmacılar da yaptıkları çalışmalarda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak sağlıklı sonuçlara ulaştıklarını vurgulamıştır.

Schostak, üçgenlemenin geçerliği, doğruluğu, genellenebilirliği ve objektifliği arttırmakla birlikte bunları sağlamak için sihirli bir çözüm olmadığını ancak yine de bir yöntemin sınırlılıklarının, diğer yöntemin yararlılıklarıyla kapatılması açısından büyük yararlar sağlayabileceğini ve bir çok araştırmacının konularıyla ilgili daha büyük ve

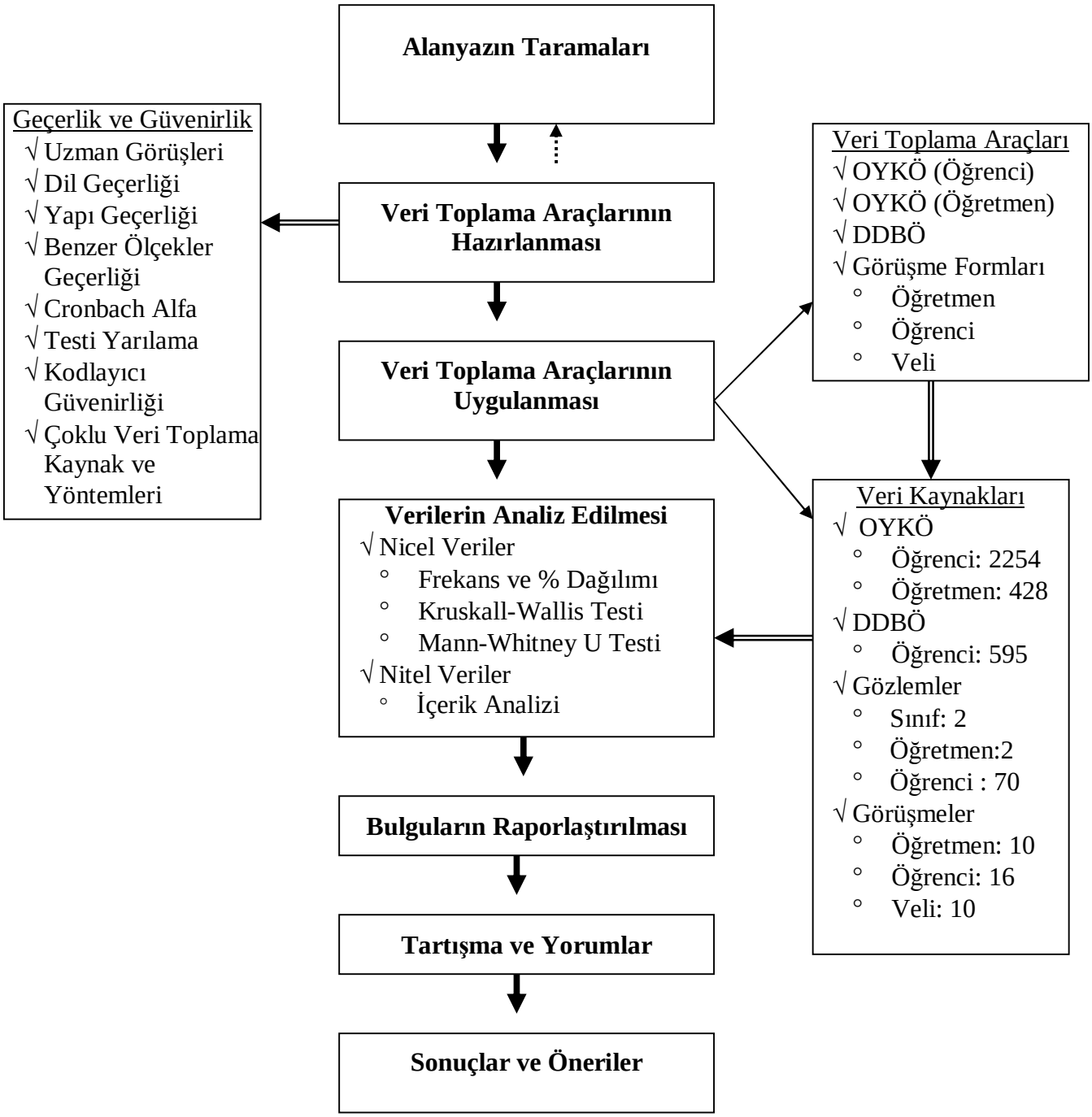
ayrıntılı bir resme ulaşabilmek için nitel ve nicel yöntemlerin kombinasyonlarını kullandıklarını belirtmektedir (2002, 79-80). Örneğin araştırma sürecinde sınıflarında gözlem yapılan her iki öğretmenle de sıcak ilişkiler kurulmuş olmasına rağmen, araştırmacının varlığı öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkilemiş olabilir. Kerlinger de (2000, 692) gözlemcinin, gözlenen durumun bir parçası olmakla gözlenen bireyleri etkileyebileceğini belirtmektedir. Farklı veri toplama kaynak ve yöntemlerinin kullanılması ile bu tür dezavantajlar da azaltılmaya çalışılmıştır.

Bu nedenlerle bu araştırmada her iki araştırma yaklaşımının birlikte kullanılması ve böylece hem geniş kitlelerden daha objektif ve genellenebilir bilgilere hem de küçük gruplardan derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere ulaşılması düşünülerek, konunun çok boyutlu bir şekilde açıklığa kavuşturulması hedeflenmiştir.

Şekil 3.1'de araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Araştırmanın Temel Amaçları

1. İlköğretim okullarında "Okul Yaşam Kalitesi" düzeyinin belirlenmesi
2. Okullardaki örtük programın demokratik değerlerin kazandırılması sürecindeki işlevinin incelenmesi



Şekil 3.1. Araştırmanın Deseni ve İzlenen Süreç

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini (nicel veriler için) Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerle bu okullarda öğrenim gören tüm öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından, örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

İlk aşamada Adana İl Milli Eğitim müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda merkez ilçelerdeki alt, orta ve üst sosyo – ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından orantılı bir şekilde tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen 17 ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenler ile bu okulların 4., 5., 6. ve 7. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan öğrenciler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin ana uygulaması için örneklemde yer almışlardır.

Öğrencilerin cinsiyete, yaşa okullara ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete, Yaşa, Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı

		N	**%**
Cinsiyet	Kız	1098	48,7
	Erkek	1154	51,2
	TOPLAM	**2252**	**99,9**
Yaş	9 – 11	998	44,2
	12 – 14	1298	54
	15 ve üstü	33	1.5
	TOPLAM	**2249**	**99,7**
Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED)	Üst SED	446	19,8
	Orta SED	951	42,2
	Alt SED	857	38,0
	TOPLAM	**2254**	**100**
Sınıf Düzeyi	Dördüncü Sınıf	557	24,7
	Beşinci Sınıf	614	27,2
	Altıncı Sınıf	532	23,6
	Yedinci Sınıf	551	24,4
	TOPLAM	**2254**	**100**

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında nicel verilerin toplandığı öğrenci grubunun %48.7'si kız, %51.2'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 2 öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin yaşlara göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %44,2'sinin 9 – 11 yaşında, %54'ünün 12 – 14 yaşında ve %1.5'inin de 15 ve daha büyük yaşta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %19,8 üst, %42,2'si orta ve %38'i de alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam etmektedirler. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında ise öğrencilerin %24,7'sinin 4. sınıfa, %27,2'sinin 5. sınıfa, %23.6'sının 6. sınıfa ve %24.4'ünün de 7. sınıfa devam etmektedirler.

Örnekleme giren öğretmenlerin okullara, cinsiyete, kıdeme, branşa ve mezun oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Okullara, Cinsiyete, Kıdeme, Branşa ve Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

		N	**%**
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED)	Üst SED	114	26.6
	Orta SED	125	29.2
	Alt SED	189	44.2
	TOPLAM	**428**	**100**
Cinsiyet	Kadın	225	52.6
	Erkek	170	39.7
	TOPLAM	**395**	**92.3**
Kıdem	0 – 5	53	12.4
	6 – 10	133	31.1
	11 – 15	51	11.9
	16 – 20	48	11.2
	21 ve Üstü	108	25.2
	TOPLAM	**393**	**91.8**
Branş	Sınıf Öğretmeni	225	52.6
	Branş Öğretmeni	180	42.1
	TOPLAM	**405**	**94.6**
Mezun Olduğu Okul Türü	Öğretmen Okulu	15	3.5
	Eğitim Enstitüsü	89	20.8
	Lisans Tamamlama	56	13.1
	Eğitim Fakültesi	141	32.9
	Fen Edebiyat Fakültesi	46	10.7
	Diğer	57	13.3
	TOPLAM	**404**	**94.4**

N=428

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 26.6'sı üst, %29.2'si orta ve %44.2'si alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapmaktadır. 428 öğretmen

içinde cinsiyetini belirten 395 öğretmenin %52.6'sı kadın, %39.7'si erkektir. Öğretmenler mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde, %12,4'ünün 0 – 5 yıl, %31,1'inin 6 – 10 yıl, %11.9'unun 11 – 15 yıl, %11,2'sinin 16 – 20 yıl ve %25.2'sinin 21 ve daha fazla yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Branşını belirten öğretmenlerin %52,6'sı sınıf, %42,1'i de branş öğretmenidir. 428 öğretmen arasından mezun olduğu okul türünü belirten 404 öğretmenin %3.5'i öğretmen okulu, %20.8'i eğitim enstitüsü, %13,1'i lisans tamamlama ile fakülte, %32.9'u eğitim fakültesi, %10.7'si fen edebiyat fakültesi ve %13.3'ü de diğer fakülte mezunudur.

3.2.2.Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

OYKÖ'nün uygulanmasından elde edilen veriler analiz edilerek, bu okullardan gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek "okul yaşam kalitesi" düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın bu aşamasındaki örneklem seçiminin "aşırı durum örneklemesi"ne uygun olduğu söylenebilir. Bu belirlemenin yapılabilmesi için OYKÖ'den alınan puanlar okul bazında incelenmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre bulundukları sosyo – ekonomik düzey bakımından, okulların sahip olduğu okul yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenci Görüşlerine Göre Bulundukları Sosyo – Ekonomik Düzey Bakımından, Okulların Sahip Olduğu Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		ÜST SED					ORTA SED					ALT SED						
		A	**B**	**C**	**D**	**E**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
Okula Yönelik Duygular	$\overline{X}$	4.54	4.12	3.39	4.37	4.25	3.43	3.75	3.79	4.30	3.75	3.45	3.69	3.53	3.21	3.98	4.32	3.33
	Ss	.59	.76	1.05	.74	.82	.88	1.08	.97	.70	.88	.88	.84	.80	.88	.73	1.36	.62
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147
Okul Yönetimi	$\overline{X}$	3.51	2.76	2.45	3.10	3.10	2.86	2.96	3.47	3.42	3.14	3.35	3.07	3.20	2.58	3.23	3.26	3.35
	Ss	.76	1.03	.88	.86	.99	.86	.99	.82	.95	.90	.93	.99	.81	1.02	.70	.92	.78
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147
Öğretmenler	$\overline{X}$	4.26	3.94	3.85	3.91	4.14	3.86	4.22	3.56	3.97	3.77	3.75	3.81	3.65	3.64	4.05	3.90	3.47
	Ss	.69	.93	1.04	.89	.81	.88	1.16	.83	.79	.81	.80	.84	.82	.66	.69	.82	.73
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147
Öğrenciler	$\overline{X}$	2.88	2.54	2.47	2.73	2.96	2.85	2.97	2.53	2.61	2.44	2.29	2.56	2.49	2.70	2.55	2.53	2.41
	Ss	.95	.80	.94	.83	.91	.83	1.36	.89	.96	.90	.98	.91	.90	.92	.93	.80	.80
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147
Sosyal Etkinlikler	$\overline{X}$	3.90	3.66	3.41	3.63	3.64	3.53	3.53	3.30	3.25	2.97	3.09	3.26	3.17	3.11	3.63	3.68	2.74
	Ss	.86	.94	1.07	1.02	1.05	.89	.99	.92	1.08	1.01	.92	.89	.94	.94	.87	1.84	.86
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147
Statü	$\overline{X}$	4.05	3.97	3.72	4.08	4.12	3.87	3.92	3.78	4.10	3.99	3.89	3.82	3.76	3.89	3.92	4.00	3.83
	Ss	1.01	.87	.99	.89	.87	1.02	.98	1.04	1.02	1.72	.90	.81	1.01	.89	.79	1.00	.74
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147
Toplam	$\overline{X}$	3.90	3.50	3.16	3.66	3.71	3.34	3.54	3.43	3.65	3.36	3.30	3.37	3.30	3.13	3.53	3.64	3.20
	Ss	.48	.57	.66	.55	.60	.51	.69	.50	.52	.54	.50	.57	.50	.48	.47	.65	.34
	N	147	177	147	152	155	72	155	135	139	118	140	107	152	90	108	113	147

Not: Okul isimlerinin kullanılması uygun görülmediğinden okullar harflerle simgelenmiştir.

Bulundukları sosyo – ekonomik düzey bakımından, okulların sahip olduğu okul yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar öğrenci görüşlerine açısından OYKÖ alt ölçekleri bazında incelendiğinde, üst sosyo ekonomik düzeyde yer alan A

okulunun “Öğrenciler arasındaki ilişkiler” ile “Statü” alt ölçekleri açısından ikinci sırada, diğer alt ölçekler ve OYKÖ toplam puanları açısından ise en yüksek ortalamaya sahip olan okul olduğu görülmektedir. Tablo 3.3. incelendiğinde okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin olarak alt sosyo – ekonomik düzeydeki okullarda genel olarak daha düşük ortalamalar elde edildiği görülebilmektedir. Alt sosyo ekonomik düzeyde yer alan D, C, G ve A okulları öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip okullardır.

Öğretmen görüşlerine göre bulundukları sosyo – ekonomik düzey bakımından, okulların sahip olduğu okul yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Bulundukları sosyo – ekonomik düzey bakımından, okulların sahip olduğu okul yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar öğretmen görüşlerine açısından OYKÖ alt ölçekleri bazında incelendiğinde, üst sosyo ekonomik düzeyde yer alan A okulunun “Öğrenciler arasındaki ilişkiler” ile “Öğretim Programları” alt ölçekleri açısından ikinci sırada, diğer alt ölçekler ve OYKÖ toplam puanları açısından ise en yüksek ortalamaya sahip olan okul olduğu görülmektedir. Tablo 3.4’de okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin olarak alt sosyo – ekonomik düzeydeki okullarda genel olarak daha düşük ortalamalar elde edildiği görülebilmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan sırasıyla D, B, A ve C okulları öğretmen görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip okullardır.

Tablo 3.3. ve Tablo 3.4. incelendiğinde, en yüksek okul yaşam kalitesi ortalamasının hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan A okulunda gerçekleştiği görülmektedir. Bu bağlamda, nitel veri toplamak için okul yaşam kalitesi yüksek okullar arasından bu okulun seçilmesi kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.4. Öğretmen Görüşlerine Göre OYKÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Okullara Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

		ÜST SED					ORTA SED					ALT SED						
		A	**B**	**C**	**D**	**E**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
Okula Yönelik Duygular	$\bar{X}$	4.21	3.53	2.73	3.90	4.04	3.27	4.17	3.17	3.90	3.30	2.30	2.69	2.68	1.80	3.40	3.92	2.52
	Ss	.59	.91	.92	.64	.72	.55	.50	.43	.51	.74	.62	.62	.74	.68	.73	.55	.78
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38
Okul Yönetimi	$\bar{X}$	3.80	3.09	2.11	3.00	3.66	2.73	3.71	4.14	3.36	2.75	3.02	2.45	3.07	1.79	3.08	3.53	3.03
	Ss	.66	.95	.59	.98	.82	.70	.68	.39	.68	.52	.77	.61	.83	.35	.74	.64	.89
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38
Öğretmenler	$\bar{X}$	3.92	3.42	2.91	3.62	3.85	3.34	3.92	3.71	3.55	3.61	3.06	2.89	3.07	2.33	3.49	3.49	3.29
	Ss	.57	.79	.70	.62	.57	.58	.51	.63	.71	.43	.52	.71	.67	.70	.61	.45	.76
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38
Öğrenciler	$\bar{X}$	3.23	3.04	2.49	3.02	3.37	2.88	3.32	2.30	3.09	2.42	2.13	2.56	2.17	1.91	2.80	2.96	2.13
	Ss	.46	.83	.75	.68	.43	.53	.55	.44	.76	.73	.67	.49	.55	.55	.72	.55	.63
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38
Öğretim Programı	$\bar{X}$	3.26	3.48	3.08	3.18	2.85	3.25	3.34	3.42	3.37	2.77	3.22	3.11	2.85	3.03	2.99	3.28	3.42
	Ss	.57	.68	.64	.58	.54	.55	.77	.44	.68	.85	.69	.69	.80	.41	.68	.67	.77
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38
Statü	$\bar{X}$	4.28	4.13	4.16	4.22	4.21	4.02	4.29	4.05	4.07	4.06	3.89	3.88	3.90	3.90	4.13	3.98	4.00
	Ss	.61	.64	.58	1.00	.58	.58	.60	.76	.52	.50	.44	.46	.53	.55	.56	.44	.63
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38
Toplam	$\bar{X}$	3.84	3.39	2.76	3.47	3.73	3.18	3.83	3.52	3.55	3.15	2.86	2.81	2.93	2.25	3.30	3.54	2.99
	Ss	.46	.70	.46	.57	.44	.39	.34	.35	.51	.41	.40	.34	.52	.32	.52	.36	.47
	N	16	33	21	24	20	30	27	7	28	20	44	30	19	8	50	13	38

Okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okulun belirlenmesinde ise öğretmen ve öğrenci görüşlerinin az da olsa farklılaştığı görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre D, C, G ve A okulları, öğretmen görüşlerine göre ise D, B, A ve C okulları en düşük ortalamaya sahip okullar olmakla birlikte, D ve C ilköğretim okulları 2004 – 2005 Öğretim Yılında yönetimsel olarak çeşitli sorunlar yaşayan ve ikisi de belirtilen öğretim

yılında çeşitli soruşturmalar sonucu müdürlerinin görev yerleri değiştirilen okullardır. Bu durumun öğretmenler kadar öğrenciler ve genel olarak okul ortamı üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği düşünüldüğünden bu okullarda çok sağlıklı bir veri toplama süreci gerçekleştirilemeyeceği düşünülmüştür. B ve G okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinde ise öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bir tutarlılık görülmediğinden bu iki okul da elenmiştir. A okulunun ise hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olarak algılanmaktadır. Bunun yanı sıra A ilköğretim okulu araştırmacının hem yöneticilerini hem de görev yapan öğretmenlerini yakından tanıdığı bir okuldur. Bu durumun uzun süreli devam eden araştırma açısından çeşitli avantajlar yaratacağı (velilere ulaşma, görüşmeler için uygun yer belirleme, öğretmenlerle okul dışında da görüşebilme, sınıf, bahçe ve koridor gözlemlerinde bürokratik engellerle karşılaşmama vb.) düşünülmüştür. Bu gerekçelerden hareketle okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okullar adına da alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan A okulu seçilmiştir.

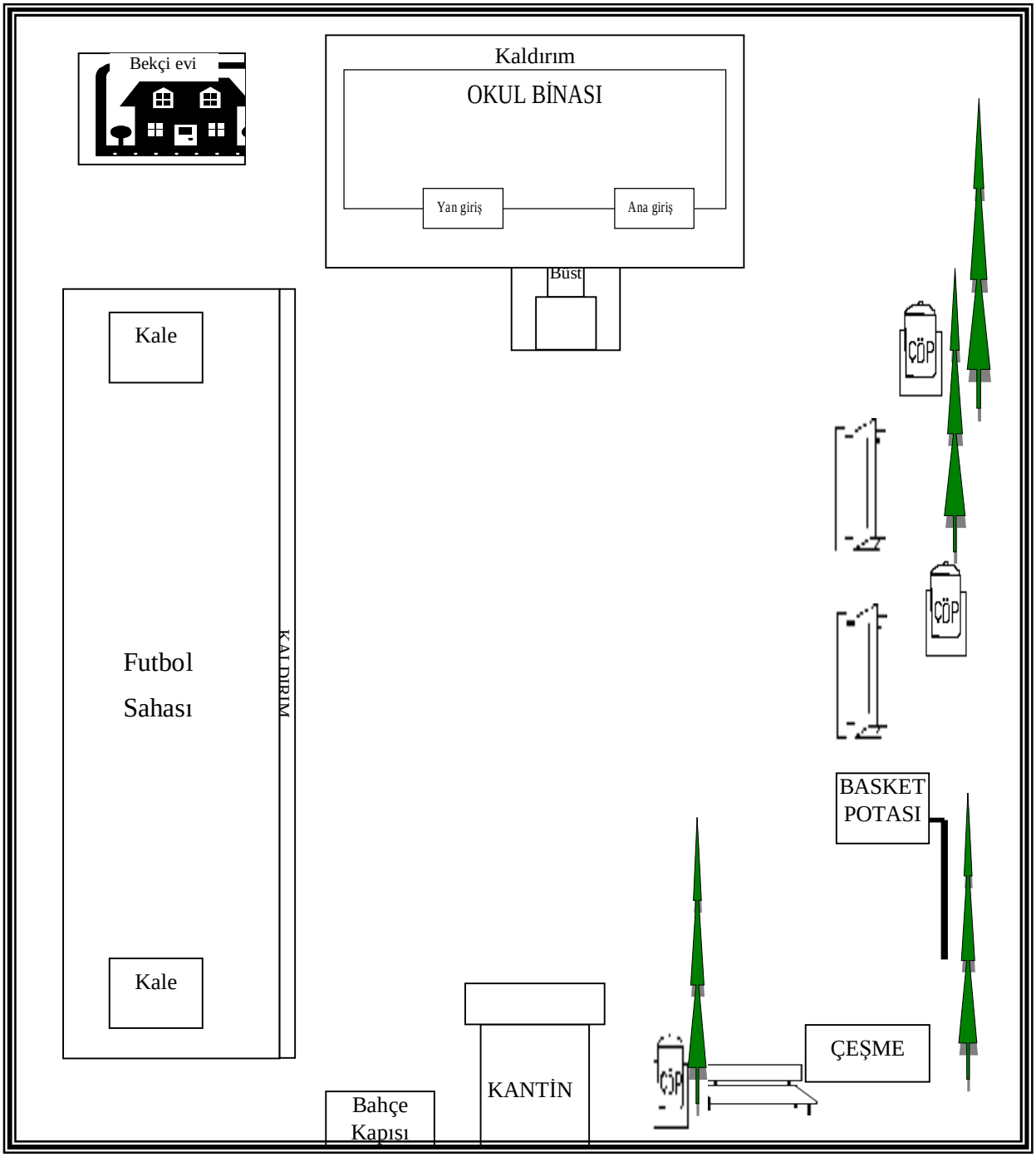
Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt aramak üzere nitel veriler toplamak amacıyla belirlenen iki okulun, seçilen iki öğretmenin ve bu sınıflardaki öğrencilerin genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3.2.2.1. Düşük OYK Düzeyine Sahip Okulun Genel Özellikleri

Adana'nın alt sosyo-ekonomik düzeydeki mahallelerinden birinde bulunan okul, 1997 yılında, dört katlı ve 28 derslikli binasıyla hizmete açılmıştır. Sobayla ısıtılan okul, yaklaşık 2500 öğrenciye hizmet vermektedir. Okulda bir kütüphane, bir rehberlik odası, bir fen laboratuarı, bir bilgisayar laboratuarı, bir resim – iş atölyesi, bir eğitim araçları odası, iki öğretmenler odası, dört yönetici odası ve bir arşiv bulunmaktadır. Okulun hentbol ve futbol takımları vardır. Şekil 3.2'de okulun bahçe görünümü gösterilmiştir.

Öğretmenlerden alınan bilgilere göre, çalışmanın yürütüldüğü düşük OYK düzeyine sahip ve aynı zamanda alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okula devam eden öğrencilerin çoğu, ailesi Güneydoğu Anadolu'dan göç eden Kürt kökenli çocuklardır. Çoğunun ailelerinde daha çok Kürtçe konuşulduğundan, Türkçe genellikle ikinci dil konumundadır. Çoğunluğu düşük eğitim ve gelire sahip ailelerin çocukları olan bu öğrencilerin genel olarak akademik başarısı da düşüktür. Ailelerdeki çocuk sayısı genellikle dört – yedi arasındadır. Erkek öğrencilerin çoğu, okul dışındaki zamanlarında

kağıt toplama, ayakkabı boyacılığı, mendil satma, tamircilik gibi ek işler yaparak aile bütçesine katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. Kız öğrenciler ise ev işlerine yardım etmek ve kardeşlerine bakmak gibi işlerle uğraşmaktadır.

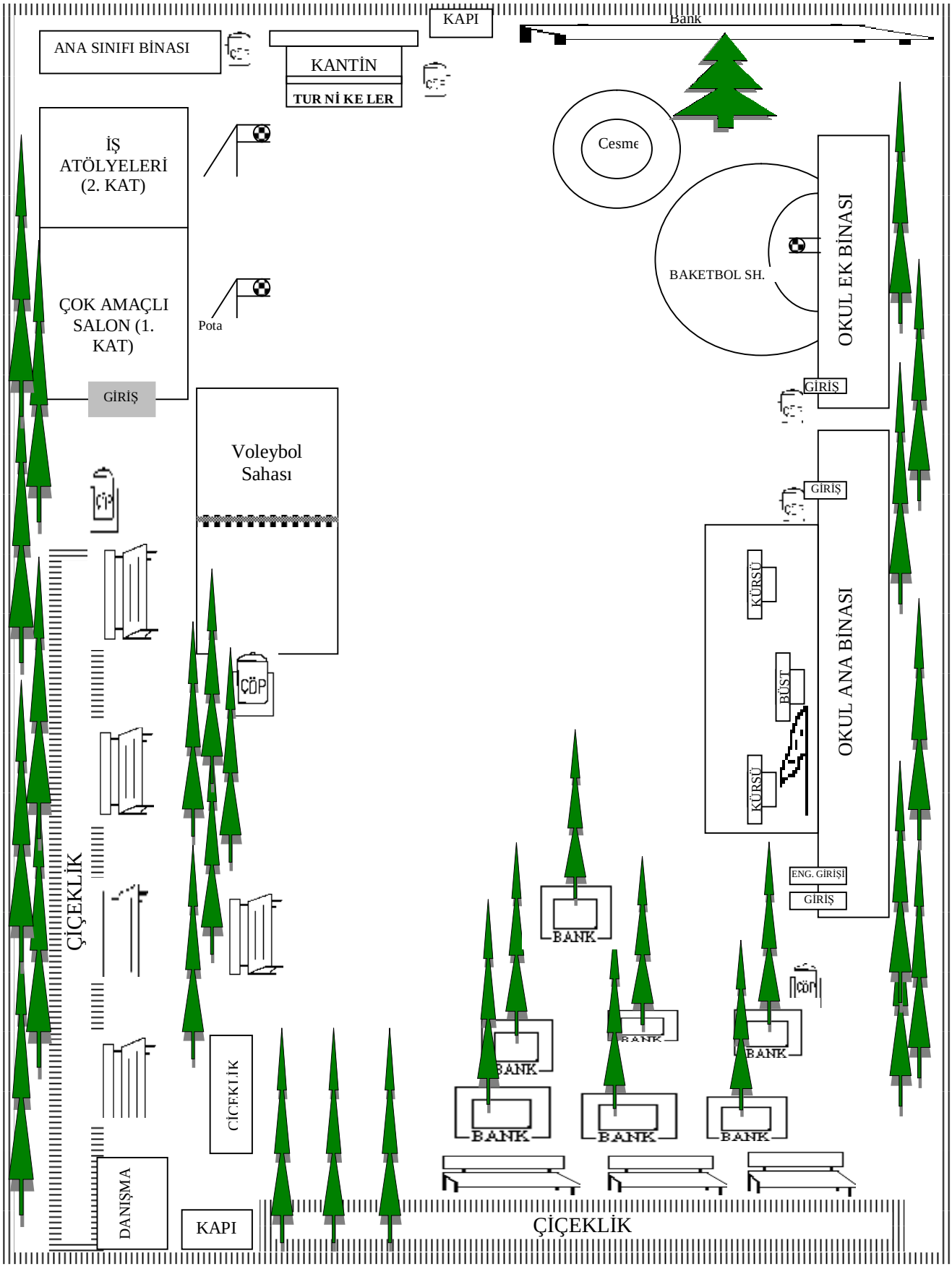


Şekil 3.2. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Düşük Olan İlköğretim Okulunun Genel Görünümü

3.2.2.2. Yüksek OYK Düzeyine Sahip Okulun Genel Özellikleri

Adana'nın üst gelir grubuna sahip ailelerinin yerleştiği mahallelerinden birinde bulunan okul, 1941 yılından beri hizmet vermektedir. 27 Haziran 1998 Adana depreminde büyük zarar gören eski okul binası yıkılarak yerine dört katlı 28 derslikli ve bodrumlu yeni bir bina inşa edilmiştir. Okulun bu bina dışında üç ayrı binası daha bulunmaktadır. Bunlardan biri 1990-1991 öğretim yılında yaptırılan beş derslik ve üç bilgisayar laboratuarı bulunan bina, biri birinci katında çok amaçlı salon, ikinci katında ev ekonomisi ve iş eğitimi atölyesinin bulunduğu bina, diğeri de anasınıfı binasıdır. Müfredat Laboratuar Okulları projesi kapsamındaki okul, yaklaşık 2600 öğrenciyle eğitim öğretime devam etmektedir. Klimayla ısıtılan okulda bir kütüphane, bir rehberlik odası, bir fen laboratuarı, üç bilgisayar laboratuarı, iki resim – iş atölyesi, bir müzik odası, üç çok amaçlı salon, dört öğretmenler odası, beş yönetici odası, bir öğretmen çalışma odası, iki memur odası, üç depo, bir arşiv, bir fotokopi odası, bir okul-aile birliği odası, bir folklor odası, bir spor odası, iki spor - kıyafet değiştirme odası, bir trafik odası, bir revir bulunmaktadır. Okulun ayrıca halk oyunları ekibi, masa tenisi takımı, jimnastik takımı, yüzme takımı, basketbol takımı ve okul korosu bulunmaktadır. 2000 – 2006 tarihleri arasında okula alınan teknolojik araç gereçlerden bazıları şöyledir: Boy ve kilo ölçümlü tartı, tekerlekli halı yıkar, fayans ve karo temizler elektrikli süpürge, 25 adet masaüstü bilgisayar, 10 adet dizüstü bilgisayar, 19 adet projeksiyon makinesi, 13 adet tavana monteli projeksiyon perdesi, 35 adet tepegöz, dört adet internet ve ağ bağlantılı çok amaçlı fotokopi makinesi, iki dijital fotoğraf makinesi, bir kağıt kesme makinesi, son sistem seyyar ses cihazı, bilgisayar ve televizyon ayarlı üç müzik seti, bir adet 71 ekran TV, 14 adet güvenlik kamerası, iki yazıcı ve bir tarayıcı. Ayrıca bütün sınıflara internet, kablolu TV ve güvenlik karması hatları döşenerek alt yapı hazırlanmıştır. Şekil 3.3'te okulun bahçe görünümü gösterilmiştir.

Öğretmenlerden alınan bilgilere göre, bu okula devam eden öğrencilerin çoğu, üst gelir grubundaki ailelerin çocuklarıdır. Genellikle iki çocuklu olan ailelerinin eğitim düzeyi de genellikle yüksektir. Öğrencilerin çoğu okul dışında dershanelere ya da okulun düzenlediği hafta sonu kurslarına katılmaktadır.



Şekil 3.3. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Yüksek Olan İlköğretim Okulunun Genel Görünümü

3.2.2.3. Gözlem Yapılan Sınıfların Seçimi ve Genel Özellikleri

İkinci aşamada, belirlenen bu iki ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencilerine Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda her iki okuldan, yine aşırı durum örneklemesine uygun olacak şekilde birer 5. sınıf belirlenmiştir. Bunun için düşük yaşam kalitesine sahip okulda demokratik değerlere bağlılık ortalaması en düşük; yüksek yaşam kalitesine sahip okulda ise demokratik değerlere bağlılık ortalaması en yüksek sınıf seçilmiştir. Bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Burada önemli olan nokta şudur: Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 108). Bu çalışmada da örtük programın demokratik değerlerin kazandırılmasındaki işlevinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, demokratik değerlere bağlılık düzeyi açısından uç değerlere sahip iki sınıftan elde edilen çok boyutlu ve ayrıntılı bulguların karşılaştırılmasının, durumları daha iyi betimlemekte faydalı olacağı düşünülmüştür.

Okul yaşam kalitesi yüksek ve düşük olarak belirlenen iki okuldaki 5. sınıf öğrencilerinin DDBÖ'den aldıkları puanların şubeler bazında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olarak Belirlenen İki Okuldaki 5. Sınıf Öğrencilerinin DDBÖ'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Düşük Okul Yaşam Kalitesine Sahip Okul					**Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip Okul**			
Şube	**N**	$\overline{X}$	**Ss**		**Şube**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
5A	33	3.24	.66		5A	37	3.29	.08
5B	43	3.21	.48		5B	37	3.61	.06
5C	31	3.26	.42		5C	43	3.48	.06
5D	34	3.33	.58		5D	40	3.21	.06
5E	30	3.30	.44		**5E**	**39**	**3.68**	.05
5F	**32**	**3.06**	.65		5F	38	3.18	.08
5G	30	3.17	.69		5G	38	3.47	.08
5I	28	3.11	.52		5H	34	3.20	.09
5J	29	3.22	.53		-	-	-	-
Toplam	289	3.21	.56		Toplam	306	3.39	.02

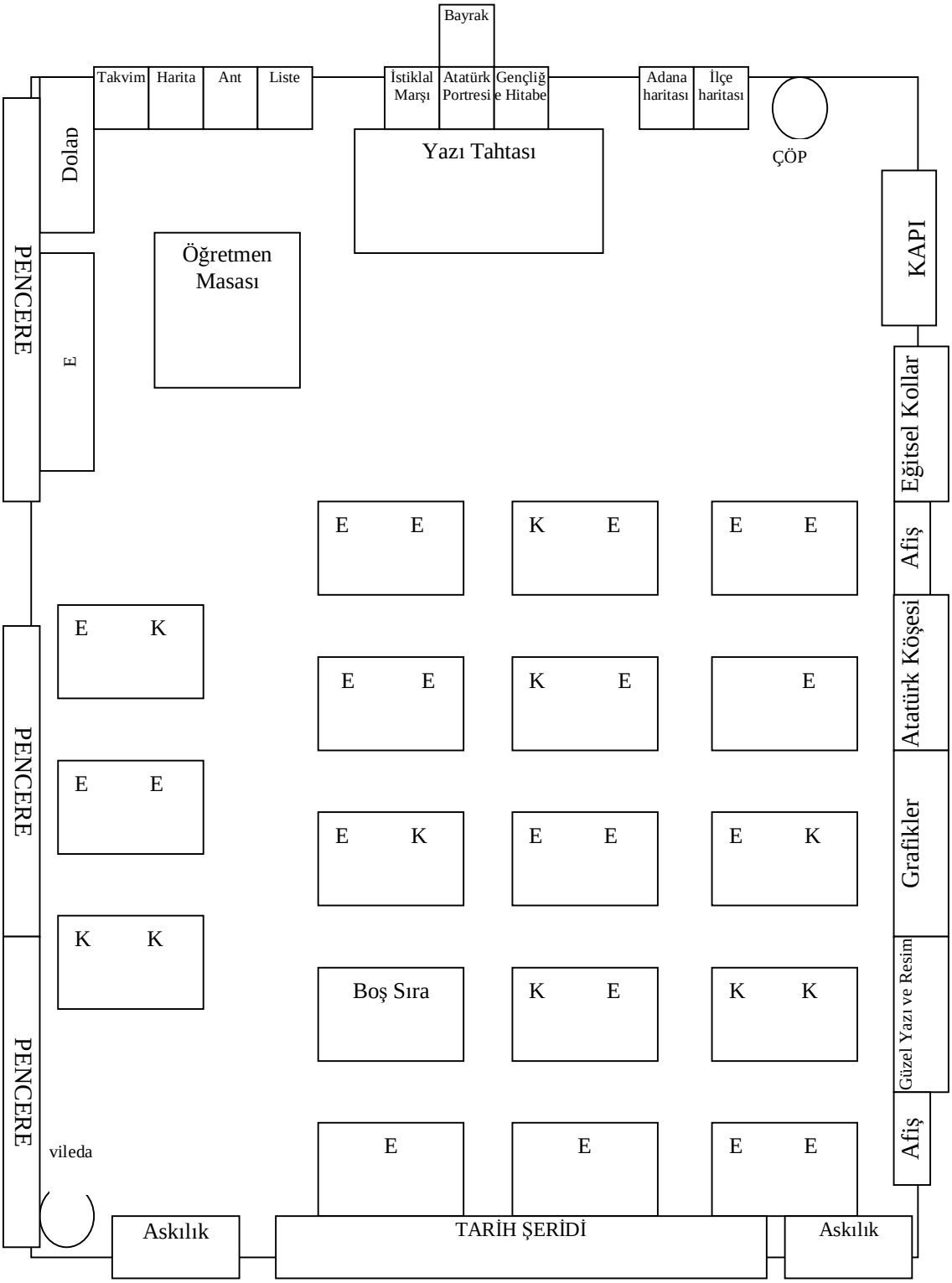
Tablo 3.5'te okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlenen okuldaki beşinci sınıf şubelerine uygulanan Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği'nden alınan puanların aritmetik ortalamaları okul ve şubeler bazında incelendiğinde, düşük yaşam kalitesine sahip okulda en yüksek ortalamanın 5D sınıfında ($\overline{X}$=3.33) en düşük ortalamanın ise 5F sınıfında ($\overline{X}$=3.06) elde edildiği görülmektedir. Yüksek yaşam kalitesine sahip okulda ise en yüksek ortalamaya sahip şube 5E ($\overline{X}$=3.68) en düşük ortalamaya sahip olan şube ise 5H'dir ($\overline{X}$=3.20). Bu verilere dayanılarak düşük yaşam kalitesine sahip okul için DDBÖ ortalaması en düşük olan 5F, yüksek yaşam kalitesine sahip okul içinse DDBÖ ortalaması en yüksek şube olan 5E sınıfları seçilmiştir.

Gözlemlerin Yapıldığı Sınıfların, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri

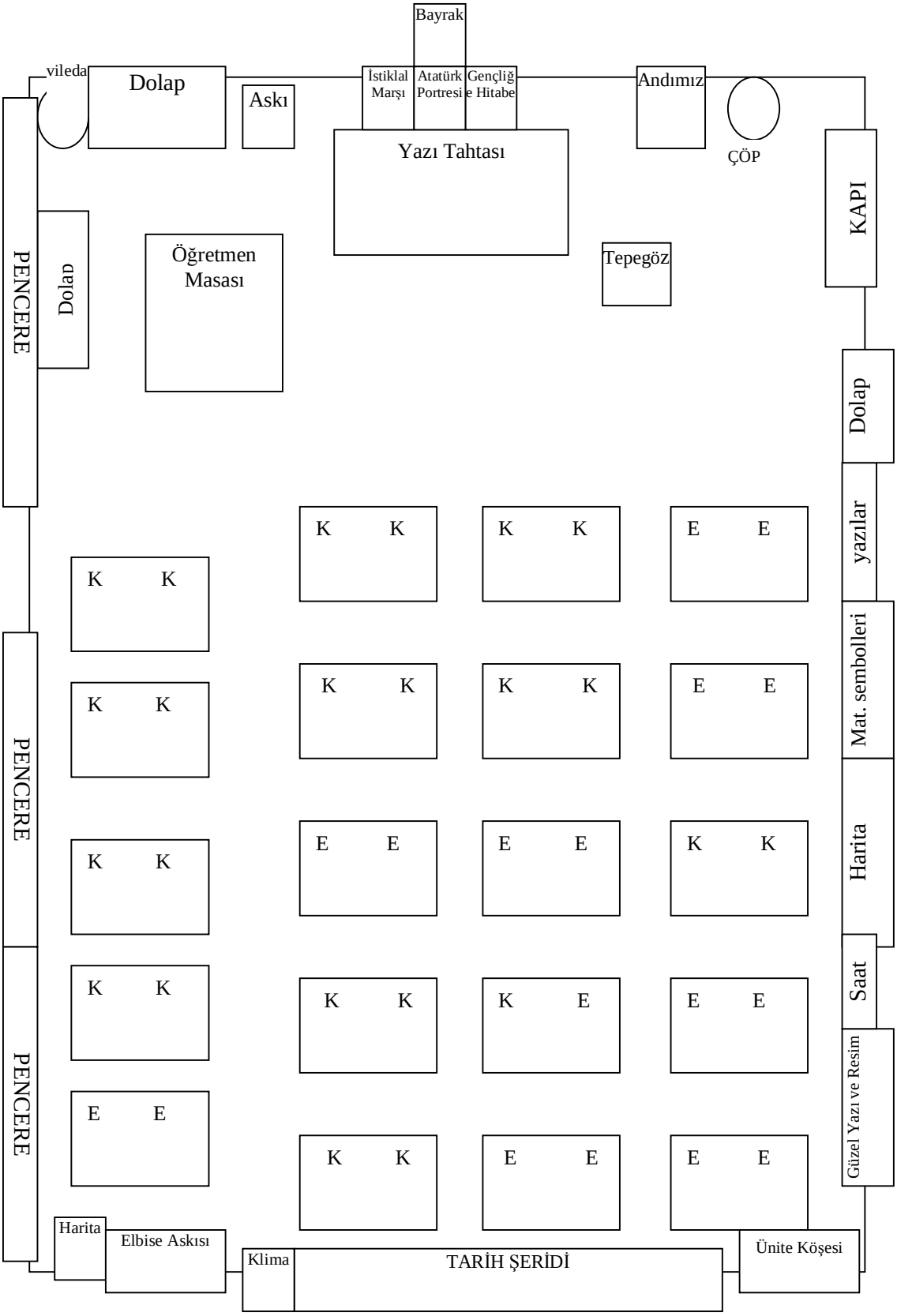
Düşük OYK düzeyine sahip okulda, sınıfında gözlem yapılan bayan öğretmen, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup 10 yıllık kıdeme sahiptir ve araştırmanın yapıldığı okulda 3 yıldır görev yapmaktadır. Bu öğretmenin sınıfının genel özellikleri ise şöyledir: Sınıfın perdeleri çiçekli açık mavi bir kumaştan yapılmış, aynı kumaştan öğretmen masası ve sınıf dolabı için de örtü dikilmiştir. Öğrenci masaları örtüsüzdür. Duvardaki iki afişten birinde banyo yapan bir erkek çocuk resmi ve "Temizliğe Dikkat Edelim" yazısı, diğer afişte ise kitabı yerden alıp okuyan iki çocuk resmi ile "Kitapları Yırtmak Yerine Okuyalım" yazısı bulunmaktadır. Karo olan sınıfın zemini, genellikle temiz görünmektedir. Sınıfın arka köşesinde tutulan bir vileda ile nöbetçi öğrenciler teneffüslerde sınıfı temizlemektedir. Öğretmen masasının yanına yerleştirilen sınıf dolabının bir gözünü sabahçı devredeki, diğer gözünü de öğleci devredeki sınıf kullanmaktadır. Şekil 3.4'te bu sınıfın yerleşim planı gösterilmiştir.

OYK düzeyi yüksek olan okuldaki bayan öğretmen ise kız ilk öğretmen okulu mezunu olup 40 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmen araştırmanın yürütüldüğü okulda 10 yıldır görev yapmaktadır. Bu öğretmenin sınıfının genel özellikleri ise şöyledir: Sınıfın pencerelerinde altta tül, üstte ise sınıfta tepegöz kullanımına uygun şekilde siyah perdeler bulunmaktadır. Öğretmen masasında çiçekli bir örtü bulunurken öğrenci masaları örtüsüzdür. Sınıfın zemini karo ve genellikle temiz görünmektedir. Sıraların duvarlara zarar vermemesi için, sınıfın duvarına çepeçevre, yaklaşık 10 cm. eninde ahşap bir kuşak yerleştirilmiştir. Tekerlekli özel bir tabla yaptırılan ve sürekli üzerinde beyaz bir örtü olan tepegöz, tahtanın yanında sınıfın önünde bulunmaktadır.

Sınıfta, her devredeki sınıf için ikişer tane olacak şekilde dört sınıf dolabı bulunmaktadır. Klima sınıfın arka duvarına monte edilmiştir. Sınıfın dört duvarına değişik amaçlarla hazırlanmış panolar yerleştirilmiştir. Bu sınıfın yerleşim planı Şekil 3.5'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. OYK Düzeyi Düşük Olan Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Yerleşim Planı



Şekil 3.5. OYK Düzeyi Yüksek Olan Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Yerleşim Planı

Okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olarak belirlenen iki okuldan seçilen 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyete ve yaşa göre dağılımları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olarak Belirlenen İki Okuldan Seçilen 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

			OYK'si Düşük Okul	OYK'si Yüksek Okul
Cinsiyet	Kız	N	11	25
		%	34.4	64.1
	Erkek	N	21	14
		%	65.6	35.9
	Toplam	N	32	39
		%	100	100
Yaş	10	N	-	3
		%	-	7.7
	11	N	11	26
		%	34.4	66.7
	12	N	14	9
		%	43.8	23.1
	13	N	6	1
		%	18.8	2.6
	14	N	1	-
		%	3.1	-
	Toplam	N	32	39
		%	100	100

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, OYKÖ puanı düşük olan okuldan, DDBÖ puanına göre belirlenen 5F sınıfındaki toplam 32 öğrencinin 11'i kız ve 21'i erkektir. OYKÖ puanı yüksek olan okuldan belirlenen 5E sınıfında ise 25'i kız ve 14'ü erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci vardır. İki sınıfta toplam 71 öğrenci yer almaktadır. Öğrenciler yaş açısından incelendiğinde ise okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilerden, 11'inin 11, 14'ünün 12, altısının 13 ve birinin de 14 yaşında olduğu; okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda ise öğrencilerin üçünün 10, 26'sının 11, dokuzunun 12 ve birinin de 13 yaşında oldukları görülmektedir.

Kişisel bilgiler formundan grubun aritmetik ortalamasının +/- 0.5 standart sapmalık diliminde yer alan öğrenciler orta sosyo ekonomik düzeyde, bu sınırın altında puan alanlar alt, bu sınırın üstünde puan alan öğrenciler ise üst sosyo-ekonomik düzeyde kabul edilmiştir. Buna göre okul yaşam kalitesi yüksek ve düşük olarak belirlenen iki okuldan seçilen 5. sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.7'de gösterilmiştir

Tablo 3.7. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan İki Okuldan Seçilen 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

SED / **OKUL**	**ÜST**		**ORTA**		**ALT**		**TOPLAM**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
OYKÖ Puanı Düşük Okuldaki 5. Sınıf (5F)	**-**	-	6	18.8	26	81.2	32	100
OYKÖ Puanı Yüksek Okuldaki 5. Sınıf (5E)	**26**	66.7	13	33.3	-	-	39	100
TOPLAM	**26**	**36.6**	**19**	**26.8**	**26**	**36.6**	**71**	**100**

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi OYKÖ puanı yüksek olan okuldaki öğrencilerin %66.7'sinin ailesi üst ve % 33.3'ünün ailesi de orta, düşük OYKÖ puanına sahip okuldaki öğrencilerin ise %18.8'inin ailesi orta ve %81.2'sinin ailesi alt sosyo–ekonomik düzeye sahiptir. Yüksek OYKÖ puanına sahip okulda alt, düşük OYKÖ puanına sahip okulda ise üst sosyo – ekonomik düzeyde yer alan aile bulunmamaktadır.

Okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olarak belirlenen iki okuldan seçilen 5. sınıf öğrencilerinin anne babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.8'de gösterilmiştir

Tablo 3.8. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olan İki Okuldan Seçilen Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

		Okumaz		Okur		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
OYK'si Düşük Okul	Anne	18	56.3	7	21.9	3	9.4	3	9.4	1	3.1	-	-	32	100
	Baba	5	15.6	15	46.9	5	15.6	4	12.5	2	6.3	1	3.1	32	100
OYK'si Yüksek Okul	Anne	-	-	2	5.1	3	7.7	3	7.7	17	43.6	14	35.9	39	100
	Baba	-	-	-	-	3	7.7	4	10.3	14	35.9	18	46.2	39	100

Tablo 3.8. OYKÖ puanı yüksek olan okuldaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi açısından incelendiğinde, bu öğrencilerin %5.1'inin annesinin okur – yazar, %7.7'sinin ilkokul, %7.7'sinin ortaokul, %43.6'sının lise ve %35.9'unun üniversite mezunu olduğu; babalarının eğitim düzeyi açısından incelendiğinde ise %7.7'sinin ilkokul, %10.3'ünün ortaokul, %35.9'unun lise ve %46.2'sinin üniversite mezunu

olduğu görülmektedir. Düşük OYKÖ puanına sahip okuldaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi incelendiğinde %56.3'ünün okuma yazma bilmediği, %21.9'unun okur yazar olduğu, %9.4'ünün ilkokul, %9.4'ünün ortaokul ve %3.1'inin lise mezunu; babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde ise %15.6'sının okuma yazma bilmediği, %46.9'unun okur yazar olduğu, %15.6'sının ilkokul, %12.5'inin ortaokul, %6.3'ünün lise ve %3.1'inin de üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Okul yaşam kalitesi düzeyi hem yüksek hem de düşük olan okuldaki 5. sınıf öğrencilerinin tamamının anne babası sağdır. Her iki sınıfta da birer öğrenci hariç tamamının annesi ve babası birlikte yaşamaktadır. Bu iki öğrenci anneleriyle birlikte yaşamaktadırlar.

Okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olarak belirlenen iki okuldan seçilen 5. sınıf öğrencilerinin anne babalarının mesleklerine göre dağılımları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Okul Yaşam Kalitesi Düşük ve Yüksek Olan İki Okuldan Seçilen Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

		Çalışmıyor		İşçi		Memur		Esnaf		Serbest meslek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
OYK'si Düşük Okul	Anne	31	96.6	1	3.1	-	-	-	-	-	-	32	100
	Baba	8	25.0	18	56.3	-	-	5	15.6	1	3.1	32	100
OYK'si Yüksek Okul	Anne	29	74.4	-	-	6	15.4	-	-	4	10.3	39	100
	Baba	-	-	8	20.5	11	28.6	13	33.4	7	17.9	39	100

Tablo 3.9, OYKÖ puanı yüksek olan okuldaki öğrencilerin annelerinin mesleği açısından incelendiğinde, bu öğrencilerin %74.4'ünün annesinin çalışmadığı, %15.4'ünün memur ve %10'ünün serbest meslek sahibi olduğu; babalarının mesleği açısından incelendiğinde ise %20.5'inin işçi, %28.6'sının memur, %33.4'ünün esnaf ve %17.9'unun da serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Düşük OYKÖ puanına sahip okuldaki 5. sınıf öğrencilerinin annelerinin mesleği incelendiğinde %96.6'sının annesinin çalışmadığı 1 öğrencinin annesinin işçi olduğu; babalarının mesleği

incelendiğinde ise %25'inin babasının çalışmadığı, %56.3'ünün işçi, %15.6'sının esnaf ve 1 öğrencinin babasının da serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Yukarıda okul, öğretmen ve öğrencilerine ait özellikler verilen iki sınıfta gözlemler ile öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri yapılmıştır. Veli görüşmeleri, sınıf gözlemleri sırasında demokratik değerlere bağlılığı düşük ve yüksek olarak belirlenen öğrencilerin aileleriyle gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Ailelerin belirlenmesinde gözlemler sırasında elde edilen bilgilerin yanı sıra sınıf öğretmeninin görüşlerinden ve öğrencilerin doldurduğu kişisel bilgi formlarında da yararlanılmıştır. Bu bağlamda 10 veli ile görüşülmüştür.

Araştırmanın İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Gerçekleştirilmesinin Nedenleri:

Araştırma kapsamında yapılan sınıf gözlemlerinin ilköğretim 5. sınıfta gerçekleştirilmesinin nedenleri;

1. İlköğretim ikinci kademedeki (6., 7., 8. sınıf) öğrenciler yaş itibariyle ergenlik çağına giriş ve bir kimlik edinme döneminde olduklarından (Şirin, 2002, 17; Otrar, 2002, 104; 13; Selçuk, 2000, 55; Cole ve Morgan, 2001; Yavuzer, 1992), bu dönemin bir özelliği olarak toplumdaki ve dolayısıyla da okuldaki otoritenin birer temsilcisi olan değer, norm ve kuralları reddetme ve bunları çiğneyecek, yok sayacak davranışlarda bulunma eğiliminde olabilirler. Bu nedenle ele alınan değerlerin gözlenmesi açısından uygun bir örneklem oluşturamayacakları düşünülmüştür.

2. İlköğretim ikinci kademede her dersi farklı bir branş öğretmeni okuttuğundan öğrencilerin farklı öğretmenlerin dersinde farklı davranışlar sergileyebilecekleri düşünülmüştür. Bu durumun, sınıf ortamının bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanan gözlemlerden elde edilen bilgiler arasında tutarsızlıklara yol açabileceği düşünülmüştür.

3. Aslında ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencileri, henüz demokratik değerleri kazanma sürecinin başında olduklarından, örtük programın bu değerleri kazanma sürecindeki işlevinin incelenmesi açısından en elverişli sınıf düzeyi gibi görünmektedir. Ancak, birinci sınıf öğrencilerinin, kullanılan veri toplama araçlarını yanıtlama bakımından, henüz yeterli akademik

düzeye ulaşmadıklarından araştırma için uygun bir örneklem oluşturamayacakları düşünülmüştür. 2. ve 3. sınıf öğrencileri de aynı gerekçeyle araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Sonunda 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında bir seçim yapmak gerekmiş ve 5. sınıf öğrencilerinin, gerek ölçeklere gerekse görüşmelere daha sağlıklı yanıtlar verebilecekleri, öte yandan 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerle aynı yaş grubuna dahil edilebilecekleri (12 – 14 yaş) düşünülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)"nin öğrenci ve öğretmen formları, yapılandırılmamış gözlemler, görüşme formu, kişisel bilgiler formu ve Doğanay ve Sarı (2002) tarafından geliştirilen "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği (DDBÖ)" kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)

Bu araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) için hazırlanan madde havuzu, Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu, Başarı, Fırsatlar, Öğretmenler, Öğrenci–Öğrenci İletişimi, Statü, Kimlik, Öğretim Programı, Sosyal Etkinlikler, Okul Yönetimi ve Sınıf Ortamı olmak üzere on iki alt boyutla ilgili maddelerden oluşturulmuştur. Bu maddeler, öğretmen ve öğrenciler için iki ayrı formda, ancak birbirine paralel olacak şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda, öğretmen ve öğrenci formlarının geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen aşamalar belirtilmiştir.

3.3.1.1. OYKÖ Öğrenci Formunun Geliştirilmesi

Veri toplama araçlarının geliştirilmesine Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (OYKÖ) öğrenciler için olan formu ile başlanmıştır. Bunun için öncelikle, ilgili alanyazında konunun nasıl ele alındığı ve bu alanda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Öte yandan, devam ettikleri okulun kalitesinde hangi faktörlerin etkili olabileceği ile ilgili olarak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda, okulun yaşam kalitesinde önemli rol oynayan alt boyutlar irdelenmiş ve bir senteze ulaşılmaya çalışılarak madde havuzunun hangi alt boyutları kapsaması gerektiği belirlenmiştir. Buna göre, belirlenen temel boyutlar doğrultusunda bir madde havuzu oluşturularak, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi'nde çalışan uzmanlar ile ilköğretim okullarında

görev yapan öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek son şekli verilen denemelik form, bir ilköğretim okuluna devam eden yaklaşık 50 öğrenciye uygulanarak anlaşılırlık bakımından kontrol edilmiştir.

Birinci Çalışma

Hazırlanan denemelik ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak üzere, alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden oranlı olarak belirlenen ilköğretim okullarındaki 4.-7. sınıflardan seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, yapı geçerliğini sınamak üzere açıklayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler için 12 alt boyutta hazırlanan madde havuzu 185 maddeden oluşmuştur. Bu maddelerin boyutlara göre dağılımı Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. OYKÖ Öğrenci Formu Birinci Çalışma İçin Hazırlanan Madde Havuzunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Boyut	Madde Sayısı	Boyut	Madde Sayısı
Olumlu Duygu	14	Sınıf Ortamı	16
Olumsuz Duygu	14	Öğretim Programı	16
Öğrenci-Öğrenci İlişkileri	17	Fırsatlar	18
Yönetim	15	Başarı	14
Statü	18	Öğretmenler	20
Kimlik	11	Sosyal Etkinlikler	12

Öğrencilerin yaş düzeyi (11 – 14) düşünüldüğünde denemelik formun tamamının tek bir oturumda uygulanmasının, öğrenciler için çok yorucu olabileceği ve sağlıklı sonuç vermeyebileceği düşünülmüş, bu nedenle madde havuzu 3 form halinde düzenlenerek, aynı okullarda farklı gruplara uygulanmıştır. Madde havuzu üçe bölünürken, birbirine yakın olduğu ve faktör analizleri sonucunda tek faktörde toplanabileceği düşünülen boyutların aynı formda yer almasına dikkat edilmiştir. Buna göre, Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu, Öğrenci –Öğrenci İlişkileri ve Yönetim boyutları Form 1'de (60 madde), Statü, Kimlik, Sınıf Ortamı ve Öğretim Programı

Form 2'de (61 madde), Fırsatlar, Başarı, Öğretmenler ve Sosyal Etkinlikler boyutları Form 3'te (64 madde) yer almıştır. Her birinde yer alan maddeler kendi içerisinde harmanlandıktan sonra hazırlanıp çoğaltılan formlar, alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki üç okulun üçer 4., 5., 6. ve 7. sınıfında, 2004 yılının mart ayında uygulanmıştır. Bu çalışmalar için seçilen örneklemin okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.11. OYKÖ Öğrenci Formları Ön Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okullara ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		Sınıf Düzeyi								**Toplam**	
		4. Sınıf		**5. Sınıf**		**6. Sınıf**		**7. Sınıf**			
SED		**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Form 1	Üst	33	22.8	53	36.6	36	24.8	23	15.9	145	100
	Orta	28	20.9	28	20.9	38	28.4	40	29.9	134	100
	Alt	28	29.5	21	22.1	23	24.2	23	24.2	95	100
Toplam		89	23.8	102	27.3	97	25.9	86	23.0	**374**	**100**
Form 2	Üst	15	12.8	40	34.2	42	35.9	20	17.1	117	100
	Orta	17	10.9	54	34.6	42	26.9	43	27.6	156	100
	Alt	30	31.3	25	26.0	21	21.9	20	20.8	96	100
Toplam		62	16.8	119	32.2	105	28.5	83	22.5	**369**	**100**
Form 3	Üst	12	9.8	43	35.0	30	24.4	38	30.9	123	100
	Orta	29	20.4	27	19.0	43	30.3	43	30.3	142	100
	Alt	23	26.4	22	25.3	21	24.1	21	24.1	87	100
Toplam		64	18.2	92	26.1	94	26.7	102	29.0	**352**	**100**

Tablo 3.11. incelendiğinde, ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinden olacak şekilde Form I için 374, Form II için 369 ve Form III için de 352 öğrenci olmak üzere toplam 1095 öğrenciye ulaşıldığı görülmektedir.

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS 11.5 programı kullanılarak her form için ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20)

incelenmiştir. Bu işlemler, temel eksenler (principal components) faktör çıkarma yöntemi ve alt ölçekler arasındaki korelasyon değeri .32'nin altında olduğu için orthagonal (varimax) döndürme işlemi (Tabachnick ve Fidell, 1996, 647) kullanılarak yapılmıştır.

Form I: Form I, Olumlu Duygu (14 madde), Olumsuz Duygu (14 madde), Öğrenci-Öğrenci İlişkileri (17 madde) ve Yönetim (15 madde) olmak üzere 4 boyut ve 60 maddeden oluşmaktadır. Üç okuldan toplam 374 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda kalan maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde, Yönetim boyutunda 7, Olumlu Duygu boyutunda 7, Olumsuz Duygu boyutunda 5 ve Öğrenci – Öğrenci İlişkileri Boyutunda ise 7 maddenin kaldığı görülmüştür. Toplam varyansın %40.78'ini açıklayabilen bu faktörlere ait Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla .76, .79, .65 ve .64'tür. Faktörlerde kalan madde sayılarının asıl uygulamadan sonra yapılacak faktör analizleri bakımından yetersiz olabileceği düşünülmüş, bu nedenle uygulamalardan önce hazırlanan madde havuzundan uygun maddeler seçilerek her boyut altındaki madde sayıları 10 civarında tutulmaya çalışılmıştır. Buna göre Yönetim boyutuna 3; Olumlu Duygu boyutuna 2; Olumsuz Duygu boyutuna 5; Öğrenci – Öğrenci İlişkileri boyutuna ise 4 madde daha eklenmiştir.

Form II: Form II, Statü (18 madde), Kimlik (11 madde), Sınıf Ortamı (16 madde) ve Öğretim Programı (16 madde) olmak üzere 4 boyut ve 61 maddeden oluşmaktadır. Üç okuldan toplam 369 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda kalan maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde, Statü boyutunda 7, Kimlik boyutunda 3, Öğretim Programı boyutunda 9 ve Sınıf Ortamı boyutunda ise 5 maddenin kaldığı ve Statü ve Kimlik boyutuyla ilgili maddelerin aynı faktör altında toplandıkları görülmüştür. Toplam varyansın %31.49'unu açıklayabilen bu faktörlere ait Cronbach alfa değerleri ise Statü – Kimlik boyutu için .71, Öğretim Programı boyutu için .59 ve Sınıf Ortamı boyutu içinse .42 olarak hesaplanmıştır. Kalan madde sayılarının asıl uygulamadan sonra yapılacak faktör analizleri bakımından yetersiz olabileceği düşünülmüş, bu nedenle uygulamalardan önce hazırlanan madde havuzundan uygun maddeler seçilerek ikinci ön uygulama için kullanılacak forma eklenmiştir. Madde sayısının arttırılmasının, alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının yükseltilmesi bakımından da uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre Statü boyutuna 6; Kimlik boyutuna 8; Öğretim Programı boyutuna 3; Sınıf Ortamı boyutuna ise 6 madde eklenmiştir.

Form III: Form III, Fırsatlar (18 madde), Başarı (14 madde), Öğretmenler (20 madde) ve Sosyal Etkinlikler (12 madde) olmak üzere 4 boyut ve 64 maddeden oluşmaktadır. Üç okuldan toplam 352 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda, kalan maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde, Fırsatlar boyutunda 5, Başarı boyutunda 3, Öğretmenler boyutunda 8 ve Sosyal Olanaklar boyutunda ise 4 maddenin kaldığı ve Fırsatlar ve Başarı boyutuyla ilgili maddelerin aynı faktör altında toplandıkları görülmüştür. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .76, .73 ve .40 olan bu üç faktör toplam varyansın %38.55'ini açıklayabilmektedir. Kalan maddelerin asıl uygulamadan sonra yapılacak faktör analizleri bakımından yetersiz olabileceği düşünülmüş, bu nedenle uygulamalardan önce hazırlanan madde havuzundan uygun maddeler seçilerek ikinci ön uygulama için kullanılacak forma eklenmiştir. Madde sayısının arttırılmasının, alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının yükseltilmesi bakımından da uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre Fırsatlar boyutuna 4; Başarı boyutuna 5; Öğretmenler boyutuna 6; Sosyal Etkinlikler boyutuna ise 5 madde eklenmiştir.

İkinci Çalışma

Birinci ön uygulamada elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda elde kalan maddelerle eklenmesi uygun görülen maddeler yeniden tek bir form halinde düzenlenmiş, oluşturulan form tekrar uzman görüşüne sunulmuş, öneriler doğrultusunda bazı maddelerin ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmalardan sonra ikinci uygulama için hazır hale getirilen form, alt ölçeklere dağılımları Tablo 3.12'de gösterilen 122 maddeden oluşmaktadır:

Tablo 3.12. OYKÖ Öğrenci Formu İkinci Çalışma İçin Hazırlanan Madde Havuzunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Boyut	Madde Sayısı	Boyut	Madde Sayısı
Olumlu Duygu	9	Sınıf Ortamı	11
Olumsuz Duygu	10	Öğretim Programı	11
Öğrenci-Öğrenci İlişkileri	11	Fırsatlar	9
Yönetim	10	Başarı	10
Statü	10	Öğretmenler	11
Kimlik	10	Sosyal Etkinlikler	10

2004 yılının Mayıs ayında alt, orta ve üst sosyo – ekonomik düzeyden 3 okula gidilerek, uygulaması gerçekleştirilen formun okullarda sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13. OYKÖ Öğrenci Formu II. Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf Düzeyi								**Toplam**	
	4. Sınıf		**5. Sınıf**		**6. Sınıf**		**7. Sınıf**			
SED	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Üst	41	31.3	39	29.8	23	17.6	28	21.4	131	100
Orta	37	22.7	53	32.5	40	24.5	33	20.2	163	100
Alt	18	20.0	21	23.3	27	30.0	24	26.7	90	100
Toplam	96	25.0	113	29.4	90	23.4	85	22.1	**384**	**100**

Üç okuldan toplam 384 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1.1.1. OYKÖ Öğrenci Formu İkinci Çalışmadan Elde Edilen Veriler Üzerinde Yapılan Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 92 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, temel bileşenler (principal components) faktör çıkarma yöntemi ve alt ölçekler arasındaki korelasyon değeri .32'nin altında olduğu için orthagonal (varimax) döndürme işlemi (Tabachnick ve Fidell, 1996, 647) kullanılarak yapılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Kimlik, Olanaklar, Başarı ve Sınıf Ortamı ve Öğretim Programı alt boyutları için yazılan maddelerin tamamının elendiği, Olumlu Duygu ve Olumsuz Duygu boyutlarıyla ilgili maddelerin ise tek faktör altında birleştiği görülmüştür.

Analizler sonucunda Olumlu Duygu ile Olumsuz Duygu bileşenleri için yazılan maddelerin tek faktör altında toplandıkları ve 62, 26, 73, 25, 50, 99, 37 ve 87. maddelerin gereken koşulları sağladığı (faktör yükü .30'un üstünde, iki faktör altındaki yükler arasındaki fark .20'den büyük) görülmüştür. Bu maddeler incelendiğinde, Olumlu Duygu bileşenindeki maddelerin genel olarak okula yönelik olumlu tutumları, Olumsuz Duygu boyutundaki maddelerin ise olumsuz tutumları ifade ettiği görülmüştür. Bu nedenle bu boyuta "Okula Yönelik Duygular" adı verilmiştir Bu boyutta yer alan 8 maddeye ilişkin madde – toplam puan korelasyonları .52 - .68 arasındadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, okulda katılımcılığa verdikleri önem, okulda öğrencilerin sorunlarına yönelik duyarlılık düzeyleri vb. irdeleyen ifadeler olan 65, 80, 40, 28, 24 ve 4. maddeler "Okul Yönetimi" şeklinde adlandırılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .78 olarak hesaplanan bu alt ölçekte yer alan maddelerin madde – toplam puan korelasyonları ise .48 - .61 arasındadır.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri vb. ile ilgili ifadeler olan 11, 36, 107, 102 ve 120. maddelerin toplandığı 3. bileşen "Öğretmenler" olarak adlandırılmıştır. Bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonları .48 - .57 arasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise, .76'dır.

Daha çok öğrencilerin okulda birbirleriyle olan iletişimlerinin niteliği ile ilgili olan 27, 23, 3, 64 ve 39. maddelerin toplandığı 4. bileşen ise "Öğrenciler" şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt ölçekte yer alan 5 maddenin madde – toplam puan korelasyonları .37 - .46 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .65 olarak hesaplanmıştır

"Sosyal Etkinlikler" adı verilen 5. bileşen öğretmenlerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönelik bakış açılarıyla ilgili olan 70, 60 ve 34. maddelerden oluşmaktadır. Bu maddelere ilişkin madde – toplam puan korelasyonları .31 - .37 arasındadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .53'tür.

Okulda öğrencilerin birer birey olarak kendilerini ne düzeyde önemli ve değerli hissettiklerini belirlemeyi hedefleyen 42, 22 ve 5. maddeler 6. alt ölçekte bir araya

gelmiş ve bu alt ölçeğe “Statü” adı verilmiştir. Bu altölçeğin madde – toplam puan korelasyonları .39 - .44 arasında, Cronbach alfa değeri ise .61’dir.

Toplam varyansın % 51.67’sini açıklayan bu altı altölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri ise 1. alt ölçek için .80, 2. alt ölçek için .75, 3. alt ölçek için .75, 4. alt ölçek için .63, 5. alt ölçek için .49 ve 6. alt ölçek için .54 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamı için .68, birinci kısım için .84, ikinci kısım içinse .75 değerinde elde edilmiştir.

Yapılan faktör ve güvenirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları (r) ile Cronbach Alfa değerleri Tablo.3.14’de gösterilmiştir.

Tablo 3.14. faktör yükleri açısından incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .47 olduğu (39. madde) ve faktör yüklerinin .49 - .76 arasında değiştiği görülmektedir. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler açısından bakıldığında, maddelerin genelde belirgin farklarla (genellikle .30 ve üzeri) ilgili alt ölçeklere yüklendiği, ancak 64. maddenin birden fazla faktöre dağılan faktör yükleri arasındaki farkının belirlenen .20 kesme noktasını karşılayamadığı görülmektedir. Ancak yine de iki faktör yükü arasındaki fark .19’un üzerindedir.

Tablo 3.14. OYKÖ Öğrenci Formundaki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Madde–Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r)

Madde No	Okula Yönelik Duygular	Okul Yönetimi	Öğretmenler	Öğrenciler	Sosyal Etkinlikler	Statü	**r***
62	.73	.24					.66
26	.71						.57
73	.70	.26					.65
25	.69	.25	.20				.68
50	.64						.54
99	.64						.52
37	.63						.52
87	.60						.55
65		.76					.61
80		.73					.58
40		.67					.48
28		.66					.51
24		.62	.22				.55
4		.52	.27				.48
11			.72				.57
36			.69			.28	.51
107			.67		.24		.55
102			.61		.39		.53
120			.61				.48
27				.70			.37
23		.29		.67			.46
3				.62			.38
64				.56	.37		.42
39				.47	.24		.37
70					.71		.37
60			.24		.59		.34
34			.25	.20	.50		.31
42						.71	.43
22						.70	.39
5						.70	.44
Özdeğeri	**6.43**	**2.58**	**2.25**	**1.71**	**1.33**	**1.18**	**Toplam**
Varyans %	**13.17**	**10.48**	**8.74**	**7.11**	**6.08**	**6.07**	**51.67**
Cronbach Alfa	**.85**	**.78**	**.76**	**.65**	**.53**	**.61**	**.86**

***r:** Madde – toplam puan korelasyonları

Not. İzleme kolaylığı bakımından, .20 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir

Kalan 30 maddeye ait aritmetik ortalamalar 2.34 – 4.24, standart sapmalar 1.09 – 1.54 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin 33 maddeden aldıkları toplam puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27' lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu

birbirinden ayırt edip etmediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı (p=.001) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Altı iterasyonda ulaşılan bu çözüm için KMO örneklem yeterliliği değeri de (.87) anlamlı bulunmuştur. Böylece Tablo 3.14'de de gösterildiği gibi, yorumlanması kolay bir örüntü elde edilmiştir.

Alt ölçeklere ilişkin korelasyon matrisi sonuçları ise Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. OYKO Öğrenci Formu Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi

Faktörler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Okula Yönelik Duygular	-					
2. Okul Yönetimi	.34**	-				
3. Öğretmenler	.35**	.28**	-			
4. Öğrenciler	.21**	.35**	.24**	-		
5. Sosyal Olanaklar	.30**	.14**	.43**	.24**	-	
6. Statü	.31**	.15**	.31**	.06	.23**	-
Toplam	.76**	.68**	.67**	.56**	.54**	.46**

N=384, **p<0.01

Tablo 3.15'te görüldüğü gibi, OYKO'de yer alan alt ölçeklerin Statü ile Öğrenciler alt ölçekleri hariç tamamı, birbiriyle ve toplam puanla anlamlı ilişkiler (p<0.01) göstermektedir. Okula Yönelik Duygular altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .34, .35, .21, .30, .31 ve toplam puanla da .76; Okul Yönetimi altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .34, .28, .24, .43, .31 ve toplamla .68; Öğretmenler altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .35, .28, .24, .43, .31 ve toplamla .67; Öğrenciler altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .21, .35, .24, .24, .06 ve toplamla .56; Sosyal Etkinlikler altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .30, .14, .43, .24, .23 ve toplamla .54; Statü altölçeği ise diğer alt ölçeklerle sırasıyla .31, .15, .31, .06, .23 ve toplamla da .46 değerinde pozitif yönde ilişki göstermiştir.

3.3.1.1.2. OYKÖ Öğrenci Formunun Benzer Ölçekler Geçerliliği İçin Yapılan Çalışmalar

Okuldaki yaşam kalitesini bu araştırmada ele alınan boyutlarla ölçen herhangi bir Türkçe ölçek bulunamadığından, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin, benzer ölçekler geçerliği çalışmaları ölçeğin bütünü için yapılamamıştır. Ancak konu olarak benzerlik gösteren ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Okul Yaşamının Niteliği Anketi (Epstein ve McPartland, 1975; Akt: Yılmaz, 2002) ve Okul Anketi (Vorst, 1989; Akt: Berberoğlu ve Balcı, 1993) kullanılarak OYKÖ'de yer alan bazı alt boyutların bu ölçeklerde yer alan benzer alt ölçeklerle gösterdikleri korelasyonlar incelenmiştir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğrenci formunun ölçüt bağıntılı geçerliğini sınamak için bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler ve bu çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Okul Yaşamının Niteliği Anketi

Türkçe'ye Yılmaz (2002) tarafından uyarlanan Okul Yaşamının Niteliği Anketi (Quality Of School Life Scale) Epstein ve McPartland (1975) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 20 madde, Öğretmen İlgisi, Okuldan Memnuniyet ve Öğrencinin Öğretmen Algısı olmak üzere üç boyutta toplanmaktadır. Ölçek (1) hayır, (2) emin değilim ve (3) evet şeklinde yanıtlanmaktadır. Buna göre "evet" yanıtları olumlu okul yaşamına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Öğretmen İlgisi boyutu için .82, Okuldan Memnuniyet boyutu için .69 ve Öğrencinin Öğretmen Algısı boyutu için de .64 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan üç faktör toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır.

Benzer ölçekler geçerliliği için Okul Yaşamının Niteliği Anketi'ndeki Öğrencinin Öğretmen Algısı ile Okuldan Memnuniyet boyutları kullanılmış ve bu boyutların OYKO'deki Öğretmenler, Okula Yönelik Duygular ve OYKÖ toplam puanıyla gösterdikleri ilişki, ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden 108 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 3.16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. OYKÖ – Okula Yönelik Duygular ve Öğretmenler Alt ölçeklerinin Okul Yaşamının Niteliği Anketindeki Alt Ölçeklerle Korelasyonları

	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)		
	Öğretmenler	Okula Yönelik Duygular	OYKÖ Toplam Puanı
Öğrencinin Öğretmen Algısı	.28**		.40**
Okuldan Memnuniyet		.41**	.44**

N= 108, **p<0.01

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi, OYKÖ'deki "Öğretmenler" boyutu ile Okul Yaşamının Niteliği Anketindeki "Öğrencinin Öğretmen Algısı" boyutu arasında (r:.28, p<0.01) ve OYKÖ'deki "Okula Yönelik Duygular" boyutu ile Okul Yaşamının Niteliği Anketindeki "Okuldan Memnuniyet" boyutu arasında (r:.41, p<0.01) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul Yaşamının Niteliği Anketindeki bu alt boyutların öğrencilerin OYKÖ'den elde ettikleri toplam puanlarla korelasyonları ise sırasıyla .40 ve .44 düzeyinde ve anlamlı bulunmuştur (p<0.01).

Okul Anketi (OA)

Vorst (1989) tarafından geliştirilen Okul Anketi, Berberoğlu ve Balcı (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Anket Motivasyon, Doyum ve Kendine Güven olmak üzere 3 grup tutum ve bunlar altında yer alan, Sınıfta Çalışmaya Yönelim, Sınıfta Konsantrasyon, Ev Ödevi, Okula Yönelim, Sınıf Arkadaşlarıyla İlişkiler, Öğretmenlerle İlişkiler, İfade Becerileri, Çalışma Becerileri, Sosyal Beceriler ve Sosyal Beğeni olmak üzere 10 alt boyut içermektedir. Boyutların her birinde 8 madde vardır. Ölçekte 40 olumlu ve 40 olumsuz, toplam 80 tutum cümlesi yer almaktadır. Cevaplar "doğru", "bilmiyorum" ve "doğru değil" seçeneklerini içermektedir.

Elde edilen yapı, toplam varyansın %51,8'ini açıklamaktadır. 172 öğrenci üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise, Sınıfta Çalışmaya Yönelim boyutu için .68, Sınıfta Konsantrasyon boyutu için .72, Ev Ödevi boyutu için .73, Okula Yönelim boyutu için .70, Sınıf Arkadaşlarıyla İlişkiler boyutu için .77, Öğretmenlerle İlişkiler boyutu için .63, İfade Becerileri boyutu için .79, Çalışma Becerileri boyutu için .58 ve Sosyal Beceriler boyutu içinse .65 olarak hesaplanmıştır.

Benzer ölçekler geçerliliği için Okul Anketi'ndeki Okula Yönelim ve Öğretmenlerle İlişkiler boyutları kullanılmış ve bu boyutların OYKÖ'deki Öğretmenler, Okula Yönelik Duygular ve OYKÖ toplam puanıyla gösterdikleri ilişki, ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden 72 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 3.17'de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. OYKÖ' deki Okula Yönelik Duygular ve Öğretmenler Alt Ölçeklerinin Okul Anketindeki Alt Ölçekler İle Korelasyonları

		Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği		
		Öğretmenler	Okula Yönelik Duygular	OYKÖ Toplam
OA	Öğretmenlerle İlişkiler	.51**		.50**
	Okula Yönelim		.68**	.71**

N= 72, **p<0.01

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi, OYKÖ'deki "Öğretmenler" boyutu ile Okul Anketindeki "Öğretmenlerle İlişkiler" boyutu arasında (r:.51, p<0.01) ve OYKÖ'deki "Olumlu-Olumsuz Duygu" boyutu ile Okul Anketindeki "Okula Yönelim" boyutu arasında (r:.68, p<0.01) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul anketindeki bu alt boyutların öğrencilerin OYKÖ'den elde ettikleri toplam puanlarla korelasyonları ise sırasıyla .50 ve .71 değerinde ve anlamlı bulunmuştur (p<0.01).

3.3.1.2. OYKÖ Öğretmen Formunun Geliştirilmesi

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin öğretmenlere uygulanan formunun geliştirilmesinde, öğrenci formunun geliştirilmesinde izlenen aşamalar izlenmiştir. Öğretmen formunda, ölçeğin öğrenciler için hazırlanan formunda yer alan maddelerin öğretmen düzeyine göre düzenlenen ifadeleri yer almıştır. Buradaki amaç, öğretmen ve öğrenci formlarının birbirine paralel olmasının ve her ikisinde de benzer alt boyutların yer almasının sağlanmasına çalışılmasıdır. Böylece, iki ayrı formdan elde edilen verilerin istatistiksel yöntemlerle karşılaştırılmasının, ilişkisel analizlerin yapılmasının ve okul yaşam kalitesi ile ilgili örüntülerin ortaya konulup yorumlanmasının daha kolay olacağı düşünülmüştür.

Ölçeğin öğretmenler için hazırlanan 214 maddelik denemelik formu, kitapçık şeklinde basılıp çoğaltılarak, öğrenci formunun ön uygulamaları için belirlenen

ilköğretim okullarındaki araştırmaya katılmaya gönüllü olan bütün öğretmenlere uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

3.3.1.2.1. OYKÖ Öğretmen Formu Üzerinde Yapılan Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

OYKÖ Öğretmen Formu için düzenlenen denemelik ölçek Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) 17 ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu bağlamda 850 öğretmene ulaşılmış, gerekli açıklamalar yapılmış, ancak formun uzunluğu nedeniyle öğretmenlerden aynı gün toplanamamış, daha sonra okullara yeniden gidilerek doldurulmuş olan ölçekler toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasındaki açıklamalar 4 okul dışındaki tüm okullarda araştırmacı tarafından yapılmış, zaman sıkıntısı nedeniyle gidilemeyen bu dört okuldaki açıklamaları ise, kendileri de bu okullarda görev yapan ve aynı zamanda yüksek lisans öğrencisi olan öğretmenler yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda doldurulmuş olarak 576 ölçek formu toplanmış, ancak bu formların 56 tanesinin ya okunmadan yanıtlandığı (tüm yanıtlar aynı vb.) ya da bazı sayfalarının boş bırakıldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak kullanılabilir durumda 520 öğretmen formu toplanabilmiştir.

Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İlk aşamada 520 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde veri düzenleme işlemleri yapılmıştır. Bu işlemlerde 62 bireyin aşırı uç değerlere sahip oldukları belirlenmiş ve bunlar analizlere dahil edilmemiştir. Bu nedenle analizler 458 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 164 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, temel bileşenler (principal components) faktör çıkarma yöntemi ve alt ölçekler arasındaki korelasyon değeri .32'nin altında olduğu için orthagonal (varimax) döndürme işlemi (Tabachnick ve Fidell, 1996, s.647) kullanılarak yapılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Kimlik, Olanaklar, Başarı, Sınıf Ortamı ve Sosyal Etkinlikler alt boyutları için yazılan maddelerin tamamının elendiği, Olumlu Duygu ve Olumsuz Duygu boyutlarıyla ilgili maddelerin ise tek faktör altında birleştiği görülmüştür.

Kalan 50 maddeden 1. alt ölçekte toplanan 170, 48, 195, 192, 36, 190, 210, 161, 74, 212, 182 ve 178. maddeler, okul yöneticilerinin okulda katılımcılığa verdikleri önem, öğretmen ve öğrencilerle kurdukları iletişimin düzeyi, öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik duyarlık düzeyleri vb. irdeleyen ifadeler olduklarından bu boyut "Okul Yönetimi" şeklinde adlandırılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanan bu alt ölçekte yer alan maddelerin madde – toplam puan korelasyonları ise .60 - .78 arasındadır.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri vb. ile ilgili ifadeler olan 91, 19, 96, 59, 108, 31, 104, 141, 56, 84, 5 ve 115. maddelerin toplandığı 2. bileşen "Öğretmenler" olarak adlandırılmıştır. Bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonları .53 - .75 arasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .90'dır.

Analizler sonucunda Olumlu Duygu ile Olumsuz Duygu bileşenleri için yazılan maddelerin tek faktör altında toplandıkları görülmüştür. Bu bileşen altında toplanan maddelerden 38, 160, 87, 77, 204 ve 137. maddeler Olumlu Duygu; 63, 156, 172, ve 157. maddeler ise Olumsuz Duygu bileşenlerinde yazılan maddelerdir. Bu maddeler incelendiğinde, Olumlu Duygu bileşenindeki maddelerin genel olarak okula yönelik olumlu tutumları, Olumsuz Duygu boyutundaki maddelerin ise olumsuz tutumları ifade ettiği görülmüştür. Bu nedenle bu boyuta "Okula Yönelik Duygular" adı verilmiştir Bu boyutta yer alan 10 maddeye ilişkin madde – toplam puan korelasyonları .57 - .76 arasındadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimi ve öğrencilerin başarıya verdikleri önemi irdeleyen 34, 72, 45, 29, 117, 180 ve 189. maddelerin toplandığı 4. bileşen ise "Öğrenci – Öğrenci İletişimi" şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt ölçekte yer alan 7 maddenin madde – toplam puan korelasyonları .46 - .65 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır

Okulda öğrencilerin birer birey olarak kendilerini ne düzeyde önemli ve değerli hissettiklerini belirlemeyi hedefleyen 16, 17, 131, 166 ve 89. maddeler 5. alt ölçekte bir araya gelmiş ve bu alt ölçeğe "Statü" adı verilmiştir. Bu altölçeğin madde – toplam puan korelasyonları.40 - .57 arasında, Cronbach alfa değeri ise .74'tür.

146, 136, 159 ve 37. maddeler öğretmenlerin öğretim programına ilişkin düşüncelerini içerdiğinden bu alt boyut "Öğretim Programı" olarak adlandırılmıştır. Tamamı olumsuz şekilde ifade edilmiş olan bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonları.36 - .47 arasında, alt ölçeğin Cronbach alfa değeri ise .52 olarak hesaplanmıştır.

Toplam varyansın % 53.21'ini açıklayan bu altı altölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri ise birinci alt ölçek için .92, ikinci alt ölçek için .90, üçüncü alt ölçek için .89, dördüncü alt ölçek için .75, beşinci alt ölçek için .65 ve altıncı alt ölçek için .46 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamı için .79, birinci kısım için .94, ikinci kısım içinse .88 değerinde elde edilmiştir.

Yapılan faktör ve güvenirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları (r) ile Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.18'de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. faktör yükleri açısından incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .52 olduğu (180, 189 ve 37. maddeler) ve faktör yüklerinin .52 - .76 arasında değiştiği görülmektedir. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler açısından bakıldığında, maddelerin genelde belirgin farklarla (genellikle .30 ve üzeri) ilgili alt ölçeklere yüklendiği, ancak bazı maddelerin (56, 115 ve 137. maddeler) başka bir faktörde kabul edilen düzey olan .30'un üzerinde bir faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu maddelerin kendi faktörleri altındaki yükleri yeterli düzeyde olup, iki faktör yükleri arasındaki fark da genelde .20'den yüksektir. Dolayısıyla genel anlamda basit ve kararlı bir faktör yapısı elde edilmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 3.18. OYKÖ Öğretmen Formundaki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Madde–Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r)

Madde No	Okul Yönetimi	Öğretmenler	Okula Yönelik Duygular	Öğrenciler	Statü	Öğretim Programı	r*
170	.76		.24				.76
48	.74						.75
195	.73	.22	.27				.78
192	.72	.21	.23				.74
36	.72	.20	.22				.73
190	.71	.27					.74
210	.69	.21					.69
161	.67						.62
74	.67	.25					68
212	.65				.20	.20	.62
182	.64			.22			60
178	.63	.27	.21				.66
91	.25	.73		.22			.75
19		.68			.24	.24	.63
96		.68					.65
59	.26	.68					.67
108		.67					.66
31	.21	.65					.68
104	.25	.62					.60
141	.24	.58	.27				.65
56	.34	.57					.62
84		.56		.23			.55
5		.55					.53
115	.31	.54		.21			.59
38			.74				.74
160			.73	.20			.76
63	.20		.72				.71
87	.20	.25	.70	.22			.74
156			.70				.65
172	.28		.66		.21		.68
77			.65				.64
204	.26		.56				.57
157			.55	.28			.59
137	.31	.32	.53 ‘				.58
34			.28	.69			.65
72			.31	.65			.63
45				.65			.46
29				.59			.49
117			.20	.55			.47
180		.24	.31	.52			.56
189			.20	.52	.25	.24	.48
16		.22			.67		.55
17		.25			.66		.57
131				.20	.65		.50
166					.64		.47
89					.61		.40
146						.69	.36
136						.63	.47
159						.57	.43
37						.52	.47
Özdeğeri	**14.75**	**3.45**	**3.10**	**2.11**	**1.72**	**1.45**	**Toplam**
Varyans %	**14.16**	**12.05**	**11.08**	**6.67**	**5.55**	**3.67**	**53.12**
Cronbach Alfa	**.93**	**.90**	**.90**	**.80**	**.74**	**.52**	**.94**

***r:** Madde – toplam puan korelasyonları

Not. İzleme kolaylığı bakımından, .20 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir

Kalan 50 maddeye ait aritmetik ortalamalar 2.16 – 4.01, standart sapmalar .70 – 1.28 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin 50 maddeden aldıkları toplam puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27' lik gruplar oluşturularak her bir maddenin bu iki grubu birbirinden ayırt edip etmediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı (p=.001) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Yedi iterasyonda ulaşılan bu çözüm için KMO örneklem yeterliliği değeri de (.94) anlamlı bulunmuştur. Böylece Tablo 3.16'da da gösterildiği gibi, yorumlanması kolay bir örüntü elde edilmiştir.

Alt ölçeklere ilişkin korelasyon matrisi sonuçları ise Tablo 3.19'da gösterilmiştir.

Tablo 3.19. OYKO Öğretmen Formu Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi

Faktörler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Okul Yönetimi	-					
2. Öğretmenler	.59**	-				
3. Okula Yönelik Duygular	.56**	.50**	-			
4. Öğrenciler	.37**	.44**	.59**	-		
5. Statü	.19**	.39**	.31**	.24**	-	
6. Öğretim Programı	.21**	.24**	.19**	.23**	.10*	-
Toplam	.82**	.81**	.81**	.68**	.44**	.36**

N=458, **p<.01, *p<.05

Tablo 3.19'da görüldüğü gibi, OYKO'de yer alan alt ölçeklerin tamamı, birbiriyle ve toplam puanla anlamlı ilişkiler ($p<0.01$, $p<0.05$) göstermektedir. Okul Yönetimi altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .59, .56, .37, .19, .21 ve toplam puanla .82; Öğretmenler altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .59, .50, .44, .39, .24 ve toplamla .81; Okula Yönelik Duygular altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .56, .50, .59, .31, .19ve toplam puanla da .81; Öğrenciler altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .37, .44, .59, .24, .23 ve toplamla .68; Statü altölçeği diğer alt ölçeklerle sırasıyla .19, .39, .31, .24, .10 ve toplamla da .44, Öğretim Programı altölçeği ise diğer alt ölçeklerle sırasıyla .21, .24, .19, .23, .10 ve toplam puanla da .36 değerinde pozitif yönde ilişki göstermiştir.

3.3.1.2.2. OYKÖ Öğretmen Formunun Benzer Ölçekler Geçerliliği İçin Yapılan Çalışmalar

Okuldaki yaşam kalitesini bu araştırmada ele alınan boyutlarla ölçen herhangi bir Türkçe ölçek bulunamadığından, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin, benzer ölçekler geçerliği çalışmaları ölçeğin bütünü için yapılamamıştır. Ancak konu olarak benzerlik gösteren ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği (Seidman ve Zager, 1986; Akt: Tümkaya, 1996) ve İş Doyumu Ölçeği (Şahin, 1999) kullanılarak OYKÖ'de yer alan bazı alt boyutların bu ölçeklerde yer alan benzer alt ölçeklerle gösterdikleri korelasyonlar incelenmiştir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğretmen formunun ölçüt bağıntılı geçerliğini sınamak için bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler ve bu çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (ÖTÖ)

Tümkaya (1996) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (Teacher Burnout Scale), öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini belirlemek üzere Seidman ve Zager (1986) tarafından geliştirmiştir. Bu ölçek, Likert tipi 20 maddeden ve İş Doyumu, Görülen İdari Destek, İşe Bağlı Stresle Başaçıkma ve Öğrencilere Yönelik Tutumlar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler her bir maddede sözü edilen duruma ilişkin düşüncelerini "Tamamen Katılıyorum" ile "Hiç Katılmıyorum" arasında altı derece üzerinden belirtmişlerdir. Ölçeğin puanlanması her alt ölçek için ayrı ayrı yapılmakta ve bu alt ölçeklerden toplam bir puan elde edilememektedir.

Ölçek, geçerlik çalışmaları için ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 720 öğretmene uygulanmış ve veriler üzerinde faktör analizleri yapılarak yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. Bu çalışmalar sonucunda dört alt ölçeğin toplam varyansın %44.5'ini açıkladığı görülmüştür. Her alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanan güvenirlik katsayıları ise İş Doyumu boyutu için .67, Görülen İdari Destek boyutu için .70, İşe Bağlı Stresle Başaçıkma boyutu için .66 ve Öğrencilere Yönelik Tutumlar boyutu içinse .76 olarak hesaplanmıştır.

Benzer ölçekler geçerliliği için Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği'ndeki Görülen İdari Destek ve Öğrencilere Yönelik Tutumlar boyutları kullanılmış ve bu boyutların OYKÖ'deki Okul Yönetimi ve Öğrenciler boyutları ile korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 3.20'de gösterilmiştir.

Tablo 3.20. OYKÖ – Okul Yönetimi ve Öğrenciler Alt Ölçeklerinin ÖTÖ'deki Görülen İdari Destek ve Öğrencilere Yönelik Tutumlar Alt Ölçekleri İle Korelasyonları

		Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)		
		Okul Yönetimi	Öğrenciler	OYKÖ Toplam Puanı
ÖTÖ	Görülen İdari Destek	.64**		.63**
	Öğrencilere Yönelik Tutumlar	-	.60**	.66**

N= 65, **p<0.01

Tabloda görüldüğü gibi, OYKÖ'deki "Yönetim" boyutu ile ÖTÖ'deki "Görülen İdari Destek" boyutu arasında (r:.64, p<0.01) ve OYKÖ'deki "Öğrenciler" boyutu ile ÖTÖ'deki "Öğrencilere Yönelik Tutumlar" boyutu arasında (r:.60, p<0.01) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ÖTÖ'den toplam bir puan elde edilemediğinden, öğretmenlerin OYKÖ'den aldıkları toplam puanların da ÖTÖ'deki bu boyutlarla korelasyonları incelenmiş ve OYKÖ toplam puanının Görülen İdari Destek boyutu ile .63, Öğrencilere Yönelik Tutumlar ile ise .66 değerinde anlamlı ilişki (p<0.01) gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin Görülen İdari Destek ve Öğrencilere Yönelik Tutum puanları yükseldikçe görev yaptıkları okulun yaşam kalitesine yönelik düşünceleri de olumlu yönde yükselmektedir.

İş Doyumu Ölçeği (İDÖ)

Şahin (1999) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği, 6 boyut ve Likert tipi 42 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik çalışmalarında iş doyumunun boyutları olarak İşin Kendisi, Yönetim, Ücret, Bireylerarası İlişkiler, Başarı-Saygınlık-Tanınma ve Veli-Öğrenci İlgisizliği olarak belirlenmiştir.

İş Doyumu Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları İşin Kendisi altölçeği için .75, Yönetim altölçeği için .89, Ücret altölçeği için .81, Bireylerarası İlişkiler altölçeği için .74, Başarı-Saygınlık-Tanınma altölçeği için .78 ve Veli-Öğrenci İlgisizliği altölçeği için de .74 olarak belirlenmiştir. Öğretmenler her bir maddede sözü edilen duruma ilişkin düşüncelerini "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" şeklinde belirtmişlerdir.

Benzer ölçekler geçerliliği için İş Doyumu Ölçeği'ndeki İşin Kendisi, Yönetim, Bireylerarası İlişkiler, Başarı-Saygınlık-Tanınma ve Veli-Öğrenci İlgisizliği alt ölçekleri kullanılmış ve bu boyutların OYKÖ'deki Olumlu-Olumsuz Duygu, Yönetim, Statü, Öğretmenler ve Öğrenciler boyutları ile korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 3.21'de gösterilmiştir.

Tablo 3.21. OYKÖ – Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Statü, Öğretmenler ve Öğrenciler Alt Ölçeklerinin İDÖ – Yönetim, Bireylerarası İlişkiler, Başarı–Saygınlık–Tanınma ve Veli – Öğrenci İlgisizliği Alt Ölçekleri İle Korelasyonları

		Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği					
		Okula Yönelik Duygular	Okul Yönetimi	Öğretmenler	Statü	Öğrenciler	OYKÖ
İDÖ	İşin Kendisi	.47**					.50**
	Yönetim		.52**				.40**
	Başarı-Saygınlık-Tanınma			.51**	.47**		.48**
	Veli-Öğrenci İlgisizliği					.47**	.39**
	İDÖ Toplam	.51**	.50**	.54**	.45**	.19	.61**

N= 62, **p<0.01

İş Doyumu ölçeğindeki "İşin Kendisi" boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde bunların "Okulumu seviyorum", "Öğretmenlik bilgi ve becerilerimi geliştiriyor", "Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var" gibi mesleğine ve görev yaptığı okula yönelik ifadelerden oluştuğu görülmüştür. Bu nedenle bu boyutun OYKÖ'deki Okula Yönelik Duygular ile ilişkisi incelenmiş ve tabloda görüldüğü gibi

bu iki boyut arasındaki ilişki (r:.47, p<0.01) anlamlı bulunmuştur. İş Doyumu Ölçeği'ndeki "Okul Yönetimi" boyutu ile İDÖ'deki "Yönetim" boyutu arasındaki ilişkinin de (r:.52, p<0.01) anlamlı olduğu görülmüştür. İş Doyumu Ölçeği'ndeki Başarı-Saygınlık-Tanınma boyutunun da hem "İş arkadaşlarımla karşılıklı mutluluk ve üzüntülerimi paylaşırım" gibi OYKÖ'deki "Öğretmenler" boyutu ile hem de "Okulda görüş ve önerilerime yeterince önem verilir" gibi OYKÖ'deki statü boyutuyla ilişkili maddeler içermektedir. Bu nedenle her iki altölçeğin Başarı-Saygınlık-Tanınma altölçeği ile ilişkisi incelenmiş ve aralarındaki korelasyon değeri Öğretmenler altölçeği için .51 (p<0.01), Statü altölçeği için ise .47 (p<0.01) bulunmuştur. OYKÖ'de velilerle ilgili herhangi bir madde yer almamaktadır. Ancak yinede İş Doyumu Ölçeği'ndeki Veli-Öğrenci İlgisizliği alt ölçeğinin OYKÖ'deki Öğrenci boyutuyla ilişkisi incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda da iki alt ölçek arasında .47 düzeyinde anlamlı (p<0.01) bir ilişki bulunmuştur.

Korelasyon değerleri alt ölçekler bazında incelendikten sonra, hem OYKÖ alt ölçeklerinin İDÖ'den elde edilen toplam puan ile, hem de İDÖ alt ölçeklerinin OYKÖ'den elde edilen toplam puanla gösterdikleri ilişki incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda da OYKÖ alt ölçeklerinin İDÖ toplam puanıyla sırasıyla .51, .50, .54, .45 ve .19 düzeyinde pozitif ilişkiler gösterdikleri belirlenmiştir. OYKÖ'nün Öğrenciler altölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerden elde edilen korelasyon değerleri p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İDÖ alt ölçeklerinin OYKÖ toplam puanıyla gösterdikleri korelasyonlar ise sırasıyla .50, .40, .48 ve .39 düzeyinde ve anlamlı (p<0.01) bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin OYKÖ ve İDÖ'den elde ettikleri toplam puanlar arasındaki korelasyon değeri de .61 (p<0.01) olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3. OYKÖ'nün Yanıtlanması ve Puanlanması

İlköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçekte, her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Biraz Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır.

Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Katılımcılardan, maddelerde verilen ifadeleri, görev yaptıkları okul ortamlarını değerlendirerek derecelendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde

okuldaki yaşam kalitesi, o ortamda bulunan bireylerin değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmeye çalışılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğrenci formunda, 17'si (1, 2, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27 ve 30. maddeler) olumlu; 13'ü (3, 4, 5, 7, 10, 11, 16, 17, 19, 22, 23, 28 ve 29. maddeler) olumsuz ifade olan toplam 30 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğretmen formunda ise, 33'ü (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46 ve 47. maddeler) olumlu ifade, 17'si (7, 9, 12, 13, 15, 19, 20, 24, 32, 34, 35, 37, 40, 45, 48, 49 ve 50. maddeler) olumsuz ifade olan toplam 50 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan 250'dir. OYKÖ'nün hem öğretmen hem öğrenci formundan toplam bir puan elde edilebildiği gibi, alt ölçeklere ait toplam puanlar da hesaplanabilmektedir.

3.3.2. Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği

Doğanay ve Sarı (2004) tarafından ilköğretim 2. kademe öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen, 5 derecelendirmeli (Kesinlikle katılmıyorum – Kesinlikle katılıyorum) Likert tipi bu ölçek, bağımsızlık, insan onuru, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı değerlerini kapsayan 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Tüm maddelere ait faktör yükleri .33 - . 71, madde – toplam puan korelasyonları .29 - .64 arasında, iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak belirlenmiştir. Bu maddeler, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .82 ve .79 olan, olumlu ve olumsuz maddeler bir araya gelecek şekilde iki alt boyutta toplanmıştır.

Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği'nin 5. Sınıf Düzeyine Uyarlama Çalışmaları

Bu araştırma kapsamında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan DDBÖ'nün bu yaş düzeyine uygunluğunu kontrol etmek üzere yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, uzman görüşleri doğrultusunda öncelikle 25 maddeye 10 madde daha eklenerek 35 maddelik bir form oluşturulmuştur. Bu form, alt, orta ve üst sosyo – ekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulundan birer 5. sınıf şubesine uygulanmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yapı geçerliği ve güvenirlik

analizleri yapılmıştır. 173 öğrencinin katıldığı bu çalışmalarda elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

DDBÖ Uyarlama Çalışmasında Elde Edilen Veriler Üzerinde Yapılan Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 15 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, temel bileşenler (principal components) faktör çıkarma yöntemi ve alt ölçekler arasındaki korelasyon değeri .32'nin üstünde olduğu için (.39) oblik (Direct oblimin) döndürme işlemi (Tabachnick ve Fidell, 1996, s.647) kullanılarak yapılmıştır.

Üç okuldan toplam 173 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda, önceden belirlenen koşulları karşılayan maddeler, faktör yükleri, faktörlerin özdeğerleri ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Tablo 3.22'de verilmiştir.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Doğanay ve Sarı'nın (2004) önceden ortaya koydukları yapıya benzer bir yapının tekrar elde edildiği ve maddelerin olumlu ve olumsuz ifadeler aynı faktörde yer alacak şekilde iki faktörde toplandığı görülmüştür. Kalan 20 madde yine bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı olmak üzere on temel demokratik değerle ilgilidir.

Kalan 20 maddeden 1. alt ölçekte toplanan 13, 9, 8, 6, 11, 14, 10, 7, 20, 23, 16 ve 4. maddeler olumlu, 2. alt ölçekte toplanan 24, 26, 30, 32, 22, 28, 25 ve 29. maddeler de olumsuz ifadelerdir. Bulunan iki alt ölçek arasındaki korelasyon değeri .39'dur ve iki alt ölçeğin Cronbach alfa değerleri yeterli düzeydedir (sırasıyla .85 ve .72). Bu maddeler incelendiğinde, iki alt boyut altında toplanan olumlu ve olumsuz maddelerin de demokratik değerleri kazanma düzeyini bir bütün olarak ölçtüğü ve bu şekilde verilerin daha anlaşılır bir şekilde sunulabileceği düşünülmüş, bu nedenle de bu alt boyutlar birleştirilerek hazırlanan 20 maddelik ölçeğin, ikinci kademe öğrencileri için geliştirilen form gibi, yine "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" (DDBÖ) adıyla anılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 3.22. DDBÖ'deki Faktörler, Maddelerin Faktör Yükleri, Madde–Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r), Faktörlerin Özdeğerleri, Cronbach alfa İç Tutarlık Katsayıları ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

	Maddeler	**Faktör I**	**Faktör II**	**r***
13	Herkes kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmelidir	.71		.65
8	Öğretmenler, çalışkanlarla tembellere, zenginlerle fakirlere eşit davranmalıdır	.70		.62
9	Köyde yaşayan çocuklara, şehirdeki çocuklarla eşit eğitim olanakları sağlanmalıdır	.70		.62
6	Sınıftan biri yardım istediğinde, sevmediğimiz biri olsa bile yardımcı olmamız gerekir	.67		.60
11	Sonucu kendilerini kötü etkilese bile, insanlar verdikleri sözü mutlaka tutmalıdır	.67		.60
14	Herkese yetenekleri doğrultusunda, yerine getirebileceği kadar sorumluluk verilmelidir	.62		.55
10	Kendi çıkarlarını korumak için olsa bile, insanların yalan söylemeleri doğru değildir	.60		.48
7	Zor bir işi tek başına yapmak yerine, arkadaşlarla beraber yapmak tercih edilmelidir	.60		.49
20	İnsanlar hoşlanmasalar bile başkalarının görüşlerine saygı duymalıdır	.58	.29	.55
23	Kendi izni olmadan kimsenin özel hayatı açığa vurulmamalıdır	.57		.50
4	Kimse kimseyi başkalarının önünde küçük düşürmemelidir	.43		.37
16	Aynı işte çalışanlar aynı ücreti almalıdır.	.42		.34
24	Vahşi hayvanların pahalı kürkleri için öldürülmeleri doğaldır		.70	.55
30	Oyunun sonunda büyük bir ödül yoksa oyunda hile yapılabilir.		.66	.50
25	Çöpleri uzaklaştırmanın en iyi yolu onları denize atmaktır		.58	.42
26	Zihinsel ya da bedensel özürlü olanlar normal insanlardan uzakta tutulmalıdır.		.57	.42
28	Tembel çocuklarla kimse arkadaş olmamalıdır.		.54	.36
32	Zenginlerle fakirlerin çocukları ayrı okullara gitmelidir.		.54	.38
22	Suçlu olduğu düşünülen kişilerin telefonları, mahkeme izni olmasa da dinlenebilmelidir.	.20	.49	.38
29	Kadınların görüşleri alınsa bile, son kararı her zaman erkekler vermelidir.		.46	.32
	Özdeğeri	5.67	2.13	**Toplam**
	Varyans %	20.45	13.48	33.93
	Cronbach Alfa	.85	.72	.85

***r:** Madde – toplam puan korelasyonları,

Not: İzleme kolaylığı bakımından, .20 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir

3.3.3. Yapılandırılmamış Gözlemler

İki okulda yapılan gözlemlerde okuldaki örtük programın üç temel demokratik değerin (eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı) öğrencilere kazandırılması sürecinde nasıl bir işleve sahip olduğu irdelenmeye çalışılmıştır. Gözlemlere başlanmadan önce, bir ilköğretim okulunda dört hafta boyunca yapılandırılmamış pilot gözlemler yapılmıştır. Bu pilot gözlemlerde okul ve sınıf ortamlarında eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerini gözlemeye yönelik gözlem formu taslakları oluşturulmaya çalışılmış, yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen taslak gözlem formları kullanılarak bu pilot gözlemlerde denenmiştir. Pilot gözlemler sırasında bir süreliğine araştırmaya konu olan üç temel demokratik değer, belli sürelerle hem ayrı ayrı, hem de birlikte gözlenmeye çalışılmış, taslak formlar da bu doğrultuda oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak pilot gözlemler sırasında araştırmacının bir değerin gözlenmesine odaklandığında, diğer değerlerle ilgili yaşanan gelişmeleri kaydetmekte sorunlar yaşadığı, bazen de önemli veriler oluşturabilecek gelişmelerin dikkatten kaçtığı görülmüştür. Bu nedenle asıl gözlemlerin, yapılandırılmamış bir şekilde doğal ortamında bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesinin, sınıf ortamlarında, okul bahçesinde, koridorlarda ve törenlerde gözlenen her unsurun kayıt edilmesinin, daha sonra içerik analizleri ile eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine ilişkin verilerin belirlenmesinin daha doğru olacağı düşünülmüştür.

> Doğal ortamında gerçekleştirilen yapılandırılmamış çalışmalar "katılımcı gözlemle" gerçekleştirilir ve araştırmacı, çalıştığı konuya ilişkin kültür ya da alt kültürün içine girmeye ve bir parçası olmaya çalışır. Burada amaç belirli bir kültürü içerden tanımlamak olduğu için, araştırmacının elinde herhangi standart bir gözlem veya görüşme aracı yoktur. Araştırmacı burada bir veya birkaç denenceyi test etmek veya bunlara kanıt bulmak yerine, çalıştığı kültür veya alt kültürü alabildiğine ayrıntılı olarak tanımlamayı deneyecektir. Bu tanımlamaya; dil, adet, gelenek ve görenekler, değerler, dinsel törenler, yazılı ve yazılı olmayan kural ve yasalar dahildir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 171).

Bu çalışmada da sınıf içi gözlemlerde demokratik değerlerin kazanımı sürecine örtük programın (öğretmen–öğrenci / öğrenci–öğrenci iletişimi, sınıf kuralları, öğretmenin öğrencilere empoze etmeye çalıştığı mesajlar, öğretmen ve öğrencilerin tutum, değer ve inançları, sınıf içi sosyal etkinlikler, sınıfta işbölümü, sınıfın çevre düzenlemesi vb.) sınıf içerisindeki etkileri ele alınırken, sınıf dışındaki gözlemlerde tüm okul yaşamını kapsayan törenler, sosyal etkinlikler ve bu etkinliklere öğrencilerin hangi yollarla seçildiği, öğrencilerin diğer öğretmen ve yöneticilerle ilişkileri, öğrencilere ders

dışında empoze edilmeye çalışılan mesajlar, okulun çevre düzenlemesi, öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilerle etkileşimleri, oyun alanlarının kullanımı, okulun genel kuralları, okulun arması, renkleri vb. örtük programa dair tüm unsurlar genel bir perspektifle ele alınmaya çalışılmıştır. Okullarda yapılan gözlemler 4 ay boyunca devam etmiş (Mart – Haziran 2005) ve böylece araştırmacının okuldaki bireylerle daha yakın ilişkiler kurması, örtük programa ilişkin olabilecek örüntüleri doğal ortamında doğrudan ve bütün yönleriyle derinlemesine incelemesi olanağı elde edilmiştir.

3.3.4. Görüşme Formları

Araştırmada gözlemlerin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılarak, örtük programın önemli bir öğesi olan "değerler" boyutu bu bireylerin görüşleri doğrultusunda da irdelenmeye çalışılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen, öğrenci ve veliler için birbirine paralel olacak şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formların hazırlanmasında, eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleriyle ilgili alanyazın taramaları sonucu ulaşılabilen kuramsal açıklamalar, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nde yer alan alt boyutlar, uzman görüşleri ve yapılan ön görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler esas alınmıştır. Aşağıda, görüşmelerde kullanılan formlar hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.3.4.1. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma kapsamında düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldan 5, yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldan da yine 5 olmak üzere toplam 10 öğretmenle, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek.4) kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmen görüşme formunda öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren soruların yanısıra öğretmenlerin kendileriyle öğrencileri arasındaki iletişimin niteliği, diğer öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimi, sınıf ortamıyla ilgili olarak kurallar, oturma düzeni ve işbölümü, okulun fiziksel altyapısı, okul yönetimi, okul – aile işbirliği ve okul çapında gerçekleştirilen sosyal etkinlikler hakkında sorulara yer verilmiş, ayrıca öğretmenlerin bu unsurları – halihazırdaki özellikleriyle – hem genel olarak demokrasi açısından, hem de

öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerini kazanmalarındaki etkileri bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Hazırlanan denemelik görüşme formları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanlarına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra, bir ilköğretim okulunda görev 5 öğretmene uygulanmış ve bu çalışma sonunda da gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda yer alan bu soruların yanısıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir.

Yaklaşık 30 – 90 dakika süren ve okulda boş bulunan sınıflarda gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinin hepsi ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ancak bazı öğretmenler, görüşmenin bazı bölümlerinde ses kayıt cihazının kapatılmasını istemiş, bu bölümlerde verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen öğretmenler için 73, OYK düzeyi yüksek olan okulda görüşülen öğretmenler içinse 50 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir.

3.3.4.2. Öğrenci Görüşme Formu

Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak sınıflarında gözlem yapılan öğrencilerden gönüllülük esasına göre belirlenen, her okulda 8'er olmak üzere toplam 16 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır.

Öğrenci görüşme formunda, öğrencilerin aile ve okul ortamlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Aileyle ilgili sorularla, ailede tartışma olup olmadığı, ailesinde kendisine ceza verilip verilmediği ve veriliyorsa bunların ne tür cezalar olduğu, ailesinde kendisine kırıcı sözler söylenip söylenmediği, ailesinde kararların kim(ler) tarafından alındığı ve kendisinin bu karar alma süreçlerine katılıp katılmadığı ve ailesinde herhangi bir açıdan ayırımcılık yapılıp yapılmadığı ile ilgilidir. Okulla ilgili sorular ise öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okuldaki arkadaşlarının davranışlarını üç temel demokratik değer (eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı) bakımından değerlendirmelerine yöneliktir.

Hazırlanan denemelik görüşme formları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanlarına inceletilip uzman

görüşleri alındıktan sonra, bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 5 öğrenciye uygulanmış ve bu çalışma sonunda da gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda yer alan bu soruların yanısıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış form Ek.5'te sunulmuştur.

Yaklaşık 30 dakika süren ve okulda boş bulunan sınıflarda gerçekleştirilen öğrenci görüşmelerinin hepsi ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen öğrenciler için 80, OYK düzeyi yüksek olan okulda görüşülen öğrenciler içinse 78 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir.

3.3.4.3. Veli Görüşme Formu

Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, sınıflarında gözlem yapılan öğrencilerin velileri arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 5'er veli ile görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış formda, velilerin aile ortamları, çocuklarının davranışları ve çocuklarının okul ortamlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Aileyle ilgili sorular, ailede tartışma olup olmadığı, ailede kararların kim(ler) tarafından verildiği, ailede kadın-erkek eşitliği olup olmadığı, problem davranış gösterdiklerinde çocuklarına ne gibi yaptırımlar uyguladıkları, ailede kırıcı sözlerin sık kullanılıp kullanılmadığı, vb. ile ilgilidir. Bunun yanısıra velilerden çocuklarının davranışlarını eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra okulla ilgili olarak, çocuklarının hem öğretmeninin hem de sınıf arkadaşlarının davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı değerleri açısından değerlendirmelerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca, velilerden çocuklarının okullarını demokrasi açısından genel olarak değerlendirmeleri de istenmiştir. Görüşme formunda yer alan bu soruların yanısıra, görüşmeler sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir. Bu görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış form Ek.6'da sunulmuştur

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanlarına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra son şekli

verilen formlar kullanılarak yapılan görüşmeler, velilerin istekleri doğrultusunda, üç velinin evleri, iki velinin işyerleri ziyaret edilerek, diğer 5 veliyle de okulda boş bir derslikte görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşülen velilerin 7'si ilgili öğrencinin annesi, ikisi babası, biri de ablasıdır. Görüşmelerin 7'sinde ses kayıt cihazı kullanılmış, 3 görüşmede ise veliler izin vermedikleri için söylenenler araştırmacı tarafında not alınarak kaydedilmiştir. 30 – 90 dakika süren bu görüşmelerle toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra elde edilen 75 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir.

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında, gözlem ve görüşmelerin yapıldığı iki sınıfta okuyan öğrencilere kişisel bilgi formu doldurtulmuştur. Bacanlı'nın (1997, 98 - 105) geliştirdiği "Sosyo – Ekonomik Düzey Ölçeği"nden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda; öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, anne – baba eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, anne – babanın mesleği, anne babanın sağ ve birlikte olup olmadığı, ailenin aylık ortalama geliri, ailedeki birey sayısı, oturduğu evin mülk olup olmadığı ve fiziksel koşulları, evindeki eşyalar ile ilgili maddeler yer almıştır. Bu form Ek.7'de sunulmuştur.

SED ölçeğinin puanlanması 3 – 12. sorulara verilen yanıtlar için seçeneğin puanı kullanılmakta, 13. soruda ise ailenin sahip olduğu her eşya için 1 puan verilmektedir. Uygulama sonunda tüm maddelerden elde edilen toplam puan hesaplanmaktadır. Grup içi değerlendirme yapılacağında, puanlar alt – orta – üst %33'lük dilimler şeklinde işleme sokulmaktadır. Buna göre orta SED için +/- 0.5 standart sapma, bu sınırın altı alt SED, bu sınırın üstü de üst SED olarak kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada birden çok veri toplama süreci izlenmiştir. Bu süreçler aşağıdaki adım adım gösterilmiştir.

1. Alt – orta – üst sosyo ekonomik düzeyden oranlı olarak belirlenen ve uygulama için yasal izin alınan ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilere Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, araştırmacı tarafından okul ortamında uygulanarak çalışmanın ilk bölümü için gereken nicel veriler elde edilmiştir.

2. OYKÖ'nün ana uygulamasından elde edilen bulgular doğrultusunda okul yaşam kalitesi düzeyinin düşük olduğu belirlenen bir ilköğretim okuluyla yüksek okul yaşam kalitesi düzeyine sahip bir diğer okul belirlenerek bu okullardaki 5. sınıf öğrencilerine uygun görülen bir ders saatinde "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Daha sonra Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği'nden alınan puanlar sınıf bazında incelenerek, yüksek okul yaşam kalitesine sahip okul için demokratik değerlere bağlılık ortalamasının en yüksek olduğu, düşük yaşam kalitesine sahip okul içinse demokratik değerlere bağlılık ortalamasının en düşük olduğu sınıflar belirlenmiştir. Böylece gözlem ve görüşmelerin yapılacağı sınıflar belirlenmiştir.

3. Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere Kişisel Bilgi Formları doldurtulmuştur.

4. 2004 – 2005 Öğretim Yılının Mart – Haziran aylarında yapılan gözlemler, her okulda haftada birer kez ve bir yarım gün (6 ders saati) olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Asıl gözlemlere başlamadan önce Şubat ayında her iki okul sık sık ziyaret edilerek yönetici, öğretmen, öğrencilerle daha yakından iletişim kurulmaya çalışılmış, böylece araştırma sürecinde yaşanabilecek olan "araştırmacı etkisi" en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda yapılan gözlemler, temel demokratik değerlerden eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri dikkate alınarak yürütülmeye çalışılmıştır. Sınıf içi gözlemlerde araştırmacı sınıfın arka sıralarında oturmuş ve herhangi bir müdahalede bulunmadan sınıfta olup biten her şeyi not almaya çalışmıştır. Teneffüslerde de merdivende, koridorlarda, bahçenin değişik yerlerinde bulunarak bu ortamlarda gözlediklerini not etmiştir. Her gözlemin bitiminde araştırmacı tarafından gözlem kayıtları gözden geçirilmiş ve eksik kalan notlar tamamlanmıştır. Koşullar elverdiği ölçüde, kamera kayıtlarına da yer verilmiştir. Araştırma süresince düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda 26 sınıf içi, 23 sınıf dışı, yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda ise 37 sınıf içi, 36 sınıf dışı olmak üzere toplam 122 gözlem yapılmıştır. Verilerin karşılaştırmalı bir şekilde sunulması hedeflendiğinden, yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda gerçekleştirilen 37 sınıf içi gözlemden 26'sı, 36 sınıf dışı gözlemden ise 23'ü seçkisiz olarak belirlenerek analizler eşit gözlem sayısı üzerinden yapılmıştır.

5. Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öncelikle sınıfında gözlem yapılan öğretmenler olmak üzere bu okullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmen ve öğrencilerle, ayrıca bu sınıflarda okuyan öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle öğretmen, öğrenci ve velilerden randevu alınarak uygun zaman ve yer belirlenmiş, öğretmen ve öğrencilerin çoğuyla okul ortamında, boş dersliklerde görüşülmüş, velilerle yapılan görüşmeler ise kendi istekleri doğrultusunda ya okul ortamlarında bulunan boş dersliklerde ya da ev ve işyeri ziyaretleriyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, ses kaydı alınmasını istemeyen 3 katılımcının söyledikleri araştırmacı tarafından formlara kaydedilmiş, diğer katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Öğrenci görüşmeleri yaklaşık 30 dakika, öğretmen ve veli görüşmeleri ise 30 – 90 dakika sürmüştür. Bu aşamada iki okuldan 10 veli, 16 öğrenci ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 36 kişi ile görüşme yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS – Windows 11,5 paket programı kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliği için, açıklayıcı faktör analizleri ile benzer ve farklı ölçekler geçerliği için korelasyon analizleri yapılmış; güvenirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (Cronbach alfa), test yarı test (Split half), aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t testi aracılığıyla ayırt edicilik güçleri incelenmiştir.

OYKÖ ve DDBÖ'den elde edilen puanlar, toplam puanlar için ölçeklerde yer alan toplam madde sayısına, alt boyutlar için de ilgili alt ölçekte yer alan madde sayısına bölünerek 1-5 ölçeğine çevrilmiştir.

Okulun yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin okul türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere varyans analizi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait varyansların eşit olamadığı belirlendiğinden Kruskall-Wallis testi yapılmıştır. Bu analiz "puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örneklemde) normal dağılım ve varyansların eşitliği" varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizine

alternatif bir tekniktir ve parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın normallik ve varyansların eşitliği varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda önerilir (Büyüköztürk, 2002, 152-153; Erdoğan, 2003, 397). Harlow (1956, 184) Kruskall – Wallis testinin ortancalara (rankes) dayalı bir tek yönlü varyans analizi olduğunu, Kerlinger ve Lee (2000, 419) de bu analizin basit ancak etkili olduğunu belirtmektedir. Gerber ve Finn (2005) de normallik ve/ya homojenlik varsayımları karşılanamadığında, varyans analizi sonuçlarının yanıltıcı olabileceğini ve bu durumda ortancalara dayalı Kruskall-Wallis testinin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Grupların ikili karşılaştırmalarında dağılımlara ait varyanslar eşit olmadığında, gözlenen anlamlı farkların, hangi gruplar arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere ise grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann – Whitney U testleri yapılmıştır. Mann – Whitney U testi, en az sıralama ölçeğinde veriler elde edildiğinde, aynı evrenden seçilen iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında kullanılır. Bu test, parametrik olmayan (nonparametric) en güçlü testlerden biridir ve araştırmacı t testinin varsayımlarını karşılayamadığında, parametrik t testinin en kullanışlı alternatifidir (Siegel, 1956, 116).

3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada gözlem ve görüşmelerle elde edilen nitel verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemleri olan içerik analizi ile betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analizde ise elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 223-224). Görüşme metinlerinin incelenmesinde önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve olduğundan bu iki analiz tipi bütünleştirilerek kullanılmıştır.

Gözlemlerden elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Bunun için veriler önce bilgisayar ortamına aktarılarak, düşük yaşam kalitesine sahip okulda yapılan gözlemler için 78, yüksek yaşam kalitesine sahip okulda yapılan gözlemler içinse 85 olmak üzere toplam 163 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu veri metinleri, birkaç kez okunarak, satır satır okuma tekniği ile

değerlendirilmiş ve kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar, ilgili alanyazın ve araştırma soruları ile gözlemlerden elde edilen veriler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Kodlama işleminden sonra, elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri belirlenmiş ve böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. Kvale'e (1996) göre "anlamların kategorize edilmesi" tekniğine dayalı olan bu gruplama, metinlerden geçerli çıkarımlar yapılabilmesini ve nitel araştırmanın amacı olan betimlemelerle yorumlar arasındaki bağın sürekliliğini sağlar (Akt: Lara, Navarro, Acevedeo, Berenzon, Mondragon ve Rubi, 2004).

Gözlemlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizlerinde eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı temaları altında yer alan kodların listesi, öğretmen ve öğrenci davranışları için ayrı ayrı olacak şekilde Tablo 3.23'te ki örnekte gösterildiği gibi önce genel olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.23. Gözlem Verilerinde Belirlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Yer Alan Olumlu ve Olumsuz Davranışlara İlişkin Kod Örnekleri

DAVRANIŞ KATEGORİLERİ					
EŞİTLİK		İNSAN ONURUNA SAYGI		ÇEVREYE SAYGI	
Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
• Öğrencilere eşit söz hakkı vermesi	• Öğrenciler arasında ayırımcılık yapma	• Öğrencilere onore edici sözler söyleme (teşekkür etme, örnek gösterme, takdir etme vb.)	• Söylediklerini dinlememe • Öğrenciyi görmezden gelme	• Öğrencilere sınıftaki araç-gereçleri koruma ile ilgili verilen uyarılar	• Yandaki davranışların tersi olan her türlü davranış

Temalar altında yer alan davranışlar gruplandıktan sonra, her tema altındaki olumlu ve olumsuz davranışların gözlenme sıklıkları yine öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı olacak şekilde Tablo 3.24'te gösterildiği gibi belirlenmiştir.

Tablo 3.24. Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Davranışların Gözlenme Sıklığını Belirlemek için Kullanılan Tablo

Değer / **Öğretmen**	**Eşitlik**		**İnsan Onuruna Saygı**		**Çevreye Saygı**	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğretmen	f	f	f	f	f	f
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğretmen	f	f	f	f	f	f

Öğretmen ve öğrencilerin gözlemler sırasındaki davranışları Tablo 3.23 ve Tablo 3.24'te gösterildiği gibi genel olarak belirlendikten sonra, araştırmada ele alınan üç temel demokratik değere ilişkin olarak olumlu ve olumsuz olarak kodlanan davranışların neler olduğu, genel temalar ve her tema altında yer alan davranışlar şeklinde belirlenmiş ve eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri için belirlenen bu tema ve kodlar tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablo 3.25'te bu gruplamaya bir örnek sunulmuştur.

Tablo 3.25. İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumsuz Tema ve Davranış Örnekleri

Temalar	**İnsan Onuruna Saygı Değerine Uymayan Davranış Örneği**
Gözdağı verme	• Beden diliyle (jest ve mimikleriyle) tehditkar mesajlar gönderme • Göz hapsinde tutma
Bağırma	• Çevredekileri rahatsız edecek şiddette yüksek sesle seslenme • Yüksek sesle emirler verme
Aşağılama	• Aşağılayıcı sözler kullanma • Hakaret etme • Lakap takma (etiketleme)
Teşhir Etme	• Yanlışlarını, eksiklerini duyurma – teşhir etme • Özel hayatını (kişisel, ailevi) açığa vurma
Ceza verme	• Eliyle ya da sopayla vurma • Kulağını, saçını çekme • Ayakta bekletme • Teneffüse çıkarmama • Çöpe, duvara, dışarıya, sınıfa vb. baktırma • Sınıf içinde ayrı oturtma (izole etme)

Bu belirlemelerden sonra ise ayrı bir tabloda öğretmen ve öğrencilerin bu tür davranışlarının gözlenme sıklığı ile birlikte bu davranışlara örnekler, gözlem

verilerinden elde edilen metinlerden doğrudan alıntılanarak sunulmuştur. Tablo 3.26'da öğretmen davranışlarından buna bir örnek sunulmuştur.

Tablo 3.26. İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnek Durumlar**	Gözlenme Sıklığı
Olumlu Davranışlar	Öğretmen camdan dışarıyı izlerken "Bakın uçurtma uçuruyorlar" deyince, birkaç öğrenci oturdukları yerden "biz de yapabilir miyiz?" diye sordular. Öğretmen "Tabi, siz iş eğitimi dersinde yaparsınız, sonra da uçururuz" dedi. (24 mart, s.5)	4
	Toplam	4
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	Gözlenme Sıklığı
Aşağılama	Sınıfta problem davranış gösteren bir öğrenciye : "… oğlum sakatsan söyle, seni tedavi ettirelim! Ya birinci sınıf bile sizin kadar problem çıkarmıyor… " (24 mart, s.9)	39
Bağırma	"Gel göster bakalım, hangi çizgi? Kesir çizgisini anlatmadım mı ben? Sanki ilk kez görüyor gibi soruyor. Aptal mısın sen?" (13 nisan, s.22)	25
Gözdağı Verme	"U…! Çok mu güzel okuyorsun? Rezil edeyim mi seni herkese!" (13 nisan, s.25)	23
Teşhir Etme	Abisi sınıfa giren R…'a dönerek yüksek sesle "Ya bu kadar fark olur mu? Abisi bilgi yarışması takımında, kendisi tembel teneke! (4 mayıs, s.47)	9
Ceza Verme	Teneffüse çıkmama cezası verdiği sınıfın kapısına sopayla birkaç defa vurup "Bundan sonra her davranış problemi gösterdiğinizde böyle cezalı olacaksınız, susuzluktan ölmek, altınıza yapmak vb. serbest" (13 nisan s.20)	23
	Toplam	119

Daha sonra, belirlenen temalar altındaki kodlar birbiriyle ilişkilendirilip açıklanarak yorumlanmış, alanyazın desteği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden – sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi ile betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Bunun için veriler önce bilgisayar ortamına aynen aktarılarak, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenler için 73, öğrenciler için 80; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenler için 50, öğrenciler için 78; her iki okuldaki veliler için de 75 olmak üzere toplam 356 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu veri metinleri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular doğrultusunda gruplandırılmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde içerik analizleri yapılmıştır.

Elde edilen verilerin raporlaştırılmasında, gözlem bulgularının sunulmasında alıntılar yapılırken, alıntıların sonuna o gözlemin yapıldığı gün ve ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları eklenmiştir (örneğin 6 mayıs, s.74 gibi). Görüşmelerden elde edilen bulguların sunulmasında da benzer bir yol izlenmiş ve alıntılar yapılırken öğretmenler için $Öğrt_1$, $Öğrt_2$,… ; öğrenciler için $Öğrn_1$, $Öğrn_2$,…; veliler için de V_1, V_2, … şeklinde kodlar kullanılarak ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntıların sonuna eklenmiştir (örneğin $Öğrt_5$, s.68 gibi).

3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir çok araştırmacı, son 20 yılda popülerliği gittikçe artan nitel araştırmaya bilimsel açıdan şüpheyle yaklaşmakta, özellikle geçerlik ve güvenirliğine yönelik eleştiriler yapmakta hatta bazen de tamamen reddetmektedir (Hinds, Scandrett-Hibden, McAulay, 1990; Appleton, 1995; Giorgi, 2002). Appleton (1995) bu eleştirilerin üstesinden gelmek isteyen araştırmacıların, araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirlikle ilgili aldıkları önlemleri açıkça belirtmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Aşağıda bu araştırmanın nitel boyutu için geçerlik ve güvenirlikle ilgili olarak, Yıldırım ve Şimşek'in (2005, 288) önerileri doğrultusunda yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

Toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliğini arttırmak üzere alınması gereken birinci önlem, araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim süresini uzatmasıdır. Bu araştırmada iki okulda yapılan gözlemler 2004 – 2005 Öğretim Yılının ikinci yarıyılı boyunca devam etmiştir. Bu dönemin başında (Şubat 2005) okulları sık sık ziyaret eden araştırmacı, okuldaki bireylerle yakınlaşmaya ve okulların genel özelliklerini tanımaya çalışmıştır. Mart ayında başlayan gözlemler haftada birer kez ve birer yarım gün (6 ders

saati) süreyle, ders saatlerinde sınıf içinde, ders aralarında ise tüm okulu kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede 63 sınıf içi, 59 da sınıf dışı olmak üzere toplam 122 gözlem yapılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliği arttırmak için yapılan ikinci öneri ise araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulması olarak tanımlanan veri çeşitlemesi yönteminin kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 288). Creswell ve Miller (2000) de üçgenlemenin bir geçerlik prosedürü olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın nitel boyutunda veri kaynağı olarak öğretmen, öğrenci ve veliler; veri toplama yöntemi olarak da gözlem ve görüşme kullanılmış ve verilerin analizinde bu farklı yöntem ve kaynaklardan ulaşılan bilgilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı incelenmiştir. Ayrıca bireylerin davranışlarının etkilenmemesi bakımından öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler, gözlemler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Cohen ve Manion (1994, 233 – 234) zengin ve karmaşık olan insan davranışlarının çalışılmasında birden çok yöntem kullanmanın birçok avantajlar sağladığını ve bireylerin bakış açılarının ortaya çıkarılmasında daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada izlenen bu çoklu veri toplama anlayışının da, okullardaki karmaşık örüntüleri çok daha ayrıntılı ve zengin bir şekilde betimlemekte yararlı olduğu ve Gündoğdu'nun (2004, 111) da belirttiği gibi araştırmanın hem geçerliği hem de güvenirliğini arttırdığı söylenebilir.

LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmada güvenirliği arttırmak için toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasını, araştırmacının gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmasını ve yorumları daha sonraya bırakmasını önermektedirler (Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2005, 262). Bu araştırmada da bulguların sunulmasında gözlem ve görüşmelerle elde edilen bilgiler, herhangi bir yoruma yer vermeden ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, daha sonra tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır.

LeCompte ve Goetz'in (1982) güvenirliği arttırmak için yaptıkları diğer öneri ise, verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir (Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2005, 263). Bu araştırmada gerek araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, gerek verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması

sürecinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde lisansüstü düzeyde Nitel Araştırma dersini 7 yıldır yürütmekte olan bir öğretim üyesinin görüş ve önerilerine her zaman başvurulmuştur. Gözlemlerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde ise, yine Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde daha önce nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tez danışmanlıkları yapmış ve yapmakta olan başka bir öğretim üyesi de, ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve her okuldan 5'er gözlem metnini analiz etmiştir. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlığı incelemek üzere bir araya gelinmiş, farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacının iki ayrı zamanda yaptığı kodlamalardaki tutarlığı da incelenmiştir. Bunun için araştırmacı bir gözlem ile öğretmen, öğrenci ve veliler için birer görüşmeye ait ham veriler üzerinde 15 gün arayla ikinci defa kodlama yapmış ve kendi tutarlığını sınamıştır. Bu sınama sonucunda da araştırmacının kodlama güvenirlik katsayısı gözlemler için 94; öğretmen görüşmeleri için .90; öğrenci görüşmeleri için .94 ve veli görüşmeleri için de .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmalarla Kerlinger'in (2000, 692) de önemini vurguladığı, gözlemin temel zayıflığı olan, "araştırmacının gözlemlerden yanlış çıkarımlar yapması" sorununun üstesinden gelinmeye çalışılmıştır.

Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmanın gerçekleştirildiği durumun, katılımcıların ve temaların ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını önermektedirler. Johnson da (1997) nitel araştırmacının, araştırma raporunun yöntem kısmında, araştırmaya katılanların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, araştırma bağlamına ilişkin bilgiler, araştırmacıyla katılımcılar arasındaki ilişkiler, kullanılan veri toplama yöntemleri ve veri analizi teknikleri hakkında bilgiler sunmasının önemini vurgulamaktadır. Twycross ve Shields'e (2005) göre böyle bir ayrıntılı tanımlama, okuyucuya araştırmadaki insan ve durumların başka durumlara da uygun olup olmadığını değerlendirme olanağı tanır. Johnson (1997) bu betimsel geçerliğin (descriptive validity) önemli olduğunu, çünkü betimlemenin hemen hemen tüm nitel araştırmalarda temel amaç olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın raporlaştırılmasında da bireylerin nasıl belirlendiği, veri toplama araçları, verilerin nasıl analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı, araştırmacının rolü vb. konularla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliğin önemli

ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu durum nitel araştırmada genellenebilirliği de arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 257, 259). Ayrıca bilgisayar ortamına aktarılan ham veri metinleri, görüşme kayıtlarının kasetleri, okul ortamlarında yapılan video kamera kayıtları ve bütün bu verilerin analiz edilmesinde kullanılan her türlü doküman ilerde olası bir teyit incelemesine yönelik saklanmıştır.

3.5.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik konusu gibi etik de sık tartışılan bir konudur (Rosenblatt, 1995; Knight, 2000; Ebbs, 1996; Ramcharan ve Cutcliffe, 2001; Brinkmann ve Kvale, 2005). Bu konu, özellikle bu araştırmada olduğu gibi okul ortamlarında kendilerine özgü bir yaşam oluşturan grupların, kendi aralarındaki etkileşim örüntülerini, oluşturdukları örgütsel kültürün özelliklerini, sahip oldukları değer yargılarını, tutum ve inançlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ise etik daha da önemli bir konu haline gelmektedir.

Bogdan ve Biklen (1998, 43; Akt: Gündoğdu, 2004, 112), insanı konu alan araştırmalarda iki geleneksel etik uygulaması olduğunu belirtmektedirler. Bunların birincisi, bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın niteliğini ve karşılaşabilecekleri tehlike ve zorunlulukları bilmeleri, diğeri ise bireylerin elde edecekleri kazanımlardan daha büyük risklerle karşılaşmamalarıdır.

Bu araştırmada, etik açıdan bu iki uygulamaya da dikkat edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle gözlem yapılacak okullar için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmış, daha sonra okul idarecileriyle görüşülerek araştırma için izin alınmıştır. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmen ve öğrenciler de gözlemlere başlamadan önce ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü oldukları belirlendikten sonra gözlemlere başlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmen, öğrenci ve veliler belirlenirken de gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmelerin çoğu ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin başında, ses kayıt cihazı açıldıktan sonra, bireylere araştırma hakkında yeniden bilgi verilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları, ses kayıt cihazı kullanılmasına izin verip vermedikleri sorulmuş, istedikleri zaman görüşmeye son verebilecekleri belirtilmiş ve bu diyaloglar kaydedilmiştir. Araştırma raporunun sunulmasında ise ne okulların ne de araştırmaya katılan bireylerin isimleri hiçbir şekilde açıklanmamış ve öğretmenler için $Öğrt_1$, $Öğrt_2$,…; öğrenciler için $Öğrn_1$, $Öğrn_2$,…; veliler için de V_1, V_2, … şeklinde kodlar kullanılmıştır.

3.5.5. Araştırmacının Rolü

LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmada dış güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının öncelikle araştırma sürecindeki kendi konumunu (katılımcı gözlemci, çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi) açık hale getirmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, 260). Bu bölümde önce araştırmacının araştırmayla ilgili anlayışından, daha sonra araştırma sürecinde gözlemler sırasındaki konumundan söz edilmiştir.

Gerek Milli Eğitim Bakanlığındaki 5 yıllık (1995 – 2000) öğretmenlik deneyimlerine, gerekse pilot gözlemlerdeki deneyimlerine dayalı olarak, araştırmacı okul ortamlarının birbirinden oldukça farklı, kendilerine özgü, karmaşık ortamlara sahip olduklarının ve bu ortamların şekillenmesinde okulun içerisinde bulunduğu sosyal çevreden öğretmenlerin sosyo-kültürel özelliklerine kadar bir çok etkenin rol alabileceğinin bilincindedir. Bu anlayışla araştırmacı, gözlem ve görüşmeler sırasında oldukça esnek ve uyanık davranmaya ve okul ortamındaki her türlü sosyal örüntüyü değerli bir veri kabul ederek mümkün olduğunca kaydetmeye çalışmıştır.

Okullarda öğrencilerin bilişsel alanlarına ağırlık veren programlar uygulandığını ve duyuşsal alan gelişiminin ihmal edildiğini düşünen araştırmacı, bir eğitimci olarak, okul ortamlarında demokrasinin bilgisini aktarmak değil, demokrasiyi öğrencilere bizzat yaşatmak gerektiğine ve bunun için de her şeyden önce okuldaki yetişkinlerin demokrasi donanımlı olmaları gerektiğine inanmaktadır. O'na göre okullarda öğrencilere duyuşsal alanla ilgili olarak daha çok bilgiler kazandırılmakta ve değer ve tutum boyutu yeterince önemsenmemektedir. Yani duyuşsal alan, bilişsel alan içerisinde - üstelik alt düzeylerde – gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Oysa duyuşsal alanın üst basamaklarında değer, tutum ve davranışlar kazandırmak için bunların bilgi boyutunda verilmesinden çok, okul ortamlarında hüküm süren örtük program aracılığıyla öğrencilere bir yaşam biçimi olarak sunulması gerekmektedir.

Araştırma süresince araştırmacı yaklaşık 5 ay boyunca her hafta en az bir defa okullara gidip gözlemler yapmıştır. Gözlemlere başlamadan önce de birkaç hafta boyunca okullar ve gözlem yapılacak sınıflar sık sık ziyaret edilerek öğrenci ve öğretmenlerle sıcak ilişkiler kurmaya çalışmıştır. Araştırma boyunca öğretmenler araştırmacıya "Hoca Hanım" şeklinde hitap etmişlerken, birinci kademedeki öğrenciler "öğretmenim", ikinci kademedeki öğrenciler ise "hocam" şeklinde seslenmişlerdir.

Araştırmacı veri toplama sürecinde mümkün olduğunca tarafsız davranmaya ve okulda olup bitenlere müdahale etmekten kaçınmaya çalışmıştır.

3.5.6. Araştırmada İzlenen Süreç

Tablo 3.27'de araştırmanın alt amaçları, her bir alt amaç için kullanılan veri toplama araçları ve gerekçesi, verilerin toplanma biçimi, toplanan verilerin analizinde için kullanılan teknikler ve veri toplama zamanı gösterilmiştir.

Tablo 3.27. Çalışmanın Alt Amaçları Doğrultusunda İzlenen Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

İlgili Alt Amaçlar	Veri Toplama Araçları	Gerekçesi	Verilerin Toplanma Şekli	Verilerin Analizi	Uygulama Zamanı
1. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında "okul yaşam kalitesi" ne düzeydedir?	OYKÖ Öğretmen ve Öğrenci Formları	İlköğretim okullarındaki Okul Yaşam Kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve bunun SED açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi Çalışmada nitel verilerin toplanacağı örneklemin belirlenmesi	Ölçekler öğrencilere sınıf ortamlarında tek oturumda uygulanmış, öğretmenlere ise ölçek formu bırakılarak daha sonra toplanmıştır.	Betimsel istatistik (Aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları)	Eylül Ekim 2004
2.Öğretmen ve öğrencilerin, okullarının yaşam kalitesi düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?				Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testleri	
3."Okul yaşam kalitesi" düzeyleri, okulların sosyo - ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?				Mann Whitney U Testleri	
4. Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip ilköğretim okullarında, eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi nedir?	DDBÖ	Okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olarak belirlenen okullarda gözlem ve görüşmelerin yapıldığı sınıfların belirlenmesi	Okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olan iki okuldaki beşinci sınıflarda öğretmenin uygun gördüğü bir ders saatinde DDBÖ uygulanmıştır.	Betimsel istatistik	Kasım 2004
	Kişisel Bilgi Formu	Gözlem yapılan sınıflardaki öğrenciler hakkında daha ayrıntılı bilgiler toplanması	Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere öğretmenin uygun gördüğü bir ders saatinde doldurtulmuştur.	Betimsel istatistik	Mart 2005
	Yapılandırılma-mış Gözlemler	Demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde örtük programın nasıl işlediğinin incelenmesi	Belirlenen sınıflarda 4 ay boyunca haftada bir kez 6 ders saati boyunca gözlemler yapılmıştır. Ayrıca teneffüslerde bahçe ve koridor gözlemleri yapılmıştır.	İçerik analizi	Mart Haziran 2005
	Görüşme Formları	Daha ayrıntılı, derinlemesine bilgiler toplanması, ölçek ve gözlemlerden elde edilen bilgilerle görüşmelerden elde edilen bilgilerin karşılaştırılması.	Gözlemlerin yapıldığı okullarda görevli gönüllü 5. sınıf öğretmenleriyle ve gözlem yapılan sınıflardan öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır.	İçerik Analizi Betimsel analiz	Mayıs Haziran 2005

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında, okul yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesidir. Bu iki ana amacın birincisini gerçekleştirmek üzere Adana ili merkez ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 17 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2254 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 428 öğretmene OYKÖ uygulanmıştır. Daha sonra bu okullar arasından OYK düzeyine göre belirlenen iki ilköğretim okulunda, örtük programın demokratik değerlerin kazandırılması sürecindeki işlevlerini incelemek üzere sınıf içi ve tüm okul gözlemleri ile, öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular da buna paralel olarak iki ana bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesine ilişkin bulgular, ikinci bölümde ise araştırmanın nitel boyutunu oluşturan, ilköğretim okullarında örtük programa ilişkin olarak gözlem ve görüşme verilerinin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulardır.

4.1. İlköğretim Okullarında Okul Yaşam Kalitesi Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeylerini incelemek üzere 17 ilköğretim okulundaki öğretmen ve öğrencilere uygulanan OYKÖ'den elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre, İlköğretim Okullarında "Okul Yaşam Kalitesi" Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında "okul yaşam kalitesi" ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde betimleyici istatistiksel değerler incelenmiştir. Öğretmen

görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	$\overline{X}$	**Ss**	**N**
Okula Yönelik Duygular	3.24	.94	428
Okul Yönetimi	3.05	.87	428
Öğretmenler	3.38	.71	428
Öğrenciler	2.71	.76	428
Statü	4.07	.59	428
Öğretim Programı	3.18	.70	428
OYKÖ Toplam	3.23	.59	428

Tablo 4.1 incelendiğinde Okula Yönelik Duygular boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.24; Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.05; Öğretmenler boyutuna ait ortalamanın 3.38; Öğrenciler boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 2.71; Statü boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 4.07, Öğretim Programı boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.18 ve OYKÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamanın ise 3.23 olduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ise Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrenci Görüşlerine Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	$\overline{X}$	**Ss**	**N**
Okula Yönelik Duygular	3.86	.95	2254
Okul Yönetimi	3.11	.94	2254
Öğretmenler	3.88	.88	2254
Öğrenciler	2.62	.95	2254
Statü	3.93	.99	2254
Sosyal Etkinlikler	3.38	1.05	2254
OYKO Toplam	3.47	.58	2254

Tablo 4.2 incelendiğinde Okula Yönelik Duygular boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.86, Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.11, Öğretmenler boyutuna ait ortalamanın 3.88; Öğrenciler boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 2.62, Statü boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.93, Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.38 ve OYKÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamanın ise öğrenci görüşlerine göre 3.47 olduğu görülmektedir.

4.1.2. Okullardaki Yaşam Kalitesinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Öğretmen ve öğrencilerin, okullarının yaşam kalitesi düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" ifadesine yanıt aramak üzere, öğretmen ve öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi düzeyine ilişkin olarak Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıklara puanlar üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre U-Testi Sonuçları

	Grup	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Okula Yönelik Duygular	Öğrenci	2254	1420.78	3202430.50	303666.500	.000
	Öğretmen	428	924.00	395472.50		
Okul Yönetimi	Öğrenci	2254	1350.60	3044262.00	461835.000	.162
	Öğretmen	428	1293.55	553641.00		
Öğretmenler	Öğrenci	2254	1417.74	3195581.50	310515.500	.000
	Öğretmen	428	940.00	402321.50		
Öğrenciler	Öğrenci	2254	1324.02	2984334.00	442949.000	.007
	Öğretmen	428	1433.57	613569.00		
Statü	Öğrenci	2254	1336.52	3012511.00	471126.000	.441
	Öğretmen	428	1367.74	585392.00		
OYKO Toplam	Öğrenci	2254	1389.03	3130869.50	375227.500	.000
	Öğretmen	428	1091.20	467033.50		

Tablo 4.3'deki U testi sonuçları incelendiğinde, Olumlu-Olumsuz Duygu boyutunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=303666,500, p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin okullarına yönelik daha olumlu duygular taşıdığı görülmektedir. Benzer şekilde Öğretmenler boyutunda da öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında, öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur (U=310515.500, p<.01). Öğrenciler boyutu açısından bakıldığında da iki grup arasında yine anlamlı farkla bulunduğu (U=442949.000, p<.01) ve sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkların öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Okul Yönetimi ve Statü boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. OYKÖ'den alınan toplam puanlar bazında öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, iki gruba ilişkin görüşlerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (U=375227.500, p<.01). OYKÖ toplam puanlarına ait sıra ortalamaları dikkate alındığında ise öğrencilerin öğretmenlere göre okullarındaki yaşam kalitesini daha yüksek algıladıkları görülmektedir.

4.1.3. Sosyo – Ekonomik Düzeye Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarındaki "Okul Yaşam Kalitesi" düzeylerini belirlemek üzere Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 5'i üst, 5'i orta ve 7'si alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan toplam 17 ilköğretim okuluna gidilerek bu okullardaki 4. – 7. sınıflardan birer şubedeki öğrencilerle, okulda katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenlere OYKÖ uygulanmış ve araştırmanın "Okul yaşam kalitesi" düzeyleri, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen üçüncü sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu çalışmalardan elde edilen veriler üzerinde, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan analizler, öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak iki alt başlık halinde ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1.3.1. Öğrenci Görüşlerine Göre SED Açısından Okulların OYK Düzeyleri

Okullardaki yaşam kalitesinin sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere öncelikle tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit

olamadığı belirlendiğinden, veriler üzerinde Kruskall Wallis testi yapılmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre OYK düzeylerini belirlemek üzere yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 4.4. ’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerden Elde Edilen Veriler Üzerinde Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	SED	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	χ^2	**p**	Anlamlı Fark (Mann Whitnwy U Testi)
Okula Yönelik Duygular	Üst SED	778	1353.13	**2**	174.05	.000	**Ü > O** **Ü > A** **O > A**
	Orta SED	619	1118.95				
	Alt SED	857	928.85				
Okul Yönetimi	Üst SED	778	1040.96	2	21.07	.000	**Ü > O** **Ü > A**
	Orta SED	619	1170.60				
	Alt SED	857	1174.94				
Öğretmenler	Üst SED	778	1262.78	2	64.30	.000	**Ü > O** **Ü > A** **O > A**
	Orta SED	619	1126.87				
	Alt SED	857	1005.15				
Öğrenciler	Üst SED	778	1200.89	2	28.70	.000	**Ü > A** **O > A**
	Orta SED	619	1162.02				
	Alt SED	857	1035.94				
Sosyal Etkinlikler	Üst SED	778	1311.16	2	106.78	.000	**Ü > O** **Ü > A** **O > A**
	Orta SED	619	1097.19				
	Alt SED	857	982.66				
Statü	Üst SED	778	1179.78	2	12.46	.000	**Ü > A** **O > A**
	Orta SED	619	1142.53				
	Alt SED	857	1069.18				
OYKO Toplam	Üst SED	778	1276.22	2	86.94	.000	**Ü > O** **Ü > A** **O > A**
	Orta SED	619	1148.54				
	Alt SED	857	977.29				

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerine göre analiz sonuçları okul yaşam kalitesi düzeylerinin, hem OYKÖ toplam puanı hem de altölçekler bazında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [χ^2 (2) = 174.05, 21.07, 64.30, 28.70, 106.78, 12.46, 86.94, $p<.001$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yaşam kalitesi, "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda belirlenmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar yine "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda okul yaşam kalitesi düzeyi bakımından ikinci sırada yer almaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ise yaşam kalitesi düzeyinin sadece "Okul Yönetimi" boyutunda en yüksek, diğer boyutlarda ise en düşük olduğu belirlenmiştir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkların, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda "Okula Yönelik Duygular" boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst SED'deki okullar lehine, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta SED lehine anlamlı farklar bulunmuştur. "Okul Yönetimi" boyutunda elde edilen anlamlı farklar üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine olan anlamlı farklardan kaynaklanmaktadır. "Öğretmenler" boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. "Öğrenciler" boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. "Sosyal Etkinlikler" boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar

arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. "Statü" boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Mann Whitney U testleri sonucunda Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden alınan toplam puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine olan farklardan kaynaklandığı görülmektedir.

4.1.3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre SED Açısından Okulların OYK Düzeyleri

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek üzere yapılan Kruskall Wallis test sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5'te gösterilen analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi ölçeğindeki Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmenler, Öğretim Programı boyutları ve OYKO toplam puanı bakımından en yüksek sıra ortalamaları orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görülmektedir. Tüm boyutlarda en düşük okul yaşam kalitesi düzeyi alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gözlenmiştir. Öğrenciler ve Statü boyutlarında ise en yüksek sıra ortalamaları üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara aittir. Tablo 4.5. farkların anlamlılığı açısından incelendiğinde ise "Öğretim Programı" dışındaki tüm boyutlarda okul gruplarına ait ortalamaların, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [χ^2 (2) = 112.71, 12.38, 34.00, 66.84, 10.33, 1.54, 68.57, $p<.001$].

Tablo 4.5'te gösterilen gruplar arasındaki farkların kaynağı Mann Whitney U testleri ile incelendiğinde, okul yaşam kalitesi düzeyi ölçekteki hiçbir boyut bakımından üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Farkların kaynağı diğer gruplar bazında incelendiğinde ise, "Okula Yönelik Duygular" boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst SED'deki okullar lehine, orta sosyo-

ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Tablo 4.5. Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğretmenlerden Elde Edilen Veriler Üzerinde Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	SED	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	χ^2	**p**	**Anlamlı Fark**
Okula Yönelik Duygular	Üst SED	114	269.81	**2**	112.71	.000	**A < Ü** **A < O**
	Orta SED	125	271.94				
	Alt SED	189	143.15				
Okul Yönetimi	Üst SED	114	222.30	2	12.38	.002	**A < O**
	Orta SED	125	241.10				
	Alt SED	189	192.20				
Öğretmenler	Üst SED	114	239.62	2	34.00	.000	**A < Ü** **A < O**
	Orta SED	125	250.44				
	Alt SED	189	175.58				
Öğrenciler	Üst SED	114	265.37	2	66.84	.000	**A < Ü** **A < O**
	Orta SED	125	250.58				
	Alt SED	189	159.95				
Statü	Üst SED	114	237.92	2	10.33	.006	**A < Ü** **A < O**
	Orta SED	125	224.50				
	Alt SED	189	193.76				
Öğretim Programı	Üst SED	114	216.65	2	1.54	.461	--
	Orta SED	125	224.17				
	Alt SED	189	206.81				
OYKO Toplam	Üst SED	114	253.73	2	68.57	.000	**A < Ü** **A < O**
	Orta SED	125	262.71				
	Alt SED	189	158.95				

"Okul Yönetimi" boyunda elde edilen anlamlı fark, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine olan anlamlı farklardan kaynaklanmaktadır. "Öğretmenler", "Öğrenciler" ve "Statü" boyutlarında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Mann Whitney U testleri sonucunda Okul Yaşam Kalitesi

Ölçeği'nden alınan toplam puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında da orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

4.2. Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İlköğretim Okullarında, Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Değerlerinin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt aramak üzere biri okul yaşam kalitesi düzeyi düşük diğeri de yüksek olan iki okulun birer 5. sınıf şubesinde 2004 – 2005 Öğretim Yılının ikinci yarıyılında her okulda haftada birer kez ve bir yarım gün (6 ders saati) olacak şekilde sınıf içi ve sınıf dışı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda yapılan gözlemler, temel demokratik değerlerden eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri dikkate alınarak yürütülmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda 26 sınıf içi, 23 sınıf dışı; yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda ise 37 sınıf içi, 36 sınıf dışı olmak üzere toplam 122 gözlem yapılmıştır. Ancak verilerin karşılaştırmalı bir şekilde sunulması hedeflendiğinden ve yüksek yaşam kalitesine sahip okulda daha fazla sayıda gözlem yapıldığından, bu okulda yapılan gözlemlerden 26 sınıf içi, 23 de sınıf dışı gözlem seçkisiz olarak belirlenmiş ve değerlendirmeler iki okulda eşit sayıda gözlem üzerinden yapılmıştır.

Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öncelikle sınıfında gözlem yapılan öğretmenler olmak üzere bu okullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda gözlem yapılan sınıflarda okuyan öğrenciler ve bunların velileriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada iki okuldan 10 veli, 16 öğrenci ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 36 görüşme yapılmıştır.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular iki okul için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Gözlem bulgularının sunulmasında alıntılar yapılırken, alıntıların sonuna o gözlemin yapıldığı gün ve ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları eklenmiştir (örneğin 6 mayıs, s.74 gibi). Görüşmelerden elde edilen bulguların sunulmasında da

benzer bir yol izlenmiş ve alıntılar yapılırken öğretmenler için $Öğrt_1$, $Öğrt_{2,}$… ; öğrenciler için $Öğrn_{1,}$ $Öğrn_{2,}$…; veliler için de V_1, $V_{2,}$ … şeklinde kodlar kullanılarak ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntıların sonuna eklenmiştir (örneğin $Öğrt_5$, s.68 gibi).

Aşağıda gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Gözlem Yapılan Okul, Öğretmen ve Sınıflarla İlgili Genel Bulgular

Bu bölümde gözlemler sırasında iki okulun genel özellikleri hakkında ulaşılan bulgular gözlem yapılan sınıfların ve sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin genel özelliklerini de kapsayacak şekilde sunulmuştur.

4.2.1.1. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Düşük Olan Okulun Genel Özellikleri

Okulun bahçesinden girerken ilk dikkat çeken durumlardan biri yaklaşık 2 m. yüksekliğinde örülüp üzerine demir parmaklık çekilmiş olan okul duvarıdır. Bahçede yok denecek kadar az ağaç, çiçek vb. bulunmaktadır (Bknz, Şekil 3.2). Okulda genel olarak yaşanan temizlik problemi, özellikle kapı girişlerinde, merdivenlerde, koridorlarda oldukça belirgindir. Ana giriş kapısından okul binasına girildiğinde zemin katta bulunan öğrenci tuvaletlerinin yaydığı kötü koku hissedilmektedir. Okul binası yaklaşık 1 m. yüksekliğe kadar gri, üst kısımları ise sarı renge boyalıdır. Okul bahçesinin temizliğini sabahçı ve öğleci devreden birer sınıf birer hafta boyunca yapmaktadır. Bir hafta sonra nöbetçi sınıf sırası başka bir şubeye geçmektedir.

Binaya giriş çıkışlarda genellikle koşarak hareket eden öğrenciler, teneffüs dönüşlerinde koridorlara geldiklerinde yavaşlamakta ve çoğu, öğretmenleri gelene kadar sınıflarına girmemekte, koridorlarda oyunlarına devam etmektedirler. Zemin kat dışındaki koridorlarda öğrencilere yönelik hiçbir pano bulunmamaktadır. Zemin katta müdür yardımcılarının odaları önündeki duvarlarda, kanser haftasıyla ilgili bir afiş, Atatürk'e ait fotoğraflar, resimler, okulun krokisi, öğrencilerin renkli kağıtlarla yaptıkları elişleri, Sağlık Bakanlığı'nın "Sigara İçilmesinin Vücuttaki Etkileri" başlıklı afişi, tuvalet kağıdı kullanımı ve el yıkamayla ilgili bir afiş, öğrencilerin yazdığı "Televizyonda eğitim programları istiyorum, zararlı televizyon programlarından kaçın" yazısı, "Sivil savunmasız yurt savunması olmaz" yazısı bulunmaktadır. Bu koridorun

başlarında iki nöbetçi öğrenci bulunmakta, diğer öğrencilerin burayı kullanmasına izin verilmemektedir.

Giriş kapısının hemen arkasındaki duvarda ise, öğrencilerin yaptığı birkaç resim, Atatürk, Mehmet Akif Ersoy ve Mimar Sinan portreleri, duyurular, bir özlü söz (Biz tuvalet kağıdı kullanırız! Biz El yıkarız!) ve biri Türkiye'nin Memeli Hayvanları diğeri ise Okul Yasası başlıklı çerçevelenmiş iki pano bulunmaktadır. Merdivenlerin başına Atatürk'ün "Hiçbir şeye ihtiyacımız yok, tek bir şeye ihtiyacımız vardır: Çalışkan olmak!" sözleri yazılmıştır.

Teneffüslerde küçük sınıflardan kız öğrenciler genellikle küçük gruplar halinde kendi aralarında oynarken, büyük sınıflardan olan kız öğrenciler gruplar halinde bahçede dolaşmaktadır. Erkek öğrencilerin ise ya okulu çevreleyen kaldırımda futbolcu resimlerinin bulunduğu kartlarla bir çeşit kağıt oyunu oynadıkları (daha çok küçük sınıflardan olanlar) ya da bahçede bulunan futbol sahasında maç yaptıkları (daha çok büyük sınıflardan olanlar), diğerlerinin de bu maçları izledikleri görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin çoğu, teneffüslere defterleriyle çıkmakta ve giriş kapısının yan tarafındaki kaldırımda çömelip yazılarını yazmaya devam etmektedir. Zaman zaman daha büyük öğrenciler bunlara yardımcı olmaktadır. Oyunlar sırasında öğrencilerin birbirine çok sık fiziksel ve sözel saldırgan davranışlar gösterdikleri (küfür etme, vurma, itme, tekmeleme, gözdağı verme vb.) gözlenmiştir. Ancak özellikle küfürlerde, öğrencilerin çoğunun bunu bir hakaret olarak algılamadıkları ve birbirine karşılıklı olarak kaba sözler söyledikten sonra oyunlarına hiçbir şey olmamış gibi devam ettikleri gözlenmiştir. Bir bayan öğretmen bununla ilgili olarak şu sözlerle bu bulguyu desteklemiştir:

> "Burada çocuklar konuşmayı öğrenmeden ilk duyduğu şey küfür.. daha anne baba demeyi öğrenmeden küfür etmeyi öğreniyor. Çünkü mahallenin genel özelliği bu, bayanlar da küfrediyor, kız çocukları da küfrediyor… Bundan vazgeçiremiyoruz. Ağız alışkanlığı diyebiliriz buna… Bu onlar için normal bir söz gibi geliyor… söylüyor, geçiyor… Yani kavga etmek, sövmek, bunlar için çok kolay bir şey, sıradan bir şey" ($Öğrt_5$, s.57).

Okuldaki törenler müdür ve yardımcılarının da katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Teneffüslerde, nöbetçi öğretmenlerin yanı sıra bir müdür yardımcısı da bahçede dolaşmakta ve olası sorunlara müdahale etmektedir. Müdür yardımcılarından biri, bu nöbetler sırasında sürekli elinde bir sopayla dolaşmaktadır. Okul müdürü de özellikle içeride çekmeyen cep telefonuyla konuşmak için sık sık bahçeye çıkmakta, görüşmesi bittikten sonra hemen içeri girmeyip yakınlarındaki

öğrencilerle de konuşmaktadır. Bina giriş kapılarındaki nöbetçi öğrenciler, herkes teneffüse çıktıktan sonra kapıları kapatmakta ve öğrencilerin binaya girmelerini engellemektedirler. Zaman zaman tuvalet ihtiyacın karşılamak için içeri girmek isteyen öğrencilerle nöbetçi öğrenciler arasında sürtüşmeler yaşandığı da gözlenmiştir.

Bahçenin ön tarafında üç tane ayaklı küçük çöp kovası bulunmaktadır. Arka bahçede ise bahçe duvarına bitişik olarak, betondan yapılmış bir çöp konteynırı bulunmaktadır. Bahçe duvarı bu konteynırın hizasından dışardan delinmiş, belediye görevlilerinin bahçeye girmeden çöpleri buradan alabilmelerine olanak tanınmıştır. Nöbetçi sınıftaki öğrenciler ön bahçeden ve sınıflardan çıkardıkları çöpleri buraya atmaktadırlar.

Okulun birinci kademesindeki öğrenciler mavi önlük, ikinci kademedeki öğrenciler ise sarı gömlek ve lacivert pantolondan oluşan formayı giymektedirler. Teneffüslerde öğrenciler arasında önlük ya da okul forması dışında farklı renk gömlek ve pantolon giyen öğrenciler de gözlenmiştir. Havalar ısınınca maddi olanakları elveren öğrenciler okulun armasının basılı olduğu tişörtlerden satın almakta, bunların altına değişik pantolonlar giyebilmektedirler.

OYK Düzeyi Düşük Olan Okuldaki Gözlem Yapılan Sınıfın, Öğretmenin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri

Gözlem yapılan sınıfın yerleri genellikle temizdir. Sınıfın arka köşesinde sürekli bulunan bir vileda vardır. Nöbetçi öğrenciler, teneffüslerde sınıfı temizlemektedir. Sınıf öğretmeni yere çöp atmamaları, defter ve kitaplarını doğru kullanmaları konusunda sık sık uyarılarda bulunmaktadır. Sınıftaki kız öğrencilerin çoğunun mat ve cansız görünen saçları, genellikle taranmış ve bazılarında lastikle bazılarında ise tokalarla kuyruk şeklinde bağlanmıştır. Sınıftaki 10 kızdan dördünün saçı temiz ve parlak görünmektedir. Erkek öğrencilerin de saçları genelde kısa kesilmiştir. Öğrencilerin çoğunun önlükleri eski, yakaları ise kirli görünmektedir. Sınıfta yaşça diğerlerinden büyük olan üç öğrencinin önlüksüz geldiği gözlenmiştir.

Derslerin sonlarına doğru öğrencilerin zilin çalmasını bekleyişleri belirginleşmektedir. Genellikle zil çalar çalmaz öğretmenin izin vermesini beklemeden bir iki dakika içinde sınıfı boşaltmaktadırlar. Aşağıdaki bulgu bunu örneklemektedir:

> Az önce karşısında oturan öğrenciye saati gösterip “kaç dakika?” diyen öğrenci, aynı arkadaşına tekrar seslendi “şimdi kaç dakika?”. Öbürü yanıt verdi: “Dakika

> değil, saniye saniye!". Soran öğrenci "yaşasın" der gibi sevinme hareketleri yaptı. Bu sırada zil çaldı. Sınıfı boşaltmaları bir dakika sürmedi. (26 mayıs, s.66)

Öğretmenin sınıfta bulunmadığı zamanlarda, sınıf başkanı olan 14 yaşındaki bir erkek öğrenci ile yardımcılığını yapan bir kız öğrenci arkadaşlarını yönetmektedir. Bu öğrencilerin diğer öğrenciler üzerinde kurduğu hegemonya oldukça belirgindir. Başkanlar sınıfta konuşanların, yaramazlık yapanların vs. isimlerini tahtaya yazmakta, öğretmen geldiğinde de ismi yazılı olan bu öğrencileri cezalandırmaktadır. Gözlemlerden elde edilen aşağıdaki bulgular bunu örnekler niteliktedir:

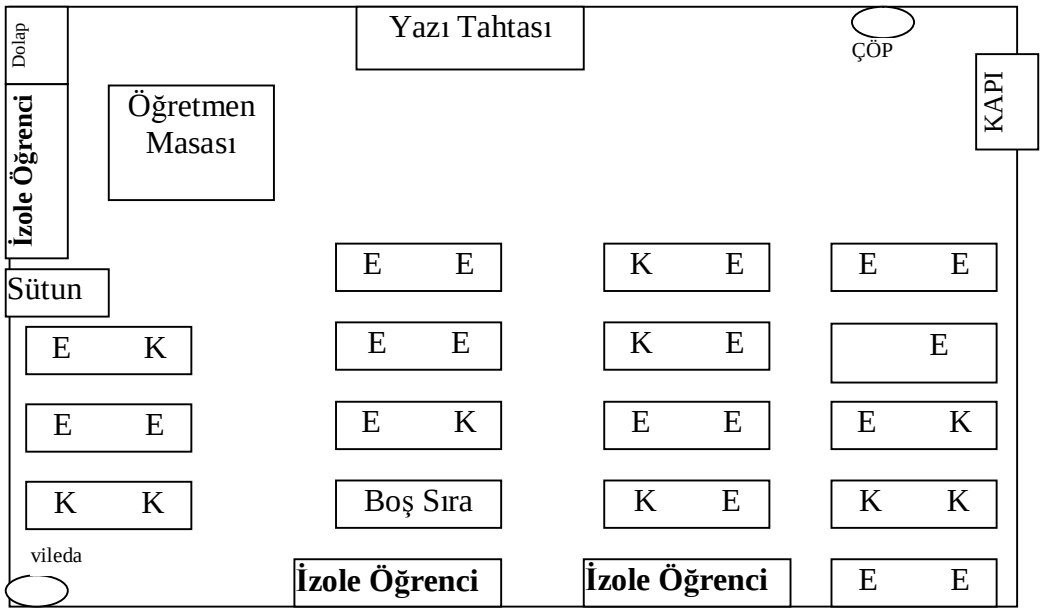
> "Öğretmenle birlikte içeri girdik. Başkan 6 öğrencinin ismini tahtaya yazmış. Bunlar zil çalınca hala içeri girmeyen ya da içeri girip sonra dışarı çıkan öğrencilermiş. Öğretmen "Adı olanlar hemen tahtaya çıksın" dedi. Çocuklar hemen tahtada dizildiler. Bir iki uyarı yaptı. Sonra sırayla her birine şiddetli birer tokat atıp yerlerine oturttu. Diğer öğrenciler hala ayakta. Oturmalarını ve matematik defterlerini çıkarmalarını söyledi." (11 Mayıs, s.50)

Sınıf öğretmeni gözlemler boyunca çok az ders anlatmıştır. Genellikle izlediği strateji ya kitaptaki metinlerin deftere aynen yazdırılması ya da uzun süre sessiz okuma çalışmalarından sonra sırayla sesli okuma şeklindedir. Aşağıda bununla ilgili olarak gözlemlerden elde edilen bulgulara örnekler verilmiştir.

> Öğretmen oturduğu yerden öğrencilerle beş dakika kadar karşılıklı sohbet etti. Sonra "Nerede kalmıştık?" diye sorunca uğultu birden arttı. Herkes başka bir yeri söylüyor. Öğretmen "G… söyle bakalım" dedi. G… "Öğretmenim en son "Gerektiğinde Özür Dilemesini Bilirim" konusunu yazmıştık" dedi. Öğretmen "O halde "Trafik Kurallarına Uyar, Başkalarının Haklarını Çiğnemem" konusunu yazın" diye direktif verdi. Çocuklar yazmaya başladı. Öğretmen yazılı kağıtlarını okumaya devam etti. (6 nisan, s.14)

> Öğretmen kitaplarını çıkarmalarını, sayfa 139'u açmalarını ve oradaki "1050 Yaşındaki Ağaç" parçasını herkesin 3 defa sessiz okumasını istedi... Dersin 15 dakikası geçti, çocuklar hala okuyorlar. Öğretmen son 5 dakikadır, göz hapsini hiç kaldırmadı. Çocukların çoğu okuyor. Beş dakika kadar sonra öğretmen "T…, oku bakalım… herkes arkasına yaslanıp dinlesin" dedi. Çocukların çoğu masasının üstüne kapaklanıp okuyan arkadaşlarını dinlemeye başladılar (30 mayıs, s.76)

Bu öğretmenin başka bir tipik özelliği ise öğrencilere çok sık onur kırıcı sözler söylemesi, fiziksel şiddet içeren davranışlar sergilemesi ve izolasyon ya da yerini değiştirme şeklinde cezalar vermesidir. Bunlara ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, ilgili başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ancak aşağıda sınıf içerisinde izole edilen öğrencilerin konumları gösterilmiştir.



Şekil 4.1. OYK Düzeyi Düşük Olan Okuldaki Sınıfta İzole Edilen Öğrencilerin Sınıf İçindeki Konumları

4.2.1.2. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Yüksek Olan Okulun Genel Özellikleri

Okulun bahçesinde çok sayıda ağaç bulunmaktadır. İlk dikkat çeken unsurlardan biri bahçedeki çevre düzenlemesidir. Bahçenin ortalarına doğru olan portakal ağaçlarının çevresi bank şeklinde düzenlenmiştir. Okulda öğrencilerin dinlenebilecekleri üç büyük alan oluşturulmuştur. Bunların biri bahçenin girişinden çok amaçlı salon binasına kadar bankların yerleştirildiği, üzerine tente çekilmiş olan alandır. Diğeri kantinin yan tarafından ikinci binaya kadar uzanan yaklaşık 30 cm yüksekliğinde bankın olduğu, çeşmenin arkasındaki alandır. Diğeri ise okul ana giriş kapısının önündeki ağaçların altına yerleştirilen banklarla oluşturulan alandır. Bahçenin ve okul binasının temizliği, temizlik firması tarafından yapılmaktadır. Bahçenin muhtelif yerlerinde birçok çöp kovası bulunmaktadır (Bknz, Şekil 3.3)

Öğrenciler binaya giriş çıkışlarda genellikle yavaş hareket etmektedirler. Her içeri giriş zilinden bir süre sonra, öğretmen zili çalmadan önce "içeri daha çabuk girmelerini, bina kapılarının kapatılacağını" bildiren bir anons yapılmaktadır. Binaya giren öğrencilerin çoğu sınıflarına girmekte, kapıları kapatmakta ve öğretmenleri gelene kadar sınıf içerisinde oyunlar oynamaktadırlar. Koridorlarda tek tük dolaşan öğrenciler de ya kendi aralarında oyun oynamakta ya da buralara asılmış olan panolardaki yazıları okumaktadır. Okulun bütün katlarındaki koridorlarda,

merdivenlerde değişik pano, grafik, levha, afiş ve özlü sözler asılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Sende en çok takdir ettiğim özellik, yanlışlıkları değil, doğruları bulmandır.
- Başkaları için yaşamayan kendisi için de yaşamaz (Montaigne)
- Doğa insan yok olduktan sonra da yaşar, ama insan doğa yok olduktan sonra yaşayamaz. (Dr. Paul Ehrlich)
- Barış, savaşların son düşüncesidir (Nieland)
- Kavak ağacını beğenen ve seven çok az insan gördüm, çünkü dosdoğrudur (Cenap Şahabettin)
- Okullar demokrasinin kalesidir.
- Elmas yontulmadan, insan yanılmadan mükemmelleşemez (Konfüçyüs)
- Arkamda yürüme, ben öncün olmayabilirim. Önümde yürüme, takipçim olmayabilirim. Yanımda yürü, böylece eşit oluruz.
- Bir şeyi başarmak için ona kesin karar vermekten başka başarıya ulaştırıcı bir yol bilmiyorum (William Feather)

Koridorlardaki bilgilendirme panolarındaki yazı ve afişleri öğrenciler hazırlamaktadır. Öğrenciler dergilerden, kitaplardan ilginç bulduklarını öğretmenlerine getirmekte, öğretmenlerin incelemesinden geçtikten sonra da yine öğrenciler tarafından bir haftalığına panolara asılmaktadır (Sosyal Bilgiler Öğretmeniyle koridorda yapılan sohbetten elde edilen bilgiler). Aşağıda gözlem yapılan sınıfın koridorundaki panolarda asılan ve çoğunluğu çevre sorunlarıyla ilgili olan yazıların başlıklarından örnekler sunulmuştur:

- Erozyonun nedenleri
- Adem iyi ki elmayı yedi (elmanın faydalarını anlatan bir haber)
- Aşırı akımlar giderek kabarıyor (aşırı milliyetçiliği eleştiren bir köşe yazısı)
- Türk genci ne insan hakkı, ne değil bilmiyor.
- Türkiye'nin ilk çocuk derneğinin hedefi doğulu çocuklar için okul yaptırmak
- 10 yıl sonra nihayet çevreyi korumak için bir çözüm getirildi.
- Hayvan severler dünyasında yeni tartışma "tasarlanmış köpekler".
- Paulownia bitkisi hakkında bir internet çıktısı.
- Türkiye kuş zengini
- Aşısız çocuk kalmasın
- 60 milyon dolarlık bitki çayıyla sağlık arıyoruz.
- Dünyadaki kaynakların 3/2'sini tükettik.
- Irak'ta savaş bitti, sıra kadınları dövmeye geldi.
- Onları yok etmede Avrupa şampiyonuyuz (değişik kuş resimlerinin olduğu ve kuş türlerinin korunması gerektiğini vurgulayan bir haber)
- Organik tarım.
- Toprağımız hep canlı kalsın: Tarımda hedeflerimiz
- 19 bin 648 adet meyve fidanı dağıtıldı.

Teneffüslerde küçük sınıflardan kız öğrenciler genellikle küçük gruplar halinde kendi aralarında oynarken, büyük sınıflardan olan kız öğrenciler gruplar halinde ya bahçede dolaşmakta ya da banklarda oturup sohbet etmektedirler. Okuldaki büyük erkek öğrencilerin çoğu, futbol veya basketbol oynamaktadır. Küçük erkek öğrencilerin top yerine pet şişe, teneke kutu, karton meyve suyu kutusu vb. araçlarla futbol

oynamaları veya Atatürk büstünün önündeki seramik zeminde koşup kaymaları, büste tırmanmaları tipik birer özellik olarak hemen hemen tüm bahçe gözlemlerinde görülmüştür. Küçük sınıflardan kız öğrencilerin, giriş kapısının yan tarafındaki engelli öğrenciler için yapılan girişten kaymaları da tipik bir davranış olarak ele alınabilir.

Okuldaki törenler müdür ve yardımcılarının da katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Teneffüslerde, nöbetçi öğretmenlerin yanı sıra bir müdür yardımcısı da bahçede dolaşmakta ve olası sorunlara müdahale etmekte, daha çok öğrencilerle veya kendi aralarında sohbet etmektedirler. Bu nöbetlerde ne idareci ne de öğretmenlerin şiddet içerikli herhangi bir davranışlarına rastlanılmamıştır. Daha çok okula gelen resmi ziyaretçileri karşılamak veya uğurlamak üzere sık sık bahçede görünen okul müdürünün ise gözlemler boyunca öğrencilerle herhangi bir şekilde iletişim kurduğu gözlenememiştir.

Okulun forması değişik modellerde tasarlanmıştır. Erkek öğrencilerinki gri pantolon, beyaz gömlek, lacivert süveter, lacivert hırka ve okulun armasının takılı olduğu kravat benzeri bir boyun bağından oluşmaktadır. Erkek öğrenci formasıyla aynı şekilde tasarlanan kız öğrenci forması, farklı olarak lacivert üzerine kırmızı çizgili ekose etekten oluşmaktadır. Bazı kız öğrencilerin formaları beyaz gömlek ve üzerinde lacivert kırmızı ekoseden jile şeklinde tasarlanmıştır. Kız öğrenciler de okulun armasının bulunduğu boyun bağını takmaktadır. Havalar ısındıktan sonra öğrenciler yazlık formalarını giymeye başlamışlardır: Erkek öğrencilerin ki kısa kollu beyaz tişört ve lacivert şort ya da gri pantolon, kızlarınki ise beyaz tişört ve ekose etek, ekose şort, lacivert şort ya da önden etek şeklinde tasarlanmış şort etek şeklindedir.

OYK Düzeyi Yüksek Olan Okuldaki Gözlem Yapılan Sınıfın, Öğretmenin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri

Okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda gözlem yapılan sınıfın da genellikle temiz olduğu gözlenmiştir. Sınıftaki büyük çöp kovasına büyük bir çöp poşeti geçirilmiştir. Sınıfın ön köşesinde sürekli bulunan bir vileda vardır. Sınıfın temizliği, temizlik firmasının görevlileri tarafından yapılmaktadır. Saçları genellikle taralı, değişik şekillerde örgülü, rengarenk tokalar takılı durumda olan kız öğrencilerin çoğu erkek öğrencilere göre oldukça iri ve uzun boyludur. Erkek öğrencilerin de saçları genelde kısa kesilmiştir. Öğrencilerin tamamı okul formasını giymektedir.

Bu sınıfın tipik özelliklerinden biri zil çalsa bile öğrencilerin öğretmen söylemeden ya da işlenen konu bitmeden, herhangi bir şekilde dışarı çıkma isteği göstermemeleridir. Özellikle kız öğrencilerin çoğu teneffüslerini sınıfta geçirmektedirler. Sınıf öğretmeni de teneffüslerde genellikle aşağı inmemekte, sınıfta dinlenmektedir. Aşağıdaki bulgu bunu örneklemektedir:

> … Zil çaldı. Kimse kıpırdamadı.. Hala herkes dikkatle öğretmenin yaptığı açıklamaları izliyor. Bir kız öğrenci tahtada bir problem çözüyor. Diğerleri izliyor. Problemin çözümü bitince sınıftan bazıları yavaşça dışarı çıktı. Bazı kız öğrenciler de sınıfta kendi aralarında sessizce oyunlar oynadılar. Öğretmen de teneffüse çıkmadı.. (12 mayıs, s.79)

Öğrencilerin defterleri genelde temiz ama kaplı değildir. Genellikle kenarları kırmızı kalemle çizilmiş olan defterlerini, kenarlarını kıvırmadan, buruşturmadan düzgün kullandıkları gözlenmiş olmakla birlikte bazı öğrencilerin defterlerini temiz kullanmadıkları da görülmüştür. Öğrenciler sınıfa gelince genellikle kitaplarını sıranın gözüne yerleştirmekte, çantalarını ise yanlarına sıranın üstüne yerleştirmektedirler. Ancak bir çok öğrencinin çantasını sırasının altına yere bıraktığı, zaman zaman da üstüne bastığı gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, testlerini, çalışma yapraklarını vb. materyallerini korumak için klasörler kullanmaktadır.

Sınıf öğretmeni gözlemler boyunca hemen hemen bütün derslerde konu anlatmış ve dersler sırasında yoğun öğrenci katılımı sağlamıştır. Öğrencilere yönelttiği sorularla, öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri görebilmeleri, farklı bakış açıları geliştirebilmeleri, problemlere farklı çözümler üretmeleri yönünde telkinlerde bulunmuştur. Bu öğretmen çok sık olarak öğrencilere özellikle matematik ve Türkçe ağırlıklı testler de çözdürmüş, öğrencilerin abone oldukları hazır dergi ve testlerden çalışmalar yaptırmıştır. Aşağıda bununla ilgili olarak gözlemlerden elde edilen bulgulara örnekler verilmiştir.

> Öğretmen sınıfa girince atasözleri ve deyimlerle ilgili bir test dağıttı. Tüm öğrenciler testi yanıtlıyorlar… Herkes yanındakiyle konuşmadan, sağa sola bakmadan kendi başına yanıtlamaya çalışıyor. … Yanıtlar ayrı cevap kağıtları üzerine işaretleniyor. … Bitirenler, cevap kağıtlarını test kitapçığının içerisine düzgünce yerleştirip öğretmenin masasına bırakıyorlar (7 nisan, s.11)

> … Öğrenciler resim yaparken, öğretmen de elindeki testleri öğrencilere dağıtmaya başladı. (14 nisan, s.33)

> … Öğretmen gelince öğrencilere test dağıttı. Çocuklar testleri çözerken öğretmen de masasında bir şeyler yazmaya başladı. (21 nisan, s.38)

Bu öğretmenin gözlemler sırasında izlenen diğer bir tipik özelliği de konuları işlerken, günlük hayatla ilişkilendirmesi, öğrencilere bir takım mesajlar verme fırsatlarını değerlendirmesidir. Aşağıda buna yönelik iki örnek sunulmuştur.

> Öğretmen "Bu ahlakla ilgili bir durum. Herkes Allah'a inanır. Bütün dinler neredeyse aynı şeylere inanır. Hepsine göre yalan, hırsızlık, vb. doğru değildir. Ama ibadet biçimleri farklı ….diğer bütün dinler de neredeyse aynı şeylere inanır. Ama tüm inansalar birbirinden farklı yaratılmıştır, sınıfımızda da öyle. Herkesin farklı bir yeteneği var. Kimse birbirinin aynısı değil. Önemli olan ilgimizi, yeteneğimizi belirleyip bunu geliştirmek. Ama bunu yapmak için temel olan bir şey var ki, o da okumak!...." diye açıklamalar yaptı. Daha sonra konferansını izlediği Doğan Cüceloğlu'nun anlattıklarından bir örnek verdi: … Cüceloğlu dedi ki "babam yaşlanınca dindar oldu. Enişte ise ateist. (ateist deyince inancı ne olursa olsun tüm insanlara saygı duyulması gerektiğini vurguladı). Babam bir gün alışveriş yaparken nakliyeci 10 koliyi üç koli olarak saymış. Babam eve gelip bize bunu anlatınca ateist enişte "sen onun 10 koli olduğunu bilmiyor muydun? Sen neden itiraz etmedin" demiş. İşte bunun özünde yatan insandır. Sen istediğin kadar yat kalk, namaz kıl. Dürüst olmadan olur mu?. Öğrenciler öğretmenin açıklamalarını dikkatle izliyorlar. Öğretmen devam etti: "önce içten doğru olmalıyız. Bunu Hıristiyan da Yahudi de, ateist de benimser… (5 mayıs, s.63)

4.2.2 Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde iki okulda sınıf içinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular önce öğretmen davranışları daha sonra öğrenci davranışları için olacak şekilde ve eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerine ilişkin davranışlar gruplandırılarak iki okul için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.2.1. Sınıf İçi Gözlemlerinden Öğretmenlerle İlgili Olarak Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda 26, yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda ise 37 sınıf içi gözlem yapılmıştır. Verilerin karşılaştırmalı bir şekilde sunulması hedeflendiğinden ve yüksek yaşam kalitesine sahip okulda 37 gözlem yapıldığından dolayı bu okulda yapılan gözlemlerden 26 tanesi seçkisiz olarak belirlenmiş ve iki sınıfta eşit sayıda gözlem üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Toplam 52 sınıf içi gözlemine ait ham veriler üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda, öğretmen davranışlarında gözlenen eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değeriyle ilgili davranışlar, alanyazında yer alan kavramlar da kullanılarak Tablo 4.6'da gösterildiği şekilde belirlenmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğretmen Davranışlarında Belirlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Yer Alan Olumlu ve Olumsuz Davranışlar

DAVRANIŞ KATEGORİLERİ					
EŞİTLİK		İNSAN ONURUNA SAYGI		ÇEVREYE SAYGI	
Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
• Öğrencilere eşit söz hakkı vermesi • Öğrenci sorunlarına eşit duyarlılık göstermesi • Pekiştireçleri hak eden tüm öğrencilere sunması • Eşitlik konusunda öğrencilere model davranışlar göstermesi • Eşitliği vurgulayan mesajlar, açıklamalar, uyarılar, sorular vb. vermesi	• Bazı öğrencile-re daha çok söz hakkı tanıma • Ayırım yapma (tembel-çalışkan, zengin-fakir, güzel-çirkin vb.	• Öğrencilere onore edici sözler söyleme (teşekkür etme, örnek gösterme, takdir etme vb.) • Öğrencilere değerli olduklarını hissedecek-leri mesajlar verme (yakın durma, sıcak ilişkiler kurma, içten iletişim kurma) • Söyledikleri-ne değer verme (dikkatle dinleme)	• Söylediklerini dinlememe • Öğrenciyi görmezden gelme • Fiziksel şiddet uygulama • Ceza verme • Aşağılayıcı sözler kullanma • Lakap takma • Alay etme • Taklit etme • Anlamsız görevler verme • Yanıtlarına dönüt vermeme • Yanlışlarını, eksiklerini duyurma – teşhir etme • Sözel ya da beden diliyle gözdağı verme • Bağırma • Göz hapsinde tutma • Hakaret etme	• Öğrencilere sınıftaki araç-gereçleri koruma ile ilgili verilen uyarılar • Öğrencilere kılık kıyafetlerini temiz tutmaları gerektiği ile ilgili uyarılar • Kendi kılık kıyafetini, masasını, dolabını temiz tutarak öğrencilere model olma • Sınıfı temiz tutmak gerekliliğine ilişkin uyarılar. • Çöp kutusunu kullanma konusunda model davranışlar • İnformal konuşmalarla yakın ve uzak çevrenin, doğanın korunmasına ilişkin mesajlar	• Yandaki davranışların tersi olan her türlü davranış

Tablo 4.6'da belirtilen davranışlar doğrultusunda yapılan veri analizleri sonucunda öğretmenlerin davranışlarında dikkate alınan üç değere ilişkin gözlenen olumlu ve olumsuz durumların sıklığı Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıflarında Gözlem Yapılan İki Öğretmenin Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Davranışlarının Sıklığı

Değer	**Eşitlik**		**İnsan Onuruna Saygı**		**Çevreye Saygı**	
Öğretmen	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğretmen	2	2	4	119	8	--
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğretmen	3	--	10	25	7	--

Gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin eşitlik değeri açısından 2 olumlu, 2 olumsuz davranışı gözlenebilmişken; eşitlik değerine ilişkin olumsuz yönde herhangi bir davranışı gözlenemeyen yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin, bu değerle ilgili 3 olumlu davranış sergilediği gözlenmiştir.

Her iki öğretmenin davranışlarında bu üç değerden olumsuz yönde en çok gözleneni insan onuruna saygı değeridir. İnsan onuruna saygı OYK'si düşük olan okuldaki öğretmenin davranışlarında olumlu yönde 4 defa gözlenmiştir. OYK'si yüksek olan okuldaki öğretmen ise 10 defa bu değerle tutarlı davranışlar sergilemiştir. Düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen 119 defa, yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen ise 25 defa bu değerle tutarlı olmayan davranışlar sergilemiştir.

Gözlemlerde çevreye saygı değerine ilişkin olarak olumsuz yönde öğretmenlerin herhangi bir davranışına rastlanılamamış iken, bu değerle ilgili olumlu davranışlara ise OYK'si düşük olan okuldaki öğretmen için 8, OYK'si yüksek olan okuldaki öğretmen için ise 7 defa gözlenebilmiştir.

Öğretmenlerin eşitlik ve çevreye saygı değerleri ile ilgili gözlenen davranışları çok fazla sayıda olmadığından bunlar gruplandırılmadan doğrudan sunulmuştur. İnsan onuruna saygı değeri açısından yapılan analiz sonucunda ise çok sayıda kavram (OYK'si düşük olan okuldaki öğretmen için 119, OYK'si yüksek olan okuldaki öğretmen için 25 tane) ortaya çıktığından, bu kavramları gruplama yoluna gidilmiş ve bu değerle ilgili olarak ulaşılan bulgular da bu çerçevede sunulmuştur. Sınıf gözlemleri sırasında iki öğretmenin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine ilişkin davranışlarından elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.2.2.1.1. Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Eşitlik Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin davranışlarında eşitlik değeriyle ilgili olarak iki olumlu ve iki olumsuz davranış gözlenmiştir. Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin davranışlarında ise olumsuz davranış gözlenememişken, bu öğretmenin üç defa eşitlik değerine uygun davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Çok fazla sayıda olmadığından gruplandırma

yoluna gidilmeyen bu davranışlar, bulgular sunulurken Tablo 4.8'de gösterildiği gibi doğrudan ele alınmıştır.

Tablo 4.8. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğretmenlerin Eşitlik Değeriyle İlgili Gözlenen Davranışları

	Davranışın Niteliği	**Davranışın Türü**	**Davranışa Örnek Durumlar**
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğretmen	Olumlu	Farklı öğrencilere söz hakkı verme Eşit sorumluluk verme	Öğretmen tahtaya yazdığı yeni bir alıştırma için "A… yapsın" dedi. Sonra "Ama A… az önce kalktı" diyerek başka bir öğrenciye söz verdi. … ders boyunca farklı öğrencileri tahtaya kaldırmaya çalıştı. (13 nisan, s.21) Öğretmen yerdeki kağıtları toplamalarını isterken, bir öğrenciye "Bırak H..! Herkes kendi kağıdını kendisi toplasın" dedi. (6 nisan, s.16)
	Olumsuz	Bazı öğrencileri diğerlerinden ön plana çıkarma	Sınıf başkanı da olan G… tahtaya alıştırmalar yazarken diğerleri de yazılan alıştırmaları defterlerine çözüyorlar… Öğretmen başını sınıfa çevirip "G… de olmasa ne olacaktı bizim halimiz" dedi. (13 nisan, s.19)
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğretmen	Olumlu	Farklı öğrencilere söz hakkı verme	Yeni konuya giriş yapıldı: Bölgelerimize göre yetişen sebze ve meyveler. "Sen ne diyorsun bu konuda" diyerek değişik öğrencilere söz verdi. Sonra Karadeniz bölgesine özgü bitkileri beyin fırtınasıyla sınıfça saydırdı. Konuyu işlerken genellikle farklı öğrencilere söz hakkı verdi. (14 nisan, s.19)
	Olumsuz	--	--

Gözlemler sırasında her iki öğretmenin eşitlik değeriyle ilgili gözlenen olumlu davranışı "farklı öğrencilere söz hakkı verme" şeklinde gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmen sınıf temizliğinde öğrencilere eşit sorumluluk vererek, eşitlik değerine uyan bir davranış göstermiştir. Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin eşitlik değerine aykırı herhangi bir davranışına rastlanamamışken, okul yaşam kalitesi düşük olan okuldaki öğretmenin davranışlarında bazı öğrencileri ön plana çıkarma davranışı iki defa gözlenmiştir.

4.2.2.1.2. Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğretmenlerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen, insan onuruna saygı değerine ilişkin olumlu davranışları dört defa sergilemişken, yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen ise bu tür davranışları on defa sergilenmiştir. Bu değerle ilgili olarak OYK'si düşük olan okuldaki öğretmen 119 defa, OYK'Sİ yüksek olan okuldaki öğretmen ise 25 defa olumsuz yönde davranış sergilemişlerdir. Olumlu davranışların gözlenme sıklığı çok fazla sayıda olmadığından, bu davranışlar üzerinde gruplama çalışması yapılmamıştır. Öğretmenlerin bu değerle ilgili olarak sergiledikleri olumlu davranışlar, öğrenciye değer verdiğini belli etme, birbirine saygı duymaları konusunda uyarma, uyarı ve eleştirilerini isim kullanmadan tüm sınıfa yöneltme, şiddete karşı uyarılarda bulunma / mesajlar verme, arkadaşlarını küçümseyen, alay eden vb. öğrencileri uyarma ve öğrencilere karşı kibar bir dil kullanma şeklinde gözlenmiştir.

Öğretmenlerin insan onuruna saygı değerine ilişkin olumsuz davranışları ise Gözdağı Verme, Bağırma, Aşağılama, Teşhir etme, fiziksel şiddet uygulama ve Ceza verme temaları altında toplanmıştır. Bu temalarla ilgili olarak gözlenen davranışlarla ilgili kavramlar Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Öğretmenlerin insan onuruna saygı değerine ilişkin olumsuz davranışlarında belirlenen *Gözdağı Verme* teması altında anlamsız görevler verme, beden diliyle (jest ve mimikleriyle) tehditkar mesajlar gönderme, göz hapsinde tutma, tehdit etme; *Bağırma* teması altında çevredekileri rahatsız edecek şiddette yüksek sesle seslenme, yüksek sesle emirler verme; *Aşağılama* teması altında aşağılayıcı sözler söyleme, hakaret etme, lakap takma (etiketleme), öğrenciyle alay etme, öğrencinin sesini, konuşmasını, hareketini vb. taklit etme ve öğrenciye yönelik veya öğrencinin önünde argo sözcükler kullanma (küfür etme); *Teşhir etme* temasında öğrencinin yanlışlarını, eksiklerini vb. diğerlerine duyurma, öğrencinin özel hayatını, kişisel bilgilerini veya ailesiyle ilgili özel bilgileri açığa vurma, *Fiziksel şiddet uygulama* temasında eliyle ya da sopa, defter, kitap vb. ile vurma, itme, şiddetle sarsma, kulağını, saçını çekme; *Ceza Verme* temasında ise ayakta bekletme, teneffüse çıkarmama, çöpe, duvara, dışarıya, sınıfa vb. baktırma, sınıfa almama, sınıf içinde ayrı oturtma (izole etme), sevmediği bir işi yaptırma, sınıftaki yerini değiştirme, söz hakkı vermeme, çeşitli yasaklar koyma,

sevdiği bir şeyden mahrum bırakma (Beden Eğitimi dersine çıkarmama, resim yaptırmama vb.) davranışları gözlenmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf İçi Gözlemlerde Öğretmenlerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Olumsuz Davranışlarına İlişkin Temalar

Temalar	**İnsan Onuruna Saygı Değerine Uymayan Davranışlar**
Gözdağı verme	• Beden diliyle (jest ve mimikleriyle) tehditkar mesajlar gönderme • Göz hapsinde tutma • Tehdit etme
Bağırma	• Çevredekileri rahatsız edecek şiddette yüksek sesle seslenme • Yüksek sesle emirler verme
Aşağılama	• Aşağılayıcı sözler kullanma • Hakaret etme • Lakap takma (etiketleme) • Alay etme • Taklit etme • Küfür etme (argo sözcükler kullanma)
Teşhir Etme	• Yanlışlarını, eksiklerini duyurma – teşhir etme • Özel hayatını (kişisel, ailevi) açığa vurma
Ceza verme	• Eliyle ya da sopayla vurma • İtme • Şiddetle sarsma • Kulağını, saçını çekme • Ayakta bekletme • Teneffüse çıkarmama • Çöpe, duvara, dışarıya, sınıfa vb. baktırma • Sınıf içinde ayrı oturtma (izole etme) • Sevmediği bir işi yaptırma • Sınıftaki yerini değiştirme • Söz hakkı vermeme • Yasaklar koyma • Sevdiği bir şeyden mahrum bırakma

Öğretmenlerin insan onuruna saygı değeriyle ilgili olumlu ve olumsuz davranışlarına örnekler ve bu davranışları gösterme sıklıkları iki öğretmen için ayrı ayrı olacak şekilde Tablo 4.10 ve Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.10. OYK Düzeyi Düşük Olan Okuldaki Öğretmenin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Olumlu Davranışlar	Öğretmen camdan dışarıyı izlerken "Bakın uçurtma uçuruyorlar" deyince, birkaç öğrenci oturdukları yerden "biz de yapabilir miyiz?" diye sordular. Öğretmen "Tabi, siz iş eğitimi dersinde yaparsınız, sonra da uçururuz" dedi. (24 mart, s.5) Öğretmen oturduğu yerden öğrencilerle beş dakika kadar karşılıklı sohbet etti. Sonra "nerede kalmıştık?" diye sorunca uğultu birden arttı. Herkes başka bir yeri söylüyor. Öğretmen "herkes aynı anda konuşursa ben nasıl anlarım sizi? (6 nisan, s.14)	4
	Toplam	**4**
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Aşağılama	Sınıfta problem davranış gösteren bir öğrenciye : "… oğlum sakatsan söyle, seni tedavi ettirelim! Ya birinci sınıf bile sizin kadar problem çıkarmıyor… Bıktım seninle uğraşmaktan! Ne biçim çocuksun sen ulan? Öyle yaptım olmadı, böyle yaptım olmadı, arkaya oturttum olmadı, önündeki sırayı boşalttım olmadı. Ne yapabilirim? Sen bir çözüm bul bana. Ne yapabilirim?" (24 mart, s.9) Başka bir öğrenciyle konuşan A…'ya sopasını elinde sallayarak "Artık ben seni insan sıfatına sokamıyorum. Yani sen insan da değilsin, hayvan da değilsin, eşya da değilsin" dedi ve kafasına hafifçe vurdu. (30 mayıs, s.78) Sınıfın açık kapısından içeri giren zihinsel engelli çocuk tebeşir alıp çıkarken sınıftan bir erkek öğrenciye (A…) el salladı. Öğretmen A..'ya dönüp "A.., bu senin arkadaşın mı? Ne demişler, bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. M… senin arkadaşınsa artık senin de kim olduğun anlaşılıyor. O senin arkadaşın mı?" dedi. A.. "öğretmenim, çocuklar bunu dışarıda dövüyorlar, o da hep benim yanıma geliyor." Öğretmen "eee? sen de onu koruyor musun?" deyince A.. kararlı bir şekilde "Evet!" dedi. Öğretmen alaycı bir ses tonuyla "aferin" dedi. (30 mayıs, s.74)	39

Tablo 4.10. (Devam)

Davranış	Bu tür Davranışlara Örnekler	Gözlenme Sıklığı
Bağırma	"Gel göster bakalım, hangi çizgi? Kesir çizgisini anlatmadım mı ben? Sanki ilk kez görüyor gibi soruyor. Aptal mısın sen?" (13 nisan, s.22) Öğretmen öfkeli bir şekilde ayağa kalktı, K…'te "bir daha böyle bir şey olacak mı? olacak mı? Geri zekalı!" diye bağırdı. (20 nisan, s.32) "Oğlum, gözünün içine bakıyorum senin yaa!" (20 nisan, s.31) "İtme şu sırayı be'" (4 mayıs, s.44)	25
Gözdağı verme	"U…! Çok mu güzel okuyorsun? Rezil edeyim mi seni herkese!" (13 nisan, s.25) "Bak, çözemezsen o kocaman ağzını kulaklarına kadar yırtarım, zaten kurbağa gibi kocaman bir ağzın var, iyice büyür, kulaklarına varır!" (4 mayıs, s.41) "A… gülme. Bak senin suratını duvara yapıştırırım ha! Adamın suratına tükürsen yine gülecek" (11 mayıs, s.60)	23
Ceza verme	Öğretmen tek başına masasının yanına çektiği sırada oturttuğu öğrenciyi "R… getir bakayım şu yazını" deyip yanına çağırdı. Yazıya göz atıp "Bu ne biçim yazı!" diyerek çocuğun kafasına defterle vurdu (24 mart, s.9) Öğretmen en önde oturan kızın yanına gelip kulağından tuttu : "azıcık dinle, dinle!" diye bağırdı. (4 mayıs, s.48) Sınıf başkanının isimlerini tahtaya yazdığı öğrencileri yanına çağırıp sırayla her birine birer tokat atıp yerlerine gönderdi. (11 mayıs, s.50) İzole etme (en arkaya veya en öne arasına bir sıra boşluk bırakarak veya öğretmen masasının yanına yerleştirdiği izolasyon sırasında tek başına oturtma, diğerleriyle konuşmasını yasaklama" Teneffüse çıkmama cezası verdiği sınıfın kapısına sopayla birkaç defa vurup "Bundan sonra her davranış problemi gösterdiğinizde böyle cezalı olacaksınız, susuzluktan ölmek, altınıza yapmak vb. serbest" (13 nisan s.20) Tüm sınıfa ayakta durma cezası (11 mayıs, s.60)	23
Teşhir Etme	Abisi sınıfa giren R…'a dönerek yüksek sesle "Ya bu kadar fark olur mu? Abisi bilgi yarışması takımında, kendisi tembel teneke! (4 mayıs, s.47) Öğretmene okuldan ayrıldığı belirtmek için sınıfa girdiğimde bana sınıfta yaşanan problemlerden çocukların önünde söz etmeye başladı. En önde oturttuğu kız öğrenciyi göstererek : "Ya bu kız çocuğu.. kız çocuğu böyle davranır mı hoca hanım.. geri zekalı olsa laf anlardı.. aptal mıdır nedir? Kızı aldım arkaya oturttum olmadı, öne oturttum olmadı.. ne yapacağım ben seninle ya.." diyerek sınıfın ve benim önümde kıza hoş olmayan sözler söylemeye başladı. (26 mayıs, s.72)	9
	Toplam	119

Tablo 4.11 OYK Düzeyi Yüksek Olan Okuldaki Öğretmenin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Olumlu Davranışlar	...Bu sırada kapı çaldı, bir kız öğrenci geldi, "öğretmenim sopanız var mı?" diye sordu. Bu soru üzerine tüm çocuklar güldü. Öğretmen "sopa yok, biz sopayla iş yapmıyoruz biliyorsun" deyip kızı gönderdikten sonra kendisi de güldü…(28 nisan, s.52) Bir kız öğrenci Akdeniz Bölgesi'nin ovalarını sayarken Bafra Ovası'nı da sayınca sınıftakiler güldü. Öğretmen sınıfı uyardı. .(14 nisan, s.19)	10
	Toplam	10
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Gözdağı verme	Öğretmen sürtüşmekte olan iki öğrencinin arasındaki anlaşmazlığı fark etti, göz ucuyla onlara kızgınca bakıp, bir taraftan kağıtları dağıtırken "hayırdır, bir problem mi var B…?" dedi. (14 nisan, s.29) Sınıfa öğretmenin gelmesiyle yüksek gürültü anında kesildi. Öğretmen sınıfa bir süre kızgın kızgın baktı: "eee sonra? (28 nisan, s.57) Dinlemeyen bir öğrenciye "şimdi dayak isteme benden!" dedi. (5 mayıs, s.63)	7
Teşhir Etme	Öğretmen soruya yanıt veremeyen öğrenciye "ne oldu? Bakın!" diyerek sınıfın dikkatini O'na çekti: "hani söz veriyorum öğretmenim!" diyerek kızın taklidini yaptı. Sınıftakiler güldüler. Kızın yanakları kıpkırmızı oldu, utandı. Öğretmen "temizlikçi kadının eline mi geçti? Bakın hem mahcup oldu, hem de dersi izleyemiyor" dedi. Başka bir öğrenciye söz verip derse devam etti. (12 mayıs, s.78) Öğretmen "M… sen çık" diyerek bir erkek öğrenciyi tahtaya kaldırdı. Çocuk soruyu bir türlü çözemeyince öğretmen, sesini yükselterek tahtada kıvranan M.…'i gösterip "bir dakika… şunun aczine bakar mısınız? Çok mu yoruldun bugün?" deyince, çocuk "yoook" dedi. Öğretmen "niye o zaman böyle "aman yarabbi, öğretmen beni nereden buldu" der gibi bir halin var öyle? Gel geri biraz, bak bakalım beğendin mi çizdiğini?" dedi. Çocuk hemen gidip çizdiği şekli sildi, yenisini çizdi. Yine yanlış. Çocuklar yine itiraz ettiler. Öğretmen "bak işte çalışmazsanız, işte böyle zavallı gibi ne yapacağınızı bilemezsiniz" deyip başka bir öğrenciyi kaldırdı. (12 mayıs, s.79)	7
Aşağılama	Bir kız öğrenci soruya yanıt verirken öğretmen kızın sözünü kesti "bak hala birinci sınıf çocuğu gibi söylüyorsun: "Onlardan yoğurtlar yapılıyor" (kızın konuşmasını taklit etti). sebzeden meyveden yoğurt mu yapılır?" Öğrenci kızarmış yanaklarla yerine oturdu ve sözünün devamını getirmedi. 14 nisan s.21 Sorduğu bir soruya yanıt veren bir öğrencinin yüzüne küçümser şekilde bakıp "şimdi ne anlatmış oldun?. Çocuk sustu. (5 mayıs, s.63)	5

Tablo 4.11 (Devam)

Davranış	Bu tür Davranışlara Örnekler	Gözlenme Sıklığı
Bağırma	Ayağa kalkıp öğretmenin yanına gelerek dışarı çıkmak istediğini belirten bir öğrenciye kızgın bir tavırla "hiçbir yere gidemezsin, otur yerine" diye bağırdı. (14 nisan, s.34) Öğretmen masasında oturduğu yerde bir öğrenciyi yanına çağırdı: "gelir misin sen buraya… hayırdır, senin ağzında sinek mi var? Ne var? Nerden çıkıyor bu gereksiz davranışlar?" deyip yerine oturttu. (5 mayıs, s.70)	4
Ceza verme	Parmak kaldırıp yanıt vermek isteyen en önde oturan kıza bir iki dakika boyunca kızgın kızgın baktı, sonra işaret parmağını boğum yerinden büküp kızın kafasına "tak" diye vurdu. (24 mart, s.10) Sorulan soruya yanıt vermek için parmak kaldıran bir kız öğrenciye "sen çok konuşuyorsun. Bu yüzden birinciyi yapamayacaksın" dedi (7 nisan, s.18)	2
	Toplam	25

4.2.2.1.3. Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Gözlemlerde her iki öğretmenin de çevreye saygı değeriyle uyuşmayan herhangi bir davranışları gözlenememişken bu değerle ilgili olarak OYK'si düşük olan okuldaki öğretmenin 8, OYK'si yüksek olan okuldaki öğretmeninin ise 7 olumlu davranışı gözlenmiştir. Gözlenen davranış sayısı az olduğundan bunlar üzerinde gruplama çalışması yapılmamış ve bulgular sunulurken bu davranışlar doğrudan ele alınmıştır. Öğretmenlerin çevreye saygı değeriyle ilgili davranışlarına örnekler Tablo 4.12 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf İçi Gözlemlerde Öğretmenlerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Gözlenen Davranışları

	Davranışın Niteliği	**Davranış Biçimi**	**Davranışa Örnek Durumlar**
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğretmen	Olumlu	- Yere attıkları çöpleri toplayıp çöp kutusuna atmalarını için uyarma - Sınıfı temiz tutma konusunda uyarma - Ders araçlarını düzgün kullanmaları için uyarma	Çocuk çöpe giderken "Yere açmayın şu kalemlerinizi" diye tekrar uyardı. Bir köşeye çekilip öğrencileri izlemeye başladı. (24 mart, s.5) Zilin çalmasına yakın çocuklar eşyalarını toplayıp çantalarına çabucak yerleştirdiler…. Öğretmen "şu kağıtları çöpe atın" dedi. (6 nisan, s.16) Öğretmen "kalemlerinizi açın ve düzgün yazmaya başlayın" diye ekledi. Birkaç öğrenci kalemlerini açmaya çöpe giderken öğretmen "kalemlerinizi çöpe gelip açın, çevreyi kirletmeyin" diye uyardı yeniden. (13 nisan, s.23) Şimdi öğretmen kitap okurken dikkat edilecek şeylerden söz ediyor. Çocukların değil kitapların kenarını kıvırmamak, sayfa sayfa ayırdıklarını vurgulayıp uyardı (26 mayıs, s.71)
	Olumsuz	---	---
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğretmen	Olumlu	- Çevreye saygılı davranmalarıyla ilgili mesajlar verme - Ders araç gereçlerini doğru kullanma konusunda uyarılar yapma - Kendi araç gereçlerini düzenli kullanarak öğrencilere model olma - Sınıfın havalandırılmasına yönelik uyarılarda bulunma - Hayvanlara, doğaya duyarlılık mesajı verme	Sınıfça gittikleri sinemadan dönüşte öğretmenin tüm sınıfa söylediği sözler: "… o insanlar nasıl temizleyecekler orayı? Bizim de devlete ve belediyeye karşı görevlerimiz var. Önce kendimizden başlamamız gerekiyor. Sizden sonra oraya o filmi izlemeye gelecek öğrenciler nasıl girecek? …" (24 mart, s.5) … Tahta silinmiş, tertemiz görünüyor. Öğretmen masasında bir kutuda muhafaza ettiği tebeşirlerden bir tane alıp tahtaya bir örnek yazmaya başladı. (28 nisan, s.50) … Öğretmen dolabını açtı, içinde boy boy dizili kitaplar, özenle yerleştirilmiş ders araç gereçleri görünüyor. Bir kutu çıkarıp dolabı yeniden yavaşça kapattı, masasına oturdu… (28 nisan, s52) Arkadaki çocuklar birden bağırıştılar. Öğretmen ne oluğuna bakınca burada büyük bir eşek arısı olduğunu gördü…. Öğretmen tüm sınıfa seslendi "bakın o şimdi yolunu bulmaya çalışıyor. Lütfen herkes arıyı izlesin" dedi. (5 mayıs, s.70)
	Olumsuz	---	---

4.2.2.2. Sınıf İçi Gözlemlerinden Öğrencilerle İlgili Olarak Elde Edilen Bulgular

Sınıf içi gözlemlerinden elde edilen ham veriler üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda, öğrenci davranışlarında gözlemlenen eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değeriyle ilgili davranışlar, alanyazında yer alan kavramlar da kullanılarak Tablo 4.13'de gösterildiği şekilde gruplandırılmıştır.

Tablo 4.13. Öğrenci Davranışlarında Gözlemlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Toplanan Olumlu ve Olumsuz Davranışlar

DAVRANIŞ KATEGORİLERİ					
EŞİTLİK		İNSAN ONURUNA SAYGI		ÇEVREYE SAYGI	
Olumlu	**Olumsuz**	**Olumlu**	**Olumsuz**	**Olumlu**	**Olumsuz**
• Sınıf içerisinde parmak kaldırarak söz alma • Arkadaşları arasında ayırımcılık yapmama • Eşitlik konusunda arkadaşların a model davranışlar gösterme • Eşitliği vurgulayan mesajlar, açıklamalar uyarılar, davranışlar vb.	Yandaki davranışların tersi olan her türlü davranış	• Arkadaşlarına güzel sözler söyleme (teşekkür etme, onore etme, tebrik etme, vb.) • Arkadaşlarına değerli olduklarını hissedecekleri mesajlar verme (yakın durma, sıcak ilişkiler kurma, içten iletişim kurma, paylaşma) • Başkalarından söz ederken saygılı/kibar bir dil kullanma • Şiddet içeren davranışlardan kaçınma • Şiddet içeren davranış sergileyenleri uyarma • Kendisine veya başkalarına verilen cezaları sorgulama • Hakkını savunma • Kimsenin kendini küçümsemesine izin vermeme • Kendisine onur kırıcı sözler söylendiğinde utanma	• Arkadaşlarına şiddet içeren fiziksel davranışlar gösterme • Arkadaşlarına onur kırıcı sözler kullanma (küçük görme, aşağılama, lakap takma, küfür etme) • Başkalarının kusurlarıyla, yanlışlarıyla alay etme • Bazı arkadaşlarını dışlama • Sözel olarak ya da beden diliyle gözdağı verme • Onur kırıcı sözlere duyarsızlık gösterme, aldırmama	• Sınıftaki ortak kullanılan araç – gereçleri, grafikleri, resimleri, panoları vb. koruma • Kılık kıyafetlerini temiz tutma • Kişisel ders araç-gereçlerini koruma, temiz kullanma • Sınıfı temiz tutma ve tutmayanları uyarma • Kağıt israfından kaçınma • Sınıfa giriş çıkışlarda sakin olma • Sırada yanındakini, önündekini, arkasındakini rahatsız etmeme	Yandaki davranışların tersi olan her türlü davranış

Tablo 4.13'de belirtilen davranış listeleri doğrultusunda yapılan veri analizleri sonucunda öğrencilerin davranışlarında dikkate alınan üç değere ilişkin gözlenen olumlu ve olumsuz durumların sıklığı Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıflarında Gözlem Yapılan Öğrencilerin Eşitlik, İnsan Onuru ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Davranışlarının Sıklığı

DEĞER / SINIF	Eşitlik		İnsan Onuruna Saygı		Çevreye Saygı	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Sınıf	--	1	4	39	10	26
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Sınıf	1	--	12	28	12	22

Düşük yaşam kalitesine sahip okulda öğrencilerin davranışlarında eşitlik değerine işaret eden herhangi bir olumlu davranış gözlenememişken bu öğrencilerin eşitlik değerine aykırı 1 davranışı gösterdikleri gözlenmiştir. Aynı sınıftaki öğrencilerin davranışlarında insan onuruna saygıyla ilgili olarak 4 olumlu, 39 olumsuz; çevreye saygıyla ilgili olarak da 10 olumlu 26 olumsuz davranış gözlenmiştir.

Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında ise eşitlik değeriyle ilgili olarak 1 olumlu; insan onuruna saygıyla ilgili olarak 12 olumlu, 28 olumsuz; çevreye saygı değeriyle ilgili olarak da 12 olumlu ve 22 olumsuz durum gözlenmiştir. Her iki grupta da gerek olumlu gerek olumsuz durumlarda en az gözlenen değer eşitlik iken, olumlu yönde en çok gözlenen değer çevreye saygı, olumsuz yönde en çok gözlenen değer ise insan onuruna saygıdır.

Sınıf gözlemleri sırasında iki sınıftaki öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine ilişkin davranışlarından elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.2.2.2.1. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğrencilerin Eşitlik Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında eşitlik değerine aykırı olarak 1 davranış gözlenmişken, yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrenci davranışlarında bu değere ilişkin olumsuz yönde bir duruma rastlanılamamıştır. OYK'si düşük olan okuldaki öğrencilerin sınıf içerisinde

eşitlik değerine ilişkin herhangi bir olumlu davranışları gözlenememiş, OYK'si yüksek olan okulda ise öğrencilerin 1 defa bu değere uygun davranışlar sergilediği görülmüştür. Çok fazla sayıda olmadığından bu davranışlar gruplanmadan Tablo 4.15'te gösterildiği gibi doğrudan sunulmuştur.

Tablo 4.15. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğrencilerin Eşitlik Değeriyle İlgili Gözlenen Davranışları

	Davranışın Niteliği	**Davranış Biçimi**	**Davranışa Örnek Durumlar**
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Sınıf	Olumlu	--	--
	Olumsuz	Arkadaşları üzerinde hegemonya kurma	Öğretmen dışarı çıktı. … Çocukların konuşma sesleri iyice yükseldi. Sınıf başkanı yardımcısı olan kız öğrenci sınıf başkanı olan erkek öğrenciye "H… sen mi susturacaksın yoksa ben mi susturayım?" diye sordu. H.. "senin gücün yetmez ki, sustuuur!" diye küçümser bir sesle cevap verdi. (4 mayıs, s.40)
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Sınıf	Olumlu	Ayırımcılığa karşı olma	… Bir kız öğrenciyle bir erkek öğrenci bir anlaşmazlık yaşıyor. Kız öğrenci "Afrika'daki gibi.. orada da zencilerle beyazlar ayrılıyor.." dedi… (28 nisan, s.53)
	Olumsuz	--	--

Gözlemler sırasında her iki okuldaki öğrencilerin eşitlik değeriyle ilgili olarak iki davranışı gözlenebilmiştir. Bu davranışların biri olumsuz, biri de olumlu nitelik taşımaktadır. Düşük yaşam kalitesine sahip okulda gözlenen olumsuz davranış, sınıf başkanı ve yardımcının sınıf arkadaşları üzerinde kurdukları hegemonya ile ilgilidir. Yüksek yaşam kalitesine sahip okulda ise eşitlik değeriyle tutarlı davranış ise insanlar arasında ten rengine göre ayırımcılık yapmayı eleştirme biçimindedir.

4.2.2.2.2. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında insan onuruna saygı değerine ilişkin 4 olumlu, 39 olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında ise 12 olumlu ve 28 olumsuz durum gözlenebilmiştir. Öğrencilerin insan onuruna saygı duyduklarına işaret

eden davranışlar Saygı Duyma, Değer Verme ve Aşağılamaktan Kaçınma temaları altında; insan onuruna saygıya uymayan davranışları ise Fiziksel Saldırganlık Davranışları, Sözel Saldırganlık Davranışları ve Aşağılama temaları altında toplanmıştır. Bu temalarla ilişkili olarak gözlenen davranışlarla ilgili kodlar Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Gözlemler sırasında her iki okuldaki öğrencilerin davranışlarında insan onuruyla ilgili olarak gözlenen olumlu davranışların toplandığı *Saygı Duyma* teması altında, başkalarından söz ederken saygılı bir dil kullanma, başkalarına güzel (onore edici) sözler söyleme ve şiddet içeren davranışlardan kaçınma; *Değer verme* teması altında insanların ilgi ve isteklerine önem verme, arkadaşlarına değerli olduklarını hissettirecek mesajlar verme, içten iletişim kurma, araç gereçlerini, yiyeceğini vb. paylaşma; *Aşağılamaktan kaçınma* teması altında, notuyla dalga geçmeme, kimsenin hakkında kötü konuşmama, başkalarını aşağılayan, alay eden vb. arkadaşlarını uyarma davranışları yer almıştır.

Öğrencilerin insan onuruna saygı değerine uymayan davranışlarının toplandığı *Fiziksel saldırganlık* temasında, kavga etme, vurma, itme, şiddetle sarsma, tekme atma, zarar verecek şekilde cisim/nesne vb. fırlatma, kulağını/saçını/kıyafetini çekme, el kol hareketleri yapma, başkasının eşyalarına zarar verme; *Sözel saldırganlık* teması altında, kavgaya tahrik edecek şekilde sözler söyleme, bağırma, gözdağı verme (tehdit etme); *Aşağılama* teması altında ise aşağılayıcı sözler kullanma, hakaret etme, lakap takma (etiketleme), alay etme, taklit etme, küçümser şekilde gülme/jest ve mimikler yapma, küfür etme (argo sözcükler kullanma) davranışları yer almıştır.

Tablo 4.16. Sınıf İçi Gözlemlerde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi

Olumlu		**Olumsuz**	
Tema	**Davranışlar**	**Tema**	**Davranışlar**
(Kendine ve Diğerlerine) Saygı Duyma	• Başkalarından söz ederken saygılı/kibar bir dil kullanma • Güzel sözler söyleme • Şiddet içeren davranışlardan kaçınma • Şiddet içeren davranış sergileyenleri uyarma • *Kendisine veya başkalarına verilen cezaları sorgulama* • *Hakkını savunma* • *Kimsenin kendini küçümsemesine izin vermeme* • *Ağır sözler söylendiğinde utanma*	Fiziksel saldırganlık	• Kavga etme • Vurma • İtme • Şiddetle sarsma • Tekme atma • Zarar verecek şekilde cisim/nesne vb. fırlatma • Kulağını, saçını çekme • El kol hareketleri yapma • Onur incitici sözler söylendiğinde aldırmama
Değer verme	• İnsanların ilgi ve isteklerine önem verme • Arkadaşlarına değerli olduklarını hissettirecek mesajlar verme • İçten iletişim kurma • Araç gereçlerini, yiyeceğini vb. paylaşma	Sözel Saldırganlık	• Kavgaya tahrik edecek şekilde sözler söyleme • Bağırma • Gözdağı verme (tehdit etme)
Aşağılamaktan Kaçınma	• Notuyla dalga geçmeme • Kimsenin hakkında kötü konuşmama • Başkalarını aşağılayan, alay eden vb. arkadaşlarını uyarma	Aşağılama	• Aşağılayıcı sözler kullanma • Hakaret etme • Lakap takma (etiketleme) • Alay etme • Taklit etme • Küçümser şekilde gülme/jest ve mimikler yapma • Küfür etme (argo sözcükler kullanma)

Öğrencilerin insan onuruna saygı değeriyle ilgili olumlu ve olumsuz davranışlarına örnekler ve bu davranışları gösterme sıklıkları Tablo 4.17 ve Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Olumlu Davranışlar	Öğretmen öğrencilere ayakta durma cezası verdi. Sınıftaki herkes ayakta…. Sınıftan bir erkek öğrenci öğretmene "öğretmenim, biz niye ayakta duruyok?" diye sordu. (11 mayıs, s.60)	4
	Toplam	4
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Fiziksel saldırganlık	… bir erkek öğrenci ayağa kalkıp yan sıradaki çocuğun yanına geldi ve kızgınlıkla "Sen bana böyle demedin mi oğlum? diyerek çocuğu yakasından tutup ayağa kaldırdı, sınıfın arka duvarının önüne getirip, sırtını hızla duvara çarptı. Bir şey olmamış gibi yerine oturdu. (6 nisan, s.14) Arka sırada elinde katlanmış bir kağıt tutan kız, yan tarafında oturan erkek öğrenci kağıdı elinden kapınca yerinden kalkıp çocuğun sırtına bir yumruk indirdi. (13 nisan, s.19)	11
Sözel Saldırganlık	Bir kız öğrenci konuştuğu için öğretmenin uyardığı bir öğrenciye "hem bir almış hem de konuşuyor" dedi. Bunu duyan konuşan öğrenci "sen kendine bak" diye kızgınlıkla yanıt verdi. (6 nisan, s.15) Bir öğrenci arkasına dönüp diğer öğrenciye kendisinin bitirdiğini söyledi, "Daha sen burada mısın?" diyerek ona güldü. (11 mayıs, s.52)	8
Aşağılama	Yanımdaki öğrenci karşı masada oturan çocuğa bir şey sordu, diğeri yanıt verdi. Yanımdaki "Yok ya salak!" dedi. (24 mart, s.7) R… yanımda oturan A…'a "8 tane yanlış yapmışsın, salak!" deyip güldü. Yine arkalardan bir çocuk "H… de iki tane yanlış yapmış" deyip yüksek sesle güldü. (24 mart, s.9) A… yanındaki çocuğun defterini aldı. "G… şunun yazısına bak, çok pis" dedi önündeki kıza. (6 nisan, s.16) Öğretmen ceketini giyerken sınıfa talimat verdi : "Yarın geldiğimde en arkadaki sıra, şurada olacak" deyip masasının yanındaki pencerenin önünü gösterdi. Birkaç öğrenci "Kim oturacak?" deyince diğerleri "….!" deyip güldüler. (20 nisan, s.32)	20
	Toplam	39

Tablo 4.18. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Olumlu Davranışlar	Bir öğrenci söz istedi: "Öğretmenim Ç… arkadaşımız Van gölü, Tuz gölü ve göller yöresi en büyük kapalı havzalardır dedi ama biz haritadan baktık, göller yöresindeki Beyşehir gölü, ince bir kolla denize ulaşabiliyor." derken arkadaşından saygılı bir dille söz etti. (24 mart, s.6) Bir kız öğrenci "resim dosyası olmayan arkadaşlar, resimlerinizi verebilirsiniz, öyle kırış kırış olmasın" diye yardım teklifinde bulundu. Aynı duyuruyu bir kız öğrenci daha yaptı: "isteyenler resimlerini verebilirler, buruşmasın!" dedi. (14 nisan, s.35) Öğretmen dolaşırken arada bir sınıfa sorular da soruyor. Öğrenciler parmak kaldırıp soruyu yanıtlıyorlar. Biri konuşurken öbürleri sadece parmak kaldırıyorlar, kimse konuşmuyor. (28 nisan, s.50) ...Bu sırada kapı çaldı, bir kız öğrenci geldi, "öğretmenim sopanız var mı?" diye sordu. Bu soru üzerine tüm çocuklar güldü. (28 nisan, s.52)	12
	Toplam	12
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Fiziksel saldırganlık	Kapı tarafındaki grupta oturan A…'la hizasında orta grupta oturan Ç… ayakta birbirinin ellerine vuruşuyorlar. A…'ın yanında oturan B…araya girmeye çalıştı. Ç… "sen ne karışıyorsun, sen çekil sarı çıyan!" deyince B… Ç…'ya bir kol hareketi yaptı. Bu sırada A… B…'ın kalemleri kaptı. B… oldukça yüksek sesle "S..ç..m lan sana!" dedi. Sınıfta bunu duyanlardan "çüşşş!" "ohaaa!" sesleri yükseldi... Kalem kutularıyla birbirlerine vuruyorlar. (21 nisan, s.41) Bir öğrenci arka sıradan kendisini uyaran bir çocuğa olduğu yerden el kol hareketi yaptı. (21 nisan, s.41) Sınıfta koşturan bir öğrenci başka bir erkek öğrenciye bir tekme atıp "edepsiz!" diye bağırdı.(28 nisan, s.52)	11
Sözel Saldırganlık	Bir erkek öğrenci, başka bir erkek öğrenciye "senin sevgilin o değil mi?" dedi. Öbürü parmağını sallayıp "bak seni doğduğuna pişman ederim" diye karşılık verdi. Bir kız aralarını düzeltmeye çalıştı, arkadaki çocuk "sen kaşınıyorsun galiba, ufak atta civcivler yesin!" dedi. (21 nisan, s.40) Bir erkek öğrenci oturduğu yerden arkalarda oturan bir çocuğa nanik gibi el kol işaretleri yaptı, sonra "delisin, delisin" şarkısını mırıldanıp yan taraftaki kıza "deli" işareti yaptı. (28 nisan, s.55)	9
Aşağılama	A… arkasında oturan kıza bir şey söyleyince kız öfkeyle "Çok biliyorsun sen!" diye bağırdı. (14 nisan, s.30) Bir grup öğrenci, pencere tarafında en arkada oturan erkek öğrencinin yaptığı resimle alay ediyorlar. İçlerinden biri "şuna bak, koyunlar sosise benzemiş" dedi. (14 nisan, s.33) En önde oturan B…, "bak çok güzel oldu" diyerek çizdiği resmi arkasında oturan kıza gösterdi. Kız "Bu ne! İğrenç yapmışsın!" dedi. (14 nisan, s.35)	8
	Toplam	28

4.2.2.2.3. Sınıf İçi Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında çevreye saygı değerine ilişkin 10 olumlu, 26 olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında ise 12 olumlu ve 22 olumsuz durum gözlenebilmiştir. Öğrencilerin çevreye saygı duyduklarına işaret eden davranışlar sınıftaki araç–gereçleri koruma, kişisel ders araç-gereçlerini doğru kullanma, çöp kutusunu kullanma, gürültü kirliliği yaratmama temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin bu temalara ters düşen davranışları ise çevreye saygı değeri bakımından olumsuz davranışlar olarak kabul edilmiştir. Bu temalarla ilişkili olarak gözlenen davranışlarla ilgili kodlar Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Öğrencilerin çevreye saygı değerine uygun davranışlarını gruplamak üzere oluşturulan 5 tema incelendiğinde**;** ***Sınıftaki araç–gereçleri koruma*** teması altında, sınıftaki ortak kullanılan araç – gereçleri, grafikleri, resimleri, panoları vb. koruma, sıraları, duvarları vb. karalamama, sınıfı temiz tutma ve tutmayanları uyarma, sınıfın temizlenmesine yardımcı olma ve sıraların üzerine basmama davranışları; ***Kişisel ders araç gereçlerini koruma*** teması altında, kişisel ders araç-gereçlerini koruma, temiz kullanma, defter ve kitaplarını doğru kullanma, karalamama; ***Yere Çöp Atmama*** temasında ihtiyaç duyduğunda sınıftaki çöp kutusunu kullanma; ***Gürültü kirliliği yaratmama*** temasında başkalarını rahatsız edecek biçimde yüksek sesle konuşmama, Sınıfa giriş çıkışlarda koşmama, toz kaldırmama, bağırmama, sırada yanındakini, önündekini, arkasındakini rahatsız etmeme davranışları yer almıştır. Öğrencilerin bu davranışların tam tersine işaret eden hareketleri de çevreye saygı değerine ilişkin olumsuz davranışlar olarak ele alınmıştır.

Tablo 4.19. Sınıf İçi Gözlemlerde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi

Olumlu		**Olumsuz**	
Tema	**Davranışlar**	**Tema**	**Davranışlar**
Sınıftaki Araç–Gereçleri Koruma	• Sınıftaki ortak kullanılan araç – gereçleri, grafikleri, resimleri, panoları vb. koruma • Sıraları, duvarları vb. karalamama • Sınıfı temiz tutma ve tutmayanları uyarma • Sınıfın temizlenmesine yardımcı olma • Sıraların üzerine basmama	Sınıftaki Araç–Gereçlere zarar verme	Olumlu olarak kabul edilen davranışların tersi olan her türlü davranış
Kişisel Ders Araç-gereçlerini koruma	• Kişisel ders araç-gereçlerini koruma, temiz kullanma • Defter ve kitaplarını doğru kullanma • Defter ve kitaplarını karalamama	Kişisel Ders Araç-gereçlerini kötü kullanma	
Yere Çöp Atmama	• Çöp kutusunu kullanma	Yere Çöp Atma	
Gürültü Kirliliği Yaratmama	• Başkalarını rahatsız edecek biçimde yüksek sesle konuşmama • Çığlık atmama • Sınıfa giriş çıkışlarda koşmama, toz kaldırmama, bağırmama • Sırada yanındakini, önündekini, arkasındakini rahatsız etmeme	Gürültü Kirliliği Yaratma	

Tablo 4.20'de öğrencilerin çevreye saygı değeriyle ilgili olumlu ve olumsuz yönde gözlenen davranışlarına bazı örneklerler sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Çevreye Saygı Değerine İlişkin Sınıf İçi Davranışlarından Olumlu ve Olumsuz Örnekler

	Nitelik	**Davranışın Türü**	**Davranışa Örnek Durumlar**
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrenciler	Olumlu (Sıklık:10)	• Sınıftaki Araç–Gereçleri Koruma • Kişisel Ders Araç-gereçlerini koruma • Yere Çöp Atmama • Gürültü Kirliliği Yaratmama	Önlerden bir öğrenci yerinden kalkıp tahtanın önünde yere düşmüş olan bir tebeşir parçasını çıkarıp tahtadaki tebeşirliğe bıraktı (24 mart, s.7) Bir çocuk elindeki çöpleri götürüp çöp kutusuna attı, sessizce geçip yerine oturdu. (13 nisan, s.25) Bir öndeki çocuk, küçük, buruşuk bir kağıdı kıza fırlattı. Kız kağıdı aldı, kalemini avucuna açtı, gidip avucundaki çöplerle birlikte kağıdı da çöpe attı, tekrar yerine oturdu. (4 mayıs, s.43) Yan taraftaki parmağı kanayan çocuk, bu sefer küçük kağıt parçacıklarını masasına dizmiş, tek tek kağıtlara kanayan parmağını bastırıp kanı kurutmaya çalışıyor. Orta parmağı tırnak üstündeki ilk eklemden kanıyor. Kağıtların her tarafı kan olunca götürüp çöpe attı, geçip tekrar yerine oturdu… (4 mayıs, s.47)
	Olumsuz (Sıklık:26)	• Sınıftaki Araç–Gereçlerine zarar verme • Kişisel Ders Araç-gereçlerini kötü kullanma • Yere Çöp Atma • Gürültü Kirliliği Yaratma	Sınıfa girdim. Henüz öğretmen gelmemiş. Sınıf başkanı olan G… konuşanların ismini tahtaya yazıyor. A… sıranın üstünde, ayakta. (24 mart, s.12) Bir öğrenci, sıraya basıp yan tarafa geçti. (24 mart, s.12) Önümdeki kız öğrenci defterinden yırtarak bir sayfa kopardı… Kız, yırttığı kağıdın kenarına bir şeyler yazdı, yazdığı kısmı da kağıttan ayırdı. … Kağıdın geri kalanını buruşturup çantasına attı. Tekrar defterine bir şeyler yazmaya başladı. (13 nisan, s.19) En arkada tek başına oturan izole U… yan tarafında duran çantasının gözünü açtı, elindeki 3 cm. kadar boyundaki minicik kurşunkalemi çantasının içine açtı, yazısını yazmaya başladı…. Şimdi defter ve kitabını toplamış, minik kalemiyle masaya bir şeyler karalıyor.(20 nisan, s.30)
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrenciler	Olumlu (sıklık:12)	• Sınıftaki Araç–Gereçleri Koruma • Kişisel Ders Araç-gereçlerini koruma • Yere Çöp Atmama • Gürültü Kirliliği Yaratmama	Birinin fırlattığı ve sınıfın önlerine düşen kağıdı arkalardan bir erkek öğrenci koşup yerden aldı, buruşturup çöpe attı. (14 nisan, s.28) Öğretmen masası tarafında en önde oturan bir kız öğrenci, kitapta bulduğu bir öyküyü arkasında oturan kıza göstermeye çalışırken, kitabın kabı yırtıldı. Kız elini ağzına koyarak "hıı!" deyip kitap için üzüldüğünü belirten bir hareket yaptı. (14 nisan, s.30) Öğretmen "Yavaş yavaş toparlanın artık" deyince çocuklar beyaz mukavvadan (beyaz plastik gibi) yapılmış resim çantalarını çıkarıp yaptıkları resimleri yerleştirmeye başladılar. (14 nisan, s.35) Öğrencilerin çoğu testi kimseyle yardımlaşmadan tek başlarına çözüyorlar. Testleri çalışma yaprakları üzerinde çözüyorlar. Kendi aralarında konuşan birkaç öğrenci, seslerini çok alçak tutuyorlar. Uzaktan konuştukları belli olmasına rağmen sesleri gelmiyor. (21 nisan, s.38)

Tablo 4.20. (Devam)

	Nitelik	Davranışın Türü	Davranışa Örnek Durumlar
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrenciler	Olumsuz (sıklık:22)	• Sınıftaki Araç–Gereçlerine zarar verme • Kişisel Ders Araç-gereçlerini kötü kullanma • Yere Çöp Atma • Gürültü Kirliliği Yaratma	Bir erkek öğrencinin çantası yerde, içerisinden kitapları görünüyor. Bir ayağı da çantanın üzerinde. 24 mart, s.9 Öğretmen henüz sınıfa gelmedi. Çocuklar kendi aralarında yüksek sesle konuşuyorlar. Kapı ağzında duran bir grup erkek öğrenci kağıttan yaptıkları uçakları sınıfa doğru uçuruyorlar. Uçağı yakalayanlar aynen kapıya doğru tekrar fırlatıyorlar. Kızlar da kendi aralarında konuşuyorlar. Dışardan nöbetçi öğretmenin sesi gelince kapıdakiler de yerlerine oturdu, uçak oyununa sıralar arasında devam ettiler. En arkadaki iki öğrenci sıranın üstüne çıkmış, ellerindeki uçakları ön sıralara doğru uçuruyorlar. Diğerleri de onları izliyor, yüksek sesle konuşuyorlar. (14 nisan, s.25) Öğretmenin dışarı çıkmasıyla iki erkek öğrencinin sıranın üstüne çıkmaları bir oldu. Sıranın üstünde dengede durmaya çalışarak birbirine tekme atıyorlar. (21 nisan, s.42)

4.2.3. Tüm Okul Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Tüm okulu kapsayan gözlemler, okuldaki törenlerden, öğrencilerin teneffüse giriş çıkışlarına, bahçede oyun alanlarındaki davranışlarına, oyun alanlarının kullanım biçimlerine, çeşmeden su içişlerine, kantinden alış veriş etmelerine, okula gelen aileleriyle iletişimlerine, nöbetçi öğretmenlerle iletişim biçimlerine, merdivenlerden inip çıkmalarına, diğer sınıflardan öğrencilerle iletişimlerine kadar her açıdan gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Gözlemler yalnız araştırmacı tarafından ve not tutarak gerçekleştirildiğinden, bu çok boyutlu ortamlarda eşzamanlı ve karmaşık bir şekilde gerçekleşen olayların çoğu elbette gözlenememiştir. Araştırmacı gözlemler sırasında öğrenci davranışlarından özellikle araştırmada ele alınan üç değer üzerine odaklanmış, böylece öğrencilerin veri niteliği taşıyabilen davranışlarını mümkün olduğunca gözden kaçırmamaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda 23, yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda ise 36 olmak üzere toplam 59 sınıf dışı gözlem yapılmıştır. Yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda gerçekleştirilen 36 gözlemden random yoluyla 23 tanesi seçilerek iki okuldaki gözlem sayıları eşitlenmiş ve analizler 23'şer gözlem metni üzerinden yapılmıştır. Toplam 46 sınıf dışı gözlemine ait veriler üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda öğrenci davranışlarında gözlemlenen eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değeriyle ilgili davranışlar, alanyazında yer alan kavramlar da kullanılarak Tablo 4.21'de gösterildiği şekilde belirlenmiştir.

Tablo 4.21. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrenci Davranışlarında Belirlenen Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Kategorileri Altında Yer Alan Olumlu ve Olumsuz Davranışlar

DAVRANIŞ KATEGORİLERİ					
EŞİTLİK		İNSAN ONURUNA SAYGI		ÇEVREYE SAYGI	
Olumlu	**Olumsuz**	**Olumlu**	**Olumsuz**	**Olumlu**	**Olumsuz**
• Oyun alanlarını paylaşma • Eşitliği vurgulayan mesajlar, açıklamalar uyarılar, davranışlar vb. • Arkadaşları arasında ayırımcılık yapmama • Eşitlik konusunda olumlu model davranışlar gösterme	Yandaki davranışların tersi olan her türlü davranış	• Arkadaşlarına güzel sözler söyleme (teşekkür etme, onore etme, tebrik etme, vb.) • Arkadaşlarına değerli olduklarını hissedecekleri mesajlar verme (yakın durma, sıcak ilişkiler kurma, içten iletişim kurma, dışlamama, paylaşma) • Başkalarından söz ederken saygılı/kibar bir dil kullanma • Şiddet içeren davranışlardan kaçınma • Şiddet içeren davranış sergileyenleri uyarma • Kendisine veya başkalarına verilen cezaları sorgulama • Hakkını savunma • Kimsenin kendini küçümsemesine izin vermeme • Kendisine onur kırıcı sözler söylendiğinde utanma	• Arkadaşlarına şiddet içeren fiziksel davranışlar gösterme • Arkadaşlarına onur kırıcı sözler kullanma (küçük görme, aşağılama, lakap takma, küfür etme) • Başkalarının kusurlarıyla, yanlışlarıyla alay etme • Bazı arkadaşlarını dışlama • Başka öğrencilerin oyunlarına müdahale edip bozma • Sözel olarak ya da beden diliyle gözdağı verme • Onur kırıcı sözlere duyarsızlık gösterme, aldırmama	• Yere çöp atmama/ çöp kutularını kullanma • Bahçedeki ortak kullanım alanlarını koruma • Okulu temiz tutmayan ları uyarma • Oynarken bahçedeki ağaçlara, çiçeklere, diğer öğrencilere zarar vermeme	Yandaki davranışların tersi olan her türlü davranış

Tablo 4.21'de belirtilen davranış listeleri doğrultusunda yapılan veri analizleri sonucunda öğrencilerin davranışlarında dikkate alınan üç değere ilişkin gözlenen olumlu ve olumsuz durumların sıklığı Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Eşitlik, İnsan Onuru ve Çevreye Saygı Değerleriyle İlgili Tüm Okul Gözlemlerinde Belirlenen Davranışlarının Sıklığı

Değer / **Okul**	**Eşitlik**		**İnsan Onuruna Saygı**		**Çevreye Saygı**	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrenciler	-	-	1	95	6	52
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrenciler	1	-	6	43	8	34

Tüm okulu kapsayacak şekilde yapılan toplam 46 gözlemden elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 4.22. incelendiğinde, her iki okuldaki öğrencilerin eşitlik değerine ilişkin herhangi bir olumsuz davranışının gözlenemediği; aynı şekilde düşük yaşam kalitesine sahip okulda öğrencilerin eşitlik değerine ilişkin olumlu bir davranışlarının da gözlenemediği, yüksek yaşam kalitesine sahip okulda ise öğrenci davranışlarında eşitlik değerine işaret eden bir davranışın gözlenebildiği görülmektedir.

Tablo 4.22. insan onuruna saygı değeri açısından incelendiğinde tüm okul gözlemlerinde düşük yaşam kalitesine sahip öğrencilerin bir olumlu ve 95 olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin ise 6 olumlu ve 43 olumsuz davranış sergiledikleri görülmektedir.

Çevreye saygı değeriyle ilgili davranışlar ise tüm okul gözlemlerinde düşük yaşam kalitesine sahip okulda 6 defa olumlu, 52 defa olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okulda ise 8 defa olumlu, 34 defa da olumsuz yönde gözlenmiştir.

Tüm okul gözlemleri sırasında iki okuldaki öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine ilişkin davranışlarından elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.2.3.1. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Eşitlik Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tüm okul gözlemlerinde eşitlik değerine ilişkin öğrenci davranışları çok sayıda gözlenemediğinden bu davranışlar gruplandırılamadan ele alınmıştır. Tablo 4.22'de görüldüğü gibi düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında eşitlik değerine ilişkin ne olumlu ne de olumsuz herhangi bir davranış gözlenememiştir. Aynı şekilde yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin eşitlik değerine ilişkin olumsuz davranışlarına da rastlanılamamıştır. Ancak yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin bir defa eşitlik değerine uygun olarak davranış sergiledikleri gözlenebilmiştir. Bu davranış gözlem kayıtlarında şu şekilde geçmektedir:

> … Şimdi başka bir oyun kurmaya çalışıyorlar. Kızlar ve erkekler karşılıklı iki grup olarak toplanmış. Kızlarla erkekler ayrı mı birlikte mi olsun tartışmasını yapıyorlar. Sonunda kız ve erkek öğrencilerin birlikte olmasına karar verildi. Seçtikleri oyun kovalamaca. Yazı tura atıp kimin koşup kimin kovalayacağını belirlediler. Önce erkekler koşacak, kızlar da yakalamaya çalışacak. "Bir, iki, üç!" deyip oyuna başladılar. Birden koşarak bahçeye dağıldılar...(7 nisan, s.13)

4.2.3.2. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tüm okul gözlemlerinde insan onuruna saygı değerine ilişkin öğrenci davranışları incelendiğinde, bu değerle ilgili olarak, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin bir defa olumlu ve 95 defa olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin ise 6 defa olumlu, 43 defa da olumsuz davranış sergilediği görülmektedir (Tablo 4.22) Öğrencilerin insan onuruna saygı duyduklarına işaret eden davranışlar sınıf içi gözlemlerinden elde edilen veriler için yapıldığı gibi yine Saygı Duyma, Değer Verme ve Aşağılamaktan Kaçınma temaları altında; insan onuruna saygıya uymayan davranışları ise Fiziksel Saldırganlık Davranışları, Sözel Saldırganlık Davranışları ve Aşağılama temaları altında toplanmıştır. Bu temalarla ilişkili olarak gözlenen davranışlarla ilgili kodlar Tablo 4.23'de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi

Olumlu		**Olumsuz**	
Tema	**Davranışlar**	**Tema**	**Davranışlar**
(Kendine ve Diğerlerine) Saygı Duyma	• Başkalarıyla konuşurken saygılı/kibar bir dil kullanma • Güzel (onore edici) sözler söyleme • Şiddet içeren davranışlardan kaçınma • Şiddet içeren davranış sergileyenleri uyarma • *Kendisine veya başkalarına verilen cezaları sorgulama* • *Hakkını savunma* • *Kimsenin kendini küçümsemesine izin vermeme* • *Ağır sözler söylendiğinde utanma*	Fiziksel saldırganlık	• Kavga etme • Vurma • İtme • Şiddetle sarsma • Tekme atma • Zarar verecek şekilde cisim/nesne vb. fırlatma • Kulağını, saçını çekme • El kol hareketleri yapma • Başkasının eşyalarına zarar verme
Değer verme	• Başkalarının ilgi ve isteklerine önem verme • Arkadaşlarına değerli olduklarını hissettirecek mesajlar verme • İçten iletişim kurma • Araç gereçlerini, yiyeceğini vb. paylaşma	Sözel Saldırganlık	• Kavgaya tahrik edecek şekilde sözler söyleme • Bağırma • Gözdağı verme (tehdit etme)
Aşağılamaktan Kaçınma	• Başkalarının herhangi bir davranışıyla alay etmeme • Kimsenin hakkında kötü konuşmama • Başkalarını aşağılayan, alay eden vb. arkadaşlarını uyarma	Aşağılama	• Aşağılayıcı sözler kullanma • Hakaret etme • Lakap takma (etiketleme) • Alay etme • Taklit etme • Küçümser şekilde gülme/jest ve mimikler yapma • Küfür etme (argo sözcükler kullanma)

Gözlemler sırasında her iki okuldaki öğrencilerin davranışlarında insan onuruyla ilgili olarak gözlenen olumlu davranışların toplandığı *Saygı Duyma* teması altında, başkalarından söz ederken saygılı bir dil kullanma, güzel (onore edici) sözler

söyleme ve şiddet içeren davranışlardan kaçınma (*Kendisine veya başkalarına verilen cezaları sorgulama, hakkını savunma, kimsenin kendini küçümsemesine izin vermeme, onur kırıcı sözler söylendiğinde utanma)*; *Değer verme* teması altında insanların ilgi ve isteklerine önem verme, arkadaşlarına değerli olduklarını hissettirecek mesajlar verme, içten iletişim kurma, araç gereçlerini, yiyeceğini vb. paylaşma; *Aşağılamaktan kaçınma* teması altında, başkalarının herhangi bir davranışıyla alay etmeme, kimsenin hakkında kötü konuşmama, başkalarını aşağılayan, alay eden vb. arkadaşlarını uyarma davranışları yer almıştır.

Öğrencilerin insan onuruna saygı değerine uymayan davranışlarının toplandığı *Fiziksel saldırganlık* temasında, kavga etme, vurma, itme, şiddetle sarsma, tekme atma, zarar verecek şekilde cisim/nesne vb. fırlatma, kulağını/saçını/kıyafetini çekme, el kol hareketleri yapma, başkasının eşyalarına zarar verme; *Sözel saldırganlık* teması altında, kavgaya tahrik edecek şekilde sözler söyleme, bağırma, gözdağı verme (tehdit etme); *Aşağılama* teması altında ise aşağılayıcı sözler kullanma, hakaret etme, lakap takma (etiketleme), alay etme, taklit etme, küçümser şekilde gülme/jest ve mimikler yapma, küfür etme (argo sözcükler kullanma) davranışları yer almıştır.

Öğrencilerin insan onuruna saygı değeriyle ilgili olumlu ve olumsuz davranışlarına örnekler ve bu davranışları gösterme sıklıkları Tablo 4.24 ve Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Olumlu Davranışlar	İki öğrenci yerde yuvarlanarak kavga ediyorlar. … Daha büyük bir öğrenci kavgayı ayırmaya çalıştı. (24 mart, s.11)	1
	Toplam	1
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Fiziksel saldırganlık	Merdivenden inerken bir grup erkek çocuk iki kız öğrenciyi itti. Kızlardan biri birkaç basamak yuvarlandı (24 mart, s.7) İki öğrenci yerde yuvarlanarak kavga ediyorlar. Küçük bir kız öğrenci yanlarına yaklaşıp üstteki öğrenciye bir tekme attı. (24 mart, s.11) Bir erkek öğrenci başka bir çocuğu kovalarken oynayan bir kız grubunun arasına daldı. İki kız öğrenci yere düştü. Erkekler koşmaya devam ediyor. Koşarken benim de sırtıma çarptılar. (6 nisan, s.13)	61
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Sözel Saldırganlık	Bir erkek çocuk "Kız Gülooo!" diye bir erkek öğrenciye bağırarak seslenince yanındaki başka bir çocuk "Ananın … (küfür etti)" diye yanıt veriyor. (6 nisan, s.13) Futbol oynayan çocuklardan biri arkadaşına kötü pas verince oyunculardan biri "…..(küfür etti), böyle pas mı verilir" diye bağırdı. (20 nisan, s.33)	21
Aşağılama	Merdivenlerden kayanlardan biri "salak, salak" diye birine sesleniyor 6 nisan, s.13) Birbirine küfrederek kavga eden çocukları izleyenlerden biri "lan çilli… " diye birine seslendi. 4 mayıs, s.39 Çocuk merdivende kendisine sataşan çocuğun peşinden koşarken "Allahıma öldürürüm seni, lolipopsun oğlum sen!" diye bağırdı. (20 nisan, s.29) 1	13
	Toplam	95

Tablo 4.25. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

Davranış	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Olumlu Davranışlar	Yan tarafta halka halinde toplanmış bir grup kız öğrenci var. Kızlardan biri diğerlerine "siz bağırmaktan başka bir şey bilmiyorsunuz. Siz önce arkadaş sevgisini öğrenin!" diye iki defa tekrar etti. Diğerlerinden biri "niye ben küfür mü ettim?" diye buna itiraz etti. Kız yine "tek bildiğin bağırmak, sen önce arkadaş sevgisini öğren" deyip yanlarından ayrıldı…(28 nisan, s.46) Çeşmenin arkasındaki tabure banktayım. Burada daha çok küçük çocuklar oynuyor. Kızlar ip oynuyor. Bir çocuk arkama düşen topunu alabilmek için benden izin istedi "affedersiniz, şöyle gelebilir misiniz, topum arkaya geldi de.." dedi. Topu alıp çocuğa verdim. Çocuk teşekkür ederek gitti. (12 mayıs, s.77)	6
	Toplam	6
Olumsuz Davranışlar	**Bu tür Davranışlara Örnekler**	**Gözlenme Sıklığı**
Fiziksel saldırganlık	Kapı önündeki merdivenlerin korkuluğundan kayan bir öğrenciye içeri girenlerden bir başka erkek öğrenci sataşınca (ne dediğini anlayamadım), korkuluklara tutunup arkaya doğru diğerine bir tekme attı. Diğeri "ohaaaa!" diye bağırıp içeri koştu. (7 nisan, s.16) Merdivende ayakkabısını bağlamak için eğilmiş bir erkek öğrenciye başka bir erkek öğrenci el hareketi yaptı.Çocuk anında ayağa kalkıp kendisine hareketi yapan çocuğa bir tekme salladı (14 nisan, s.32)	20
Sözel Saldırganlık	Altıncı sınıflardan birinin kapısında birbirini iten iki kız öğrenci görünüyor. İçlerinden biri yanlarından hızla geçen bir erkek öğrenciye "oha lan!" diye bağırdı. Bağırtısı tüm koridorda duyuldu. (14 nisan, s.32) Bir erkek öğrenci bankın üzerine çıktı. Portakal ağacının dalında sallanmaya başladı. Uzaktan ona doğru gelen bir kız "lan dikkat etsene salak!" diye bağırdı. Çocuk "gelirsem gebertirim seni ha" dedi. (5 mayıs, s.60)	14
Aşağılama	Ellerinde yuvarlak kesilmiş kartonlar olan iki öğrenciden biri "hadi kim daha uzağa atacak oynayalım" dedi. Yan yana durdular. Ellerindeki kartonları çevire çevire uzağa fırlatmaya çalıştılar. Biri uzağa atamayınca öbürü "ohaaa.. sen daha değme, sonuncu ol!" diye bağırarak güldü. (28 nisan, s.47) Bir erkek öğrenci gelip kızlara sataştı. İçlerinden biraz kilolu olanı "Tontiş!" diye itti. Kızlar aldırmadı. Çocuk şimdi karşılarına geçmiş, kızlara nanik yapıyor. "tontiş, tontiş!" diyerek kız öğrencileri kızdırmaya çalışıyor. Kızlardan biri "bak seni öğretmene diyecem ha" dedi. Hep beraber çocuğun arkasından çeşmeye kadar koştular. Sonra kendi aralarında konuşarak uzaklaştılar. (5 mayıs, s.62)	9
	Toplam	43

4.2.3.3. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tüm okul gözlemlerinde çevreye saygı değerine ilişkin öğrenci davranışları incelendiğinde, bu değerle ilgili olarak, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin 6 defa olumlu ve 52 defa olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin ise 8 defa olumlu, 34 defa da olumsuz davranış sergilediği görülmektedir (Tablo 4.22). Öğrencilerin çevreye saygı duyduklarına işaret eden davranışlar tüm okul gözlemlerinden elde edilen veriler ışığında çöp atmama, ortak kullanım alanlarını koruma, bahçedeki çevre düzenlemesine saygı duyma ve bahçede gürültü kirliliği yaratmama temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin çevreye saygı konusundaki olumsuz davranışları ise bu temaların olumsuz ifadeleri altında toplanmıştır. Bu temalar altında gözlenen davranışlarla ilgili kodlar Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Davranışları İçin Geliştirilen Kod Listesi

Olumlu		**Olumsuz**	
Temalar	**Davranışlar**	**Temalar**	**Davranışlar**
Ortak Kullanım Alanlarını Koruma	• Bahçedeki bankları zarar vermeden kullanma • Bahçedeki oyun alanlarını gereksiz yere işgal etmeden kullanma • Okul binasını zarar vermeden kullanma (camları kırmama, duvarlara yazı yazmama, vb.) • Okul binasına zarar verenleri uyarma	Ortak Kullanım Alanlarına Zarar Verme	Olumlu olarak kabul edilen davranışların tersi olan her türlü davranış
Temiz Tutma	• Çöp kutusunu kullanma • Toz kaldırmadan koşma • Okulun temizlenmesine yardımcı olma	Kirletme	
Bahçedeki Çevre Düzenleme-sine Saygı Duyma	• Okul bahçesindeki ağaçlara, çiçeklere vb. zarar verecek davranışlardan kaçınma • Bahçedeki ağaçlara zarar verenleri uyarma	Bahçedeki Çevre Düzenlemesine Uygunsuz Davranma	
Gürültü Kirliliği Yaratmama	• Başkalarını rahatsız etmeyecek uygun ses tonuyla konuşma • Çığlık atmama, bağırmama • Tempo tutma vb.	Gürültü Kirliliği Yaratma	

Öğrencilerin çevreye saygı değerine uygun davranışlarını gruplamak üzere oluşturulan 4 tema incelendiğinde**;** ***Bahçedeki ortak kullanım alanlarını koruma*** teması altında, bahçedeki banklara zarar vermeme, bahçedeki oyun alanlarını gereksiz yere işgal etmeme, okul binasına zarar vermeme (camları kırmama, duvarlara yazı

yazmama, vb.) ve okul binasına, banklara vb. zarar verenleri uyarma; *Temiz tutma* temasında ihtiyaç duyduğunda bahçedeki çöp kutularını kullanma, koşarak toz kaldırmama; *Bahçedeki çevre düzenlemesine saygı duyma* temasında okul bahçesindeki ağaçlara, çiçeklere vb. zarar verici davranışlardan kaçınma, bu tür davranışları yapanları uyarma; *Gürültü kirliliği yaratmama* temasında başkalarını rahatsız edecek biçimde yüksek sesle konuşmama, çığlık atma, bağırma, tempo tutma davranışları yer almıştır. Öğrencilerin bu davranışların tam tersine işaret eden hareketleri de çevreye saygı değerine ilişkin olumsuz durumlar olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin çevreye saygı değeriyle ilgili tüm okul gözlemlerinden elde edilen olumlu ve olumsuz davranışlarına örnekler Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Tüm Okul Gözlemlerinde Öğrencilerin Çevreye Saygı Değeriyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Davranışlarına Örnekler

	Nitelik	**Davranışın Türü**	**Davranışa Örnek Durumlar**	**Gözlenme Sıklığı**
OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrenciler	Olumlu	• Ortak Kullanım alanlarını koruma • Temiz tutma • Bahçedeki çevre düzenlemesine saygı duyma • Gürültü Kirliliği Yaratmama	Bir grup öğrenci ellerinde çöp kovalarıyla sınıflardan dışarı çöp taşıyorlar. (24 mart, s.7) Ellerinde çöp kovalarıyla dolaşan öğrenciler, teneffüs sonrası bahçede biriken kağıtları, çöpleri topluyorlar. 24 mart, s.8 Bir öğrenci okula doğru gelirken elindeki ayran kutusunu yere düşürünce eğilip yerden aldı ve çöp kutusuna attı. (24 mart, s.10)	6
	Olumsuz	• Ortak Kullanım alanlarına zarar verme • Kirletme • Bahçedeki çevre düzenlemesine uygunsuz davranma • Gürültü Kirliliği Yaratma	Merdivende portakal kabukları var. …. Bir grup kız öğrenci merdiven başında oturmuş, kabuklarını yere ata ata çekirdek yiyorlar. …….bir öğrenci elindeki poşeti yere atıp içeri koştu. … Merdiven oldukça kirlendi. Çocuklar içeri girerken ellerindeki çöpleri burada yere bırakıp yukarı çıkıyorlar. Bu bölgeye yakın çöp kutusu da yok, en yakın çöp kutuları bahçede kantinin önünde. (24 mart, s.11) İkinci kademe öğrencileri okul binasının arka duvarına 8. sınıfların hatıra defteri diyorlar. Burada boydan boya bir çok yazı ve karalamalar var. Örneğin: "2004 – 2005 yılı o… çocukları". Okulun arkasında yerde insan pislikleri de var. (11 mayıs, s.59 Tören bitiminde ikinci kademe sınıflarından bir grup erkek öğrenci ellerindeki yeşil nohudu çitleye çitleye (kabukları yere atarak), öğretmenlerin bakışları önünde sınıfa giriyorlar. (18 mayıs, s.63)	52

Tablo 4.27. (Devam)

	Nitelik	Davranışın Türü	Davranışa Örnek Durumlar	Gözlenme Sıklığı
OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrenciler	Olumlu	• Ortak Kullanım alanlarını koruma • Temiz tutma • Bahçedeki çevre düzenlemesine saygı duyma • Gürültü Kirliliği Yaratmama	Bir çocuk geçerken elindeki teneke kola kutusunu yanımdaki çöp kutusuna attı. (7 nisan, s.12) Öğrenciler koşarak sınıflara giriyorlar. İçlerinden biri "ya arkadaşlar yavaş gelelim, niye koşarak geliyorsunuz?" dedi. (14 nisan, s.33) Dışarı çıkan birkaç öğrenci ellerindeki çöpleri merdiven başındaki çöp kutusuna atıp bahçeye koştular. (12 mayıs, s.73) Küçük kızlar omuzlarında beslenme çantalarıyla bahçede gruplar halinde dolaşarak yiyeceklerini yiyorlar. Biri bitirdiği cipsin kağıdını çöpe atıp koştu, yeniden gruba katıldı. (12 mayıs, s.73)	8
	Olumsuz	• Ortak Kullanım alanlarına zarar verme • Kirletme • Bahçedeki çevre düzenlemesine uygunsuz davranma • Bahçede Gürültü Kirliliği Yaratma	Turunçla maç yapan çocukların turuncu benim oturduğum bankın altına gelince, turunçtan vazgeçip bir teneke kutuyla oyunlarına devam ettiler. … Müdür yardımcısı turunçtan sonra teneke kutuyla maça devam eden öğrencileri uyarınca kutuyu alıp çöpe attılar. Aralarından biri gelip bankın altından turuncu aldı ve maça tekrar turunçla devam ettiler… zil çaldı… Turunçla top oynayan çocuklar oyunlarına devam ediyorlar. Koşarken karşılarına çıkan pet şişeyle devam ettiler. Turunç arkalarında kaldı. (7 nisan, s.14) Bir küçük erkek öğrenci top olarak kullandığı bir pet şişeye şut çekti, şişe önüme geldi. Bir grup kız öğrenci bu sırada içeri geçerken, önüme gelen pet şişenin üzerine bilerek basıp, sağa sola tekmeleyip içeri doğru yürümeye devam ettiler.(21 nisan, s.37) Bir küçük erkek öğrenci, yediği kekin kağıdını yere fırlattı. Cebinden başka bir topkek çıkardı, kağıdını yere atıp eline aldığı keki yemeğe başladı. (5 mayıs, s.61)	34

4.2.4. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öncelikle sınıfında gözlem yapılan öğretmenler olmak üzere bu okullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldan 5, yüksek yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldan da yine 5 olmak üzere toplam 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere kendileriyle öğrencileri arasındaki iletişimin niteliği, diğer öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin

niteliği, okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimi, sınıf ortamıyla ilgili olarak kurallar, oturma düzeni ve işbölümü, okulun fiziksel altyapısı, okul yönetimi, okul – aile işbirliği ve okul çapında gerçekleştirilen sosyal etkinlikler hakkında sorular yöneltilmiş ve bu unsurları – halihazırdaki özellikleriyle – hem genel olarak demokrasi açısından, hem de öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerini kazanmalarındaki etkileri bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular, aşağıda iki okul için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Bulguların sunulmasında alıntılar yapılırken $Öğrt_1$, $Öğrt_2$ şeklinde kodlar kullanılmış ve ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntıların sonuna eklenmiştir (örneğin $Öğrt_5$, s.68 gibi). $Öğrt_1$ düşük yaşam kalitesine sahip okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmen; $Öğrt_6$ ise yüksek yaşam kalitesine sahip okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerdir.

4.2.4.1. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okulda görev yapan beş sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sırası izlenmiş ve her ana soruya verilen yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

4.2.4.1.1. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Öğrencileriyle Olan İletişimleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlere yöneltilen ilk soru kendileriyle öğrencileri arasındaki iletişim biçimlerini değerlendirmeleri yönündedir. Düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenlerin 3'ü öğrencileriyle iletişimlerini yetersiz bulduklarını, öğrencileriyle iletişim kurmaya çalışsalar da kuramadıklarını dile getirmişlerdir. Diğer iki öğretmen ise öğrencileriyle kendileri arasındaki iletişimin genel olarak olumlu olduğunu ancak çoğu zaman ciddi sorunlar da yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerle aralarında yaşanan iletişim problemlerinin nedenlerini aile ve çevreye yüklemiştir. Bir öğretmen bu konuda diğer öğretmenlerin ve idarecilerin de rolü olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise kendisinin de iletişim problemi yaşanıyor olmasında rolü olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden üçüü öğrencilere çok kızdıklarında ağır sözler söylediklerini, zaman zaman şiddete başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını belirten öğretmenlerden biri, öğrencilerin kendileriyle kaba tarzda iletişim kurmaya çalıştıklarını "*Bizim öğrenciler bizimle şöyle konuşuyor: "Hoca şunu yaptın mı? Hoca!" Bu şekilde*" sözleriyle belirtmiştir ($Öğrt_4$, s.44). Öğrencilerle iletişimde zorluklar yaşadıklarını belirten diğer öğretmenlerden bazıları da düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> … iletişim kurmakta bu anlamda bir zorluğumuz oluyor. Çocuk öğretmenine bakarken, öğretmenden bir şeyler beklerken aynı tarafta olduğuna inanmıyor. Veli de inanmıyor. Aslında biz aynı taraftayız, aynı takımdayız. … Çocuklarla iletişimde aileden gelen sorunların getirdiği sıkıntılar var. Otoriteye karşı tavırlarında ya tam itaat ya da asilik söz konusu. Çocuklar kendilerini kabul ettirme noktasında ya asiliği tercih ediyor ya da tamamen bir sessizliği, her şeyin kabulünü tercih ediyorlar. Bazen çok haklı oldukları noktalara itiraz edemiyorlar. Ya da asiliği tercih etmiş, ailede toplumda böyle yer edinmiş çocuklar her şeye itiraz ediyor… ($Öğrt_2$, s. 13).

> … Doyurucu bulmuyorum, sıkıntılar yaşanıyor, elimden gelen bütün çabaları gösteriyorum... Sıkıntılar var, bunlar laf dinlemeyi bir türlü öğrenememişler, en büyük sıkıntı orada. ($Öğrt_3$, s.33)

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerle aralarında yaşanan iletişim problemlerinin nedenlerini aile ve çevreye yüklemişken, bir öğretmen bu sorunların nedenleri arasında ailenin yanı sıra diğer öğretmenlerin ve idarecilerin de rolü olduğunu belirtmiş, bu düşüncesini de aşağıdaki sözlerle belirtmiştir:

> … Burada öğretmenin olumlu iletişimine aileden kaynaklı ket vurmalar var… Çocuk aileden yeterli güveni almamıştır… öğretmenin söylediği şey öğrenci için faydalıdır... Bu, kafasında oluşmadığı için, aileden gelen, çevreden gelen güvensizlikle öğretmene de güvenmiyor… Ya da öğretmenin olumlu iletişimine diğer öğretmenlerin ya da idarecilerin ya da ortamın ket vurmaları var. Çünkü çocuk bedensel, zihinsel anlamda, okul ortamında.. çok pozitif bir şekilde sınıfta sizin karşınızda değil, çok olumlu olamıyor. Ya yorgundur, açtır, başka bir ihtiyacını karşılayamamıştır, ya da idarecinin birinden olumsuz bir tepki almıştır, o olumsuz tepki çocuğun üzerinde olumsuz bir elektrik yaratmıştır. ($Öğrt_3$, s. 26).

Bir öğretmen, kendisinin de iletişim problemi yaşanıyor olmasında rolü olabileceğini şöyle belirtmiştir:

> Bazen "acaba biz çok mu konuşuyoruz, bu konu üzerinde çok mu şey söylüyoruz" diye de kendime soruyorum. Çünkü yeri geliyor belki her teneffüs … her ders aynı şeyleri tekrar edince "acaba bir bıkkınlık mı uyandırıyoruz?" diye de düşünüyorum. Bu açıdan iletişim kurabildiğime de inanmıyorum açıkçası. Çünkü çocukların davranışlarında da bir değişiklik olmadığına göre demek ki iletişim kuramıyorum gibi geliyor bana. Kuruyorsak da yetersiz. ($Öğrt_4$, s. 44).

Düşük yaşam kalitesine sahip okulda görüşme yapılan dört öğretmen zaman zaman öğrencilere çok kızdıklarında ağır sözler söylediklerini, bağırdıklarını, bazen

şiddete başvurduklarını da belirtmişlerdir. Aşağıda bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin sözlerinden bazı alıntılar sunulmuştur.

> Oluyor, olmuyor değil. Ben de çocuklara şevk gelir mi, bir motivasyon olur mu diye düşünüyorum, çünkü artık her yöntemi denediğimi düşünüyorum, çocuklarla iletişimimizde çok kopukluk olduğu için… Hatta diyorum ki "bakın size ağır sözler kullanıyorum, bana karşı çıkın. Tepkinizi verin" diyorum ama hiçbir sonuç alamıyorum. Haklarını savunmuyorlar. İstiyorum ki bana "neden siz bize böyle davranıyorsunuz" desinler, bunu sorgulamalarını istiyorum ama başarılı olamadım. ($Öğrt_1$, s. 3).

> Normalde iletişim kurmaya çalışsak dahi kurulamıyor. Hatta üzüldüğümüz noktalar da oluyor, bazen kötü sözler sarfediyoruz, yeri geliyor şiddete de başvuruyoruz. … , anladıkları şey bu yani, anladığı şeyi yapıyoruz. Şiddetten anlıyorlar. Güzel söz söylediğin zaman, adama sanki hakaret etmişsin gibi bir durum ortaya çıkıyor ya da seni hiç dikkate almıyor. Buradaki öğrenciler çok farklı. Benim gözlemim bu. ($Öğrt_4$, s.44).

Görüşülen öğretmenlerden biri, okuldaki öğretmenlerin de zaman zaman öğrencilerin şiddetine maruz kaldığını, okulda düzenlenen bir törende yaşananları aktararak şu ifadelerle belirtmiştir:

> Ordu komutanlığının bando takımı filan geldi. ... İzdiham yaşandı…kavga çıktı... Öyle olunca okul idaresi de tırsıyor. …. Bizim kolu ameliyatlı bir arkadaşımız vardı, onun kolu mahvoldu, acile gitmek zorunda kaldı… okulda can güvenliğimiz yok yani.. Arkadaşımın biri burada, ben de az ilerde nöbetçiyim. Bir baktım, arkadaşım yerde zıplıyor…bir baktım ki, meğer çocuk kapıyı kapatırken parmak kapı arasına sıkışmış ve buradan (baş parmağının üst eklemini gösterdi) çatlak oluşmuş. Doktora zor attık kendimizi. Yani yaralanma çok fazla. Birebir şiddete maruz kalmamız çok fazla. Öğretmen arkadaşlar dışarı arabalarını bırakıyorlardı … lastikleri yırttılar, patlatma, havasını indirme değil, yırtma! Daha sonra içeri alındı, içerde yine yırttılar. Müdürün arabasını görseniz, haşat durumda. … herhalde buranın başı o olunca hınçlarını ondan alıyorlar. ($Öğrt_1$, s.7)

Öğrencileriyle olan iletişimlerini değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin görüşlerine göre, çoğunun öğrencileriyle olan iletişimlerini yetersiz buldukları, bu konuda çoğu zaman ciddi problemler yaşadıkları, yaşanan bu sorunların genel olarak aile ve çevreden kaynaklandığını düşündükleri, bazı öğretmenlerin ise bu iletişim sorunlarında okuldaki öğretmen ve idarecilerin davranışlarının da etkili olduğunu düşündükleri, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerinde bazen ağır sözler kullandıkları ve bazen de şiddete başvurdukları söylenebilir. Ayrıca bir öğretmen okuldaki öğrencilerin de öğretmenlere yönelik şiddet içeren davranışlar sergilediklerini ve öğretmenlerin bu okulda can güvenliklerinin olmadığını vurgulamıştır.

4.2.4.1.2.OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen – Öğrenci İletişimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlerden okuldaki meslektaşlarının öğrencilerle olan iletişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Düşük yaşam kalitesine sahip okulda görüşülen beş öğretmenin hepsi okuldaki öğretmen arkadaşlarının da öğrencilerle iletişim konusunda kendilerininkine benzer problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri, bazı öğretmenlerin bu sorunların üstesinden gelmek için oldukça çaba sarf ederken bazılarının ise öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmayı ve demokrasiyi hiç hesaba katmadıklarını, hatta bazı öğretmenlerin öğrencilerinden önce teneffüse çıktığını belirtmişlerdir. Başka bir öğretmen, okuldaki diğer öğretmenlerin yaşanan iletişim sorunlarının üstesinden gelmek için gereken çabayı sarf etmediklerini ve öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarının tutarlı olmadığını vurgularken, görüşülen diğer bir öğretmen ise çabalamaya başlayan bazı öğretmenlerin çok kısa sürede bu çabaların sonucunu görmek istediklerini, göremeyince de ümitlerinin tükendiğini dile getirmiştir.

Okuldaki diğer öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmak açısından yeterli çabayı sarf ettiklerine inanmadığını, öğretmen davranışlarında bir tutarlılık olmadığını ve bazen bazı öğretmenlerin vurdumduymazlık içerisinde olduğunu belirten bir öğretmen, bu izlenimlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Herkeste aynı çabayı göremiyorum.. görüyorum desem yalan olur… Bu sadece sınıf içinde değil, mesela nöbet tutarken de öyle. Biz hepimiz aynı davranışı göstersek… Yani bir birlik beraberlik olması gerekiyor. Herkesin aynı çabayı göstermesi gerekiyor. Yani birebir ilgilenmek gerekiyor çocuklarla. Ama ben yeterli çabanın gösterildiğine inanmıyorum.. tabi herkes kendince bir çaba gösteriyor ama.. yeterli değil.. bir yerde bir vurdumduymazlık olabiliyor gibi geliyor bana.. (Öğrt$_5$, s.59).

Meslektaşlarının öğrencilerle iletişimini yeterli bulmadığını ifade eden başka bir öğretmen, öğrencileriyle daha iyi iletişim kurabilmek için çabalayan bazı öğretmenlerin, bu çabalarının sonuçlarını çok kısa bir sürede almak istediklerini, oysa bunların çok zaman, sabır isteyen değişimler olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin mümkün olduğunca sabırlı davranmaları gerektiğini dile getirmiştir. Bu öğretmen aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin olumlu yaptığı davranışları değil, olumsuz davranışlarını ön plana çıkararak öğrencilere negatif elektrik yüklediklerini de vurgulamıştır. Aşağıda bu öğretmenin görüşlerinden bir alıntı sunulmuştur.

> Biraz da kendimizi eleştirmek adına, çabuk sonuç bekliyoruz. Bir davranışı bir çocuk bir eğitim yılında kazanabilecekken üç-dört ay sonra artık ümidimizi kesiyoruz ve bu ümitsizliğimizi maalesef öğrenciye yansıtıyoruz. Çocuklara ümitsiz şeyler söylemeye başlıyoruz: "senden adam olmaz" vb. …. Bazen kendi yaptığımızı elimizle bozuyoruz. Bazen beş altı ayda sonuç alabilecekken bir öğrenciden, üçüncü ayda ümidimizi kesmek… Sözlerle davranışlarımızla, bakışlarımızla ümit kestiğimizi çocuğa belli ettiğimizde o üç aylık çalışmanın olumlu etkileri kayboluyor.… (Öğrt$_2$, s.16).

Okuldaki öğretmen arkadaşlarının öğrencilerle olan iletişimlerini değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde, okuldaki diğer öğretmenlerin çoğunun öğrencilerle iletişim konusunda sorunlar yaşadığını, bazılarının bu konuda hiç çaba sarfetmezken, bazılarının bu sorunların üstesinden gelmek için oldukça çabaladığını, ancak kısa süre içerisinde çabalarının ürününü alamayınca bazılarının ümitsizliğe kapılıp vazgeçtiklerini ve öğrencilerle iletişim konusunda öğretmenlerin birbirlerinden farklı tavırlar sergilediklerini, davranışlarında bir tutarlılık olmadığını düşündükleri söylenebilir.

4.2.4.1.3.OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Öğrenci – Öğrenci İletişimi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi hakkındaki görüşleri sorulmuş ve bu iletişim biçimlerini eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bağlamında değerlendirmeleri istenmiştir. Buna ilişkin bulgular aşağıda bu değerler bazında gruplandırılarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

Eşitlik

OYK düzeyi düşük olan okulda, "Öğrencileriniz arasındaki iletişimi eşitlik açısından nasıl buluyorsunuz?" sorusuna yanıt veren beş öğretmen, öğrencilerinin eşitlik değerine yeterince sahip olmadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üçü, öğrencilerin sürekli olarak diğerleri üzerinde baskı kurmaya çabaladıklarını ve bencil davrandıklarını dile getirirken, iki öğretmen de öğrencilerin, çevrenin de etkisiyle, cinsiyet ayırımcılığı yaptıklarını ve erkekleri kadınlardan üstün saydıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de öğrencilerin ekonomik gücü iyi olan ailelerin çocuklarını kendilerinden üstün saydıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi, bu değeri öğrencilerine kazandırmak için oldukça çabaladıklarını ancak hala yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden üçü, öğrencilerinin kendi aralarındaki iletişimlerini eşitlik açısından değerlendirirken, öğrencilerin bu konudaki tek düşüncelerinin diğerleri karşısında baskın olmak olduğunu, eşitliği karşıdan beklediklerini, ama kendilerinin diğerlerine eşit davranmadığını, hep kendilerin ön planda tutulmasını ve kendilerine söz hakkı verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri görüşlerini, sınıfta yaşadığı bir olayı da anlatarak, şu şekilde ifade etmiştir:

> … Yani kendileri ön planda tutulsun istiyorlar, hep ben tahtaya kalkayım, öğretmen bana ayrıcalıklı davransın hep bana söz versin, geç gelsem de öğretmen bana bir şey demesin ama Ali'ye Veli'ye desin, bu eşitlik oluyor mu? Madem eşitliğin farkındasın, o zaman sen de istemeyeceksin…. Ama kendilerine ayrıcalık istiyorlar. bu eşitlikle ters oluyor o zaman. (Öğrt$_3$, s.34).

Öğretmenlerden ikisi, öğrencilerinin kendi aralarında cinsiyet ayırımcılığı yaptıklarını ve okulun içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin de etkisiyle, erkekleri kadınlardan üstün saydıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Eşitlik olarak, kadın-erkek eşitliği anlamında bir eşitlik yok…. Okul partimiz vardı. Pasta almaya iki erkek öğrenci gidecekti. Bir de kız öğrencimin gitmesini istedim…."Hayır, o gelmesin" dediler, "Neden?" diye sorduğumda da "o kadın, kız, onun aklı çalışmaz, onun aklı kısa" dediler. … Eşitlik açısından kadın erkek eşitliği diye bir eşitlik yok (Öğrt$_1$, s.2).

Öte yandan bir öğretmen, öğrencilerinin ekonomik gücü iyi olanları da diğerlerinden daha üstün tuttuklarını "*Genelde eşitlik deyince akıllarına ekonomik güç de geliyor. Ekonomik gücü fazlaysa daha üstün tutuyorlar"* sözleriyle dile getirmiştir (Öğrt$_1$, s.2).

İki öğretmen, eşitlik değerini kazandırmak konusunda gösterdikleri çabalar sonucunda öğrencilerinin az da olsa bu konuda ilerleme kaydettiklerini, ancak hala yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir.

> … Biliyorsunuz bu çevre erkek çocuklara daha çok değer veriyor, kız çocukları eziliyor. Yani erkekten büyük olsa bile. ... bunun yanında çoğu öğrencim gerçekten çok demokratik.. … mesela bir futbol maçında, sene sonunda bedene (Beden Eğitimi Dersine, Arş.) çıkardığımda, kızları kaleci yapıp, ya da futbolcu olarak normal oynatabildiler. Diğerleri de bir şey dediğinde, "niye olmaz mı böyle bir şey, kızlardan da takım kuruluyor" filan dediler. Birkaç kız öğrencim de bundan cesaret alıp kız erkek karma bir futbol takımı kurdular. Çok kısa bir süre ama. … Kızların buna cesaret etmeleri özellikle hoşuma gitti.... ezilmeyeceklerini, kendilerin de haklı olduğunu., her alanda kendilerini gösterebileceklerini kavradılar gibi geliyor bana.. (Öğrt$_5$, s.56).

Okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimini "eşitlik" değeri açısından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin genel olarak eşitlik değerine yeterince sahip olmadıkları, eşitliği kendileri için isterken kendilerinin diğerlerine eşit davranmadıkları, diğerleri üzerinde baskı kurmaya çalıştıkları, bencilce davranışlar sergiledikleri ve cinsiyet veya maddi güç doğrultusunda ayırımcılık yaptıkları söylenebilir.

İnsan Onuruna Saygı

Öğrencilerinin iletişimlerini insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin tamamı, öğrenciler arasında sevgiye ve saygıya dayalı bir iletişim biçimi olmadığını, öğrencilerin birbirine lakap taktıklarını, kendilerinden küçük olanları ezmeye çalıştıklarını, çok sık kavga ettiklerini ve genel olarak şiddette eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin dördü öğrencilerinde bariz bir şekilde "küfür etme" davranışını gözlemlediklerini; okulun içerisinde bulunduğu çevrenin bunda büyük etkisi olduğunu vurgulayarak dile getirmiş, üç öğretmen öğrencilerinin birbirini çok sık şikayet ettiklerini, iki öğretmen de öğrencilerin kendilerine de saygı duymadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sevgi ve saygıya dayalı bir anlayışın olmadığını, öğrencilerin birbirine lakap taktıklarını, diğerlerini, özellikle kendilerinden küçük olanları ezmeye çalıştıklarını, çok sık kavga ettiklerini ve genel olarak şiddette eğilimli olduklarını belirten öğretmenlerin bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> Öğrenci davranışlarında sevgisizlik, önyargı ve kendi çıkarlarını koruma ön planda. Öğrenciler duyarlı, sevgi dolu oldukları zaman, öyle bir çevrede yaşıyorlar ki, kaybedecekler. Dolayısıyla geliştirdikleri savunma mekanizmasıyla sürekli karşıdakine zarar veriyorlar. Çünkü karşıdakine zarar vermese kendisi zarar göreceğine inanıyor. Karşıdakinin gözünü korkutmalı. Bu gün korkutmalı ki yarın kendisine zarar veremesin…. okulumuzda şiddete yoğun bir eğilim var.. (Öğrt$_2$, s.19).

> …. birbirleriyle hep kavga ediyorlar. Sevgiye, saygıya dayalı bir şey yok. … İnsan onuruna saygı asla yok… Çünkü birbirleriyle hep kavga ediyorlar. … Yani gördüğümü söylüyorum ben. Bir bakıyorsun mesela, içeride birbiriyle yumruk yumruğa kavga ediyorlar.. (Öğrt$_4$, s. 47).

Öğrencilerinde küfürlü konuşma alışkanlığının yaygın olduğunu belirten dört öğretmenden bazıları görüşlerini belirtirken böyle bir kaba konuşma tarzını

benimsemelerinde çevrenin büyük bir etkisi olduğunu da vurgulamışlardır. Aşağıda bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerden alıntılar sunulmuştur:

> … Bazen de sizin verdiğiniz olumlu şeyler, öğrettiğiniz demokratik kurallardan, iletişim kurallarından, "teşekkür etme, lütfen deme" gibi olumlu değerleri çocuk sizinle birlikteyken kullanabiliyorken, bunu teneffüste, ailede kullandığında olumsuz sonuç alıyor. … O zaman X öğretmenin söylediği şeyler geçerliliğini diğer ortamlarda yitiriyor, sadece belli ortamlarda kullanılmak için, nasıl ki bayanların bir gece kıyafeti vardır sadece partiye giderken giydikleri, işte öğrencilerimiz de bu olumlu davranışları, filanca öğretmenle ya da filanca arkadaşlarıyla birlikteyken kullanıyorlar…Küfür ettiklerini çok gözlemliyorum. Bunun üzerinde de çalışıyoruz…. Ama dediğim gibi bu gece elbisesi gibi, sadece belli partilerde kullanılacak gibi, belli ortamlarda kullanılması gereken davranışlar gibi rafa kaldırılıyor ($Öğrt_2$, s.14).

> …. bunun hepsi çevreyle ilgili. Çevrenin de okulla ilgisi, alakası yok yani. Çocuk sokakta ne ise, okulda da aynısı oluyor. Okulda değişmesi lazım, ama maalesef değişmiyor. Değiştiremiyoruz. Suçun çoğunluğu belki bizde diye düşünüyorum ama yüzdeye vurduğum zaman da şunu görüyorum. Okul %20'sini veriyorsa da çevre yüzde %80'nini veriyor. Bu durumda okul %20 olumlu bir şeyler veriyorsa, diğer olumsuz olan %80, bu olumluyu alıp götürüyor, geriye sıfıra sıfır elde var sıfır. Maalesef öyle.. ($Öğrt_4$, s.47-48).

Öğrencilerinin birbirini çok sık şikayet ettiklerini belirten üç öğretmenden biri de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> … sınıfa her girdiğimde hemen şu şunu yaptı, bu bunu yaptı diye yüzlerce şikayet oluyor. "Evladım bakın, yaptığınız yanlış, siz birbirinizi şikayet etmiyorsunuz, ispiyonluyorsunuz. İspiyonculuk da güzel bir şey değil, hoş bir şey değil. En basitinden kendi kendinize saygısızlık yapmış oluyorsunuz" diyorum, ben daha sözümü bitirmeden, parmak kaldırıyor "filanca şunu yaptı" diyor. Burada bunu bu konuyla nasıl bağdaştırırız bilemiyorum ama herhalde burada demokrasinin D'si yok gibi geliyor. Baktığım zaman inanın göremiyorum. ($Öğrt_4$, s.47)

Öğrencilerin kendilerine de saygı duymadıklarını belirten öğretmenlerden biri görüşmede şu sözleri söylemiştir:

> Konuşurken birbirine saygılı olmaları gerekiyor. Ama ben konuşurken bana saygı göstermediler ki arkadaşlarına saygı göstersinler. Yani çocuklar "birisi konuşurken kesmeyin, bitirmesini bekleyin… " diyorum ama ben bunu başaramadım ki, kendimi dinletemedim ki onları dinleteyim. Bizim burada bu imkansız bir olay ($Öğrt_1$, s.5)

Görüşme yapılan üç öğretmen ($Öğrt_1$, $Öğrt_4$ ve $Öğrt_5$) öğrencilerde gözlemledikleri bütün bu insan onuruna yakışmayan davranışların, öğrenciler tarafından doğal karşılandığını, şakalarının bile şiddet içerdiğini, küfürlü konuşmanın normal bir ağız alışkanlığı gibi karşılandığını, öğrencilerin bu tür onur kırıcı

davranışlara karşı duyarsızlaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> … oyun olarak görüyorlar. Yani onlar vurdulu, kırdılı oyunları çok seviyorlar. Tekme, tokat. Bazen uyardığınızda teneffüste; "şaka, şaka" diyorlar. Kırıcı şekilde tekmeler, tokatlar, kavga ediyor zannediyorsun ayıracaksın: "öğretmenim şakalaşıyoruz"… Onlar için çok normal bir şey bu.. (Öğrt$_5$, s.65)

Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri hakkındaki öğretmen görüşleri insan onuru açısından incelendiğinde; öğretmenlerin bu okuldaki öğrencilerin, genel olarak şiddete eğilimli oldukları, küfürlü konuşma alışkanlığının yaygın olduğu, öğrencilerin birbirini çok sık şikayet ettikleri, birbirine lakap taktıkları, bütün bu durumların çok yaşanıyor olmasında da okulun içerinde bulunduğu çevrenin büyük bir etkisi olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenebilir.

Çevreye Saygı

Okuldaki öğrenci davranışlarını çevreye saygı bakımından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin tamamı, bu açıdan genel olarak öğrencilerinde önemli eksikler gördüklerini, sınıfta çöp kutularını kullanmaya daha çok dikkat etmelerine rağmen, koridorda ya da bahçede çöpleri yere attıklarını, çevreye saygı değerini yeterince içselleştiremediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen öğrencilerinin sınıftayken çevreyi rahatsız edecek derecede gürültü yaptıklarını belirtirken, başka bir öğretmen de okuldaki büyük öğrencilerin küçüklerin çevreyi korumalarına engel olduklarını, onlara kötü örnek olduklarını, öğrencilerde genel olarak çevreye saygı değerinin olmamasına rağmen, kendi öğrencilerini bu konuda çok iyi yetiştirdiğini, bu nedenle kendileri yere çöp atmadıkları gibi atanları da uyardıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen bahçede yeterli çöp kovası bulunmayışının çocukların çöplerini yere atmasında etkili olduğunu, başka bir öğretmen de ailede çevreye saygının olmadığını söylemişlerdir.

Öğrencilerin çevreye saygı değerine yeterince sahip olmadıklarını öğretmenlerden biri "*bahçeye ağaç diktik, bir tane ağaç kalmadı*" (Öğrt$_4$, s.47) sözleriyle belirtirken, diğer öğretmenlerden bazıları da şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

> Bunu bilmediklerini söyleyemeyeceğim, biliyorlar. Genel olarak yok, saygı yok.. bu teneffüs çöp toplatıyorsunuz, diğer teneffüs kendileri kirletiyor. Ya da kendi sınıfında kendi sırasını kirletmese bile, diğer bir sınıfın sırasına basabiliyor. …yani o kadar rahatlıkla alıp kirletebiliyorlar ki....sınıf temizliğinde önemseyebiliyorlar, …Benim sınıfım olsun, diğer sınıflar olsun, çok güzel temiz tutuluyor.. Çöp kutusunu kullanma alışkanlığını kazandılar.

> Ama dışarıda bakıyorsunuz, çekirdek çintiyor, atıyor, kağıdı atıyor, bisküvi jelatinini atıyor, yediği yiyeceğin poşetini, kağıdını atıyor (Öğrt$_5$, s.71).

Öğrencilerinin sınıftayken çevreyi rahatsız edecek derecede gürültü yaptıklarını da belirtirken öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Bir sınıfa gir, en güzel ortamlarında da kıyamet kopuyor, öğretmenin sinirlendiği anda da kıyamet kopuyor. Böyle sessizce bir öğretmen dinleme, bir büyük dinleme, bir arkadaş dinleme, bir gelen misafiri dinleme diye bir şey yok. Öyle bir kavramları yok. Diyelim ki müdür geliyor, müdür muavini geliyor, bir öğretmen arkadaşım sınıfa bir şey sormaya geliyor aynı gürültü, aynı patırtı devam ediyor. yine aynı.. (Öğrt$_3$, s.32)

Görüşülen öğretmenlerden biri de okuldaki büyük öğrencilerin küçüklerin çevreyi korumalarına engel olduklarını, onlara kötü örnek olduklarını, öğrencilerde genel olarak çevreye saygı değerinin olmamasına rağmen, kendi öğrencilerini çevreye saygılı olduklarını belirtmiştir: Bir öğretmen de bahçede yeterli çöp kovası bulunmayışının çocukların çöplerini yere atmalarında etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> …varillerimiz vardı, kaldırıldı, çünkü biz okula geldiğimizde varillerdeki çöpleri hep yerlerde buluyorduk…. çöp kutuları da yeterli değil tabi. Ben de çocuklara… "cebinize koyun, eğer çok kirli bir çöp değilse, bir kağıt gibi, çekirdek kabuğu gibi, bisküvi jelatini gibiyse, cebinize koyun, sınıfa geldiğinizde ya da herhangi bir sınıfın çöp kutusuna atabilirsiniz" (diyorum).. ama çocuk elinden öyle çaktırmadan bırakıp gidiyor. Sanki zevk alıyor bundan. Bahçe bir yana, okulun koridorları da öyle. Okulun koridorlarını da kirletiyorlar (Öğrt$_5$.,s.72)

Çevreye saygı değerinin ailede de bulunmadığını belirten öğretmen ise görüşme sırasında şu sözleri söylemiştir:

> Aile içinde de yok. Pazartesi günü bile, okula çok pis gelen öğrenciler var…. cuma günleri mutlaka evlere dağılırken "…hafta sonu herkes kıyafetini yıkatıp ütületecek, ayakkabılar boyatılacak, mendiller, yakalar tertemiz, ütülenmiş istiyorum. Saçlar pırıl pırıl gelinecek. Pazartesi görüşeceğiz, siz bana bakacaksınız, ben temiz gelmiş miyim diye, ben de size bakacağım. Bakalım hangimiz daha temiz olacağız" bunu her cuma mutlaka söylerim. Pazartesi gelir, bakarım düğme kopuk, yaka leş gibi kiriyle duruyor, önlükte ütü namına bir şey yok. Yani çocuklarda varsa, ailede hiç yok. Yani çocuklarda olmayışının nedeni aile.. pazartesi geliyor, aynı: kopuk, yırtık, kirli… çok sıkıntı var.. çok.. (Öğrt$_3$, s.36).

Okuldaki öğrenci davranışlarını çevreye saygı bakımından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin genel olarak çevreye saygı değerine yeterince sahip olmadıkları, sınıflarını temiz tutmaya dikkat etmelerine rağmen okulu bahçesinin ve koridorların temizliği konusunda aynı duyarlılığı göstermedikleri ve bunda çöp kutularının yetersiz olmasının da etkili olduğu; gerek

okuldaki büyük öğrencilerin gerekse ailenin çevreyi koruma ve temiz tutma bakımından yeterince örnek olamadıkları söylenebilir.

4.2.4.1.4. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Sınıf Ortamları Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlere sınıf ortamlarıyla ilgili olarak kurallar ve bu kuralların belirlenme ve uygulanma biçimleri, sınıfta oturma düzenini nasıl belirledikleri ve sınıfta işbölümünü nasıl yaptıkları konusunda sorular yöneltilmiştir. Okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okulda görüşülen beş öğretmenin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

Kurallar

Görüşülen öğretmenlerin ikisi, okulda uyulması gereken kuralların zaten doğal olarak bulunduğunu, kendilerinin de öğrencilere bunları sık sık hatırlattıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen senenin başında genel geçer kuralları kendilerinin belirleyip öğrencilere anlattığını, bir öğretmen de kuralları öğrencilerle birlikte belirlediğini ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenlerin tümü öğrencilerin genel olarak kuralları çiğnediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden dördü kurallara uymayan öğrencilerle önce konuşarak sorunu çözmeye çalıştıklarını ancak çok aşırı problem davranış gösteren öğrencilere bazen çeşitli cezalar verdiklerini, hatta bundan hoşlanmasalar da bazen dayak attıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

> Rica ediyorum… ama sonuç alamadığımızda yaptırımlar da uyguluyorum. Cezalar veriyorum, bazen sınıftan bırakmıyorum, bazen çöpe baktırma olayımız var, bir süreliğine sınıftan soyutlamaya çalışıyorum. Ayrı oturttuğum da var… kendime yakın oturttum,.. sağını solunu boşalttım….en son çareyi soyutlamada buldum.… okulumuzda (öğretmenlerde, Arş.), şiddete yoğun bir eğilim var, artık biz de istemiyoruz. Kurala uymadı mı iki tokat at, tamam… On dakika bastırıyoruz ama ondan sonra daha fazla olarak bize dönüyor. Genelde bu yöntemi uygulamaya başladık. Çocuk da buna alışmış, çocukla konuşuyorsun…ama çocuk evde de alışmış, bir suç işliyor, onun cezası iki tokadımı yer, istediğimi de yaparım diyor… çünkü, biz konuştuk mu, zannediyor ki biz onlara tolerans tanıyoruz….ama, alıştıkları yöntem bu, velilerin çoğu da "Hocahanım dövün" diyorlar. … Dövmeyince kötü öğretmen, dövünce iyi öğretmen oluyorsunuz. ($Öğrt_1$, s.5).

> Çocuklara bunları anlatıyorum, bakın çocuklar bu yaptıklarınız yanlış okulumuzun bazı kuralları var. Bunları birinci sınıftan beri anlatıyoruz. Bunları uygulamak istemiyoruz. Doğru yolları deneyelim diyoruz. Çocuk beş on dakika oturuyor, o an için kabulleniyor, fakat az sonra başlıyor yine aynı

> şekil davranışlara…bir arkadaşımın şöyle bir sözü var: "katranı kaynatsan olur mu şeker, ne yapsan da aslına çeker" gibi oluyor… bazısı var, sınıfa gelir kös kös oturur, bilse de parmak kaldırmaz, kaldırsan da konuşmaz.. böyle çaresiz kalıyoruz… bunlara hergün "yapma evladım, canımsın, cicimsin, yapabilirsin, edebilirsin" filan diyordum fakat bunları sınıfta susturmak inanın o kadar zordu ki..üçüncü dersten itibaren artık benim sesim tükeniyordu. Sesim gidiyor, hastalanıyorum.. bazen kötü sözler sarf ediyoruz, yeri geliyor şiddete de başvuruyoruz… şiddetten anlıyorlar. (Öğrt$_4$, s.44 - 46).

Öğretmenlerin sınıf kuralları hakkında görüşleri doğrultusunda, bu okulda kuralların daha çok öğretmenler tarafından belirlenip öğrencilere duyurulduğu, öğrencilerin çoğunun bu kurallara uymadığı, öğretmenlerin kurallara uymayan öğrencilerle önce konuşma yoluna gittikleri, ancak problemleri bu şekilde çözemeyince bir takım cezalara başvurdukları söylenebilir.

Oturma düzeni

Görüşülen öğretmenlerin dördü sınıfta özel bir oturma biçimi uygulamadıklarını, öğrencilerin arka arkaya dizildiği geleneksel oturma biçimini kullandıklarını belirtirken, bir öğretmen sınıftaki oturma düzeninin sabit olmadığını, sürekli değiştirdiğini, bazen çalışkanla çalışkanı, bazen çalışkanla tembeli oturttuğunu, bazen de öğrencilerin sıra atlayarak, her gün dönüşümlü olarak bir ön sıraya geçtiklerini, ama aşırı kısa/uzun boylu olanların veya ilgisiz olanların yerini sabitlediğini ifade etmiştir. Bunun dışında, sınıfta düzensizlik yaratanların da yerini değiştirdiğini belirten bu öğretmen, "*mesela en az konuştuğu kişinin yanına oturtuyorum*" (Öğrt.$_5$, s. 62) şeklinde buna örnek de vermiştir.

İşbölümü

Sınıfta işbölümünü nasıl yaptıkları sorulan öğretmenlerin dördü genellikle bazı amaçlar (içe dönük öğrencileri açmak, cesaretlendirmek, verilen etkinliği sonuçlandırabilmelerini sağlamak, vb.) doğrultusunda, sınıftaki görevlendirmeleri kendilerinin yaptığını belirtirken bu öğretmenlerden üçü görevlendirme yaparken öğrencilerin, isteklerini de göz önünde bulundurduklarını ve gönüllülük esasına göre hareket ettiklerini söylemişlerdir. Bir öğretmen ise sınıfta herhangi bir işbölümü yapmadıklarını belirtmiştir.

Genellikle bazı amaçlar doğrultusunda, görevlendirmeleri kendilerinin yaptığını belirtirken öğretmenlerden bazıları şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

> Sınıf içi etkinliklerin sonuçlandırılabilmesi. Ben bunu ön planda tutuyorum…Dolayısıyla bunu herhangi bir öğrenciye verdiğimde o öğrenci bu etkinliği sonuçlandıramayacaksa ve biz bundan sınıfça yararlanamayacaksak, ben o öğrencilere bunu vermiyorum…. içlerinden istekli olanlar varsa, onlara öncelikle görev veriyorum. Ama diyelim ki öğrencide bu etkinliği sonuçlandırabilecek kapasite var, ama istekli değilse, bu öğrencide istek görmüyorsam, ben görevlendiriyorum….Yani bazen öğrencilerde özgüveni sağlamak cesaretlendirmek için, bazen de o etkinliği yapabilecek öğrencilere görev veriyorum. Bu arada usta – çırak ilişkisini kullanıyorum. Yani bir etkinlik için görev dağılımı yaparken o etkinliği başarabilecek lokomotif bir öğrencinin yanına o etkinlikten bir şeyler öğrenebilecek bir öğrenciyi de katmaya çalışıyorum… Yani onu bazen kendim müdahale ediyorum, bazen öğrencilere bırakıyorum. ($Öğrt_2$, s.21).

Öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri bazen çeşitli eğitsel amaçlarla kendilerinin görevlendirdiğini, bazen gönüllük esasına göre görevlendirmeler yaptıklarını, bazen de bu iki unsurun ikisini de göz önünde bulundurarak öğrencileri görevlendirdiklerini belirttikleri görülmektedir.

4.2.4.1.5.OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Altyapısı Hakkındaki Görüşleri

Okul yaşam kalitesi düşük okulda, görev yaptıkları okulun fiziksel alt yapısını değerlendirmeleri istenen öğretmenlerden üçü okulun bahçesiyle ilgili yetersizliklerden söz ederken, iki öğretmen de okul binasının yetersizliğini dile getirmiştir. Okul bahçesinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenler, genel olarak okul bahçesinde ağaçlandırma yapamadıklarını, yapsalar da diktikleri ağaçları koruyamadıklarını, büyük öğrencilerin küçüklerin bahçeden yararlanmasını engelledikleri ve bu nedenle yer kavgaları olduğunu, bahçede çocukların korunabileceği alanların olmadığını, bahçede hiç toprak alan bulunmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin dile getirdikleri görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

> On yıllık öğretmenim, ilk kez böyle felaket bir okul bahçesiyle karşılaştım. Yani ağacı olmayan…Çünkü okul deyince aklıma hep bahçesinde ağaçlar olan yerler gelirdi…Okulumuzun bahçesi çok çorak. Bir okula yaraşır şekilde değil. Ama ne yazık ki bu okulda ağaç üretemiyoruz. Aslında ağaç dikimi yapılıyor. Ama yılda on defa da yapsan, yine yok ediyorlar… oyun alanlarında da sorunlar var… Beden eğitiminde, büyük sınıflar da beden eğitimine çıkmışsa o futbol sahasını bizim kullanma şansımız hiç yok. Büyük çocuklar olduğu sürece küçük grupların hiç şansı yok. Zaten çok sık yer kavgaları oluyor ($Öğrt_1$, s.8).

> Okul bahçemiz yetersiz. Aşırı yetersizliği var. Çocukların oyun alanı yetersiz. Beden eğitimi dersi açısından yetersiz kalıyor. Bir de yağmur yağdığı sıralarda.…Dışarı çıkardığınızda, çocuklar yağmurda ıslanıyorlar. Yani dışarıda çocukların yağmurda barınabilecekleri,…bir şeyler olması lazım… ağaçlarımız da çok yetersiz…ekilen ağaçları çocuklar koparıyor…bir türlü

> ağaç yetişmiyor burada...şu top sahasının orda bile toprak bırakılmadı... (Öğrt$_5$, s.69-70)

Bahçeyle ilgili sorunların yanısıra okul binasıyla ilgili yetersizliklerden de söz eden iki öğretmenden biri "*Okulumuza bakıyorsunuz, hapishane gibi. Okul böyle olmaz ki, okul açık olmalı. Oysa biz pencerelere bile tel gerdik, çocuklar zarar vermesin diye. Birinci katları böyle kurtardık, yukarı katları kuş lastiğiyle yine kırıyorlar"* (Öğrt$_1$, s.10) diyerek öğrencilerin okul binasına zarar verdiklerini vurgularken, diğer öğretmen ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir.

> Bina öğrenciye göre olmalı. Kesinlikle ve kesinlikle okula gelen bir öğrenci okula giriş saatini beklerken yağmurun altında ıslanmamalı. Güneşin altında yanmamalı. Teneffüse çıktığında bir öğrenci istediği zaman su içebilmeli. Yeteri kadar çeşme olmalı… öğrencinin tuvalet ihtiyacı olduğunda öğrenci istediği zaman tuvalete gidebilmeli. Tuvalete gittiğinde tuvaletin onlarca öğrencinin arasında sıra bana gelecek mi.. endişesi olmamalı. Öncelikle biz insanlarımıza okulu yeterli hale getirmemiz lazım ki, diğer şeyleri bekleyebilelim. Ben okulumuzda bunların yeterli olmadığını düşünüyorum (Öğrt$_2$, s.29-30).

Görüldüğü gibi öğretmenler okulun fiziksel alt yapısından söz ederken daha çok bahçeyle ilgili unsurlardan söz etmişlerdir. Öğretmenler, binayla ilgili olarak tuvaletlerin yetersiz oluşu ve pencerelere gerilen tel örgülerle ilgili rahatsızlıklarını dile getirirken, bahçeyle ilgili olarak da ağaçlandırma çalışmalarının, oyun alanlarının ve çeşmelerin yetersizliği ile çocuklar için bahçede korunabilecek uygun bir yer olmamasından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir.

4.2.4.1.6. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Okul Yönetimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlerden okullarındaki idarecilerin yöneticilik anlayışlarını, demokrasi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Okullarının müdür ve müdür yardımcılarının yöneticilik anlayışı hakkında görüş belirten beş öğretmenin hepsi okul yöneticilerinin bazı açılardan demokratik olmayan bir takım davranışları olduğunu, ancak bulundukları koşulların yöneticileri böyle davranmaya zorladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden üçü yöneticilerin öğretmen veya öğrencilere demokratik davranmadıklarını, bazen ayırımcılık yaptıklarını belirtirken, bir öğretmen yöneticilerin öğretmenler üzerinde baskı kurduğunu ve yöneticilerle öğretmenler arasında güvene dayalı bir ilişki bulunmadığını, bir öğretmen de yöneticilerin hep kendi dediklerinin olmasını istediklerini dile getirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin okul

yöneticilerinin yeterince demokratik davranmadığı yönündeki görüşlerinden birkaç alıntı sunulmuştur:

> İdarecinin beni, düşüncemden dolayı değil, yaptığım işten dolayı değerlendirmesi gerekir. Benim düşüncem bu ama böyle olmuyor… Uygulama bakımından çok yeterli olduklarını söyleyemeyeceğim. Yani bazen insana göre, ya da idareye yakın olanlara, yada bazı kriterlere göre bazı davranışlarının farklı olduğunu düşünüyorum açıkçası.... Benim kafamdaki idarecinin herkese eşit davranması gerekiyor ama bu burada öğretmenlere karşı olmuyor. Öğrencilere karşı da öyle. ($Öğrt_1$, s.9-10)

> Okul idarecinin değildir. Okul tüm ekibindir. Müstahdeminden tutun, öğretmeninden tutun veliye kadar okul herkesindir. Ama idareci öğretmenin görev alanına girdiği zaman, hatta bazen şöyle de oluyor: "kapı çalınıyor, içeri giriliyor, bir idareci öğrenci dövebiliyor, ya da öğrenci azarlayabiliyor…. beni bir hiç olarak görebilirsiniz ama toplum içerisinde, öğrenci içerisinde bana bir hiç gibi davrandığınız zaman benim hiçliğim devam eder. Ama beni bir değer olarak kabul edip, bana bir değer olarak muamelede bulunduğunuz zaman, ben de bu değere ulaşmaya çalışırım.…İdarecilerimiz de bu tür hataları yapıyor ($Öğrt_2$, s.25).

Bir öğretmen okul yöneticilerinin öğrencilere karşı olan davranışlarını değerlendirirken, özellikle törenlerde öğrencilere hak etmedikleri tepkilerde bulunduklarını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

> İdareci arkadaşlara bakıyorum, tören alanında öğrencilere çıkıyorlar, bu öğrenciler ki okula vaktinde geldikleri için iltifatı hak ediyorlar, okula vaktinde gelmişler, geç kalmamışlar, sıra olmuşlar, bu öğrenciler iltifatı hak ederlerken onlara olumsuz sözler söylüyorlar. Erken geldiğiniz için teşekkür ederim, sıra olmuşsunuz teşekkürler, bu gün çok güzel, hadi iyi dersler çocuklar demek yerine, biz sıra olmuş çocuklara olumsuz sözler söyleyip olumsuz enerji yüklüyoruz ($Öğrt_2$, s.16).

Okuldaki karar verme sürecine katılıp katılmadıkları sorulan öğretmenlerin tamamı okulda karar verme sürecinin demokrasi açısından bir takım eksikleri olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden ikisi, okulla ilgili kararlar alınırken öğretmenlerden görüş alınsa bile, yöneticilerin kendi istemleri doğrultusunda karar verdiklerini söylemiştir. Bir başka öğretmen okulda kararlar verilirken yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini bazen dinlediklerini, bazen de dinlemediklerini söylerken, bir öğretmen de kararların hep birlikte alındığını, toplantılarda herkesin fikrini söylediğini, ancak bunların hep kağıt üzerinde kaldığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden bazıları okuldaki karar verme süreçleriyle ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir.

> Görüşler sunuluyor ama genelde idarenin kendi istekleri doğrultusunda kararlar alınıyor. Bu açıdan da demokratik olduklarını düşünmüyorum. Aslında düşünce olarak demokrasiye inanan insanların böyle davranmasını da anlamıyorum… zor koşullarda çalışıyor olmaktan dolayı böyle davranıyorlar galiba. Çünkü bu okulda, bu çevrede normal şartlar geçerli değil ($Öğrt_1$, s.9).

> … katılamıyor, genelde kararları idare veriyor. Pek dikkate alınmıyor. Genellikle bize susmak kalıyor ($Öğrt_3$, s.38).

> Sık sık toplantı yapılıyor da.. bazı toplantılarda öğretmenlerin görüşleri dinleniyor, bazılarında "ben bildiğimi okurum" şeklinde gidiyor. Yani yönetimde var bu görüş. Ya da belli birkaç kişinin fikrine önem veriliyor. Yani inanın diğer kişinin fikrinden daha şey de olsa, basit de olsa diyeyim. O söyleyen kişi önemsendiği için, onun fikrine daha çok önem verildiğini ben görüyorum.. ben 4 yıl boyunca başıma gelen olaylardan söylüyorum; yani siz istediğiniz kadar fikrinizi söyleyin, ben diyorum, öyle olacak deniliyor… sonuçta bu bir kurum, o sizin amiriniz, uymak zorunda kalıyorsunuz. ($Öğrt_5$, s.68)

Öğretmenlerden biri de yöneticilerin öğretmenler arasında ayırımcılık yaptıkları yönünde herhangi bir gözlemi olmadığını, ancak okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarından buna benzer şeyler duyduğunu belirtirken, öğrencilere karşı bazen antidemokratik davranışlar sergilediklerini, bunun da zorunluluktan kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> Müdür beyin bu tür bir davranışına şahit oldum.. Çocukların karşısında öğretmen arkadaşlar uyarıldı. Bu hiç hoşumuza gitmedi. Ama o duruma geliniyor işte. Eğitimcilerimizde de hatalar var… Demokratik olmayan çok fazla bir şeylerini görmüyorum ama insani anlamda yaklaşımlarını biraz eksik görüyorum… (Öğrencilere karşı, Arş.) zaman zaman, kızma, bağırma, zaman zaman dayak atma. Ama bunlar sorunları olan öğrenciler. Zorunlu olunuyor yani. Yoksa bundan zevk alan idareci arkadaş görmüyorum. Zorunluluktan doğan durumlar oluyor bazen. Onda da artık çileden çıkıyorlar artık ($Öğrt_3$, s. 38-40).

Okullarındaki yöneticileri demokrasi açısından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, genel olarak yönetici davranışlarında gerek öğretmenlere gerek öğrencilere karşı bir takım eksiklikler olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu yöneticilerinin bu davranışlarının okulun zor koşullarından kaynaklandığını düşünmektedir. Bazı öğretmenler, yöneticilerin öğretmenler arasında ayırımcılık yaptığını düşünmektedir. Bunun yanısıra, "kararlara katılım" açısından bakıldığında ise öğretmenlerin hemen hemen hepsinin okulda demokratik bir karar verme süreci yaşanmadığını belirttikleri görülmektedir.

4.2.4.1.7. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğretmenlerin Okul – Aile İşbirliği Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde sorulan sorulardan biri de öğretmenlerin okullarındaki okul – aile işbirliğini değerlendirmelerine yöneliktir. Görüşülen beş öğretmenin hepsi okul ve aile arasında herhangi bir işbirliğinin söz konusu olmadığını, velilerinin genelinin çok ilgisiz ve eğitimsiz olduklarını, okula gelen velilerin iyi öğrencilerin aileleri olduklarını,

asıl gelmesi gereken problemli öğrencilerin velilerinin ise okula gelmediklerini vurgulamışlardır. Bunun yanısıra, öğretmenlerin üçü velilerin öğretmenleri kendilerinden üstün gördüklerini, bu yüzden okula rahat gelemediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, okula gelen velilerin öğretmenlerin çocukları dövmesi gerektiğine inandıklarını ve öğretmene bu yönde telkinlerde bulunduklarını, başka bir öğretmen ise velilerle iletişim kurmakta sıkıntılar yaşadıklarını ve velilerin "camiye gider gibi okula rahat gelemediklerini" vurgulamıştır. Öte yandan öğretmenlerden biri okula gelen velilere bazı açılardan model olmaya çalıştığını belirtirken, bir öğretmen de diğer öğretmenlerin okula gelen velilerle yeterince ilgilenmediğini dile getirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin okul – aile işbirliği konusundaki değerlendirmelerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

> Problemlerin öğrencilerin ailelerini hiç görmedim…ilgili öğrencinin velisi geliyor. Zaten ilgili öğrencinin ailesi her zaman ilgili, okula geliyor…Okul aile birliği diye bir şey yok.. onlar da gelince "döv hocam" ($Öğrt_1$, s.10).

> Bizim yaptıklarımız aile ortamında pekiştirilmiyor … Okula giden bir öğrenci eskiden hemşire…öğretmen…uzman olabiliyordu. …. Fakat günümüzde… olamıyor. … Dolayısıyla okul vatandaşın gözünde hayatiyetini kaybetmiş durumda. Ben çocuğun annesine de babasına da diyorum ki: bakın çocuğunuz okuyarak meslek sahibi olabilir… Bunun yanında kalfa da olsa, çırak da olsa… düşüncesini kullanma, mantığını kullanma… biz derslerde bunu yapıyoruz. Arkadaşlarıyla sohbet ediyor, onlarla belki tartışıyor, kavga ediyor. Bunlar insan ilişkileri.. bunu okul ortamında öğreniyor diyorum. Böyle motive etmeye çalışıyorum ama bunlar veliye çok uzak geliyor.… bir öğretmen olarak, bir idareci olarak o veliyle yeterince ilgilendiğimize, yeterince ona rehberlik görevimizi yaptığımıza da inanmıyorum. ($Öğrt_2$, s.27 – 29)

> …. Bazen bir ay geçiyor, velinin çocuğun okula gelmediğinden haberi yok. Bu çocuk gündüz ne yapıyor ne ediyor, ne öğreniyor diye hiç sorulmadığı için, çocuğun okula gelmediğinden bile haberleri yok…bu ekonomik yoksunluktan çok değer vermeyişten kaynaklanıyor. ($Öğrt_3$, s.40).

Görüşülen öğretmenlerden üçü velilerin öğretmenleri kendilerinden üstün gördüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu düşüncelerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

> Buraya gelmeye utanıyor, sıkılıyor adeta.. asıl sıkıntıda bundan kaynaklanıyor. Burada çalışan insanları da kendinin üstünde görüyor. … bunlar bizi beğenmez, ya da ben onlardan küçüğüm gibi bir düşünceyle geliyor bunlar. Öyle olunca gelip burada iletişim kurmaları doğal olarak çok zor oluyor. ($Öğrt_4$, s.53).

Görüşülen öğretmenlerden biri de eğitimsiz olduklarını belirttiği velilerine okula geldiklerinde mümkün olduğunca model davranışlar göstermeye çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> Velilerimizin çoğu çok bilgisiz, bilinçsiz, cahil, eğitimsiz. Yani konuşmayı bilmeyen, oturmayı kalkmayı bilmeyen, öyle insanlar. Türkçe konuşmanın dışında..öyle konuşma usulünü bilmeyen insanlar. Mesela öyle bir insan geldiğinde, ayağa kalkıyorum, selam veriyorum, halini hatırını soruyorum ki, onlar da öğrensin, ben ona "siz" diye hitap ediyorum, onlar geliyor bana "sen" diye hitap ediyorlar. ($Öğrt_5$, s.66)

Öğretmenlere aile ortamlarındaki bu olumsuzlukların çocuklar üzerindeki etkisi sorulduğunda, öğretmenlerin hepsi aile ortamının ve okulun içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin öğrencilerin davranışları üzerinde çok büyük bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

> veliyle okulun arası çok uzak… Yani bir veli, bir vatandaş camiye gider gibi okula rahat gidemiyor… velilerimiz maalesef cahiller…çocuklarına, kendilerine dahi amaç yükleyememişler. Bir insanın … yaşama dair bir amacı olur, düzenli bir yaşantısı olur. …çocuk arkadaşlarıyla gittiği zaman, nereye gittiniz evladım, oynadınız mı, eğlendiniz mi.. çocuğa sorulur. Çocuk tamamen başıboş bırakıldığı için velilerimiz cahil diyorum. Hayattan net beklentileri yok. Sadece karın doyurabilme.. ($Öğrt_2$, s.29)

> Çünkü aile eğitimi, sokak eğitimi olmayınca, üstüne kocaman kocaman balkonlu bir ev yapamadığın gibi, aileden sokaktan bir şey görmediği için üstüne bir şey yapamıyorsun. Ailenin belli bir eğitimden geçmesi lazım. ($Öğrt_3$, s.42)

Okullarındaki okul – aile işbirliğini değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin genel olarak, okul-aile işbirliğinin yetersiz olduğunu, velilerinin genelinin çok ilgisiz ve eğitimsiz olduklarını, velilerin öğretmenleri kendilerinden üstün gördüklerini, öğretmenlerin çocukları dövmesi gerektiğine inandıklarını ve velilerle iletişim kurmakta sıkıntılar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler ailenin bu özellikte olmasının çocuk üzerinde önemli olumsuz etkileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.2.4.1.8. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğretmenlerin Okul Çapında Düzenlenen Sosyal Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlerin okullarında yapılan sosyal etkinlikleri, hem düzenlenme yeterliliği hem de öğrencilere demokratik değerleri kazandırmadaki etkileri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda görüşülen öğretmenler, okullarında, kutlanması zorunlu olan belirli gün ve haftalar dışında farklı

sosyal etkinliklerin çok az düzenlendiğini, düzenlenen sosyal etkinliklerin de özellikle altyapı sorunlarından kaynaklı olarak (bahçe yapısı, ses düzeni vb.) pek etkili olamadığını, bilakis bu törenler sırasında gerek öğretmenlerin, gerek yöneticilerin, gerekse öğrencilerin antidemokratik davranışlarının iyice belirginleştiğini vurgulamışlardır. Okulda düzenlenen etkinliklerde altyapı yoksunluğunun önemli sorunlar yarattığını vurgulayan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

> Törenler sırasında öğrenciler kurallara uymuyorsa… Mikrofondan gelen ses arkalara gitmiyor. İdareci konuşuyor, öğretmen konuşuyor, fakat ancak karşısındaki sınıf duyuyor, sağdaki soldaki sınıf bunu duymuyor. Duymayınca çocuk ister istemez sıkılıyor, sıkılınca ya birbirine tekme atıyor, ya konuşuyor, bir şeyler yapıyor yani. Bu da fiziki imkansızlıklardan kaynaklı. … Burada 23 nisan kutlamaları yaptık mesela. gerçekten çok güzel hazırlanmışlar, fakat ses düzeni yok. Öğrenci çıkıyor… duymuyor millet. Oysa çocuğun mimiklerinden çok güzel şeyler yaptığı belli oluyor. Çocukların boyları da yetişmiyor, görmüyorlar. O zaman da düzen bozuluyor. Böyle olunca kurallara uyulmuyor, demokrasi diye bir şey olmuyor (Öğrt$_4$, s.49)

Okulda yapılan törenler sırasında öğretmenler, öğrencilerin olduğu gibi yönetici ve öğretmenlerin de bir takım demokratik olmayan davranışlar sergilediklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> Aynı sıkıntılar, o zaman hem daha fazlasıyla oluyor. Yalnız bu sıkıntıların olmasında biraz hem kendimi hem de meslektaşlarımda pay görüyorum… Mesela tören için öğrenci hazırlık yapmış, bir şeyler anlatılıyor, öğretmen arkadaşlar birbirleriyle konuşuyorlar. Onlar birbirleriyle konuşunca çocuklar da kendini bir baskı altında hissetmiyor, gerçi baskı altında değil de yani "öğretmen dinlemiyorsa bize ne gereği var" diye düşünüyorlar. Biz kendi aramızda konuşunca onlar da kendi aralarında taşkın hareketler yapıyorlar. … Müdür beyin bu tür bir davranışına şahit oldum ama onu da biz öğretmenler olarak hak ettik. Çocukların karşısında öğretmen arkadaşlar uyarıldı. Bu hiç hoşumuza gitmedi. Ama o duruma geliniyor işte. (Öğrt$_3$, s.37)

> Kendi aralarında konuşan aslında biziz…Konuşanı dinlememeyi biz pekiştiriyoruz. Kendi aralarında konuşmayı biz pekiştiriyoruz. (Öğrt$_2$, s.21)

Bunların yanısıra, öğretmenlerden biri, bu tür etkinliklerin çok daha sık düzenlenmesi gerektiğini, bunlarla hem velilerin hem de çocukların okula olan bağlılıklarının arttırılabileceğini, okulda buna uygun zemin yaratacak işbirliğine dayalı bir anlayışın olmadığını da ima ederek, şu şekilde belirtmiştir:

> ..ben çocuklara bazı faaliyetlerin yaptırılması taraftarıyım. Mesela evvelki yıllarda bir sergi açtık…daha sonra açılamadı… partiler yapılabilir, bahçe partileri, bahar partileri. Bunlarla çocuklar okula daha çok bağlanabilir. Çünkü en basitinden şu "Haydi Kızlar Okula Kampanyası" için çıktık mahalleye, mahalledekilerin o kadar hoşuna gitti ki. … Okula bağlılıklarını arttırıyor, ilgilerini arttırıyor, bunlar yapılabilir. Ama her zamanki gibi birliktelik lazım,

> herkesin çabası lazım, idareyle öğretmenin iş birliği yapması lazım, her fikre saygı duymak lazım (Öğrt$_5$, s.73).

Okuldaki sosyal etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerine göre, düşük yaşam kalitesine sahip okulda belirli gün ve haftalar dışında farklı sosyal etkinlikler çok az düzenlenmekte, bu tür etkinliklerin düzenlenmesinde okulun alt yapı olanaklarının yetersizliği önemli bir engel oluşturmakta ve törenler sırasında hem yönetici ve öğretmenler hem de öğrenciler birtakım antidemokratik davranış sergilemektedir.

4.2.4.2. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda görev yapan beş sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, OYK düzeyi düşük olan okulda yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulguların sunulmasında izlenen sistematiğe göre ele alınmış ve her ana soruya verilen yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

4.2.4.2.1. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Öğrencileriyle Olan İletişimleri Hakkındaki Görüşleri

Yüksek yaşam kalitesine sahip olan okulda görev yapan öğretmenler, öğrencileriyle aralarında olan iletişimin niteliğini değerlendirirken genellikle olumlu ifadeler kullanmış olmakla birlikte, öğretmenlerin üçü öğrencileriyle iletişimlerinin gayet iyi olduğunu belirtirken, bir öğretmen bazen bir takım sorunlar da yaşayabildiğini, diğer öğretmen ise öğrencilerin pek itaatkar davranmadığını belirtmiştir. Bunun yanısıra üç öğretmen, öğrencileriyle aralarındaki iletişimin daha da iyi olabileceğini belirtmiş ve buna engel olarak da sınıflarının kalabalık oluşunu, velilerle – öğretmenler arasındaki hayata bakış açısındaki farklılıkları ve öğrencilerin kişisel özelliklerini göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri öğrencilerle ders dışı iletişimlerini yetersiz bulduğunu ve ancak kendilerinden özveride bulunurlarsa bunu sağlayabildiklerini vurgulamışken, bir başka öğretmen de aslında öğrencilere eşit davrandığını, ancak sınıfındaki erkek öğrencilerin, kendisinin kız öğrenciler lehine ayırımcılık yaptığını düşündüklerini ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazı alıntılar sunulmuştur:

> Bir kere öğrencilerin benimle konuşma konusunda hiçbir sıkıntıları yok. Hepsine sonsuz bir hak veririm. Yanlış dahi söyleseler, kötü bir şey dahi söyleseler,

> otur yerine, yanlış söylüyorsun gibi onurunu kırıcı, hevesini kırıcı davranışlarda bulunmam. Rahatlıkla konuşabilirler. Ama tek bir ölçümüz var, saygı çerçevesinde olması… "saygılı bir biçimde istediğiniz ne varsa onu söyleyin" diyorum … "saygı çerçevesinde söyleyin, çekinmeyin" diyorum. ($Öğrt_7$, s.14)

Öğrencileriyle iletişimlerini genel olarak olumlu bulmakla birlikte özellikle ders dışındaki öğretmen – öğrenci iletişimini yetersiz bulan öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> Benim iletişimim iyi. Olumlu buluyorum ancak bunu yeterli bulduğum çok söylenemez. Çünkü sınıflarımız kalabalık.. bu anlamda dünya standartlarında 24 kişilik sınıflarda iletişimin çok daha iyi olacağına inanıyorum. ders dışındaki iletişimlerde özellikle çocuklarla yetersiz kalıyoruz. Bu anlamda göstermemiz gereken çaba olağanüstü oluyor, yani ders dışında kendi özverinizle yaklaştığınız zamanları ayırabiliyorsunuz. Bu iletişimi yalnızca öğretimdeki başarı olarak düşünmemek gerekiyor, çocuğun psikolojisiyle, aile yapısıyla, çevresiyle baktığımızda. Daha geniş bir pencereden bakmamız gerektiğine inanıyorum. Yeterli oluyor muyuz? Hayır! ($Öğrt_8$, s, 26)

Görüşülen bir başka öğretmen de öğrencileriyle olan iletişimini genel olarak iyi bulmakla birlikte sınıftaki erkek öğrencilerin, kendisinin kız öğrencilere daha iyi davrandığını düşündüklerini belirtmiştir.

> .. halbuki ben eşit davranıyorum ama, erkek çocukları işte genelde diyor ki, işte "sen kızlara iyi davranıyorsun" ya da "bize kötü davranıyorsun" gibi bazen oluyor. Ancak kendileri çok daha yaramaz, çok daha hareketli olduklarından. Kızlar biraz daha uysal, söz dinliyor. Onlara biraz daha yani uyarıcı olunca onlar zannediyor ki ben kızları tutuyorum. Taraf tutuyorum zannediyorlar yani. ($Öğrt_9$, s.38).

Bunların yanısıra, görüşülen öğretmenlerden biri de öğrencileriyle kurduğu iletişimde öğrencilerine model olma konusunda çok dikkatli davrandığını ve bunu başardığına inandığını şu ifadelerle belirtmiştir:

> Sınıfta bulunan öğrencimin cinsiyeti, sosyal çevresi, geldiği aile yapısı ne olursa olsun, eşit koşullarda davranıp, o demokrasiyi uygulama görevimiz, birinci görevimiz... biraz iddialı davranacağım, evet bunu yapmaya çalışıyorum. Neden? Çünkü siz öğrencinizi sınıfta ayırırsanız, yani gözde öğrenciler yetiştirirseniz, onları öne çıkarırsanız, geriye kalan, ki bunların sayısı 3-5'tir, fazla değildir … geriye kalan öğrencilerinizin tümünü başarısızlığa itmiş olursunuz. Özellikle öğrenci öğretmen iletişimi, … ya da öğretmenin gözdesi olma.. siz ayırımına varmasanız da o diğer çocuklar tarafından çok rahat gözlemlenir ve öğretmene tepki de, öğrencinin öğretmene tepkisi de bence bu noktadan başlar ($Öğrt_8$, s, 26)

OYK'si yüksek olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencileriyle olan iletişim biçimleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bir takım yetersizlikler yaşanıyor olmakla birlikte öğrencileriyle olan iletişimlerini genel olarak olumlu buldukları görülmektedir. Bunun yanısıra öğretmenlerden birer kişi, bu

çevredeki öğrencilerin yeterince itaatkar olmadıkları, özellikle sınıf dışı iletişimde bir takım yetersizlikler bulunduğu, bazı öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyet ayırımcılığı yaptığına inandıkları şeklinde görüşler de belirtmişlerdir.

4.2.4.2.2. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen – Öğrenci İletişimi Hakkındaki Görüşleri

Birlikte görev yaptıkları öğretmen arkadaşlarının öğrencilerle olan iletişimlerini değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin dördünün okuldaki öğretmen – öğrenci iletişimini genel olarak olumlu bulduklarını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte üç öğretmen, okuldaki öğretmen-öğrenci iletişiminde demokratik açıdan bir takım olumsuzluklar da gözlediklerini, bazı veliler ve bunların çocuklarının öğretmenler üzerinde kurduğu baskının, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi etkilediğini ve bu velilerin çocuklarına bazen ayrıcalık tanınabildiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri görüşlerini "*Çevremde tabi ki gözlediğim bazı olumsuzluklar var. Özellikle sosyal statüsü daha üst düzeyde olan ailelerin çocukları daha ön plana çıkarılıyor*" ($Öğrt_8$, s.27) sözleriyle ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenlerden bir diğeri de öğretmen – öğrenci iletişiminde daha çok ilköğretim ikinci kademede sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

4.2.4.2.3. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Öğrenci – Öğrenci İletişimi Hakkındaki Görüşleri

Yüksek yaşam kalitesine sahip okulda görüşülen beş öğretmenin, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi hakkındaki görüşleri eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

Eşitlik

"Öğrencileriniz arasındaki iletişimi eşitlik açısından nasıl buluyorsunuz?" sorusunun yöneltildiği beş öğretmenden üçü bu konuda herhangi bir olumsuzluktan söz etmezken, diğer iki öğretmenden biri, gerek oyun alanlarının kullanımı gerekse kantinden alışveriş etme sırasına uyma bakımından yaşça ve fiziksel olarak büyük olan öğrencilerin eşitliği ihlal ettiklerini, diğeri ise bazı öğrencilerde kız erkek ayırımcılıkları gözlemlediğini belirtmiştir. $Öğrt_7$ bu konudaki izlenimlerini şu şekilde aktarmıştır:

> Fiziksel olarak üstün olanlar, yani büyük olanlar küçük olanlara oyun hakkı tanımıyor. Aynı şekilde kantin sırasında da var aynı sorun. 2500 öğrenci var, sabahçı - öğleci. 1200–1300 tanesi birden teneffüse çıkıyor. Alışveriş yaparken her ne kadar sıralarını ayırsak da, ortaokullar sırası, dörtler, beşler gibi, büyükler fiziksel güçlerini kullanarak yine diğerlerinin önüne geçiyorlar….. Buralarda demokratik değerleri çiğnediklerini görüyoruz. ($Öğrt_7$, s. 20)

İnsan Onuruna Saygı

Öğrencilerinin iletişimlerini insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin tamamı, öğrenciler arasında ufak tefek sorunlar yaşansa da genel olarak insan onuruna zarar verecek davranışları olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çok nadir gözlemlediklerini vurguladıkları bazı davranışlar kavga etme ve baskın öğrencilerin arkadaşları üzerinde hegemonya kurması şeklindedir.

Öğretmenlerden dördü sınıflarında onur kırma, küçümseme, isim takma, alay etme ve küfürlü konuşma gibi davranışların olmadığını belirtmişlerken, bir öğretmen de sınıfında buna benzer davranışları çok az gözlemlediğini *"Küfür eden çocuklar oluyor. Çok fazla değil ama, oluyor yani. Yüzde vermek gerekirse, yüzde beş-on değil de yüzde iki - üç gibi. Yani 40 öğrencim varsa iki-üç tane. Çok fazla değil"* sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerinden çok nadir de olsa bazen küfürlü konuşmalar duyduğunu belirten öretmen ise görüşlerini, medyanın da olumsuz etkilerini vurgulayarak şu şekilde dile getirmiştir:

> Küfür yok ancak, eğer bir ulusal maçımız varsa, o maçı da izleyip gelmişse, o heyecanla kaçırıyor ağzından. Güncel konuşulan dil, televizyon dili. Anlamını bilmeden kullandığı sözcükler. Hoşlarına da gidiyor, yani farklılık yarattıklarını zannediyorlar. O yüzden tabi ki çok önemli. Özellikle öğretmenin müdahale etmesi gereken ve ortadan kaldırılması gereken bir durum olarak görüyorum. ($Öğrt_8$., s.32)

Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri hakkındaki öğretmen görüşleri insan onuruna saygı açısından incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerinin, genel olarak insan onuruna saygı değeriyle tutarlı davranışlar sergilediğini gözlemledikleri ve alay etme, küfürlü konuşma, lakap takma, kavga etme gibi davranışların öğrenciler tarafından çok az sergilendiği söylenebilir.

Çevreye Saygı

Okuldaki öğrenci davranışlarını çevreye saygı bakımından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin ikisi bu konuda öğrencilerinde önemli eksikler olduğunu

belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin ikisi de öğrencilerinin sınıfta çevreyi temiz tutmaya gayret ediyor olsalar bile dışarıda aynı duyarlılığı göstermediklerini, bunun da öğrencilerin henüz bu değeri yeterince kazanamamış olduklarını gösterdiğini vurgulamışlardır. Bu öğretmenlerden biri öğrencilerin bu davranışı hakkındaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

> Çok fazla yeterli değil. Maalesef toplum olarak da hepimizde var… Bunu ben ne kadar sınıfta vermeye çalışsam da, çocuk gerçek hayatta aynı düşünceyi göremiyor. Bu konuda zorlanıyoruz yani. Sınıfta dikkat ediyorlar ama aynı duyarlılığı bahçede göstermiyor. Okulda temizlik şirketi çalıştığı halde, her teneffüs temizledikleri halde, bir sonraki teneffüse çıktıklarında bahçe tekrar çöplüğe dönüyor. Öğrenci elindeki şeyi yere atıyor. Sınıfta, okulun içinde yapmıyor ama, bahçede yapıyor aynı şeyi. … İç denetimi geliştiremiyoruz yani. Oysa okul bahçesinin her yanında çöp kutularımız da var ($Öğrt_7$, s.20).

Görüşülen bir diğer öğretmen, çocukların şimdi küçükken çevreye saygılı olduklarını, ama ilerde durumun öyle olmayacağını düşündüğünü şu ifadelerle belirtmiştir:

> Toplumda yaşayan herkes gibi, yöneticilerden başlamak üzere, ülkemizi yönetenlerden başlamak üzere, herkes doğaya saygılı olduğunu, hatta daha ileri giderek çevreci olduğunu düşünür. Ama işte nükleer santrallerde, katledilen doğayla, ülkemizin durumu ortada. Çocuk yaşta duyarlı olduklarına inanıyorum. Ama ilerde belki nükleer enerjinin üretildiği santrallerde görev yapacaklar diye düşünüyorum ($Öğrt_8$, s.34).

Öğrencilerin çevreye saygı değerine ne ölçüde sahip oldukları konusunda görüş belirten bir başka öğretmen de öğrencilerin küçük sınıflardayken daha dikkatli olduklarını ama üst sınıflara geldiklerinde durumun değiştiğini "*ufak sınıflarda bu pek olmuyor mesela. Dörde – beşe geldiklerinde çocuklar yavaş yavaş değişmeye başlıyor. Hele ortaokulda çok daha beter oluyorlar*" sözleriyle dile getirmiştir. Görüşülen öğretmenlerden yalnızca biri öğrencilerinin çevreye oldukça saygılı olduklarına inandığını belirmiştir.

Öğrencilerinin çevreye saygıya ilişkin davranışlarını değerlendiren öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerinin bu değeri henüz yeterince kazanamamış olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenebilir. Öğrenciler, sınıflarını temiz tutmak için gösterdikleri çabayı, okulun bahçesinin temizliği konusunda göstermemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin yaş olarak büyüdükçe çevreye saygı bakımından daha çok olumsuz davranış sergilediklerini belirttikleri de görülmektedir.

4.2.4.2.4. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Sınıf Ortamları Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlere sınıf ortamlarıyla ilgili olarak kurallar ve bu kuralların belirlenme ve uygulanma biçimleri, sınıfta oturma düzenini nasıl belirledikleri ve sınıfta işbölümünü nasıl yaptıkları konusunda sorular yöneltilmiştir. Okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda görüşülen beş öğretmenin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

Kurallar

Okul yaşam kalitesi yüksek olan okulda sınıflarında uyguladıkları kuralları nasıl belirledikleri sorulan öğretmenlerden üçü, kuralların demokrasi açısından gerekli olduğunu ve sınıftaki kural belirleme sürecini öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen kuralları okul idaresi ve kendisinin belirlediğini, yine de öğrencilerle anlaşmaya varmaya çalıştığını, bu kuralların zaten koridorlarda, duvarlarda sınıf yasaları, okul yönetmelikleri şeklinde asılı olduğunu belirtmiştir. Görüşülen bir başka öğretmen ise, çocuklara katı kurallar uygulanmasını doğru bulmadığını, hatta bunlara "kural" değil de "haklara saygı" olması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

Aşağıda sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlediklerini söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

> Kuralları öğrencilerle birlikte koymak gerekiyor. Mesela bunun için kendimden örnek vereyim: öğrencileri devamlı merdivenlerden indirip çıkarmak suretiyle orada görülen bir takım olumsuzlukları öğrencilere yaşatmak lazım. O yaşatma sonucunda da bir takım kurallar koymak lazım. Örneğin, devamlı soldan inin, sağdan çıkın dediğiniz zaman, ki öğrencilerin bir kısmı soldan inip çıktıkları zaman bir takım aksamalar olduğunu görüyorlar… sağdan çıkılması gerektiği kanaatine varıyorlar. Yani bir çok kuralı böyle koymak lazım. Yani bir takım kurallar koyup tahtaya yazıp veya duvarlara asarak şu şudur diye ezberletilirse yaptırımı olmayan kuralların bence eğitimde bir yeri yok diye düşünüyorum. Biz öğrencilerle birlikte belirliyoruz. Öyle de olması gerekir. Öyle olduğu zaman daha etkili oluyor ($Öğrt_6$, s.3).

> Genelde öğrencilerden bilgi toplayıp belirliyoruz. Örneğin "ne yapalım, şöyle yapalım" gibi yani mesela "ödev yapmayana ne yapalım diyorum?" kendileri çeşitli önlemler getiriyorlar, ortak bir yol seçiyoruz ($Öğrt_7$, s.16).

Görüşülen öğretmenlerden biri, çocuklara katı kurallar uygulanması taraftarı olmadığını vurgularken, bunlara kural denmesine de karşı olduğunu, çünkü bunların temelinde bulunulan ortama ve başkalara saygı göstermenin yattığını, bu nedenle

bunlar “kural” yerine “haklara saygı” denilmesi gerektiğini vurgulayarak görüşlerini belirtmeyi şu şekilde sürdürmüştür:

> Tabi ki çocuklarla çok katı, çok sıkı disiplin kuralları içerisinde olmayı doğru bulmuyorum… kurallar demek çok doğru değil. Ama bulunduğumuz ortama saygı, diğer insanlara saygı biçiminde adlandırılması gerek… kural olunca.. kurala karşı bir tepki olur.. bu insan psikolojisinde böyledir…. kural dediğiniz zaman, bir şablon yaratıyorsunuz ve hepsinin aynı model olmasını istiyorsunuz… sınıfta… okulda… ailede… sokakta… sinemada uyacağımız kurallar. Tabi ki olmalı, ama bu haklara saygı çerçevesinde adlandırılırsa bence daha doğru. ... onları öğrencilerle tartışarak alıyoruz.. şunu yapmalı mıyız? Niçin? Neden? … Tabi ki toplu bir yerde yaşamanın gerektirdiği belirli davranış biçimleri vardır…. Ama hepsi birbirine benzesin biçiminde, öyle alıyoruz, kurallarımızı öyle koyuyoruz. Ahmet neyse Ali de o olsun, Ayşe neyse Fatma da o olsun biçiminde bakamayız. …. Biz, eğer kurallar adı altında hepsini birbirini benzetmeye çalışırsak, o zaman bu eğitim değil, kişileri benzeştirme olur, aynılaştırma olur düşüncesindeyim (Öğrt$_8$, s.28- 30).

Yukarıda sunulan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kuralları belirleme sürecine öğrencileri de genellikle dahil ettikleri söylenebilir. Görüşmelerde öğretmenlere kurallara uymayan öğrencilerine ne tür yaptırımlar uyguladıkları, davranış problemleriyle nasıl mücadele ettikleri de sorulmuştur. Bu soruya yanıt veren öğretmenler, örnek davranışlarla model olma, uyarma, model öğrencilerden yararlanma, idareye gönderme, rehber öğretmenle işbirliği yapma, kurallara uymaları için ikna etmeye çalışma ve ceza verme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri görüşlerini “*Bir kere örnek davranışlar çok önemli… model olmaya çalışıyorum.. model olan öğrencileri öne çıkarıyorum. Zaman zaman uyarılarda da bulunuyorum. Ama genelde uyarı yerine model olan öğrencileri tercih ediyorum*” (Öğrt$_6$, s.2) şeklinde görüş bildirmişken, başka bir öğretmen ise öğrencileri dövme yoluna gitmediğini, ancak özellikle ailesinden dayak yiyen öğrencilerine kurallara uymadıkları zaman verdiği cezaların komik geldiğini, etkili cezalar bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Bu öğretmen görüşlerini bildirmeyi, sınıfta kurallara uymayan öğrencilere verdiği cezalardan da söz ederek, şu şekilde sürdürmüştür:

> ... biz çocuklara ne tür disiplin cezası vereceğimiz konusunda zorlanıyoruz. … Bir çok aile ne yapıyor? Dayakla bastırıyor evde. Bu sefer senin tahtaya kaldırıp bekletme cezan, veya teneffüste oturtturma cezan çocuğa çok komik geliyor… Genelde bütün arkadaşların şikayetleri bu yönde… çocuklara verdiğimiz cezalar yetersiz geliyor. … Çocuk bir taşkınlık yapıyor sınıfta… ceza olsun diye onu tahtaya çıkarıyorum, tahtada bekle diyorum. Bu sefer bakıyorum, çocuk hiç de rahatsız olmuşa benzemiyor… veya teneffüse çıkarmıyorum. Ama en etkili ceza nedir? Beden eğitimi dersine çıkarmamaktır. En zorlarına giden o. Çünkü apartman çocuğu olduğu için hepsi, oyuna filan doyamamışlar… Bu onların çok zorlarına gidiyor…Benzer bir uygulamayı velilerine de

> söylüyorum… Bunun dışında da fazla bir şey yapamıyoruz zaten. Tabi bunu söylerken kesin çözüm dayaktır da demiyorum ama, bunun yerine geçebilecek, caydırabilecek cezalar bulmakta zorlanıyoruz (Öğrt$_7$, s.15-16).

Okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmenlerin kuralların uygulanması süreciyle ilgili görüşleri incelendiğinde, örnek davranışlarla model olma, uyarma, model öğrencilerden yararlanma, idareye gönderme, rehber öğretmenle işbirliği yapma, kurallara uymaları için ikna etmeye çalışma ve dayak dışında çeşitli cezalar verme stratejilerini kullandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Oturma Düzeni

Görüşülen öğretmenlerin ikisi sınıflarında dönerli oturma düzenini (öğrencilerin her gün dönüşümlü olarak bir öndeki sıraya; öndekilerin de en arkaya geçtikleri oturma düzeni) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen sınıfta küme oturma düzenini tercih ettiğini, iki öğretmen de sınıfın fiziksel yapısı elverdiği ölçüde öğrencileri ilgi alanlarına ve boy sırasına göre yerleştirdiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri aynı zamanda öğrencilerin sınıf içerisinde rahat olmaları gerektiğini de "*..İlla robot gibi olsun çocuk istemiyorum. Yani çocuk kendini nasıl rahat hissediyorsa. Önemli olan çocuğun verimli olması. Mesela ben bazı sınıflarda görüyorum: "hadi çiçek olun" diyor öğretmen… Çocuğun kıpırdama, ellerini kıpırdatma özgürlüğü yok. Ben bunlara katılmıyorum yani çocuk nasıl rahat ediyorsa öyle olması gerekir diye düşünüyorum*" (Öğrt$_6$, s.5) sözleriyle vurgulamıştır.

İşbölümü

Sınıfta işbölümünü nasıl yaptıkları sorulan öğretmenlerin dördü sınıftaki pano ve grafikleri öğrencilerle birlikte hazırladıklarını, bir öğretmen ise grafikleri hazır aldıklarını belirtmiştir. Görev verirken öğretmenlerin üçü öğrencilerin isteklerine ve yeteneklerine dikkat ettiklerini belirtirken, bir öğretmen görevlendirmeleri seçimle yaptığı zaman sadece gözde öğrencilerin seçildiğini, bu nedenle de öğrencilerin bu düşüncelerini yıkmak için bazen rasgele bir öğrenci seçtiğini ve böylece o sorumluluğu herkesin yaşamasına olanak tanıdığına inandığını belirtmiştir. Görüşülen diğer bir öğretmen de görev verirken öğrencilerin yeteneklerine dikkat ediyor olmakla birlikte, sınıftan mümkün olduğunca herkese görev vermeye çalıştığını ifade etmiştir.

4.2.4.2.5. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Altyapısı Hakkındaki Görüşleri

Okul yaşam kalitesi yüksek olan okulda, görev yaptıkları okulun fiziksel alt yapısını değerlendirmeleri istenen öğretmenlerden dördü okulun bahçesiyle ilgili yetersizliklerden söz ederken, iki öğretmen de dersliklerin dar, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmiştir. Okul bahçesinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin genel olarak vurguladığı nokta, okul bahçesinin öğrenci mevcuduna göre oldukça dar olduğu ve yeterli oyun alanı olmadığı şeklindedir. Bu öğretmenlerden üçü oyun alanlarının yetersiz olmasının, oyunlar sırasında öğrenciler arasında bir takım sürtüşmeler yaşanmasına yol açtığını, bunun yanısıra, öğrencilerin spor olanaklarından yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen de okul bahçesinin aynı anda hem birinci hem de ikinci kademe öğrencileri tarafından kullanılıyor olmasını eleştirmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin okul bahçesinin dar olması ve bunun yarattığı sorunlar hakkındaki görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır:

> Bahçe dar olduğu için oyun alanları da dar. Bu sefer fiziksel olarak üstün olanlar, yani büyük olanlar küçük olanlara oyun hakkı tanımıyor. Aynı şekilde kantin sırasında da var aynı sorun. 1200 – 1300 tanesi birden teneffüse çıkıyor. Alışveriş yaparken her ne kadar sıralarını ayırsak da.. büyükler fiziksel güçlerini kullanarak yine diğerlerinin önüne geçiyorlar, ya da birbirlerini kovalıyorlar, diğerlerini düşüyorlar. Buralarda demokratik değerleri çiğnediklerini görüyoruz… her sınıf düzeyinin ayrı bir turnikesi var. Aslında küçükler buna uyuyorlar ama, büyük öğrenciler bunu çiğniyor ($Öğrt_7$, s.21).

> .. okul alanımız dar. Oyun alanı değil bir kez. Öğrenci yalnızca gezebilir, ihtiyacını giderebilir, belki kantinden bir simit, bir içeceğini alabilir. Özellikle bu 8 yıllık eğitimden sonra alt yapının hazırsızlığından dolayı, 6 yaşındaki öğrenciyle 15 yaşındaki öğrenci aynı bahçeyi kullanıyorlar. Bu da tabi ki olumsuzluklara neden oluyor. Bahçemiz yeterli değil, oyun alanı hiç değil. Teneffüste herhangi bir etkinlik yapabilecekleri alanımız hiç yok ($Öğrt_8$, s.34).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin okul bahçesiyle ilgili olarak dile getirdikleri temel sorun, okulun öğrenci sayısına göre bahçesinin oldukça dar olduğu şeklindedir. Bunların yanısıra iki öğretmen de sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, dersliklerin bu kadar öğrenci için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan biri, sınıfta işbirliğine dayalı öğretim çalışmaları yaptırdığını, ancak dersliğin dar olmasından dolayı bazı öğrencilerin tahtaya yan bakmak zorunda kaldıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

> Sınıfımızın fiziki anlamda alanının, mevcudum 42, dar olduğunu düşünüyorum. Özellikle kubaşık öğrenme modelini uyguladığım için sınıfta, oturum düzenimde sağlıksız bir yan var. Öğrencilerin tahtaya yan oturmaları gibi. Görüş alanı dar, zorlanıyorlar tahtayı görürken. Ama buna rağmen, U düzeni biçiminde küme oluşturdum, ortada da iki ayrı kümem var, 10 kümeyle götürüyorum. Fiziki koşulları tabi ki daha geniş, daha aydınlık, daha yüksek sınıflarda öğretim yapmak çok daha doğru olur düşüncesindeyim. ($Öğrt_8$, s.34)

4.2.4.2.6.OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Okul Yönetimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlerden okullarındaki idarecilerin yöneticilik anlayışlarını, demokrasi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Okullarının müdür ve müdür yardımcılarının yöneticilik anlayışı hakkında görüş belirten beş öğretmenden dördü genel olarak okul yöneticilerinden pek memnun olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırımcılık yaptığını belirtirken, okulda yönetici ve öğretmenlerin birlikte karar vermesinin söz konusu olmadığı görüşü de üç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bunların yanısıra, iki öğretmen yöneticiler üzerinde veli baskısı olduğunu ve yöneticilerin çoğu zaman öğretmenden değil, veliden yana bir tavır sergilediklerini; iki öğretmen yöneticilerin öğretmenlere saygılı davranmadıklarını; iki öğretmen yöneticilerin öğretmenlerin okulda yaşadıkları sorunlarla ilgilenmediklerini ve yöneticilerle öğretmenler arasında büyük kopukluklar olduğunu; bir öğretmen yöneticilerin yetkilerini öğretmenleri desteklemekten çok engellemek için kullandıklarını ve bir öğretmen de "ufak tefek sorunlar" olsa da yöneticilerinin öğretmenlere eşit davrandıklarına inandığını belirtmişlerdir.

Aşağıda yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticileri hakkındaki değerlendirmelerinden bazı örnekler yer almaktadır:

> Çok demokratik davranıyorlar diyemem. Bir kere öğretmenlere karşı saygıları yok. Yani saygıları yok derken, bizim fikirlerimizin, bizim davranışlarımızın onlar için hiçbir önemi yok. Kendi koydukları kurallar vardır. yani yönetmelikleri bir kenara bırakın, kendi koydukları kurallar… belli bir zaman sonra yöneticiler, kendilerini artık okulun sahibi zannediyorlar. Sanki burası bir işyeri onlar da bu işyerinin patronu, sahibi gibi görmeye başlıyorlar. Sonuçta kendilerine göre kurallar koymaya başlıyorlar veya çalışanlara saygıyı bir kenara bırakıyorlar… dayatmaları oluyor. Şu şöyle olacak, onun dışında hiçbir görüş dinlenilmez. Veya arkadaşlar ufak tefek sorunlarına çok fazla eğilmezler. Hatta hiç eğilmezler… Öyle okulca bir karar belirleme sürecimiz maalesef yok. Yani idareyle öğretmenler arasında çok büyük bir kopukluk var ($Öğrt_7$, s.22).

> (yöneticilerin demokratik olduklarına) Asla inanmıyorum, gerçekten bu böyle… saat yedide eline mikrofonu alıp öğretmenlere bağırmak antidemokratik bir davranış değil midir sizce? Ki hemen bitişik duvarında yüzlerce evin yer aldığı bir okulda çalışıyoruz ama biz azarımızı işitiriz. Benim kişiliğime müdahale ediliyor… sonuçta biz öğretmeniz ama onlar yönetici… Öğretmenler arasında da ayırımcılık vardır. Her yöneticinin kendine ait yandaşları vardır.. bu okulda düzen içinde düzen vardır.. sınıfınızdasınız, bir yönetici geliyor, kapıyı açıyor, size bakıyor ve gidiyor. Bu ne demek? Yani bunu yaşıyoruz… burada sizin haklarınızın ihlalidir bu, kapı bile çalınmamıştır, açılıp bakılmış ve geri gidilmiştir…çok rahatsızlık verici bu (Öğrt$_8$, 35 – 36).

Görev yaptıkları okulun yöneticilerini demokrasi açısından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ışığında, öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerin yeterince demokratik olduğuna inanmadıkları, okuldaki kararların tek taraflı olarak yöneticiler tarafından alınıp öğretmenlere dayatıldığı ve aralarında saygıya dayalı bir iletişim olmadığı yönünde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.4.2.7. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Okul – Aile İşbirliği Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlere okullarındaki okul – aile işbirliği düzeyi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin dördü velilerle iletişimlerinin genel olarak iyi olduğunu, ancak zaman zaman sorunlar yaşadıkları az sayıda velilerinin de bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ailelerle çok az sayıda yaşadıklarını belirttikleri sorunlar ise; ailelerin yönetim ve öğretmen üzerinde baskı kurmaya çalışması, bazı velilerin okul aidatlarını ödememesi, bazı velilerin çocukların arkadaşlıklarına müdahale etmesi ve bazı velilerin de çocuğunun eğitimiyle yeterince ilgilenmemesi şeklindedir. Öğretmenlerden biri ise velileriyle ilgili hiçbir sorun yaşamadığını *"Aileler okula karşı ilgililer. Veli toplantılarıma 25 kişiden aşağı gelmez. Zaten veliler olmasa okul böyle olmazdı ki. Bu aslında velilerin başarısı"* (Öğrt$_{10}$, s.50) şeklinde belirtmiştir. Velileriyle iletişimin iyi olduğunu belirten başka bir öğretmen de görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir.

> Velilerimle iletişimimiz iyi. Sınıfta iyi bir ortam içinde sürüyor. Demokratik bir ortam aslında. Ben alacağım kararları velilere sorarak, kendi başıma değil, mesela gezilerle ilgili, geziye gideceğiz, velilerin onayını alarak. Veya mesela bir etkinlik yapacağız, velilerin olurunu almadan hani onları da katarak yapmışımdır. Eğitim öğretimdeki bazı değişiklikleri mutlaka velilerime bildirmişimdir, veli toplantılarımda. Yani böyle iyi bir diyalog içinde beş sene sürdürdük. (sorun yaşadığım /Arş.) tek tük de olsa, mutlaka oluyor. Ama azınlıkta olduğu için pek etkili olmadı. (Öğrt$_6$, s.8)

Bazı baskın olan velilerin okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde de bir baskı kurmaya çalıştığını ifade eden iki öğretmen ise görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

> Burası hep Adana'nın en iyi okulu olarak lanse edilir. Gerçekten de öyle. ... öğretmen kadromuz olsun, alt yapımız olsun son derece mükemmel. Böyle olduğu için tabi talep fazla oluyor. … Çok fazla sayıda veli müracaat ediyor, hepsini birden almamız mümkün değil. Böyle olduğu zaman da devreye bir takım insanlar koyuyorlar. Milletvekilinden tutun da bakana kadar, valiye kadar kayıt zamanında telefonlar geliyor, idare sıkıştırılıyor… Bu şekilde çocuğunun buraya kaydını yaptırdığı zaman "ben artık bundan sonra okulda her istediğimi yaptırırım" havasına giriyor. Bu sefer öğretmen üzerine baskı kurmaya çalışıyor, veya idare üzerinde baskı kurmaya çalışıyor (Öğrt$_7$, s.13).

> Burası Adana'nın en iyi okullarından biri... Veli çevresi de biraz tabi kalbur üstü kişiler, üst kişiler olunca, velilerden baskılar geliyor idareye… Yüksek makamlardan telefonlar geliyor… idare de buna karşı çıkamıyor… boyun eğiyorlar (Öğrt$_9$, s.44).

Bazı velilerin, çocuklarının kimlerle arkadaşlık kuracaklarına kendilerinin karar verdiğini ve bu konuda çocuklar üzerinde baskı uyguladıklarını belirten öğretmen, görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

> … 4 – 5'e gelirsiniz, herkes kendi aile yapısına uygun bir statüyü belirler, çocuğunu oraya yönlendirir. Yani "filan arkadaşın daha sevimli değil mi" demeye başlar. Bunu öğrencilerimle yaptığım görüşmelerde çok rahat algıladığım için, çok rahat söylüyorum da.… Ne yapıyorsunuz? Tabi ki müdahale ediyorsunuz, örneğin ben, bu yıl özellikle ailelerle yaptığım görüşmelerde, ailelerle özellikle bu gündemle bir toplantı yaptım, görüşmelerde aileler inkar noktasındalar tabi ama ben öyle olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuk yalan söylemiyor: "Annem beni yönlendiriyor, oysa ben filan arkadaşımla daha iyiyim" diyor. Bu tür problemler de yaşıyoruz. (Öğrt$_8$, s.33)

Öğretmenlere okulda problem davranışlar gösteren öğrencilerin, aileleriyle ilgili de sorun yaşayıp yaşamadıkları ve aile ortamının çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Aşağıda bununla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazı örnekler sunulmuştur:

> Valla bunu velilerimden bana yansıtan olmadı ama benim öğrencilerin davranışlarından bu tür şeyleri sezinlediğim oldu. Tabi şimdi düzenli bir ailede olmayan çocukların burada bazı olumsuz davranışlarını gözlemledim. Veliyle diyaloga girdiğimde de veli "hayır, hayır" dese de çocuklar davranışlarıyla bunları yansıtıyor, ailedeki uyumsuzlukları. Uyumsuz aile içinde içindeki çocuklar, mesela B… , gerçekten öyle. Dış görünüş olarak anne çok uyumlu olsa da baba çok agressiftir…. böyle çocuğu sürekli eleştiren davranışları var. Çocuğun tek sebebi o. İşte A… için de annesi "oğlum öyle yapma, şöyle, yap, böyle yap.." devamlı böyle devamlı uyarı, onaylamaktan çok uyarı. İşte onların sonuçlarıdır bunlar. Bu B…'da özellikle daha bariz. Bu da baba baskısından kaynaklanıyor. (Öğrt$_6$, s.10)

> Birkaç tane var ama çok büyük çoğunluk değil, dayakla bastırıyor evde. Bu sefer senin tahtaya kaldırıp bekletme cezan, veya teneffüste oturtturma cezan çocuğa çok komik geliyor. Onu çocuğun davranışlarından hissediyorsunuz, bunların çocukları da daha agressif oluyor. Daha sinirli bir yapıya sahip oluyor. En ufak bir şeyde hemen tepki veriyor arkadaşlarına karşı. Bunları ben elimden geldiğince bastırmaya çalışıyorum ama, aynı tutum evde olmayınca çocuk ikilemde kalıyor. Bu sefer benden de öyle bir ceza bekliyor. Ancak ben öyle dururum der gibi ($Öğrt_7$, s.17)

Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenlerin okul – aile işbirliği konusundaki görüşleri genel olarak incelendiğinde, ailelerin çoğunun çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilendikleri ve öğretmenlerin genel olarak bu konuda ciddi sorunlar yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin az da olsa yaşandığını ifade ettikleri sorunlar ise baskın velilerin okul üzerinde hegemonya kurmaya çalışması ve çocuklarının arkadaşlık ilişkilerine fazla karışmalarıdır.

4.2.4.2.8. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğretmenlerin Okul Çapında Düzenlenen Sosyal Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlerin okullarında yapılan sosyal etkinlikleri, hem düzenlenme yeterliliği hem de öğrencilere demokratik değerleri kazandırmadaki etkileri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda görüşülen beş öğretmenin hepsinin okullarında, kutlanması zorunlu olan belirli gün ve haftalar dışında farklı sosyal etkinliklerin de (bahçe partileri, mezuniyet baloları, okuma bayramı, sınıf partileri, sergiler, vb.) çok sık düzenlendiğini, ayrıca kendilerinin de sınıfça bir takım etkinlikler düzenlediklerini (gezi, drama, değişik oyunlar) yaptıklarını belirttikleri görülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin hepsi bu tür etkinliklerin çocukların demokratik değerleri kazanması bakımından çok önemli olumlu etkileri olduğunu belirtirken, bir öğretmen bu tür etkinlikler sırasında öğrencilerinde zaman zaman demokrasiye uymayan davranışlar gözlemlediğini de belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin okullarındaki sosyal etkinlikler hakkındaki görüşlerinden birkaç örnek yer almaktadır:

> Evet sık sık etkinlikler oluyor… Paylaşımcılığı öğreniyor, grup içerisinde sorumluluk üstleniyor. Başkalarına saygı göstermeyi öğreniyor. Kendi hakkının nereye kadar devam edeceğini öğreniyor. Bu etkinliklerde demokrasiyi yaşıyorlar işte ($Öğrt_8$, s. 17).

> Evet evet sık sık yapılıyor. Bence böyle etkinlikler her zaman olumlu oluyor.. Biz de sene sonu etkinliği yaptık. 5C sınıfı olarak, tiyatro salonunu kullandık, akşam. Bir kısmını bahçede yaptık. Hep çocuklar kendi yeteneklerini sergilediler. Dışardan kimseyi tutmadık, çocuklar kendi buluşlarını, yeteneklerini sergilediler, kendi çabalarıyla. Geziler de yapıyoruz… Diğer 5. sınıflarla beraber yapıyoruz… kaynaşıyorlar, tanışıyorlar, arkadaş oluyorlar.

> Böyle faydaları oluyor. Okulca sene sonu şenlikleri yapılıyor, geliyorlar çocuklar velileriyle beraber, diğer öğrencilerle kaynaşıyorlar, iyi oluyor ($Öğrt_9$, s.41).

Sınıf içerisinde de sık sık etkinlikler yaptırdığını belirten bir öğretmen, bu etkinliklerin demokratik değerleri kazandırmak bakımından yararlarını şu sözlerle ifade etmiştir:

> Sınıfta kendi yazdıkları skeçleri oynatıyorum. Senaryosunu kendi yazdıkları, kendileri canlandırdıkları oyunları sınıf önünde çıkıp oynuyorlar. Bunlar tabi demokrasi açısından, çocukların yaratıcılığını geliştiriyor. Mesela oyunlar sırasında herkese söz hakkı verelim gibi kuralları benimsiyorlar. Örneğin çok sık pasaparola oynuyorduk… Herkese söz geliyordu. Bu oyunlarda insan onuruna saygıyı da öğreniyorlar. İnsanların görüşlerine, fikirlerine değer veriyorlar. Çocuklar kazanıyor her türlü ($Öğrt_{10}$, s.48).

Öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, yüksek yaşam kalitesine sahip okulda belirli gün ve haftalar dışında sık sık değişik amaçlarla törenler, etkinlikler düzenlediği bunun yanısıra öğretmenlerin sınıf içinde de ya da sınıfça etkinlikler düzenlemeye gayret ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin hepsi bu etkinliklerin öğrencilere demokratik değerleri kazandırmak bakımından önemli olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

4.2.5. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak sınıflarında gözlem yapılan öğrencilerden gönüllülük esasına göre belirlenen, her okulda sekizer olmak üzere toplam 16 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere aile ve okul ortamlarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Aileyle ilgili sorularla, ailede tartışma olup olmadığı, ailesinde kendisine ceza verilip verilmediği ve veriliyorsa bunların ne tür cezalar olduğu, ailesinde kendisine kırıcı sözler söylenip söylenmediği, ailesinde kararların kim(ler) tarafından alındığı ve kendisinin bu karar alma süreçlerine katılıp katılmadığı, ailesinde herhangi bir açıdan ayırımcılık yapılıp yapılmadığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Okulla ilgili sorular ise öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okuldaki arkadaşlarının davranışlarını üç temel demokratik değer (eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı) bakımından değerlendirmelerine yöneliktir. Yaklaşık 30 dakika süren ve okulda boş bulunan sınıflarda gerçekleştirilen öğrenci görüşmelerin hepsi ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular aşağıda iki okul için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Bulguların sunulmasında

alıntılar yapılırken $Öğrn_1$, $Öğrn_2$ şeklinde kodlar kullanılmış ve ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntıların sonuna eklenmiştir (örneğin $Öğrn_{12}$, s.56 gibi). İlk sekiz öğrenci, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan, ikinci sekiz öğrenci ise okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerdir.

4.2.5.1. OYK'si Düşük Olan Okulda Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okulda öğrenim gören dört kız, dört erkek öğrenci olmak üzere toplam sekiz öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sırası izlenmiş ve her ana soruya verilen yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

4.2.5.1.1. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin Aile Ortamlarıyla İlgili Bulgular

Öğrencilere yöneltilen ilk soru grubu aile ortamlarında demokrasinin ne ölçüde yaşandığına dair bilgiler toplamaya yöneliktir. Bu bağlamda öğrencilere, ailede eşitlik değerinin yeterli olup olmadığını incelemek amacıyla, ailede karar verme süreci ve bireyler arasındaki eşitlik; insan onuruna saygı değerini incelemek amacıyla da, ailede tartışmalar yaşanıp yaşanmadığı, kendisine ceza verilip verilmediği ve ev ortamında onur kırıcı sözlerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Eşitlik

"Ailenizde kararları kim veriyor?" sorusu yöneltilen öğrencilerin üçü, ailede babalarının karar verdiğini, biri de babası askerde olduğu için kararları dedesinin verdiğini belirtmiştir. İki öğrenci ailelerinde kararları hep birlikte aldıklarını belirtmişlerdir. Bu iki öğrencinin ikisinin de babası şehir dışında çalışmaktadır. Dört öğrenci kararlar verilirken, bazen kendilerinin de fikirlerinin sorulduğunu dile getirirken, iki öğrenci kendilerine hiçbir zaman fikir sorulmadığını belirtmişlerdir. Ailedeki kararları babası veren öğrencilerin üçü de babalarının karar verirken annelerinin, ağabey ve ablalarının da görüşünü aldığını, ama son kararı babalarının

verdiğini belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler ailelerinde eşitlik olduğuna inandıklarını belirtirken, dört kız bir de yeni doğan bir erkek kardeşi olduğunu belirten bir kız öğrenci ailesinde eşitlik olduğunu dile getirmeye çalışırken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

> En çok erkek çocukları sevdiği için, tüm çocukları seviyor ama, en çok erkek çocukları seviyor, kızlardan kimse ölmüyor ama annemin dört tane düşük bebeği oldu erkeklerden. Bir tane erkek şimdi doğdu, onun durumu çok iyi. 2 buçuk aylık mı ne öyle bir şey… her ikisini çok seviyor ama erkek çocuğuna daha çok düşkün olduğu için.. İşte .. bütün mahalledeki komşuların erkek çocukları oluyor, bazen bir komşumuz var, o çocuğunu çağırıyor "Ali Osman!" Babam bunu duyunca çok üzülüyor ve anneme diyor ki "benim çocuğum yok, erkek çocuğum. Herkes çocuğunu çağırıyor, ben çok üzülüyorum" diyor anneme. … erkek doğunca çok mutlu oldu ($Öğrn_{4,}$ s.42).

Aynı öğrenci ailesinin kendisine dayak atıp atmadığı konusunda açıklamalar yaparken de şu sözleri kullanmıştır:

> Babam… ablamı hiç dövmez.. en küçük S… kardeşimi de hiç dövmez… onu çok seviyor. Ama üç kardeşi yani bizi döver… herkesi aynı seviyor da, ablam büyük olduğu için onu dövmüyor. S… kardeşimi de sevdiği için dövmüyor. Zaten erkek kardeşim de bebek daha ($Öğrn_4$, s.44).

Aile ortamlarında eşitlik değerine ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin dördünün ailesinde kararların baba (birinde dede) tarafından verildiği, kadınlara ve ailedeki büyük çocuklara danışılmakla birlikte genellikle son kararı erkeklerin verdiği söylenebilir.

İnsan Onuruna Saygı

Öğrencilere ailelerinde insan onuruna ne ölçüde saygı gösterildiğini belirlemek üzere ailelerinde tartışmalar yaşanıp yaşanmadığı, istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ailelerinin kendilerine ceza verip vermediği ve ailelerinde kırıcı sözlerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda gruplandırılarak sunulmuştur.

a) Tartışma

Ailelerinde sık sık tartışmalar yaşanıp yaşanmadığı sorulan sekiz öğrenciden beşi ailelerinde bazen tartışmalar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri ağabeyinin kendisine kızdığını, biri annesiyle anlaşamadığını, biri kardeşi yüzünden evde sık sık kavga çıktığını, biri de annesinin bazen çok konuştuğunu bu nedenle annesiyle babasının kavga ettiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu yönde görüş belirten öğrencilerin görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur:

> Küçük kardeşim çok kızdırıyor herkesi öğretmenim. Benden küçük kardeşim gidiyor teyzem gile. Gidiyor, gelmiyor öğretmenim. Annem diyor "git getir" diyor. Gidiyorum gelmiyor. Sonra abim de bana sinirleniyor. Geliyor bana bir iki tane vuruyor öğretmenim. Olan işte bana oluyor. Öyle kavga çıkıyor (Öğrn.$_2$, s.20).

b) Ceza

İstenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ailelerinin kendilerine nasıl davrandığı sorulan öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin beşinin annesinin, babasının ya da ağabeyinin çok sinirlendiğinde kendilerine bazen bağırdıklarını bazen de onları dövdüklerini belirttikleri görülmüştür. Bir öğrenci ise anne babasının kendisine pek karışmadığını, ancak abisinin kızınca kendisine çok bağırdığını belirtmiştir. Problem davranış gösterdiklerinde ailesinden dayak yediğini belirten öğrencilerden ikisi annesinin, biri ağabeyinin, biri babasının, biri de hem annesinin hem de babasının sinirlendiği zaman kendilerini dövdüklerini söylemişlerdir. Bir öğrenci görüşlerini "Annem bana ceza vermiyor da, babam çok ceza veriyor. Dövüyor, sövüyor, küfür ediyor" sözleriyle belirtirken kendisinin de zaman zaman kardeşlerini dövdüğünü de şu şekilde ifade etmiştir:

> Ara sıra kavga da ediyoz. Kardeşlerim de çok yaramaz, hiç akıllı olmuyorlar. Diyom akıllı olun, gidiyorlar, komuşunun bahçesinden erik çalışıyorlar. Komşu geliyor, benimle kavga ediyor. Kızıyorum, ellemeyin diyorum, gidip yine elliyorlar. Dövüyom, kavga ediyom, yine aynı, yine aynı! (Öğrn$_3$, s.31)

d) Kırıcı Sözler

Ailelerinde onura saygıya ters düşen kırıcı sözler söylenip söylenmediği sorusunu yanıtlayan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin ikisinin evlerinde küfür edilmediğini, ikisinin evde sık sık küfürlü konuşulduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunun yanısıra dört öğrenci de kızınca annelerinin çok bağırdığını ve kırıcı sözler söylediğini belirtmişlerdir. Kendilerinin de küfür edip etmedikleri sorulduğunda ise dört öğrenci sinirlendikleri zaman kendilerinin de küfür ettiklerini söylemişlerdir. Bunlardan biri hem kendisinden küçük kardeşlerinin de küfür ettiklerini belirtirken, küfürlü konuştuğunu söyleyen bir başka öğrenci de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

> Öğretmenim ben de küfür her zaman etmem, yalnız biri bana küfür ederse ben de aynısını söylerim.. bana küfür etmesin o da.. ee, o da bana söylerse ben de aynısını.. (Öğrn$_2$, s.22).

4.2.5.1.2. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru grubu öğretmenlerinin davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından değerlendirmelerine yöneliktir. Bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eşitlik

"Öğretmeniniz sınıftaki herkese eşit davranıyor mu, nasıl?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin yarısının (dört öğrenci), öğretmeninin eşit davranmadığına dair açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Sınıf başkanı yardımcısı olan öğrenciyle ($Öğrn_6$) yapılan görüşmede, bu öğrencinin öğretmeninin eşitlik davranışı hakkında konuşmak istememekle birlikte, başka sorulara yanıt verirken, örneğin sınıftaki sıra dayağından söz ederken, öğretmenin sıra dayağında kendisiyle sınıf başkanı olan öğrenciye vurmadığını söyleyerek, öğretmenin eşitliğe uymayan bir davranışını ortaya koymuştur. Öğrencilerden yalnız biri öğretmeninin ayırımcılık yaptığını hiç görmediğini söylemiş, diğer iki öğrenci ise bu soruya yanıt vermek istememişlerdir.

Öğretmenlerinin ayırımcılık yaptığını düşünen öğrencilerden biri öğretmeninin bazen eşit davrandığını bazen de davranmadığını *"ara sıra davranıyor, ara sıra yok… ara sıra.. kızlara daha az ceza veriyor."* ($Öğrn_1$, s.3) sözleriyle ifade ederken bir öğrenci de *"Öğretmenim mesela G… yaptığında da vuruyor, ama yavaş vuruyor. Biz yaptığımızda hızlı vuruyor öğretmenim"* ($Öğrn_2$, s.16) şeklinde belirtmiştir. Öğretmeninin ayırımcılık yaptığını düşünen bir kız öğrenci ise öğretmenin eşitlikçi olmayan davranışlarına örnek vermesi istendiğinde *"Bilmiyorum. Bazen, yani, bazen derki "bunlar çalışkan, bunlar tembel". Ondan sonra derki "bizim sınıfın temiz olanları bunlar" der, "bizim sınıfın pis olanları bunlar"* der. ($Öğrn_3$, s.51) sözleriyle örneklendirmiştir.

Öğrencilere sınıflarıyla ilgili kararları kimin verdiği sorulduğunda ise sadece iki öğrenci yanıt vermiş, diğer öğrenciler bu konuyla ilgili herhangi bir şey söylememişlerdir. Yanıt veren iki öğrenciden biri sınıflarıyla ilgili kararların öğretmen tarafından, diğeri ise öğretmenle birlikte sınıf başkanları tarafından verildiğini belirtmişlerdir.

İnsan Onuruna Saygı

Öğretmenlerinin kendilerine karşı olan davranışlarında insan onuruna saygı değerine ne ölçüde dikkat ettiğini ortaya çıkarmaya yönelik olarak, öğrencilere sınıfta öğretmenin hoşuna gitmeyen bir problem davranış gösterdiklerinde öğretmenlerinin kendilerine nasıl davrandığı sorulmuştur. Bir öğrenci bu soruya yanıt vermek istememiştir. Yanıt veren yedi öğrenciden beşi ise öğretmenlerinin yaramazlık yapan öğrencileri bazen sopayla bazen de eliyle dövdüğünü ve sınıfta sık sık sıra dayağı olayı yaşandığını söylemişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine değişik cezalar verdiğini de belirtmiş, ne tür cezalar olduğu sorulduğunda ise bu cezaları "duvara bakma, çöpe bakma, eve geri yollama, ayrı oturtma (izolasyon), notunu kırma, beden eğitimi dersine çıkarmama" şeklinde sıralamışlardır. Bunun yanısıra öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine karşı kırıcı, aşağılayıcı sözler söylediğini de belirtmişlerdir. Bu sözlerin neler olduğu sorulduğunda ise "bağırma, hakaret etme, aşağılama, teşhir etme ve alay etme" şeklinde özetlenebilecek açıklamalar yapmışlardır. Öğrencilerin dördü bu cezaları, en azından bu şiddette, hak etmediklerine inandıklarını söylemişlerdir. Aşağıda öğrencilerin görüşmeler sırasında öğretmenlerinin kendilerine yönelik davranışlarıyla ilgili açıklamalar yaptıkları diyaloglardan örnekler sunulmuştur:

Araştırmacı: Öğretmeniniz size kızdığında size nasıl davranıyor?
Öğrn$_1$: Yani işte kedi köpek yetiştirsek sizden daha iyi olurdu. Hayvan diyor, aptal mısınız siz diyor. O gün, gelmiştim, beni eve yolladı…Onlar oyun oynarken ben de arkadaydım, biz yemek yiyorduk.. yandakilerle şey yaparken, yemek yerken, ben de, konuşuyorduk, filan yapıyorduk, bize baktı, "niye konuşuyorsunuz" dedi. Bana da "sen eve git" dedi, eve yolladı… Bazen sabah geç kalınca da eve yolluyor. Beni daha önce gene yolladı, geç kalınca… Arkanı dönüp duvara bak.. çöpe baktırıyor..
Araştırmacı: Sen hiç çöpe baktın mı?
Öğrn$_1$: Yok. Duvara baktım.
Araştırmacı: Ne kadar sürdü?
Öğrn$_1$: Bir ders.
Araştırmacı:Bir ders boyunca duvara baktın. Başka ne tür cezaları var?
Öğrn$_1$: Dövme.
Araştırmacı: Sopayla mı, eliyle mi?
Öğrn$_1$: Sopa. Elimize vuruyor.
Araştırmacı: Kaç defa?
Öğrn$_1$: İki defa, üç defa. Siniri geçene kadar.(Öğrn$_1$, s.3)

Araştırmacı: Öğretmeniniz size kızdığında size nasıl davranıyor?
Öğrn$_2$:Öğretmenim, işte, küçük şey yapıyom bazen, büyük ceza veriyor, örneğin bir zopa vuracağına dört zopa vuruyor.
Araştırmacı: Çok sık oluyor mu?
Öğrn$_2$:Bazen günde iki üç defa oluyor işte.
Araştırmacı:Ne yaptığında vuruyor mesela?

Öğrn$_2$:Konuştuğumuzda. Öğretmenim A… 'la konuştuğumuzda H…'le G… öğretmenim, adımızı yazıyor tahtaya, öğretmen geldiğinde de vuruyor öğretmenim.

Araştırmacı: Kimler en çok dayak yiyor? Belli kişiler mi?

Öğrn$_2$:Ben, A…, A.., U… Bir de, onlar da orda oturduklarında üzülüyorlar öğretmenim. Onlar da orda oturmak istemiyorlar öğretmenim. Onlar da yerinde oturmak istiyorlar öğretmenim. Hep birlikte öğretmenim, ama öğretmen bırakmıyor. Yok tek oturacan, yok arkaya oturacan. İzin vermiyor öğretmenim.

Araştırmacı: O öğretmenin yanındaki sırada oturduğunuzda mı?(izolasyon sırası)

Öğrn$_2$:Evet öğretmenim. Hep orda oturacakmışız öğretmenim. Bir sürü sıra var oysaki öğretmenim. Tek oturacaksınız. Öğretmenim akıllı olanları üç kişi oturtturuyor, yaramaz olanları tek oturtturuyor. Uzak olsunlar diye.

Araştırmacı: Siz çok mu kızdıracak şeyler yapıyorsunuz öğretmeninizi?

Öğrn$_2$:(Sesini yükseltti, kendini savunur gibi.) Öğretmenim ufak tefek şeylerdir ya! A.. sıraya vuruyor, geliyor ona vuruyor.

Araştırmacı: Peki kırıcı sözler söylüyor mu size?

Öğrn$_2$: Çok söylüyor öğretmenim ya..

Araştırmacı: Mesela neler söylüyor?

Öğrn$_2$:Öğretmenim küfür etmiyor ama, dalga geçiyor öğretmenim… onurlarıyla oynuyor… Öküz diyor öğretmenim. Hayvan... eşek.. ukala.. köpek diyor. Hatta o gün A…'a da söyledi, köpek dedi, "köpek yetiştirsek daha iyiydi" dedi öğretmenim. (Öğrn$_2$, s.15-16)

Görüşmeler sırasında sınıf başkanı olan öğrencinin arkadaşlarına göre öğretmeni daha savunucu bir dil kullandığı gözlenmiştir. Aşağıda bu öğrenciyle görüşme sırasında gerçekleşen diyalogdan bir bölüm verilmiştir:

Öğrn$_6$: Arkadaşlarım şımardığında, öğretmenim sinirli olduğunda dayak atabiliyor ama sonradan üzülüyor, dayak attığı için. Ben de arkadaşlarımı yazmak istemem ama arkadaşlarım şımarıyor, öğretmen de sinirli olduğu zaman dayak atıyor.

Araştırmacı: Nasıl dövüyor peki?

Öğrn$_6$: Bazen tokatla vurur ya da eline sopayla vurur..

Araştırmacı: Sıra dayağı?

Öğrn$_6$: Sıra dayağı, bazen arada sırada oluyor. Ya sınıf çok şımardığında. Öğretmen sınıfa böyle girdiği zaman! Başkan ve ben, ben başkan yardımcısıyım, başkan ve ben şikayette bulunduğumuz zaman, öğretmen de sinirli olduğu zaman, sıra dayağından geçirebiliyor.

Araştırmacı: Öyle olunca siz de dayak yiyorsunuz o zaman.

Öğrn$_6$:Biz yemiyoruz..

Araştırmacı: Sıra dayağı attığı zaman siz dayak yemiyor musunuz?

Öğrn$_6$:Biz bir kere yemiştik. Ama o da çok olmuyor. Ben bu sene bir kere yedim.

Araştırmacı:*Sopa mı vuruyor sırayla?*

Öğrn$_6$:Evet (Öğrn$_6$, s.65-66).

Okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okuldaki sınıfta gerçekleştirilen sınıf içi gözlemleri sırasında zihinsel engelli bir öğrencinin sınıfa aniden girdiği, tahtanın önünden tebeşir parçaları aldığı ve çıkarken de görüşme yapılan Öğrn$_3$'e el salladığı;

bunun üzerine de öğretmenin tüm sınıfın önünde yüksek sesle $Öğrn_{3'e}$ "*A.., bu senin arkadaşın mı? Ne demişler, bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. M… senin arkadaşınsa artık senin de kim olduğun anlaşılıyor*" (30 Mayıs, s.73) şeklinde sözler söylediği gözlenmiştir. Kendisiyle yapılan görüşmede $Öğrn._3$'e bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Aşağıda görüşme sırasında bu öğrenciye hem bu olayla, hem de öğretmenin kendilerine karşı olan olumsuz davranışlarla ilgili görüşlerinin sorulduğu diyaloglardan bir bölüm verilmiştir:

$Öğrn_3$: Şimdi öğretmenim, çocuğun özrüne herkes karışıyor işte. O da beni çağırıyor işte…. İşte okulun özürlüsü niye karışıyorsunuz diyom. İşte öyle böyle bırakmıyom karışsınlar. O da ne zaman beni görse benim yanıma geliyor. Bizim öğretmen de hep bana laf atıyor, diyor "sen niye onun yanına geliyorsun?" Kendi benim yanıma geliyor hocam, dövüyorlar, yazık değil mi?.

Araştırmacı: Tabi ki.

$Öğrn_3$: Bizim işte öğretmen de hep alay ediyor, hakaret ediyor. Şöyle, böyle. Sesini çıkarıyor.

Araştırmacı: Nasıl hakaretler ediyor?

$Öğrn_3$: Diyor işte hayvan diyor. Dün de diyor, arka bacaklarınızı kullanmayın diyor. Ne bileyim, böyle işte laflar ediyor.

Araştırmacı: Nasıl yani arka bacaklarınızı kullanmayın?

$Öğrn_3$: Ne bileyim, işte eşeksiniz diyor yani ha.

Araştırmacı: Çok mu kullanıyor öyle hakaretleri?

$Öğrn_3$: Kullanıyor heee. Gece gündüz hakaret ediyor nerdeyse. Ağrımıza gidiyor.

Araştırmacı: Peki ne diyorsunuz öyle deyince?

$Öğrn_3$: Sesimizi hiç çıkarmıyoz..

Araştırmacı: Peki diyelim ki sana değil de sınıfta başka bir arkadaşına hakaret ediyor öğretmen, böyle zamanlarda ne hissediyorsun?

$Öğrn_3$: Yine zoruma gidiyor. Bana yapmış gibi hissediyom. Hepimize ediyor zaten, tek bana, A…'a, R…'a değil. Hepimize öyle kötü laflar ediyor. ($Öğrn_3$, s.34-35)

$Öğrn._3$, okuldaki diğer öğretmenlerin de benzer davranışlar sergilediğini, aynı okulda okuyan iki kardeşinin öğretmenin de örnek vererek şu şekilde belirtmiştir:

> İki tane kardeşim var, ikisi de üçe gidiyor. Onlar da ara sıra dayak yiyorlar. Onların öğretmeni de pis, küfür ediyor. Şimdi onların sınıfını aileler geliyor temizliyorlar ya öğretmenim, böyle yıkıyorlar. Annem de hastadır, çağırdı yine annem okula gitti, temizledi filan. Annem, "bu suları ne yapacağız" demiş. Öğretmen de böyle "ne bileyim, ağzına koyacan" demiş. Böyle öğretmenleri pis. Onların da öğretmeni pis. Annem çok üzülmüştü o zaman tabi ($Öğrn_3$, s.38).

Sorulan soruya yanıt vermek istemeyen $Öğrn_5$ ile görüşme sırasında geçen diyalog şekildedir:

Araştırmacı: Kızıp da size kırıcı sözler söylediği oluyor mu öğretmeninizin?

$Öğrn_5$: Öğretmenim,.. bazen.. oluyor da.. şimdi..

Araştırmacı : Rahat söyleyebilirsin, bunlar seninle benim aramda kalacak. Annenle konuştuklarım da öyle, bana güvenebilirsin.
Öğrn$_5$: …. . yok şu anda aklımda değil.
Araştırmacı : Peki, söylemek istemiyorsun galiba.
Öğrn$_5$:Yok şu an aklımda değil… sonra kırıcı olabilir. Ama öğretmen diyorkine, "neden karşılık vermiyorsunuz" diyor. Haklı da. Ama ben biliyorum ki.. mesela ben.. desem ki "öğretmenim neden böyle söylüyorsunuz?", öğretmen diyecek ki "hak ediyorsunuz". O zaman söylemeye ne gerek kalıyor ki. (umutsuz bir ses tonuyla söyledi..) (Öğrn$_5$, s.58)

Öğretmenlerinin kendilerine karşı olan davranışlarını insan onuruna saygı bağlamında değerlendiren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak öğretmenlerinin problem davranışlar gösterdiklerinde kendilerini dövdüğünü, hakaret ettiğini, bağırdığını, bir takım cezalar verdiğini ve onur kırıcı sözler söylediğini ve bu tür olayların çok sık yaşandığını belirttikleri görülmektedir.

4.2.5.1.3. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin Diğer Öğrenciler Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru grubu, okuldaki diğer öğrencilerin davranışlarını eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı bakımından değerlendirmelerine yöneliktir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eşitlik

Okuldaki diğer öğrencilerin davranışlarını eşitlik bakımından değerlendirmeleri istenen sekiz öğrencinin görüşleri incelendiğinde, hepsinin okuldaki öğrencilerin değişik açılardan bir takım ayırımcılıklar yaptığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Görüşülen dört kız öğrenci erkek öğrencilerin cinsiyet ayırımcılığı yaparak kendilerini kızlardan daha üstün gördüklerini belirtirken, erkek öğrencilerden ikisi de sınıftaki iki kız öğrencinin kendilerini sınıftaki diğerlerinden üstün saydıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci de sınıf başkanı olan iki arkadaşının kendilerini sınıftaki diğerlerinden üstün gördüklerini ve arkadaşları üzerinde baskı kurduklarını belirtmiştir. Ayrıca iki erkek öğrenci, bahçede oyun alanlarının kullanımı konusunda da eşitlik olmadığını ve üst sınıflardan olan büyük öğrencilerin top sahasını sürekli kendilerinin kullanarak başkalarını oynatmadıklarını, bu nedenle zaman zaman kavgalar çıktığını da dile getirmişlerdir. Bunların yanısıra üç öğrenci de sınıfta tembel – çalışkan ve zengin fakir

ayırımı yapıldığını da görüşlerine eklemişlerdir. Bir öğrenci sınıfında diğer öğrencilerin eşitliğe yeterince dikkat etmediğine inandığını şu ifadelerle belirtmiştir:

> Bence davranılmıyor hocam. … Bence davranılmıyor, çünkü J… mesela kendini her zaman kayırıyor. Diyor ki "siz tembelsiniz, yok benle G.. çalışkanım, biz ikimiz sınıfın birincisiyiz, öyle.. hep öyle laflar ediyor.. çoğu kişinin de kalbini kırıyorlar böyle.. benim de zoruma gidiyor.. diyom ben.. diyom insanlar öyle.. sen çalışkan olabilirsin diyom.. onların hangi bir durumda olduğunu biliyon mu sen diyom.. bazıları çalışıyor.. onlar senin gibi evinde oturmuyor.. ben öyle demiştim ($Öğrn_3$, s.33).

İnsan Onuruna Saygı

Verilerin analiz edilmesi sonucunda, okuldaki diğer öğrencilerin davranışlarını insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenen sekiz öğrencinin, hepsinin okuldaki öğrencilerin arkadaşlarına değişik lakaplar taktığını, okulda küfürlü konuşmanın çok yaygın olduğunu, bir çok öğrencinin diğerleriyle alay ettiğini ve çeşitli hakaretlerde bulunduğunu, öğrencilerin çok sık kavga ettiklerini belirttikleri görülmüştür. İki öğrenci, özellikle sınıf başkanlığı yapan iki arkadaşlarından hoşlanmadıklarını, bu arkadaşlarının isimlerini tahtaya yazarak dayak yemelerine yol açtıklarını, kendilerine isim takıp bazen hakaret ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda arkadaşlarına paralel görüşler dile getiren bir öğrenciyle yapılan görüşmeden bir bölüm sunulmuştur:

$Öğrn_2$: H… iyi değil..Kötüdür öğretmenim.
Araştırmacı: Nasıl kötü?
$Öğrn_2$:Her şeyi öğretmene söylüyor.. sövüyor, dövüyor öğretmenim. "salak oğlu salak" herkese diyor, yamuk…
Araştırmacı: Küfür ediyor mu size?
$Öğrn_2$: Evet öğretmenim. Geçen birine diyor "senin ağzına … . H… de kötüdür öğretmenim bakmayın. Öğretmenim küfür ediyor, sigara içiyor. o da kötüdür öğretmenim. Bakmayın. Bir yumruk atacan! (yumruğunu öfkeli bir şekilde sallayarak)
Araştırmacı: Kendisi de dövüyor mu sizi?
$Öğrn_2$: Yok öğretmenim, onunla dalga geçersen vurur bir iki tane tabi "niye dalga geçiyon" diye. Sonra öğretmene söylüyor öğretmenim.
Araştırmacı: Sınıfta çok mu öyle dalga geçenler birbiriyle?
$Öğrn_2$: Dalga dediğin… bana diyor "çelik", ben ona diyom, … "kıllı bacak" bacakları kıllıdır, kıl dolu diye biz ona kıllı bacak diyoz.
Araştırmacı: Peki G… (başkan yardımcısı) sizi küçük düşürecek sözler söylüyor mu?
$Öğrn_2$: Evet öğretmenim. Allah onun belasını versin.
Araştırmacı: Niye, o ne söylüyor?
$Öğrn_2$: O da gidiyor, hemen her şeye karışıyor. Öğretmenim başkan var, kendisi diyor adları ben yazacağım. Her şeye karışıyor.
Araştırmacı: O size kötü sözler söylüyor mu?

> Öğrn$_2$: Söylüyor öğretmenim. A… 'a diyor "çakal! Hain çakal!", biz ona diyok "karga" öğretmenim. Bana diyor "çelik çaydanlık, senin içinde çay yapıp içeçez. Ohhh!"
> *Araştırmacı: Başka kim var öyle arkadaşlarına kırıcı sözler söyleyen?*
> Öğrn$_2$: A… var öğretmenim, A… diyor "Şişko!" bana diyor "Çelik!" Öğretmenim P… da var, öğretmenim bir çocuk var, soyadı Çirkin, dalga geçiyor. Öğretmenim en kötü odur, en tembel odur, kendini en üstün çıkarıyor. Öğretmenim H… 'e vuruyor, öğretmene H…'in suçlu olduğunu söylüyor. (Öğrn$_2$, s.26-27)

Öğrencilere ne tür lakapların kullanıldığı sorulduğunda ise çelik, çakal, karga, tavşan, inek, kıllı bacak, çirkin, çelik çaydanlık, şişko, Ecevit'in karısı (isim benzerliğinden dolayı), şeytan, şok şok, gargamel, kedi, kınalı, jardon (büyük fare), makarna, tavuk, civciv, cadı ve kako gibi lakapları sıralamışlardır.

Görüşülen bir kız öğrenci, "*herkes benimle alay geçiyor işte. Bazen de diyorlar, seni fare ısırmış, kedi ısırmış, yok fare ısırmış ya da kedi şey etmiş, yüzümde yara olduğu için. Ben de çok üzülüyorum*" (Öğrn$_4$, s.45) sözleriyle yüzündeki yara izinden dolayı sınıftaki arkadaşlarının kendisiyle alay ettiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, okulda insanların kusurlarıyla alay edildiğini söyleyen bir başka bir öğrenci de okulda özellikle zihinsel engellilerle dalga geçildiğini "*Valla geçiliyor, çok geçiliyor hem de*" (Öğrn$_3$, s.35) sözleriyle belirtmiştir.

Okulda küfürlü konuşmanın hem kız hem de erkek öğrenciler arasında çok yaygın olduğunu belirten öğrencilere bu küfürlerin nereden öğrenildiği ve kendilerinin de küfür edip etmedikleri sorulduğunda biri kız olan üç öğrenci, kendilerinin de bazen küfürlü konuştuğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin söylediklerinden örnekler sunulmuştur:

> Öğretmenim ben de küfür her zaman etmem, yalnız biri bana küfür ederse ben de aynısını söylerim. Bana küfür etmesin o da. E oda bana söylerse ben de aynısını (Öğrn$_2$, s.22).

> Yani böyle diyorlar, af edersiniz "ananı s…" ondan sonra şey, "çöp arabası ananı… (küfrün tamamını söyledi) " öyle pis laflar söylüyorlar. Böyle herkese küfürler ediyorlar. Herkese diyorlar ki "ananı … " "p… çocuğu" gibi pis laflar söylüyorlar. Birbirilerinden öğreniyorlar. Ya, ben de burada kala kala, alıştım böyle laflara. Mesela arada sırada kardeşlerime küfür ediyorum bazen. "Ağzına s…", "bana karışma", erkekçe laflar kullanıyorum işte (Öğrn$_4$, s.47).

Görüşülen öğrenciler ayrıca çevrede zararlı alışkanlıkları olan bir çok öğrencinin olduğunu, bunların okula gelip binaya, bahçeye ve bazen de öğrencilere zarar verdiklerini belirtmişlerdir.

> Böyle.. ne bileyim. Kimileri deliler geliyor bu okula, pis çocuklar, psikopatlar geliyor. Müdürler istemiyorlar kötü alışkanlığı olanlar gelsin ama onlar göz göre göre geliyorlar. Öğretmenim küfür ediyorlar, birbiriyle alay ediyorlar, kapışıyırlar.. sigara içiyorlar.. benim de başıma gelir diye çok korkuyorum… mesela abim o zaman orta bire gidiyordu, … bahçe nöbetçisiydi. Kendileri arkadaşlarıyla bahçedeydi, 6B sınıfından bir çocuk geldi psikopat, geldi ağabeyimin önüne bıçak çekti öğretmenim. Ağabeyimin bileği şöyle kesildi (Öğrn$_7$, s.75).

Bir öğrenci okulda öğretmenlere yönelik şiddet içerikli davranışların da görüldüğünü bu nedenle öğretmenlerin bir an önce bu okuldan tayin yaptırıp gitmeğe çalıştıklarını, *"Benim hiçbir zaman bir öğretmenim bir seneden fazla kalmadı"* sözleriyle belirtmiş bunun nedeni sorulduğunda da araştırmacıyla arasında aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir:

> *Araştırmacı: Buraya gelen öğretmenler hemen gitmek mi istiyorlar?*
> Öğrn$_5$: Öyle oluyor genelde.
> *Araştırmacı: Neden, sevmiyorlar mı burayı?*
> Öğrn$_5$: Çok serseri var.
> *Araştırmacı: Nasıl serseri*?
> Öğrn$_5$: Bu sene. Uhu çekiyorlar, sigara içiyorlar.. Ben gördüm, öğretmene saldırıyorlardı.
> *Araştırmacı: Nasıl?*
> Öğrn$_5$: Kütüphanedeydik. Ben kütüphane görevlisiydim. M… hoca yine ordaydı. Bir öğrenciye kızdı, tokat attı yüzüne, dedi "neden kitapları karaladın, senin ismini almak zorundayım" dedi, tokat attı. O çıktı, bir serseriyi çağırdı. O çocuk benim eski sınıfımdaydı. Onu çağırdı, geldi, O da geldi öğretmene saldırdı. Diyor ki "sen adam mısın ki gelip bana karışıyorsun" diyor çocuk öğretmene. Sonra öğretmen kaçtı. öğretmenin yüzü çok kızardı.
> *Araştırmacı: Vurdu mu?*
> Öğrn$_5$: Saldırdı üstüne.. öğretmene.. elini arkasına attı, bıçağını çıkaracaktı, tuttular.. dışarı çıkardılar.. müdür yardımcıları geldi..
> *Araştırmacı*: Ne zaman oldu bu olay?
> Öğrn$_5$: Bu dönem. Mayıs ayındaydı galiba.
> *Araştırmacı: Öğretmenler de kendini güvende hissetmiyorlar o zaman?*
> Öğrn$_5$: Hayır. Bu çocuk, mesela bu sene de zaten E.. Öğretmenin kolu kırılmıştı.. saldırdılar, tekrar acile kaldırdılar.
> *Araştırmacı*: *Kolu kırıkken..*
> Öğrn$_5$: Evet.
> *Araştırmacı: Yine aynı çocuk mu?*
> Öğrn$_5$: Evet.
> *Araştırmacı: Okulun öğrencisi değil mi?*
> Öğrn$_5$: Attılar onu. Bizim sınıftaydı, üçüncü sınıfta bizden ayrıldı (Öğrn$_5$, s.60).

Öğrencilerin insan onuruna saygı değerini, okullarındaki öğrenciler açısında değerlendirirken belirttikleri görüşlere göre, okulda lakaplar takma, küfür etme, alay etme, hakaret etme, kavga etme gibi davranışlar çok sık gözlenmekte, bunun yanısıra

öğrencilerin zaman zaman öğretmenlere karşı da bir takım saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

Çevreye Saygı

Okullarındaki diğer öğrencilerin davranışlarını çevreye saygı açısından değerlendirmeleri istendiğinde, görüşülen öğrencilerin hepsinin bu değerin yetersiz olduğunu belirttikleri ve öğrencilerin özellikle okulun bahçesinde çöplerini yere attıklarını, bahçede yetiştirilmeye çalışılan ağaçlara zarar vererek bunu engelledeklerini, sınıf içerisinde nispeten çöp kutularının kullanımına daha çok dikkat edildiğini, bahçede yere daha çok çöp atılmasının temel nedeninin de bahçedeki çöp kutularının yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, dışardan gelen, kötü alışkanlıkları olan büyük çocukların okula zarar verdiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanısıra üç öğrenci, kendilerinin de yere çöp attığını belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerini dile getirdikleri diyaloglardan örnekler verilmiştir:

Araştırmacı: *R…, sen bahçede oynarken çevreyi temiz tutmaya dikkat ediyor musun? Ya da bazen yere çöp attığın oluyor mu?*
$Öğrn_2$: Öğretmenim.. Okulda böyle yiyok öğretmenim, bir köşeye atıyok öğretmenim.
Araştırmacı: *Neden?*
$Öğrn_2$: Öğretmenim.. Çöpü arkaya koymuşlar, öğretmenim arkaya dolanana kadar zil çalar..
Araştırmacı: *Çöp yok mu ön tarafta?*
$Öğrn_2$: Yok öğretmenim. Biz arkaya dolanana kadar zil çalıyor öğretmenim. Biz de atıyok işte. Öğretmenim önde de küçük çöp var, dolu, biz de önüne atıyok.
Araştırmacı: *Peki sınıfta yere atıyor musunuz?*
$Öğrn_2$: Yok öğretmenim, sınıfta çöp var, çöpe atıyoz. Bahçede olsa bahçede de çöpe atarız öğretmenim.
Araştırmacı: *Peki sokakta?*
$Öğrn_2$: Sokakta temizlik yok öğretmenim. Kime gelirse yere atıyor.
Araştırmacı: *Peki bahçedeki fidanların kırılması konusunda ne düşünüyorsun?*
$Öğrn_2$: Bahçedeki fidanları.. öğretmenim o kötü insanlar kırıyor. başka kim kırar ki..
Araştırmacı: *Çok var mı okulda öyle o kötü dediğin insanlardan?*
$Öğrn_2$: Okulda yok öğretmenim.. okul dışındakiler.. dışardan gelmiş, tutmuş ağacı kırıyor.. bekçi vardı öğretmenim.. o gün bekçi diyordu, ayağıma kara sular indi, korkuyorum.. okula gelip her yeri kırıyorlar.. ($Öğrn_2$, s.28)

Araştırmacı: Dikkat ediliyor mu yeterince çevreyi korumaya, temiz tutmaya?
$Öğrn_3$: Yok valla edilmiyor. Daha biz bire mi gidiyorduk, ikiye mi gidiyorduk, böyle ufak ağaçlar getirmişlerdi, böyle kenarlara dikmişlerdi bol bol. Çok güzel olmuştu. Her sınıf bir ağaç dikmişti. Biz gidiyorduk, onun önünde oturuyorduk, suluyorduk, kimseye elletmiyorduk. Herkes kendi ağacını koruyordu. Cumartesi, Pazar oldu,

okul tatil oldu. Pazartesi sabah bir geldik, bir tane bile ağaç sağlam yok! Kırılmışlar, almışlar, atmışlar. camları kırıyorlar okulun.

Araştırmacı: Peki sen dikkat ediyor musun yeterince?

Öğrn$_3$: Valla fazla dikkat etmiyorum, niye yalan söyleyim..

Araştırmacı: *Yere atıyorsun?*

Öğrn$_3$: Evet.

Araştırmacı: *Niçin?*

Öğrn$_3$: Valla fazla çöpümüz yok. Çöpleri alıyorlar gidiyorlar arkaya katıyorlar. Burada çöp olsa daha iyi olmaz mı?

Araştırmacı: *Çöp kutusu mu?*

Öğrn$_3$: Heee… Böyle olunca, kimse arkaya gitmiyor.. burada işte, iki tane çöp vardı, onları da kaldırmışlar.. çocuklar buraya atıyorlar işte.. (Öğrn$_3$, s.37)

Bunların yanısıra öğrenciler öğretmenlerin yere çöp atanları sık sık uyardıklarını, kızdıklarını ve kendi öğretmenlerinin kabukları yere atıldığı için çekirdek yemelerini yasakladığını belirtmişlerdir.

4.2.5.2. OYK'si Yüksek Olan Okulda Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda öğrenim gören üç erkek, beş kız öğrenci olmak üzere toplam sekiz öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sırası izlenmiş ve her ana soruya verilen yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

4.2.5.2.1. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin Aile Ortamlarıyla İlgili Bulgular

OYK'si yüksek olan okulda görüşülen öğrencilere evdeki aile ortamlarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar, eşitlik ve insan onuruna saygı çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuş bu analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eşitlik

"Ailenizde kararları kim veriyor?" sorusu yöneltilen öğrencilerin beşi, aileyle ilgili kararları hep beraber verdiklerini, üç öğrenci ise kararları anne ve babasının verdiğini belirtmiştir. Kararları anne ve babasının verdiğini belirten öğrenciler, anne babalarının bu kararları verirken bazen kendilerine de danıştıklarını, fikirlerini aldıklarını söylemişlerdir. Kararları anne ve babasının aldığını belirten öğrencilerden biri, annesinin de fikrini almakla birlikte son kararı babasının verdiğini, diğeri ise evde

bazı kararları annesinin bazı kararları da babasının verdiğini "*.. evde herkes kendine düşen görevi yapıyor. Mesela annem markete gittiğimizde yiyeceklerle ilgileniyor. Babam bizim okul masraflarımızla, okulumuzla*" ($Öğrn_{10}$, s.12) sözleriyle belirtmiştir. Bir öğrenci kendi ailelerinde kararların beraber alındığını belirtirken ayrıca ailesindeki herkesin (annesi, babası, kendisi ve kız kardeşi) kendisiyle ilgili kararları kendisinin verdiğini ve tam bir eşitlik olduğuna inandığını vurgulamıştır. Aşağıda kararları ailece birlikte aldıklarını belirten iki öğrenciyle yapılan görüşmelerden birer alıntı sunulmuştur:

Araştırmacı:*Ailenizle ilgili kararları kimler veriyor?*
$Öğrn_{12}$:Ortaklaşa, dördümüz.
Araştırmacı:*Mesela en son neyle ilgili ortak bir karar verdiniz?*
$Öğrn_{12}$:Üç hafta önceki Pazar.. Biz önceden Güzelyalı mahallesinde oturuyorduk. Buraya yeni taşındık. Taşınmadan önce o pazar günü kahvaltıdan sonra ailece toplantı yaptık. Babam sordu, ne kadar gitmek istiyorsunuz, ne kadar istemiyorsunuz, arkadaşlarınızdan ayrılabilecek misiniz gibi konular hakkında toplantı yaptık, sonra oylama yaptık, ben gelelim diye oy kullandım. Taşınmaya karar verdik.
Araştırmacı: *Senin kıyafetlerine kim karar veriyor?*
$Öğrn_{12}$: Benim kıyafetlerime ben karar veriyorum.
Araştırmacı: Annen ya da baban karışıyor mu hiç, şöyle giyinme böyle giyinme kızım diye?
$Öğrn_{12}$: Yok karışmıyor. Babam da karışmıyor. Sadece mesela ben şu model pantolon almak istiyorum, annem yok kızım bu sana yakışmadı bu model pantolon al diyor. Sadece bu yönden. ($Öğrn_{12}$, s.32)

Araştırmacı: *Ailenizle ilgili kararları kimler veriyor?*
$Öğrn_{9}$:Annem de vermiyor.. babam da vermiyor. Herkes birlikte. Mesela şimdi biz yazlık alacaktık. Bir de aynı zamanda bizim bir köyümüz var, orda bahçeli bir ev yaptıracaktık. Ev yaptık. Oylama yaptık. Kim yazlık istiyor kim bahçe diye. Babam bahçeli evi tercih etti. Annem, Ben, Barış yazlığı tercih ettik. O yüzden yazlık aldık. Barış köyü fazla sevmiyor. O genellikle yüzmeyi deniz kenarında oynamayı sever ($Öğrn_{9}$, s.2).

İnsan Onuruna Saygı

a) Tartışma

Ailelerinde sık sık tartışmalar yaşanıp yaşanmadığı sorulan sekiz öğrenciden altısı anne babalarının önlerinde tartışmadığını, evlerinde tartışmalar yaşanmadığını belirtirken, iki öğrenci de anne babasının bazen tartıştıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan biri "ayda yılda bir annemle babam tartışır" şeklinde görüş bildirmiştir. Ailesinde tartışma olmadığını söyleyen öğrencilerden biri düşüncelerini "*Şu ana kadar ben hiç tartıştıklarını görmedim. Şöyle görmedim birbirlerine bağırarak, kırıcı sözler söyleyerek, şiddetle görmedim. Benim gördüğüm konuşarak, medenice , iki insan gibi.*

Bizim evde öyle dayak, şiddet yok. Zaten babam da bunlara karşı, annem de. Onun için sorunları beraberce paylaşıyoruz." ($Öğrn_9$, s.12) sözleriyle belirtmiştir. Görüşülen öğrencilerden biri de annesiyle babasının değil de kendisinin ablasıyla çok sık tartıştıklarını söylemiştir.

b) Ceza

İstenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ailelerinin kendilerine nasıl davrandığı sorulan öğrencilerin yanıtları incelendiğinde iki öğrenci haricinde hepsinin ailelerinin kendilerini dövmediğini belirttikleri görülmüştür. Ailesinden dayak yediğini belirten iki öğrenciden biri, hem annesinin hem de babasının ara sıra kendisini dövdüğünü, diğeri ise babasının kendisine hiç vurmadığını ama annesinin çok kızdığında bazen kendisine vurduğunu söylemiştir. Beş öğrenci ailelerinin kendilerine ceza da vermediğini, kendileriyle konuşup bir daha yapmamaları için uyardıklarını belirtmişlerdir. Ailesinden dayak yemediğini ancak bazen kendisine ceza verdiklerini belirten bir öğrenci, kendisine ceza olarak bazen "aşağı inme yasağı" koyduklarını söylemiştir. Ailesinin kendisini dövmediğini ve ceza da vermediğini belirten iki kız öğrenci annelerinin kendilerine kızdığında çok bağırdığını söylemiş, biri de annesinin kendisini babasına söylemekle tehdit ettiğini belirtmiştir.

Evde ablasıyla çok sık tartıştıklarını, kavga ettiklerini belirten bir öğrenci, bu kavgalar sırasında bazen hem ablasının kendisine, hem de kendisinin ablasına vurduğunu söylemiştir.

Aşağıda OYK'si yüksek olan okulda, problem davranış gösterdiğinde ailesinin kendisiyle konuştuğunu belirten bir öğrenciyle, ailesinden dayak yediğini belirten başka bir öğrenciyle görüşmeler sırasında gerçekleşen diyaloglardan birer bölüm sunulmuştur:

> Öyle şey yok. Benim onlara karşı davranışlarımın sonucunda iyi ya da kötü olduğu zaman bunun nedenini soruyorlar. Yani öyle dayak, şiddet yok. Daha sonra anlatıyorum olayları. Beni dinliyorlar. Haliyle haksızsam haksız olduğumu, haklıysam haklı olduğumu söylüyorlar. Ama öyle dayak, şiddet, kırıcı sözler yok. (Öğrn. $_{10}$, s. 12)

Araştırmacı: *Annenle babanın sana hiç ceza verdikleri oluyor mu, dayak ya da başka türlü cezalar?.*
$Öğrn_{15}$: Yani dövdüler de öyle odaya kapatma gibi ceza vermediler.
Araştırmacı: Annen mi baban mı dövdü?
$Öğrn_{15}$: İkisi de.
Araştırmacı: *İkisi birlikte mi dövdüler?*

Öğrn$_{15}$: Yok ayrı ayrı.
Araştırmacı : Ne yapmıştın o zaman, hatırlıyor musun?
Öğrn$_{15}$: Ablam kötü bir laf söylemişti. Biber getirirken cam kavanozda elini yaralamıştım, cam girmişti eline, iki dikiş atılmıştı, o zaman kızdılar.
Araştırmacı : *En son ne zaman dayak yedin anne babandan..*
Öğrn$_{15}$:(güldü).. iki gün önce.
Araştırmacı : *Ne yapmıştın?*
Öğrn$_{15}$: Şey… parka karşıya geçmiştim. Biraz daha bekle dedim, o da kızdı.
Araştırmacı : *Neyle dövüyor seni annen?*
Öğrn$_{15}$: Eliyle.
Araştırmacı : *Sopa kullandığı oluyor mu?*
Öğrn$_{15}$: Yok..
Araştırmacı : Sık sık dayak atıyor mu peki?
Öğrn$_{15}$: Yok sık sık değil de.. aralarda.. aralıklı.. (Öğrn$_{15}$, s.65)

c) Kırıcı Sözler

Ailelerinde onura saygıya ters düşen kırıcı sözler söylenip söylenmediği sorusunu yanıtlayan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beşinin aile ortamlarında kırıcı sözler kullanılmadığı; üçünün annelerinin kızınca kendilerine bağırdığını; ikisinin ablalarıyla birbirlerine bazen "*salak, manyak, yer cücesi*" gibi sözcükler kullandıklarını; bir kız öğrencinin, annesinin kızınca çok kırıcı sözler söylediğini ve kendisini babasına söylemekle tehdit ettiğini ve bir erkek öğrencinin de babasının bazen küfürlü konuştuğunu belirttikleri görülmüştür.

4.2.5.2.2. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru grubu öğretmenlerinin davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından değerlendirmelerine yöneliktir. Bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eşitlik

"Öğretmeniniz sınıftaki herkese eşit davranıyor mu?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin yedisinin öğretmenin ayırımcılık yaptığını hiç düşünmediklerini ve sınıftaki herkese eşit davrandığına inandıkları belirttikleri görülmüştür. Bir öğrenci ise, daha önce bir kere öğretmeninin ayırımcılık yaptığını düşündüğünü ancak sonra öğretmenin bu konuyla ilgili sınıfa açıklama yaptığını, ondan sonra bir daha öğretmeni için böyle bir şey düşünmediğini şu şekilde belirtmiştir:

Araştırmacı:*Sence öğretmeniniz öğrenciler arasında hiç ayırımcılık yapıyor mu? Mesela çalışkan biri aynı suçu yapınca bir şey demiyor da başka biri yapınca ceza veriyor gibi.*

$Öğrn_{12}$:Biz daha önce böyle bir şey düşünüyorduk. Ben de o gün aşağıda nöbetçiydim, kapıda. Arkadaşlarım bana sonradan anlattılar. Öğretmen sınıfta bir soru sormuş. Bunu sınıfta Y… diye bir arkadaşımız var. Bu arkadaşın annesi babası doktor. Bunlar öğretmene bedava istediği ilaçları getiriyorlarmış. Bizde de öğretmen Yiğit'e bu yüzden ayırımcılık yapıyor diye bir düşünce oluşmuştu. Bir gün öğretmen sınıfta zor bir soru sormuş, biz aşağıda nöbetçiyken. Soruya sınıfta iki üç kişi dışında hiç kimse doğru cevap verememiş. Hepsinin matematiğine bir vermiş ve vurmuş. Sonra bir arkadaşımız ağlamış. Öğretmene gidip "Öğretmenim siz ayırımcılık yapıyorsunuz, bize şöyle vuruyorsunuz, ama Y… arkadaşımıza böyle vuruyorsunuz. Neden böyle davranıyorsunuz" filan diye. Öğretmen "ben böyle bir şey yapmıyorum, hepiniz benim gözümde aynısınız, ben hepinizi aynı seviyorum" dedi. ondan sonra hiçbirimizin zihninde böyle bir şey kalmadı.

Araştırmacı:*İkna oldunuz yani*.

$Öğrn_{12}$:Hı hı..

Araştırmacı:*Şimdi sınıftaki herkes inanıyor mu öğretmenin herkese eşit davrandığına?*

$Öğrn_{12}$:Belki sınıfın %10'u inanmıyordur. Yani sınıfın %10'u oranında ayırımcılık yaptığına inanıyordur, %90 oranında da ayırımcılık yaptığına inanmıyordur.

Araştırmacı:*Neye göre ayırımcılık yaptığını düşünüyorlar? Tembellik, çalışkanlığa göre mi, ailesi zengin – fakir oluşa göre mi?*

$Öğrn_{12}$:Yok ailesi zengin fakir olana göre değil de.. ııı… kendisine göre çıkarı olanlar.. Mesela Yiğit'in annesi babası doktormuş, ilaç yazdırıyormuş onlara. Böyle bir çıkarı var. ($Öğrn_{12}$, s.35)

Aynı olayı görüşmeler sırasında bir başka öğrenci de şu şekilde aktarmıştır:

> Bir ara bir konu çıktı. Ç… diye bir kız tuvalette ağlıyordu. Ben, İ.. ve E… onun yanındaydık. Ç… ilk defa bir almış. … O anda öğretmen geldi. Ç…'ya "ne oldu?" dedi. Ç… dedi ki "öğretmenim siz hep ayrım yapıyorsunuz. Bizi hep dövüyorsunuz ama Y… olsun, A… olsun onları hiç dövmüyorsunuz…. Çalışkanlara hep ayrım yapıyorsunuz" dedi. Öğretmen "bu konuyu sınıfta tartışalım" dedi. … Bu konuyu konuşurken öğretmen nerede size yanlış yerde vurdum, dedi. Yanlış yere vurduğu da olmadı zaten biz onu hakkettik. Bu konuları çok anlatmıştır. Bunu bilmememiz onun kabahati değil… S… bir yalan atmış... demiş ki "Y…'e öğretmen özel ders veriyor. İşte öğretmen Y… 'e hadi bugün bize gel ya da ben size geleyim. Test olacağız yarın, sana bir şeyler anlatayım." İşte S… böyle bir yalan atmış. Ç…. da onu söylüyormuş. Bunun bir yalan olduğunu zaten herkes anladı sonradan. Öğretmen öyle hiç ayrım yapmıyor. S… 'nin annesi hasta olduğunda onu aradı. Y… 'in babası, özel günleri vardı, onları kutladı. Yani hiç ayrım yapmadı ($Öğrn_{9}$, s.7).

Bir erkek öğrenci, öğretmenlerinin bazen kadınların erkeklerden daha üstün olduğu yönünde sözler söylediğini şu şekilde belirtmiştir:

> … mesela bizim öğretmenimiz de kızların daha güçlü olduğunu söylüyor. Hatta öğretmenimiz televizyondan izlediği bir programdan anlatıyor: Kızların erkeklerden daha güçlü olduğunu orda da söylemişler. Bize bir örnek verdi, tabi ayıp olmazsa; mesela erkekler, sünnet olduğu zaman ağlıyorlar. Ama kadınlar hamilelikte.. (güldü)..ikimize de iğne vuruluyor mesela, ama onlar ağlamıyorlar. Uyuşturucuyu hemen alıyorlar yani. Onlar daha dayanıklılar. Mesela öleni oluyor, dayanamayanı oluyor. Onlar bunu aşıyorlar ($Öğrn_{11}$, s. 31).

Görüşülen öğrencilerden üçü sınıfla ilgili kararlar verileceği veya kuralların belirleneceği zaman öğretmenlerinin kendilerine fikirlerini sorduğunu ve çoğu zaman kararları oylamayla belirlediklerini söylemişlerdir. Aşağıda öğrencilerin buna yönelik söylediklerinden bazı örnekler verilmiştir:

> Öğretmenimiz bize dedi ki, sınıf kurallarını biz benimsemediğimiz için, "madem öyle diyorsunuz, siz kendi belirlediğiniz kurallarla hareket edeceksiniz. Tahtaya bu kuralları yazıyorum, herkes birer kural söyleyecek, ben yazacağım, herkes bu kurallara göre hareket edecek bundan sonra.. ama bunlar kendi kurallarınız olduğu için bunu yapmak zorunluluğunuz var, herkes bunlara uymak zorunda olacak" dedi. Herkes bir kural belirledi. …. Sınıf başkanımız ve öğretmenimiz belirlediğimiz bu kuralları birer kağıda yazdılar ve sınıfımızın bir köşesine çerçeveletip astık. Çerçeveletip asınca da bu kurallara uymayan arkadaşlarımızı bu kuralları göstererek uyardık ($Öğrn_{14}$, s.55).

> *Araştırmacı*: *Sınıfta kararları kim veriyor?*
> $Öğrn_{11}$:Sınıfta kararları biz .. yani oyla veriyoruz.
> *Araştırmacı*:*Mesela en son neyin kararını verdiniz birlikte?*
> $Öğrn_{11}$:Sınıf başkanlığı kararını verdik. Ondan sonra eğitim kollarını verdik. Ve de mesela "kim kitap kurdu?" onu seçtik.
> *Araştırmacı*:*Nasıl yaptınız onu? Sınıftan birini kitap kurdu mu seçtiniz?*
> $Öğrn_{11}$:İlk önce en çok kitap okuyan ve kitaplık üyelerinden kitap alanlar kitap kurdu olarak seçiliyor. ($Öğrn_{11}$, s.21)

> *Araştırmacı*:*Peki öğretmeniniz sınıfla ilgili kararları verirken size danışıyor mu?*
> $Öğrn_{15}$:Danışıyor.
> *Araştırmacı*:*Mesela neyi danıştı en son?*
> $Öğrn_{15}$:Mesela bilgi yarışması oldu, herkese danıştı ne yapacaksın ne edeceksin diye ($Öğrn_{15}$, s.66).

Görüşme sırasında bir öğrenci de, kendi öğretmenlerinin değil de başka bazı öğretmenlerin Beden Eğitimi derslerinde bahçenin kullanımı konusunda eşit davranmadığını şu şekilde belirtmiştir:

> Bahçede eşitliğe inanılmıyor bence…Biz bir yerde arkadaşlarımızla oyun oynuyoruz. Bir öğretmen geliyor, "siz burada oynayamazsınız…Ben burada kendi öğrencilerimi oynatacağım… Siz başka bir yer bulun" diyor. Bizim öğretmenimiz de hakkını arayan bir öğretmen olduğu için hemen oraya gidiyor ve "buraya önce benim öğrencilerim geldi, onlar oynayacak" diyor. Öbür öğretmeni ikna ediyor, biz oynuyoruz ($Öğrn_{12}$, s.36).

Öğretmenlerinin davranışlarını "eşitlik" açısından değerlendirmeleri istenen öğrencilerin görüşlerine göre, OYK'si yüksek olan okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmenin genel olarak öğrencilere eşit davrandığı ve sınıfla ilgili bir takım kararları alırken bu süreçlere öğrencileri de dahil ettiği söylenebilir.

İnsan Onuruna Saygı

Görüşmelerde öğrencilere öğretmenlerinin insan onuruna saygı değerine ne ölçüde sahip olduğunu değerlendirmelerine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin tamamının öğretmenlerinin problem davranış gösterdiklerinde çoğu zaman sözlü olarak uyarılarda bulunduğunu, kendilerine kızdığını ve bazen de ailelerle bu durumu görüştüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanısıra öğrencilerden beşi öğretmenin çok sinirlendiğinde bazen öğrencileri, "dayak şeklinde değil de ya kulağını çekerek ya kafasına veya eline bir iki tane vurarak" uyardığını belirtirken, bir öğrenci sorun çıkardığında öğretmeninin kendisini dövdüğünü, iki öğrenci ise öğretmenlerinin öğrencileri dövmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri öğretmenin sinirlendiğinde kendilerine onur kırıcı sözler de söylediğini belirtirken diğer öğrenciler öğretmenlerinin ağır sözler kullanmadığını söylemişlerdir. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerdeki ilgili bölümlerden örnek diyaloglar sunulmuştur:

> Öğretmen ilk önce bazı kişilere aşırı derecede yaptıkları şeyde onlara bazen gözlerine bakabiliyor… şiddet içeriyor gibi. Ama aslında yapmaz öyle şeyler. Hiç yapmaz. Bazen ama öğretmenin yapmayacağını bildikleri için yine yapıyorlar. Bazen bunun nedenini soruyor, … bir çözüm yolu buluyor… "bir daha bu tür davranış istemiyorum" diyor… O kadar kırıcı sözler kullanmıyor. Kulağımızı çektiği oluyor ama öyle çok acıtmıyor. ($Öğrn_{10}$, s.13)

Araştırmacı:*Okulda onun istemediği davranışlar gösterdiğinizde öğretmeniniz ne yapıyor?*
$Öğrn_{11}$:Öğretmenimiz uyarıyor. Bu da toplumdaki dengeyi bozduğumuz için. Çünkü bu aslında bir kişinin sorunu, ama kırk kişinin dikkati bozuluyor. Onun için kızıyor.
Araştırmacı:*Peki hiç dövdüğü oluyor mu?*
$Öğrn_{11}$:Yok fazla vurmuyor.
Araştırmacı:*Az vuruyor, ha?*
$Öğrn_{11}$:Evet ama o da çok sinirlendiğinde.
Araştırmacı:*Peki hiç ağrınıza giden sözler söylüyor mu?*
$Öğrn_{11}$:Yok. Sadece uyarıyor ($Öğrn_{11}$, s.22).

Araştırmacı:*Öğretmenin seni hiç dövdüğü oldu mu B.…?*
$Öğrn_{15}$: Oldu.
Araştırmacı:*O zaman ne yapmıştın?*
$Öğrn_{15}$: O zaman kolye takmıştım. Bazı kişileri de dövdü, bir de ders için dövdü.

Araştırmacı:*Bu sık sık oluyor mu?*
Öğrn$_{15}$: Yok o da bazen oluyor.
Araştırmacı:*Peki öğretmeninin sana hiç kırıcı söz söylediği oluyor mu?*
Öğrn$_{15}$: Yok, olmuyor. Nasihat veriyor. (Öğrn$_{15}$, s.67).

Görüşmelerde öğrencilerden birine, sınıf içi gözlemleri sırasında karşılaşılan şu durum hatırlatılmıştır: *"Araştırmacı 5 Mayıs günü gözlemler için sınıfa gittiğinde, öğrencilerin sınıfın kapısının önünde koridorda toplanmış olduğunu, öğretmenin içeride birkaç öğrenciyle toplantı yaptığını görmüştür. Bekleşen öğrencilerden biri de araştırmacıyı görünce koşup koluna sarılarak yarı şaka yarı ciddi bir şekilde "Öğretmenim sağ olun, hayatımızı kurtardınız" demiştir. Araştırmacı bunun nedenini sorunca da kız öğrenci fısıltıyla "öğretmenimiz çok sinirli de" demiştir…*Öğrenciye bu tür toplantıların nedeni sorulduğunda şu şekilde yanıt vermiştir:

> Mesela bir arkadaşımız bir sorun çıkarıyor, o arkadaşımız da suçlu. Bir iftira atıyor başkalarına. Aslında o iftira ettiği arkadaşımızın da suçu var. Bunun üstüne öğretmen onları topluyor, teker teker konuşuyor, niye böyle yaptın? Bana niye sormadın? gibi. Sorunlara konuşarak çözüm buluyor. (Öğrn$_{11}$, s.29)

Öğretmeninin kendilerine onur kırıcı sözleri hiç söylemediğini vurgulayan bir öğrenci görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Araştırmacı:*Öğretmeninizin sınıftan herhangi birine onur kırıcı bir şey söylediği oldu mu?*
Öğrn$_{10}$:Hayır
Araştırmacı:*Hiç söylemedi*?
Öğrn$_{10}$: Hiç
Araştırmacı:*Peki uyarıyor mu sizi bu konuda? Aman birbirinizle alay etmeyin diye?*
Öğrn$_{10}$: Uyarıyor. Çok uyarıyor. "Ben size böyle mi örnek oluyorum" diyor bazen. "Benim örneğim var karşınızda, benim örneğimde bir eksiklik mi var" diyor. Daha bu türlü davranışların günah olduğunu da anlatıyor Din Kültürü derslerinde. Daha sonra birbirlerine böyle şeyler söylemenin ahlak dışı olduğunu, insanlar tarafından dışlanacağımızı da söylüyor. Hiç böyle onur kırıcı sözleri de olmadı bize.
Araştırmacı:*Peki diğer öğretmenlerin hiç öğrencilere onur kırıcı şeyler söylediğini duydun mu?*
Öğrn$_{10}$: Hayır. Öğretmenlerin öğrencilere onur kırıcı şeyler söylediğini hiç duymadım. Zaten bizim öğretmenimiz diyor ki sizin de bir onurunuz, sizinde bir şerefiniz vardır. Onlarla yaşarsınız. Onları kaybettikten sonra yaşamanızın bir anlamı kalmaz. Onun için onur kırıcı, gurur kırıcı laflar söylemiyor. (Öğrn$_{10}$, s.14 – 16)

Öğretmenlerinin kendilerine karşı olan davranışlarını insan onuruna saygı bağlamında değerlendiren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak öğretmenlerinin problem davranışlar gösterdiklerinde kendilerine daha çok sözel

uyarılarda bulunduğunu ancak bazen de kulağını çekme veya başına vurma şeklinde davranışlar da gösterdiğini, onur kırıcı sözleri ise pek kullanmadığını belirttikleri görülmektedir.

4.2.5.2.3. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin Diğer Öğrenciler Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru grubu, okuldaki diğer öğrencilerin davranışlarını eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı bakımından değerlendirmelerine yöneliktir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eşitlik

Okuldaki diğer öğrencilerin davranışlarını eşitlik bakımından değerlendirmeleri istenen sekiz öğrencinin görüşleri incelendiğinde, yedisinin kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyet ayırımcılığı olduğunu ve erkek öğrencilerin kızlara "üstünlük tasladığını" belirttikleri görülmüştür. Okulda kız-erkek ayırımı yapıldığını belirten öğrencilerden biri, bu durumun eşitlik olmamasından değil, "ayıp" olmasından kaynaklandığını görüşlerine eklemiştir. Görüşmelerde dört öğrenci, bahçedeki oyun alanlarının kullanımı konusunda eşitlik olmadığını ve çoğu zaman büyük öğrencilerin gelip kendilerini oradan kovduklarını belirtirken, bu konuda görüş bildiren iki öğrenci ise bahçeyi herkesin eşit kullanabildiğini ve oyun alanlarına – küçük-büyük ayrımı gözetmeden – kim önce gelirse orada oynayabildiğini söylemişlerdir. Bunların yanısıra bir öğrenci okuldaki büyük öğrencilerin kantinden alışveriş yaparken de sıraya dikkat etmediklerini ve küçüklere eşit davranmadıklarını belirtmiştir.

İnsan Onuruna Saygı

Verilerin analiz edilmesi sonucunda, okuldaki diğer öğrencilerin davranışlarını insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenen sekiz öğrencinin, hepsinin okuldaki öğrencilerin arkadaşlarına değişik lakaplar taktığını, bir çok öğrencinin diğerleriyle alay ettiğini, öğrencilerin çok nadir kavga ettiklerini ve çok nadir olarak da küfür ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin altısı, zaman zaman bazı nedenlerle kendilerinin de arkadaşlarıyla "dalga geçtiklerini" belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre okulda öğrencilere takılan lakaplar "*şişko, dörtgöz, patates, inek, möööö, donbili ve sarı kafa*"dır. Üç öğrenci okulda özellikle büyük öğrencilerin bazen

küfürlü konuştuğunu belirtirken, üç öğrenci de okulda küfür edildiğini duymadıklarını ancak "*manyak, aptal, beyinsiz, salak, eşek, yalancı, seninle oynamayacağım, git buradan, köpek*" gibi sözlerle öğrencilerin bazen birbirine hakaret ettiklerini gördüklerini söylemişlerdir. Okulda küfür edildiğini belirten ve ikisi erkek, biri kız olan öğrencilerin üçü, okuldaki erkek öğrencilerin daha çok küfür ettiklerini, kız öğrencilerin ise "*salak, manyak*" gibi sözcükleri daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu iki erkek öğrenci zaman zaman kendilerinin de küfür ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu konuyla ilgili sorulan sorulara ne gibi yanıtlar verdikleri aşağıda gösterilmiştir:

Araştırmacı:*Sınıfınızda hiç başkalarıyla alay eden kimse var mı?*

$Öğrn_{12}$: Evet, bizim sınıfta çok var. Mesela İ… arkadaşımız var o en ön sırada oturan. O biraz kilolu olduğu için herkes onunla dalga geçiyor. Donbili filan diyorlar. Arkadaşımız da üzülüyor, sinirleniyor. Ben de sınıfta onunla nerdeyse tek dalga geçmeyenlerdenim. Onun için ben de onunla dalga geçenlerin yanına gidip "niye böyle yapıyorsunuz, o da benim çok iyi bir arkadaşım" falan diyorum.

Araştırmacı:Başka?

$Öğrn_{12}$: Başka.. B… diye bir arkadaşımız var, S… 'ye inek diyor. Möööö yapıyor böyle.

Araştırmacı:Tembellerle dalga geçiliyor mu? Bu kadar kolaydı, bu kadar düşük not alınır mı gibi?

$Öğrn_{12}$: Hayır. Ama mesela notlar okunurken, bir arkadaşımız düşük not alırsa en fazla "aaaa!" diyoruz ama teneffüste de arkadaşımızın gönlünü alırız. Öyle ciddi bir dalga geçme değil.

Araştırmacı:Peki konuşmasıyla ya da fiziksel görünüşüyle alay edilen kimse var mı? ya da söylenen bir sözle, ya da soruya yanlış cevap verildiğinde sınıfta gülenler oluyor mu?

$Öğrn_{12}$: "Aaaa.. nasıl bilemedin" diyoruz. "Bu kadar kolay bir soruyu yapamadın mı" filan diyoruz.. sınıf da yapamadı diye alkışlıyor. ($Öğrn_{12}$, s.39)

Araştırmacı:*Okulda birbirinin herhangi bir kusuruyla alay eden oluyor mu?*

$Öğrn_{14}$: Ya… oluyor da.. bunlar şaka oluyor yani.. sonunda şaka diyor özür diliyor.. örneğin bir arkadaşımız misal veriyorum, şişko diyelim, "şişko patates" diyorlar. Sonra arkadaşımız da diyor ki "ama yani siz de büyüyünce öyle olabilirsiniz, benim elimde değil.." yani hiç birbirini kırmadan, öbürü de diyor ki "tamam özür dilerim, alay etmemeliydim" diyor. Öbür arkadaşıma da "senin de kötü yanların var" diyor.. yani çözülüyor.. çok minik meseleler..

Araştırmacı:*Başka nedenlerden dolayı oluyor mu? Diyelim ki öğretmeniniz bir soru sordu, sınıfta biri yanıt verirken komik bir şey söyledi.*

$Öğrn_{14}$:Gülünüyor ama, zaten sınıfça gülünüyor. O komik şeyi söyleyen de gülüyor. Öğretmenimiz de gülüyor….Yani bir kişi yanlış bir şey söyledi mi, öğretmenimiz bizi her zaman uyarıyor. Birinci sınıflarda filan, direk o kişinin sözünü de dönüp dönüp söylüyorduk. Artık her zaman o kişinin davranışından sonra o arkadaşımıza senin şu eksiğin var, ya da şunu şöyle yapmalıydın diye söylüyoruz. ($Öğrn_{14}$, s.57-58)

Okulda kavga olaylarının olup olmadığı sorulduğunda, öğrencilerin altısı özellikle büyük sınıflardan çocuklar arasında bazen bahçede kavgalar çıktığını belirtirken; bir öğrenci kavga değil de küçük çocukların bazen birbirine taş attığını gördüğünü söylemiştir. Görüşülen diğer öğrenci ise "***bahçede kavga çıkmıyor ama yanlış davranışlar oluyor, birbirinin oyununu bozuyorlar***" ($Öğrn._{13}$, s.48) sözleriyle bu konuyla ilgili izlenimlerini belirtmiştir. İki öğrenci okuldaki kavga olaylarıyla ilgili izlenimlerini aşağıdaki alıntılarda gösterildiği gibi aktarmışlardır:

> *Araştırmacı*:*Okulda çocuklar kendi aralarında birbirini kıracak sözler söylüyorlar mı?*
> $Öğrn_{11}$: Ya çok küçük şeylerde sinirleniyorlar. Bazen söyledikleri oluyor yani.
> *Araştırmacı*:*Ne gibi sözler söylüyorlar?*
> $Öğrn_{11}$: Mesela yalancı, seninle oynamayacağım, git buradan gibi şeyler söylüyorlar.
> *Araştırmacı*:*Küfür eden duydun mu hiç okulda?*
> $Öğrn_{11}$: Evet, yani benim sınıfımda yok ama ortaokullardan büyük ağabeylerden var yani.
> *Araştırmacı*:*Peki bahçede hiç kavgaya şahit oluyor musun? Oyunlar sırasında sık sık kavga çıkıyor mu?*
> $Öğrn_{11}$:Evet. Öncelikle büyükler arasında. Mesela o gün ben yolda gidiyordum. Büyük çocuklar diğer sınıfların toplarını alıyorlar, havaya dikiyorlar ve birbiriyle o topu almak için kavga ediyorlar. Böyle olaylara çok şahit olunuyor. ($Öğrn_{11}$, s.22)

> Bu sınıfta öyle kaba kuvvet kızlar arasında hiç olmaz. Erkekler bazen birbirlerine kötü şeyler söylüyorlar. Birbirlerini kırıyorlar. …Birbirlerini dövmeye kalkışıyorlar. … Bazen erkekler kızlara hırslanıyorlar, vurmaya çalışıyorlar. … Bazen mesela kantinden bir şey aldığımız zaman bizi itiyorlar, öne geçiyorlar. Küçük çocuklara hiç bakmıyorlar, hepsini itiyorlar. Kantinden istediklerini alıyorlar ($Öğrn_{9}$, s.5).

Öğrencilerin insan onuruna saygı değerini, okullarındaki öğrenciler açısında değerlendirirken belirttikleri görüşlere göre, okulda lakaplar takma ve alay etme davranışlarının küfürlü konuşma, kavga etme, hakaret etme gibi davranışlara göre daha yaygın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğu (altı öğrenci) zaman zaman kendilerinin de arkadaşlarıyla dalga geçtiklerini, iki öğrenci ise kendilerinin de sinirlendiklerinde küfür ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre küfürlü konuşmalara daha çok erkek öğrencilerde rastlanmakta iken, kız öğrenciler arasında da birbirine "salak, manyak" gibi sözler söylemektedirler. Öğrenciler bunların yanısıra, okulda yaşanan kavga olaylarının çoğunlukla üst sınıflardaki büyük öğrenciler arasında cereyan ettiğini belirtmişlerdir.

Çevreye Saygı

Okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda görüşülen sekiz öğrencinin tamamı, OYK düzeyi düşük okulda görüşülen öğrenciler gibi, bu değerin özellikle bahçedeki öğrenci davranışlarında yetersiz olduğunu belirtmiş, sınıf içinde arkadaşlarının nispeten daha dikkatli davrandıklarını söylemişlerdir. Beş öğrenci arkadaşlarının sınıfta yere çöp atmadıklarını söylerken, dört öğrenci ise birkaç arkadaşlarının bazen sınıftaki eşyalara zarar verdiklerini, sıraları karalayıp boyalarını kazıdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı öğrencilerin okul bahçesinde çevreye yeterince saygılı davranmadıklarını belirtirken, çevreye zarar veren davranışlar olarak "yere çöp atma, ağaçlara yazı yazma, dallarını koparma, gövdesi kazıma, tırmanma" gibi davranışlardan söz etmiş, bir öğrenci de kantin görevlilerinin eldiven kullanmıyor oluşunu buna örnek olarak vermiştir. Bu öğrenci okul kantiniyle ilgili görüşlerini şu şekilde sürdürmüştür:

> Yani kantin de çok zararlı… kantinden penceresinden bir fare çıkmış. Arkadaşım dondurmasını tam yiyecekmiş, tam ısıracakken dondurma elinden kaymış, düşmüş. Daha paketten yeni çıkmış. Kantinciler onu görünce yerden almışlar onu pakete koyup başkasına satmışlar. Yani zararlı, artık oradan fazla alışveriş yapmıyorum ($Öğrn_9$, s.4).

Başka bir öğrenci ise, aşağıdaki diyalogda görülebileceği gibi, çevre konusunu çok daha genel olarak ele almış ve okulda öğrencilerin çevreye saygılı davranmadıklarını belirtirken yere atılan çöplerin doğaya verdiği zararı da açıklamıştır:

> *Araştırmacı*:*Sence biz okulda sınıfta ve sınıf dışında çevreye yeterince saygılı davranmaya dikkat ediyor muyuz?*
> $Öğrn_{11}$:Hayır.
> *Araştırmacı*:*Nasıl mesela?*
> $Öğrn_{11}$:Çünkü yediklerinin içtiklerinin kabını dışarı atıyorlar. Mesela bu kapların, metallerin, pillerin geri dönüşümü yok. Bunlar toprağa zarar veriyor. Toprak zararlı olunca tarımda üretim olmuyor. Tarımda üretim olmayınca hayvanlar beslenemiyor. Hayvanlar beslenemeyince insanlar da beslenemiyor.
> *Araştırmacı*:*Okul bahçesi?*
> $Öğrn_{11}$:Bahçede bundan daha pis. Daha kötü. Orada yere daha çok çöp atılıyor.
> *Araştırmacı*:*Bahçedeki ağaçlara, çiçeklere dikkat ediliyor mu?*
> $Öğrn_{11}$:Evet ediliyor. Zaten tel örgüler var, oraya giremiyorlar ($Öğrn_{11}$, s.25).

Görüşülen öğrencilerden biri kendilerinin sınıftaki eşyalara zarar vermemek için dikkatli davrandıklarını, ancak diğer devredeki sınıfın dersliklerini kirlettiğini, kendi sınıfında da bazen sırlara zarar veren arkadaşları olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

> Sınıfta temizliğe çok özen gösterilir. Öğretmenimiz hatta sınıfta çıkmadan önce sıraların arasında dolaşır, bazen bize söyler, bazen kendisi alır temizler.. Yalnız diğer dönemdeki arkadaşlarımız yeterince özen göstermiyorlar. Suluboya yaptıklarında sıraların üstü suluboya oluyor. Biz deterjanlı bezle siliyoruz. Sıralarımızı kararlıyorlar. Ayıp ayıp şeyler yazabiliyorlar bazen.. Bunu yani biz de yapıyoruz.. arkadaşlarımız da yapıyor.... bazı arkadaşlarımız duyarsız davranıyor, masaya sıraya tekme atıyorlar, sinirlendiklerinde masayı karalıyorlar.. bazen sıraya yazarak anlaşıyorlar. Sıraları pergelle çiziyorlar, sıralarımız bozuluyor. Ben her sabah geldiğimde sıramı silerim silgiyle.. birkaç arkadaşımız da hep bunu yapar. Yalnız biz siliyoruz ve küçük yapıştırma kağıtlara "lütfen sıraları karalamayın, yeni temizledik" diyoruz. Ertesi gün kağıdı yırtılmış, yere atılmış görüyoruz ve sıralar sıvama yine kalem izleriyle dolu oluyor. Yani ne kadar uyarsak da yapıyorlar, sıralarımıza, masalarımıza, sandalyelerimize zarar veriyorlar ($Öğrn_{14}$, s. 60-61).

Öğrencilerden sadece biri bahçede kendisinin de yere çöp attığını belirtmiştir. Bu öğrenciyle gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

> *Araştırmacı*:*Okul bahçesinin temizliği hakkında neler düşünüyorsun, yeterince temiz tutuluyor mu sence?*
> $Öğrn_{15}$:Bence temiz de.. temizlik yapılıyor ama.. bizler çöpleri attığımız zaman daha kirli görünüyor.. hiç temizlenmiş gibi görünmüyor..
> *Araştırmacı*:*Öğrenciler mi yere çöp atıyor?*
> $Öğrn_{15}$:Biz de atıyoruz, diğer öğrenciler de..
> *Araştırmacı*:*Sen de atıyorsun yani*
> $Öğrn_{15}$:Evet.
> *Araştırmacı*:*Neden?*
> $Öğrn_{15}$:Mesela oyun oynarken.. çöp uzakta.. öyle atıyorum.. yere.. (güldü)..
> *Araştırmacı*:*Ama okulunuzda yeterince çöp kutusu var sanki..*
> $Öğrn_{15}$:Var da.. zor geliyor..
> *Araştırmacı*:*Sınıfta atıyor musun peki?*
> $Öğrn_{15}$:Yok sınıfta çöp kutusuna atıyorum.
> *Araştırmacı*:*Peki sınıfta çöp kutusuna atıyorsun da bahçede niye yere atıyorsun?*
> $Öğrn_{15}$:Sınıfımız ev gibi.. ama bahçe daha büyük olduğu için.. orda yere atabiliyoruz ($Öğrn_{15}$, s .69).

4.2.6. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Gözlemler bittikten sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak sınıflarında gözlem yapılan öğrencilerin velileri arasından gönüllülük esasına göre beşer veli belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, velilerin istekleri doğrultusunda, üç velinin evleri, iki velinin işyerleri ziyaret edilerek, diğer beş veliyle de okulda boş bir derslikte görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşülen velilerin yedisi ilgili öğrencinin annesi, ikisi babası, biri de ablasıdır. Görüşmelerin yedisinde ses

kayıt cihazı kullanılmış, üç görüşmede ise veliler izin vermedikleri için söylenenler araştırmacı tarafında not alınarak kaydedilmiştir.

Görüşmelerde velilere aile ortamları, çocuklarının davranışları ve çocuklarının okul ortamlarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Aileyle ilgili sorularla, ailede tartışma olup olmadığı, ailede kararların kim(ler) tarafından verildiği, ailede kadın-erkek eşitliği olup olmadığı, problem davranış gösterdiklerinde çocuklarına ne gibi yaptırımlar uyguladıkları, ailede kırıcı sözlerin sık kullanılıp kullanılmadığı, vb. ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bunların ardından velilerden çocuklarının davranışlarını eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra okulla ilgili olarak, çocuklarının hem öğretmeninin hem de sınıf arkadaşlarının davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı değerleri açısından değerlendirmelerine yönelik sorular sorulmuştur. Ayrıca, velilerden çocuklarının okullarını demokrasi açısından genel olarak değerlendirmeleri de istenmiştir.

Yaklaşık olarak 30 – 60 dakika süren bu görüşmelerle toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra elde edilen 75 sayfalık metinler üzerinde yapılan analizler sonucunda veli görüşmelerinden elde edilen bulgular, aşağıda iki okul için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Bulguların sunulmasında alıntılar yapılırken V_1, V_2 şeklinde kodlar kullanılmış ve ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntıların sonuna eklenmiştir (örneğin V_1, s.5 gibi). İlk beş veli, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan, ikinci beş veli ise okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin velileridir.

4.2.6.1. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Öğrencilerin Velileriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okulda öğrenim gören öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sırası izlenmiş ve her ana soruya verilen yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

4.2.6.1.1. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Velilerin Kendi Aile Ortamları Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Velilere yöneltilen ilk soru grubu aile ortamlarında demokrasinin ne ölçüde yaşandığına dair bilgiler toplamaya yöneliktir. Bu bağlamda velilere, ailede eşitlik

değerinin yeterli olup olmadığını incelemek amacıyla, ailede karar verme süreci ve bireyler arasındaki eşitlik; insan onuruna saygı değerini incelemek amacıyla da, ailede tartışmalar yaşanıp yaşanmadığı, çocuklarına ceza verip vermedikleri, aile ortamında onur kırıcı sözlerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Velilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Eşitlik

"Ailenizde kararları kim veriyor?" sorusu yöneltilen velilerin üçü, ailelerinde kararları eşleriyle beraber aldıklarını ve eğer çocuklara danışılabilecek gibi bir durum söz konusu ise onların da fikirlerini aldıklarını, biri babasıyla ağabeyinin karar verdiğini, biri de genellikle eşinin kararları verdiğini belirtmiştir. Aileyle ilgili kararları eşinin verdiğini belirten veliye, kararları verirken eşinin kendisinin fikrini alıp almadığı sorulduğunda ise "*Yok ya.. Erkeklerimiz öyle.. zaten genel bir yetişme tarzı var. Kendilerinin kararları daha güzelmiş gibi. Ama nedense bazen kazanamıyorlar. Yani onlar çok kötü kararlar da veriyorlar. Ama öyle olmak zorunda.*" (V_1.s.5) sözleriyle yanıt vermiştir. Evde kararları verirken çocuklarının da fikrini aldıklarını belirten iki velinin söyledikleri aşağıda gösterildiği gibidir.

> Toplu işte.. Beraber veriyoz.. Hep beraber veriyoz yani.. Bir şey yapacağı zaman o bana haber verir, şöyle olsun, böyle olsun diye.. Bana der yani.. Onlara da söylüyoz yani.. "Oğlum bak şöyle şöyle olacak.. sizin şeyiniz ne?" yani.. "Tamam anne" diyorlar.. genelde hep öyle yani (V_2, s.2).

> Benim aldığım karara onlar saygı duyar, onların aldığı karara da ben saygı duyarım.. Eğer katılabilecekleri bir şeyse alırız fikirlerini.. Tabi her şeyle ilgili değil.. Ama onlara mutlaka danışırız ve onlara "bakın herkesin ayrı bir fikri var, düşüncesi var.. aynı evde yaşamamız aynı şekilde düşüneceğimiz anlamına gelmez, siz ne düşünüyorsunuz, bunlar sizin için de geçerli" deriz. Katılırlar, katılmazlar.. Ama onların fikirlerini de mutlaka alırız. "Konuşma hakkınız var" deriz. Tam anlamıyla evde bir demokrasi yaratmaya çalışıyoruz (V_3, s.18).

Velilere ailelerinde "eşitlik" olup olmadığı sorulduğunda yine üç veli ailelerinde eşitlik olduğunu, eşlerinin kendilerini eşit gördüğünü, çocuklarına da eşit davrandıklarını belirtirken iki veli ailedeki erkeklerin kendilerini daha üstün saydıklarını belirtmişlerdir. Ailede eşitlik olduğunu belirten bir veli görüşlerini *"Biz de herkes eşit. Kararları hep beraber alırız. Çocuklara da danışırız. Onların da söz hakkı var.Eşim bana da kızına da eşit davranır"* (V_5, s.24) sözleriyle ifade ederken, ailede

kadın erkek eşitliği olmadığını belirten veli ise, kendisine ailede eşitlik olup olmadığı sorulduğunda şu şekilde yanıt vermiştir:

> V_1 : Hayır.. yok.. (güldü)
> Araşt. : *Peki oğlunuz da bundan etkileniyor mu? Yani o da erkeklerin kadınlardan üstün olduğunu düşünüyor mu?*
> V_1 : Hayır.. yok.. şimdi ben bunları konuşuyorum.. Kadın erkek eşittir diyorum.. Ben çalışabiliyorsam onlar gibi, ben niye eşit olmayayım. Ben de çalışabiliyorsam neden eşitlik olmasın.. Mesela oku, çalış, senin gibi çalışan biriyle evlen diyorum. Karşında çalışan, meslek sahibi olan bir insanla beraber ol. Hiç olmazsa hayatı beraber paylaşırsınız ve daha güzel çocuklar eğitirsiniz.. diyorum.. o da onaylıyor tabi. Öyle olacak, okuyacağım diyor.
> Araşt. : *Babasının bu tür davranışlarını eleştirdiği oluyor mu o zaman?*
> V_1 : Evet. Yani çok oluyor. Babasının bazı davranışlarını hiç beğenmediği. Keşke babam böyle olsaydı da.. böyle konuşmasa da.. o yokken tabi.. (V_1, s.7)

Görüşmelerde velilere aile ortamlarında eşitlik değeriyle ilgili olarak sorulan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, görüşülen velilerin üçünün kararları ailede hep beraber verdiklerini belirtirken iki velinin kararları erkeklerin verdiğini belirttiği; bunun yanısıra üç velinin ailede eşitlik olduğunu ve yine iki velinin de ailelerinde cinsiyet bakımından eşitlik olmadığını belirttikleri görülmektedir.

İnsan Onuruna Saygı

Öğrencilerin ailelerinde insan onuruna saygı değerinin düzeyini incelemek üzere velilere ailede tartışmalar yaşanıp yaşanmadığı, bu tartışmalar sırasında kırıcı sözlerin kullanılıp kullanılmadığı, çocuklarına istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ceza verip vermedikleri, veriyor iseler ne tür cezalar kullandıkları vb. sorular yöneltilmiştir. Düşük yaşam kalitesine sahip okulda görüşülen beş bayan velinin bu sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

"Ailenizde sık sık tartışmalar yaşanıyor mu?" şeklinde yöneltilen soruya dört veli aile ortamlarında tartışmalar yaşandığını belirterek yanıt vermiştir. Velilerin ikisi bu tartışmaların nedeni olarak maddi sorunları, biri de çocukların kendi aralarındaki sürtüşmeleri göstermiştir. Bu tartışmaların çoğunun çocukların önünde gerçekleştiğini belirten velilerden biri "*yani.. maddi durumlar olduğu zaman biraz.. yani.. kendisi de istemiyor şey etmeyi ama.. elinden bir şey gelmiyor, ister istemez birbirimizin kalbini kırıyoz… Aslında küçük değiller, anlıyorlar bizi ama biz diyoz, şey etmeyin yani.. biz hallederiz diyoz.. siz şey etmeyin yani.. düşünmeyin.. hallederiz.*" (V_2, s.11) sözleriyle aslında çocukların önünde tartışmak istemediklerini ama yaşadıkları maddi sıkıntıların

buna yol açtığını belirtmiştir. Başka bir veli de yaşanan tartışmaların eşiyle kendisi arasında değil de daha çok çocuklarının kendi aralarında olduğunu, eşine hiç itiraz etmediği için genellikle tartışmadıklarını *"Eşim ne derse ben onu yaparım. Hiç öyle bir şeyine karşı gelmem. Bazen böyle çocuklar yüzünden.. O da daha çok yani.. çocuklar kendi aralarında.."* (V_5, s.23) sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşmelerde velilere çocuklarının istenmeyen davranışlarıyla nasıl mücadele ettikleri, ceza verip vermedikleri ve kırıcı sözler söyleyip söylemedikleri sorulmuştur. Velilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, velilerin hepsi öncelikle konuştuklarını fakat çok sinirlendiklerinde bağırdıklarını söylemişlerdir. Velilerden ikisi, zaman zaman çocuklarına "dışarı çıkma yasağı" gibi cezalar verdiklerini belirtmişlerdir. Üç veli ailede çocuklar istenmeyen davranış gösterdiklerinde, onlara karşı kırıcı sözler de kullanıldığını, bunlardan ikisi ise anne olarak bir süre sonra çocuklarının gönlünü bir şekilde aldıklarını belirtmişlerdir. Bu annelerden biri eşinin sinirlendiği zaman çocuklara küfür ettiğini de *"baba bazen sinirlendiği zaman şey ediyor ama.. yani.. en kıcık kaptığım şey küfür yani."* (V_2, s.13) sözleriyle dile getirmiştir. Aynı veli, eşi şehir dışında olduğunda çocuğunun suçunu amcasına söylediğini, amcasının çocuğu uyardığını *"ben vermesem amcasına diyorum. Amcası da işte kulağını çekiyor, şey ediyor.. tamam amca bir daha yapmayacağım diyor.. öyle yani şey ediyoruz.. amcasına bırakıyorum.. şimdi bir aydır babası yok ya"* (V_2, s.13) sözleriyle belirtmiştir. Çocuğun zaten sessiz olduğunu, kendisini kızdıracak pek bir şey yapmadığını belirten bir anne görüşlerini şöyle belirtmiştir:

> Kızarım yani, biraz bağırırım. Ama kötü söz söylemem. Niye böyle yapıyorsunuz derim, öyle bağırırım.. Vurmam, dövmem, biraz bağırırım yalnız. Onu da, sabredemediğim için yani. Aslında M… pek konuşmaz evde. Yani öyle sessiz bir çocuktur. Bu yüzden de çok kızdıracak bir şeyi pek olmuyor (V_5, s.24)

4.2.6.1.2. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Velilerin Çocukları Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde velilerden çocuklarının davranışlarını eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur:

Eşitlik

Görüşülen velilerden biri hariç diğerleri çocuklarının herkese eşit davrandığını belirtmişlerdir. Çocuğunun bazen eşit davranmadığını belirten veli ise "oğlunun

kardeşine biraz ağabeylik tasladığını" bunun da ergenlik dönemine giriyor olmasından kaynaklandığını düşündüğünü belirtmiştir.

İnsan Onuruna Saygı

Görüşülen velilerin hepsi çocuklarının kimseyi küçümsemedikleri, kimseyle alay etmediklerini belirtirken, bunun yanısıra iki veli çocuklarının çok paylaşımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencinin velisi olarak görüşülen abla da kardeşi için "*Kimseyle dalga geçmez. Alay etmez. Mahallede bir deli var, ona bile saygılıdır. Onunla konuşur, yazık der. Çünkü bizim ailede de sakat çok. Annem hasta. Ben de böbrekten hastayım.…Bu yüzden kimseyle alay etmeyiz*" (V_4, s.21) ifadelerini kullanmıştır.

Çevreye Saygı

Görüşülen velilerin hepsi çocuklarının çevreye oldukça saygılı olduklarını belirtmiş, ancak iki veli çocuklarının evi biraz dağıttıklarını eklemişlerdir. Velilerden biri, "*kız kardeşi olmadığı için"* oğlunun evin temizliğine de yardım ettiğini ama çok sık üstünü değiştirerek bir sürü çamaşır çıkardığını; başka bir veli de oğlunun çok temiz olduğunu "*Evet, çok temiz. Evin önünü süpürür. "Anne bir milyon ver, evin önünü süpüreyim" der. Komşulara da söyler "birer milyon verin, sizin evin önünü de süpüreyim" der. Çok temiz bir çocuk*"(V_5, s.25) sözleriyle açıklamıştır. Öğrencinin ablası olan veli ise kardeşinin çevreye çok saygılı olduğunu ve geçen sene ağaç keserken kendilerine çok kızdığını "*yazık değil mi*" dediğini ama evi biraz dağıttığını belirtmiştir.

4.2.6.1.3. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Velilerin Öğretmen Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde velilerden çocuklarının öğretmeninin davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur:

Eşitlik

Görüşülen velilerin biri hariç hepsi, çocuklarının öğretmeninin herhangi bir nedenle ayırımcılık yaptığını hiç görmediklerini ve bu açıdan öğretmenden memnun olduklarını belirtirken; bir veli tanıdığı ve kendisine iyi davranan ailelerin çocuklarına

öğretmenin daha iyi davrandığını söylemiş, bu konuda daha fazla açıklama yapmak da istememiştir.

İnsan Onuruna Saygı

Görüşülen velilerin çoğu (dört veli), öğretmeninin çocuklarına karşı insan onuruna saygıya uymayan herhangi bir davranışta bulunmadığını belirtmişlerdir. V_5, bazen veli toplantılarında velilerle öğretmenler arasında tartışmalar yaşandığını ancak bunların velilerin sorumsuzluğundan kaynaklandığını belirterek, öğretmene bu konuda hak verdiğini söylemiştir. Bir veli ise çocuğun öğretmenini sevmediğini, öğretmenden kurtulmak için okulun bir an önce bitmesini istediğini, öğretmenin dayak attığını, onu sınıfta ayrı sırada tek başına oturttuğunu, ceza verdiğini, öğretmenin de öğrenciyi sevmediğini belirtmiştir (V_4, s.22).

4.2.6.1.4. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Velilerin Öğrenciler Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde velilerden çocuklarının okuldaki arkadaşlarının davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur:

Eşitlik

Görüşülen velilerin hepsi, çocuklarının okulundaki öğrencilerin herhangi bir açıdan ayırımcılık yapmadıklarını ve herkese eşit davrandıklarını belirtmişlerdir.

İnsan Onuruna Saygı

Velilerin üçü, okula dışardan bir takım olumsuz davranışları olan (küfür etme, sigara veya tiner içme, bıçak taşıma, kavga etme) büyük çocukların geldiğini, bunların çocuklarını rahatsız ettiğini, kendilerinin de bu durumdan oldukça rahatsız olduklarını belirtmiş, bunun dışında da okulda çocuklarının onurunu kıracak herhangi bir durumun yaşanmadığını belirtmişlerdir.

4.2.6.1.5. OYK'si Düşük Olan Okuldaki Velilerin Çocuklarının Okulu Hakkındaki Genel Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde velilerden son olarak çocuklarının okullarını, "demokrasini okulda ne ölçüde yaşatılabildiği bakımından" genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Düşük yaşam kalitesi düzeyine sahip okulda görüşülen beş veliden dördü

okuldan demokrasi açısından genel olarak memnun olduklarını, herkese eşit davranıldığına ve herhangi bir ayırımcılık yapılmadığına inandıklarını belirtmişlerdir. Diğer veli ise bazen ayırımcılık yapıldığını ve öğretmenlerin tanıdıkları ailelerin çocuklarına daha iyi davrandıkları dile getirmiştir.

Genel olarak okuldan memnun olduğunu belirten bir veli, soruya yanıt verirken okulda öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarıyla ilgili rahatsızlığını da dile getirmiştir:

> .. şimdi okula da geliyorum bazen, böyle öğretmenlerin ellerinde sopalar. Bu şekilde eğitim olmaz. Bu çocuklar belki yarın öğretmen olacak, olmasa da anne baba olacak. Burada gördüğü şeyi belki kendi çocuklarına da verecek. Olmaz (V_3, s.17).

Aynı veli, okuldaki öğrenciler arasında hiçbir şekilde ayırımcılık yapılmıyor olmakla birlikte, problem davranışlar gösteren öğrencilere farklı davranıldığını ama bunun da gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu veli başarı fırsatları açısından çocuğunun okuluyla diğer okullar arasında ise kesinlikle bir eşitlikten söz edilemeyeceğini de görüşlerine şu şekilde eklemiştir:

> Burada çocuklar arasında kesinlikle bir ayırım yok. Tabi ki problem olan öğrenciler.. onlar üzerinde duruluyor. Şimdi ben bir veli olarak, çocuğuma biri vurursa kabul etmem. Okul da kabul etmiyor. Benim çocuğumun eğer hayatı tehlikedeyse, o çocuğun okuldan uzaklaştırılması gerekir, ceza verilmesi gerekir, bu normal.. ama başarı açısından kesinlikle eşitlik yok. O merkezdeki okullardan çok farklı burası (V_3, s.17).

4.2.6.2. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Öğrencilerin Velileriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda öğrenim gören öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu okulda üç bayan ve iki erkek veliyle görüşülmüştür. Velilerin hepsi çocukların ebeveynleridir.

4.2.6.2.1. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Velilerin Kendi Aile Ortamları Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Bu velilere yöneltilen ilk soru grubu aile ortamlarına yöneliktir. Aşağıda ailelerinde eşitlik değerine ilişkin sorular yöneltilen velilerin, bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Eşitlik

Okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda görüşülen velilere "Ailenizde kararları kim veriyor?" sorusu yöneltildiğinde velilerin ikisi kararları ailece beraber aldıklarını belirtirken, iki veli evde kararları kendilerinin verdiğini, bir veli de %70 kendisinin %30 da eşinin karar verdiğini belirtmişlerdir. Kararları kendisinin verdiğini belirten velilerden biri ile kararları %70 kendisinin verdiğini belirten veliler erkektir. Kararların evde kendisi tarafından verildiğini belirten bayan veli, ise kararları genellikle kendisi veriyor olmakla birlikte önemli konularda beraber karar verdiklerini vurgulamıştır. Ailede karar verme sürecini çocuklarını da dahil edip etmedikleri sorulduğunda, biri hariç tüm veliler çocuklara da fikirlerini sorduklarını, görüşlerini dinlediklerini belirtmişlerdir. Kararları tek başına aldığını belirten veli, eşine de çocuklarına da danışmadığını "*..anne biraz silik kaldı, pek otoritesi yok. E çocukların da her şeyi objektif göremeyeceğini düşündüğüm için verilecek kararları ben veriyorum. Ben otoriter bir yapıya sahibim, anneleri ise değil, silik kaldı. Keşke anneleri daha otoriter olsaydı*." (V_{10}, s.73) sözleriyle dile getirmiştir. Kararları ortak verdiklerini belirten üç bayan veli, özellikle çocuklarının eğitimiyle ilgili kararları daha çok kendilerinin verdiğini de belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında velilerden biri evde aile toplantıları düzenlediklerini, bu toplantılarda ailedeki herkesin kendi oluşturduğu bir gündemi olduğunu ve ailece tartışıp ortak kararlar verdiğini belirtmiştir. Bu velinin anlattıklarından bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

> Ya tabi çocukları da.. mümkün mertebe katmaya çalışıyoruz.katıyoruz yani. Gerçi son iki üç aydır aksattık da, mesela daha önce ben toplantı yapıyordum, evde herkesle. Gündem yazdırıyordum, o gündemi tartışıyorduk. Yani herkes kendi gündemini tartışıyordu… mesela ben, benim gündemim, N…'un dersleri, işte M…'in programı, … evdeki televizyon izleme problemleri veya kitap okuma…Diğerleri diyor ki mesela "baba ben kuş istiyorum", onun gündemi de o. Veya parka gideceğiz diyor, köpek istiyoruz diyor…Toplanıyoruz, tartışıyoruz. Yani herkes yönetime iştirak etmiş oluyor. Askeri bir disiplinle değil de böyle aile içi toplantılar olunca tabi.. Yani farkında olmaları lazım bazı şeylerin. Bunun için ben böyle bir sistem geliştirmiştim. (V_9. s.61)

Bu okulda görüşülen velilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde, iki velinin ailelerde genellikle ortak kararlar verildiğini belirttikleri, bir velinin daha çok kendisi karar veriyor olmakla birlikte önemli konularda mutlaka beraber karar verdiklerini, bir velinin karar verme sürecini %70 baba ve %30 anne olacak şekilde paylaştıklarını, bir

velinin de kararları tamamen kendisinin verdiğini belirttiği; dört velinin çocuklarını da karar verme sürecine dahil ettiklerini söyledikleri görülmüştür.

İnsan Onuruna Saygı

OYK'si yüksek olan okulda görüşülen velilere ailelerinde sık sık tartışma yaşanıp yaşanmadığı sorulduğunda, velilerin dördü zaman zaman ailelerinde tartışmalar olduğunu ama ciddi düzeyde ve sıklıkla olmadığını, bir veli ise ailesinde tartışmaların çok sık yaşandığını belirtmiştir. İki veli bu tartışmaları mümkün olduğunca çocuklara yansıtmamaya ve onların önünde kırıcı sözler kullanmamaya çalıştıklarını belirtirken, üç veli çocukların önünde de zaman zaman eşleriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Bu velilerden biri, özellikle eşinin kırıcı sözler kullanmaktan kaçındığını, biri zaten çok nadiren tartıştıklarını ve genellikle yüzeysel konular olduğu için çocukların önünde tartışmakta bir sakınca görmediklerini söylerken diğer veli ise bu tartışmalar sırasında ağır sözler de kullandıklarını ve çocukların da bunları duyduklarını belirtmiştir. Bu velinin söylediklerinden bir bölüm sunulmuştur.

> Tabi oluyor. … Evet maalesef ağır sözler de kullanıyoruz. Çocuklar da çoğu zaman buna şahit oluyor. Ama yalnız ben değil, eşim de ağır sözler kullanır.. E tabi çocuklar da bunları duyuyor. Biz evde maalesef çok sık tartışıyoruz. Yani evden tartışma eksik olmuyor diyebilirim. … Aile içinde eşler arasındaki tutarsızlıktan dolayı… sürekli tartışıyoruz. Benim yap dediğime yapma, yapma dediğime de yap diyor yani. Ben de sinirleniyorum. (V_{10}, s.72-73)

Velilerin hepsi istenmeyen davranışlar sergilediklerinde öncelikle onlarla konuşmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Bunun yanısıra iki veli "çok dolduklarında" bağırdıklarını; iki veli bazen "TV izleme yasağı, 10 gün dondurma yeme yasağı, internet yasağı" gibi cezalar verdiklerini; iki veli ceza vermediklerini; bir veli de bazen dövdüğünü belirtmiştir. Ceza vermediğini söyleyen bir veli, bu konuda eşiyle arasında da bir tutarlık olduğunu ve yasakladığı şeylerin belki de çocuğa daha cazip gelebileceğini aşağıdaki sözlerle belirtmiştir:

> Sohbet ederek onun hatasını öğretirim. E tabi çok dolduğumda da bağırtıyla filan. Yeri geliyor çığlık attığım da oluyor (güldü)… Ama bizde kesinlikle bir kural vardır, ben kızdıysam baba asla savunmaz, baba kızdıysa da ben asla savunmam. … Aramızda işaretler filan olur ama asla kendilerinin göreceği şekilde birbirimize tutarsız davranmayız yani.. İzah ederek, çünkü ben biliyorum ki, o olmaz dediğim belki de ona daha cazip gelecektir (V_6, s.28-29).

Çocuklarına karşı hiçbir zaman şiddet içeren davranışlarda bulunmadığını belirten bir veli ise evdeki problem davranışlarla nasıl mücadele ettiğini şu şekilde anlatmıştır:

> Konuşuyoruz.. yani.. şiddete asla yer vermemeye çalışıyoruz en başta. ama bazen.. hani iş artık çığırından çıkıyor.. ceza, çok nadir ama kızmak anlamında azıcık kızıyorum. … çok sinirleniyorum. Ceza da öyle.. işte ne mesela, televizyon seyrettirmiyorum. İşte size 10 gün dondurma yasak gibi bir ceza olabiliyor. Onun dışında öyle çok büyük şeylere çıkmıyor. Yani sınırları aşmıyorum. Öyle bir yere kilitlemek gibi, asla vurmak gibi öyle bir şey yok. Onlar zaten cezayı aşıyor.. şiddete dönüyor. Şiddete başvurmuyorum asla.. (V_7, s.37)

Çocukları kendisinin istemediği davranışlar gösterdiklerinde "*yani fazla şiddetli değil, ama kızıyorum, gerekirse bir iki de vuruyorum. Artık sabrımın sonuna geldiği zaman, sonra da onların gönlünü nasıl alacağım diye kıvranıyorum…*" (V_8, s.51) sözleriyle bazen kendisinin dövdüğünü belirten anne, eşinin ise çocuklara karşı çok daha dikkatli davrandığını ve kaba sözler kullanmadığını, hatta onları hiç azarlamadığını şu sözlerle belirtmiştir:

> Daha baba bir çocuğuna şurdan kalk, şuraya otur demedi. Bakın evimde kırılmadık yer yok, bana diyor ki "sakın elleme, çocuklara kızma, bir kaç sene sonra çocuklar büyüyecek, ben hepsini yaptırırım." Yani çocuklar babadan daha hiç azar işitmediler. (V_8, s.52).

OYK'si yüksek olan okulda görüşülen velilerin açıklamaları genel olarak incelendiğinde, dört velinin ciddi düzeyde ve sık olmamakla birlikte ailelerinde zaman zaman tartışmalar yaşandığını; bir velinin ise ailesinde tartışmaların çok sık yaşandığını; iki velinin bu tartışmaları mümkün olduğunca çocuklara yansıtmamaya ve onların önünde kırıcı sözler kullanmamaya çalıştıklarını; üç velinin çocukların önünde de zaman zaman eşleriyle tartıştıklarını; bu velilerden birinin, özellikle eşinin kırıcı sözler kullanmaktan kaçındığını, birinin de bu tartışmalar sırasında ağır sözler de kullandıklarını ve çocukların da bunları duyduklarını belirttikleri görülmektedir. İstenmeyen davranışlarla mücadelede kullandıkları stratejiler açısından bakıldığında ise; velilerin hepsinin istenmeyen davranışlar sergilediklerinde öncelikle onlarla konuşmaya çalıştıklarını; iki velinin bazen bağırdıklarını; iki velinin bazen bir takım cezalar verdiklerini; bir velinin de bazen çocuklarını dövdüğünü belirttikleri görülmüştür.

4.2.6.2.2. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Velilerin Çocukları Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Çocuklarının davranışlarını eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından değerlendirmeleri istenen velilerin görüşmelerde verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Eşitlik

Görüşülen velilerden biri hariç diğerleri çocuklarının herkese eşit davrandığını belirtmişlerdir. Çocuğunun bazen eşit davranmadığını belirten veli ise "kızının bazen bencil davrandığını" şu sözlerle belirtmiştir.

> "G… 'de bu konuda biraz eksikler var gibi düşünüyorum. Hani daha mı kendi şeyi ön planda gibi düşünüyorum. … Okuldaki ortam da öyle. Çevre arkadaşlar filan da öyle. … yani bu her çocukta var. Hatta benim kızımdan çok daha fazla olanı da var diye düşünüyorum. … onun için de fazla baskı yapmak istenmiyorum. Dediğim gibi çevresindeki çocuklar da "hep bana, hep bana" olunca ondandır diye düşünüyorum (V_6, s.31).

İnsan Onuruna Saygı

Görüşülen velilerin hepsi çocuklarının kimseyi küçümsemedikleri, kimseyle alay etmediklerini belirmişlerdir. Velilerden biri kimseyi küçümsememekle birlikte, kızının bazen biraz "şımarık" davrandığını ve arkadaşlarına biraz kapris yaptığını;

> Ben insan onuruna saygıyı bencil olmamakla değerlendiririm. Şimdi yaşına göre tabi ki biraz bencil buluyorum… genelde sevdiği kişilere, mesela kuzenlere filan, müthiş saygılı.. ama arkadaş çevresinde bu saygı kaprise dönüyor.. kıskançlığa dönüyor diye düşünüyorum.. yani saygı gösterilen, gösterilmeyen grup.. ama küçümseme.. Yok hayır.. G… 'de küçümseme yok. Asla, aksine.. aksine çok üzülür öyle yapamayanı filan görünce.. (V_6, s.32)

sözleriyle belirtirken, bir veli de aslında mütevazı bir çocuk olduğunu ama çevresindeki arkadaşlarına biraz havalı geldiğini belirttiği kızı için *"İ… çok sosyal bir çocuk değil. Çocuk çevresindekilere, mahalledeki çocuklara havalı geliyor. Oysa hiç kendini beğenmişliği yok kızımın*" (V_{10}, s.74) açıklamasını yapmıştır.

Çevreye Saygı

Görüşülen velilerin hepsi, OYK'si düşük olan okuldaki veliler gibi çocuklarının çevreye oldukça saygılı olduklarını belirtmiş, ancak yine iki veli çocuklarının evi biraz dağıttıklarını eklemişlerdir. Çocuklarının çevreye karşı oldukça duyarlı olduğunu belirten velilerden biri kızıyla ilgili izlenimlerini şu şeklide aktarmışlardır:

> Çevreye saygı değeri G… 'de müthiş gelişmiştir. Müthiş çevreye düşkündür.. müthiş çevreci…. Bana bile kızıyor. … "Niye sen o gazeteleri sarıp böyle atıyorsun? Anne ayrı poşet yapalım, anne şu cam şişeleri, cam şişe kutusuna atalım".. E tabi burada bu pek olmuyor. Yani uygulamayı da denesek hani yok ki. Sadece belediyenin önünde bir tane var. O da … yani çok zor.. ama G.. müthiş çevreye saygılı, müthiş düşkün çevreye, doğaya saygılı (V_5, s.32).

4.2.6.2.3. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Velilerin Öğretmen Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde velilerden çocuklarının öğretmeninin davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur:

Eşitlik

Görüşülen velilerin biri hariç hepsi, çocuklarının öğretmeninin oldukça otoriter olduğunu ve çocuklar üzerinde bir baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Üç veli öğretmenin öğrenciler arasında herhangi bir ayırımcılık yaptığını düşünmedikleri belirtirken, bir veli de kızının yanısıra sınıftaki diğer bazı öğrencilerin de öğretmenin birkaç öğrenciye kendilerinden daha iyi davrandığını düşündüklerini belirtmiştir. V_{10} ise öğretmenin kendisine açıkça "Ben başarılı öğrenciyi tutarım" dediğini, kendi kızı çok başarılı olamayınca da onu tutmadığını belirterek öğretmenin başarılı öğrencilere daha iyi davrandığını dile getirmiştir.

Velilerden biri de öğretmenin gerek çocuklarının eğitimi gerek sınıfça yapılacak bazı etkinlikler hakkında velilerin görüşlerini aldığı ve kararların çoğu zaman ortak alındığını şu şekilde belirtmiştir:

> Nasıl yapalım, hangi firmayla gidelim, kendi birkaç alternatif ya da işte velilerin bir iki tanıdığı oluyor, onlar buluyor, işte ortak, şu miktar olur, şu meblağ olur, şunu aşmayalım, hepimizin şeyine göre ortak kararlar alınıyor. Geziler hakkında, çocukların eğitimi için.. Bunu ben böyle yapıyorum, sizde böyle yapın şeklinde bize izah ettiği de oluyor. Hani biz…mesela bir matematik problemi çözüyorsak, onun öyle olmayacağı, işte bunun bir yönteminin olduğunu, …gibisinden biz de ortak kararlar veriyoruz (V_7, s.45).

İnsan Onuruna Saygı

Görüşülen velilerin hepsi öğretmenin oldukça otoriter olduğunu ve çocuklar üzerinde bir baskı kurduğunu belirtmişlerdir. Velilerden ikisi bu otoriteden memnun olduklarını ve bu otoritenin zaten olması gerektiğini düşündüklerini söylemişlerdir. Aşağıda bu velilerin görüşmelerinden bununla ilgili bazı bölümler sunulmuştur:

> Yani şöyle... tabi bu kadar rahat değiller.. Ama ben … dört dörtlük memnunum. Çok beğeniyorum…. C… Hanım, biraz katı, kesin tavırlı, ama bunun da çocukların üstünde bir şey.. otorite oluşturduğunu düşünüyorum. Hani en basiti ben kendi adıma konuşayım, benim kızım … biraz şımarıktı, daha bir havaiydi. Ama bu otorite sayesinde.. yani G… 'nin şimdi geldiği noktayı benden çok öğretmeninin bu otoritesine bağlıyorum. …. bu otorite ne içindir? Çocuğun iyiliği içindir… Tabi bazı konularda fazla katıydı. Yani ders değil, diğer konularda filan. Ama olsun, zaman çok kötüye dönüyor. Yani aman demokrasi

> demokrasi diye ben çocukları çok serbest bıraktım. …. ama ben öğretmenimizden çok memnunum. İlk dönemler ben de C.. Hanım'a çok kızdım: "çocuğu çocuk olarak görmüyor, biraz daha gevşek olsa. Olur mu öyle şey" filan derken,… bir süre de gidişatını inceleyince dedim ki "demek ki yanlış bende". Yani hak verdim. Vermeyenler de olsa ben veriyorum. Ben kızımın başarısını ona veriyorum. Bu ağırlığını, şeyini.. çünkü bir otorite koydu (V_6, s.33).

> Evet otoriter, biraz sert. Ama çocuklar da, zamanın çocukları da biraz onu gerektiriyor sanki. ... mesela bizim dönemimizde daha farklıydı, daha sevecendi belki öğretmenler ama, bizim yaşadığımız ortamın kalitesi daha farklıydı… ama şimdi, bir yerde bir otoriteyle karşılaşmak zorundalar…. Ben otoritesinden memnundum. Gayet iyiydi, yani diyorum ya, keşke oğluma denk gelse de o okutsa düşüncesi vardı açıkçası (V_7, s.42).

Velilerden üçü özellikle öğretim yönünden bu öğretmeni çok beğendiklerini ancak öğrencilerle ve velilerle iletişim bakımından öğretmenin davranışlarını hiç onaylamadıklarını, çocuklarla arasında sevgiye dayalı bir iletişim olmadığını ve aralarındaki ilişkinin dersten öteye gidemediğini, aşırı baskıyla çocukları ezdiğini, özellikle matematik dersini çok önemsediğini ve velilerden gelen eleştirilere de açık olmadığını şu şekilde belirtmişlerdir.

> Benim hoşuma giden öğretmenin sadece soru içinden soru çıkarması. Bir sorudan beş tane soru üretiyor. Araştırma özelliği, çocukları da bu yola yönlendiriyor. Bu huyu benim çok hoşuma gidiyor. Ama velilere karşı davranışı, çocuklara karşı davranışı pek hoşuma gitmiyor… ama eğitim yönüne bayılıyorum… Sırf eğitimle de olmuyor işte. Biraz da sevgiyle yaklaşması gerekiyor öğretmenin. Mesela karne alıyorlar, ben.. ben değil bir çok veli, biz kendimizi hazırlamıştık, yani öğretmen, çocuklar ağlayacaklar, ayrılık olacak.. aaa bir de baktık ki, öğretmen ayrı bir gülüyor, çocuklar ayrı bir gülüyor… Çünkü beş yıllık öğretmenleri, çok tuhafıma gitti. Mesela öğretmeni İstanbul'a gitmişti bir ara. Biz de çocukları okula göndermedik. O gün Melis bütün gün sabaha kadar ağladı "anne niye göndermedin beni, öğretmen beni azarladı" diye. O gün biz akşam evini aradık, bizimle konuşma tenezzülünde bulunmadı… Hoşuma gitmiyordu davranışları. Mesela son, karne almadan bir gün önce benim oğlumun doğum günüydü. … Kapıyı çaldım, birkaç çocuk var. .. yani izin alıp kızımı da kardeşinin doğum gününe götüreceğim. Bana o kadar kötü baktı ki… bakışları bir değişti. "tamam özür dilerim, bir şey söylemiyorum, sadece kızıma bir baktım" dedim ve çıktım. O da bunu gururla söylüyormuş, öbür çocuğumun öğretmenine "korkusundan sınıfa giremedi" diye. Bu benim çok zoruma gitti… Yani velilerle daha samimi olsa, daha içten olsa daha büyük başarılar elde edecektir. Ama eğitim yönünden bayılıyorum. Yani o bir sorudan kaç tane soru çıkarması.. bayılıyorum gerçekten. Ama çocuklarla iletişimi çok otoriter. Belki de sevgi de olsa daha da başarılı olurlardı. Daha kendine güvenen bir sınıf olurlardı (V_8, s.55-56).

> C.. Hanım aslında çok yetenekli bir öğretmen. Ama İ… sınıf ve öğretmen değiştirince bir türlü adapte olamadı. Çocuk uyum sorunları yaşayınca da öğretmen veli toplantısında herkesin önünde, hem çocukların hem de diğer velilerin önünde bunu yüzüme vurdu. "ne yapayım yani, alayım mı okuldan?" dedim. Öğretmen "alırsan al!" dedi. Kendisi de eleştiriye hiç açık değil. ben bir iki eleştiri yaptım, "şöyle yapsanız daha iyi değil mi" şeklinde, çok kızdı,

> tartıştık… Şimdi çok zorunlu olmadıkça okula gitmiyorum. Oysa okuldan çıkan birinin her şeyden önce iyi bir birey olması gerekir. Her şey matematik değil ki. Öğretmene göre matematik her şeyden önce gelir. Bu önemli değil ki oysa. Ben çocuğumda öncelikle toplumun onayladığı davranışları görmek istiyorum. Çocuklara çok sert davranıyor. Eziliyor çocuklar. Beklentisini onların üstünde kurmuş. Bunun için bazen ağır sözler de söylüyor (V_{10}, s.75).

> Ben ikinci kızımı da oraya yazdırdım. Herhalde C… Hanım da devam edecek. Ben yani idareyle görüşüp kızımı O'na vermemelerini rica edeceğim…. Yani sadece iki kere iki kaç eder, dört eder. Yani bu düzeyde kaldı ilişkileri. … yani yat dediğin zaman yatıyor mesela. Ya burası asker ocağı değil ki. Asker ocağı olsa tamam, çukuru kazdırırsın, geri doldurtursun, askerdir yani. Ama bu eğitim veriyorsun, eğitim. Bambaşka bir şey olmalı yani. Öyle olduğu için o noktada sıkıntılıyız yani. İyi bir insan, … yani öğretmenliğe kendini adamış ama…. Hatta eşim alalım diye ısrar etti, … başka bir okula verelim, başka bir öğretmene verelim filan…Ben dayattım yani. Dedim "bu beş seneyi bölmeyelim" (V_9, s.64-66).

Yukarıda görüşlerinden bölümler sunulan velilerin aksine bir veli de öğretmenin kendileriyle olan iletişimini de çok beğendiğini yaşadıkları şu olayı anlatarak vurgulamıştır:

> En azından gittiğim zaman teneffüs aralarında bir diyaloğumuz oluyordu. Problemi varsa onu konuşuyordum, dersleri hakkında konuşuyorduk. İşte bir arkadaş, başka sınıftan bir erkek arkadaş muhabbetimiz oldu bu sene ilk defa.. işte onu da okulda telefon açtı bana C… hanım, "böyle bir şey var, haberiniz olsun". Bu benim çok hoşuma gitti, açıkçası. Öğretmenin böyle bir şeyi açıp da veliyle paylaşması... ilk gün benim haberim olmadı, ta ki öğretmeni telefon açıp … bildirene kadar. Ve öğretmenin orda beni bilgilendirmesi çok hoşumuza gitti. Benim için de çocuk için de…velhasıl bu yönden iyiydik (V_7, s.43).

OYK düzeyi yüksek olan okulda görüşülen velilerin açıklamaları genel olarak incelendiğinde, velilerin hepsinin öğretmenin otoriter bir yapıya sahip olduğunu belirttikleri, bu durumdan ders bakımından velilerin genel olarak memnun oldukları ancak üç velinin öğretmenin öğrencilerle ve velilerle olan iletişim biçimini pek onaylamadıkları söylenebilir.

4.2.6.2.4. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Velilerin Öğrenciler Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde velilerden çocuklarının okuldaki arkadaşlarının davranışlarını eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur:

Eşitlik

Görüşülen velilerin dördü, çocuklarının okulundaki öğrencilerin herhangi bir açıdan ayırımcılık yapmadıklarını ve herkese eşit davrandıklarını belirtirken bir veli hem kendi çocuğunda hem de arkadaşlarında biraz bencilce davranışlar gözlemlediğini, bunun da içerisinde bulundukları yaş döneminden kaynaklanıyor olabileceğini belirtmiştir.

İnsan Onuruna Saygı

Velilerin ikisi çocuklarının arkadaş ortamını insan onuruna saygı bakımından beğendiklerini belirtirken, bir veli çocuklarının arkadaşlarında biraz "kendini beğenmişlik" olduğunu, bir veli de sadece kızının arkadaşlarında değil genel olarak gençlerde insan onuruna yakışmayan bir konuşma tarzının egemen olduğunu; "g*ençlik çok kötü.. sokakta.. yani kızların hareketleri.. sadece kızlar için söylemiyorum.. genel gençlik olarak.. birbiriyle konuşmaları, hitapları.. o kadar argo, dilimizi o kadar kötü kullanıyorlar ki.. ve birbirine çok hakaret içeren, çok aşağılayıcı, çok küçümseyici konuşuyorlar.*" (V_7, s.41) sözleriyle dile getirmiştir.

Bir veli ise kızının okuldaki arkadaşlarının insan onuruna saygı bakımından genel olarak iyi olduklarını, bununla birlikte okulda kilolu olduğu için kızıyla birkaç defa dalga geçildiğini, "tombiş, patates" gibi lakaplar takıldığını ve kızının da buna çok üzüldüğünü belirtmiştir (V_{10}, s.74)

4.2.6.2.5. OYK'si Yüksek Olan Okuldaki Velilerin Çocuklarının Okulu Hakkındaki Genel Görüşleriyle İlgili Bulgular

Görüşmelerde çocuklarının okullarını "demokrasini okulda ne ölçüde yaşatılabildiği bakımından" genel olarak değerlendirmeleri istenen velilerin görüşleri incelendiğinde, velilerin hepsinin genel olarak okuldan memnun olduklarını belirttikleri, ancak bazı velilerin bazı açılardan bir takım memnuniyetsizliklerini dile getirdikleri de görülmüştür. Örneğin bir veli ekonomik olanaklar açısından güçlü velilerin çocuklarının daha ön planda olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir.

> Okulun genelinde... belli kesimin çocukları.. Dolayısıyla tek tük de olsa, gücü olan daha bir önde oluyor, gücü olmayan daha bir geride oluyor, bu bir gerçek yani. Bu okulda var. Yani bu da bir bakıma çocuklara zarar veriyor. Çünkü yapabilen var, yapamayan var.. tabi ki yapamayanı etkileyecek, her zaman için… ama olmayan, azınlıkta da olsa, yani var.. en basitten bu okuldaki görevlilerin çocukları.. (V_6, s.30).

Okulu genel olarak beğendiğini belirten iki veli ise, okulla ilgili olmaktan çok eğitim sisteminden kaynaklanan bazı rahatsızlıkları olduğunu şu şekilde dile getirmişlerdir:

> Okuldan ziyade eğitim sistemi sakat bana göre... yani Milli eğitim bakanlığının uyguladığı sistem, tek tip insan yetiştirmeye yönelik. Yani diyor ki "hepsini EVSAN soba yetiştireceğiz", tek marka soba üretiyor yani. Ya bunun katalitiği var, kliması var, şusu var, busu var, çeşit çeşit şeyi var…. sadece sobayla ısınılmaz ki, bırak, önünü aç, kim bilir neler çıkacak. …tek tip adam yetiştiriliyor, araştırmaktan aciz, bir şey söylemekten aciz, pısırık, korkak, böyle veya aklı öyle başka yerlerde.. yani hiçbir zaman Einstein filan çıkmaz bu sistemden. Şunu yapma, bunu yapma, sağa bak, sola dönme, ayağa kalk.. yani bu şekilde pek demokratik değil.... okul yine bence kendini aşıyor. Mesela bir tepegöz almışlar, bir projeksiyon cihazı alıyorlar, bilgisayar laboratuarı kurmuşlar, böyle kendilerini aşmak için bir takım şeyler yapıyorlar (V_9, s.69-70).

> Okulu beğeniyorum. Ama eğitim sistemi açısından şikayetim var. Çocuklarımız okulda test çocuğu. Sosyal ve psikolojik yönlerine gidilmiyor. Her şey matematik. En iyi öğrenci en çok matematik bilen. Hiç bu çocukların sosyal gelişimleri nasıl diye bakılmıyor (V_{10}, s.75).

Velilerin çocuklarının okulları hakkında genel görüşleri incelendiğinde, hepsinin okuldan genel olarak memnun olduklarını belirttikleri, iki velinin okuldan değil de eğitim sisteminin kendinden kaynaklanan rahatsızlıklarını; bir velinin de ekonomik olanakları daha güçlü olan öğrencilerin okulda daha ön planda tutulduğunu dile getirdikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında, okul yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu iki ana amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgular, dördüncü bölümde ayrı başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Özellikle araştırmanın nitel boyutunda gözlem ve görüşmelerden elde edilen ayrıntılı bulgular, okuyucu açısından daha açık ve anlaşılabilir olması bakımından hem öğretmen, öğrenci ve veli açısından hem de eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

Bu bölümde ise ulaşılan bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlar, daha bütüncül bir şekilde ve araştırmanın temel sorularına paralel tutulmaya çalışılarak iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi, ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyiyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlardır. İkincisi ise, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki ilköğretim okulunda, öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasında örtük programın işleviyle ilgili olarak sınıf içi ve tüm okul gözlemleriyle, öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlardır. İlköğretim okullarında demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde örtük programın işlevi, öncelikle iki okulda hüküm süren örtük programın genel özellikleri bakımından, örtük programın temel öğeleri doğrultusunda, okuldaki bireylerin bu değerlere sahip oluş düzeyi, öğretmen – öğrenci iletişimi, öğrenci – öğrenci iletişimi, kurallar, oturma düzeni, işbölümü, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler ve okul – aile işbirliği bakımından tartışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan da yararlanılarak yapılan yorumlar desteklenmeye çalışılmıştır.

5.1. İlköğretim Okullarında Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde önce öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında belirlenen OYK düzeylerine ilişkin, ardından okullarının OYK düzeyleri hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasındaki farklara ilişkin, daha sonra da okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre OYK düzeylerine ilişkin tartışma ve yorumlar sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında "Okul Yaşam Kalitesi" Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenci görüşlerine göre OYKÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalama 3.47, öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ise 3.23 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, 5'li derecelendirme ölçeği üzer"inden dikkate alındığında, Adana ili merkez ilçelerindeki okullarda "Okul Yaşam Kalitesi"nin çok yüksek olmadığı, yine de ortanın biraz üzerinde bir düzeyde olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak OYKÖ alt ölçekleri bazında da aynı durum söz konusudur. Çünkü Statü boyutunda öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama (4.07) dışında, ne toplam puanlarda ne de alt ölçeklerden elde edilen puanlarda 4'ün üzerinde bir ortalama elde edilememiştir.

Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre en yüksek aritmetik ortalamalar OYKÖ'nün Statü boyutunda hesaplanmıştır. Statü boyutunda nispeten yüksek bulunan aritmetik ortalamanın nedeni, bu boyutun "okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum" ve "okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır" gibi bireyin kendini değerlendirmesine yönelik maddeler içermesi olabilir. Bireyin kendini değerlendirmesine dayalı tekniklerin en önemli sınırlılıklarından biri yeterince objektif olunamamasıdır. Bunun yanısıra katılımcılar, Kağıtçıbaşı'nın (1999, 142) da belirttiği, sosyal beğenirlik olgusundan dolayı daha yüksek puan alacak şekilde cevaplar verebilirler. Bu nedenlerin ikisi de OYKÖ statü boyutunda yüksek ortalamalar elde edilmesini sağlamış olabilir.

OYKÖ alt ölçeklerinden elde edilen en düşük aritmetik ortalamalar hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri için "Öğrenciler" boyutunda hesaplanmıştır (Öğrenciler için $\overline{X}$=2.62, öğretmenler için $\overline{X}$=2.71). OYKÖ'nün hem öğretmen hem de öğrenci formunda Öğrenciler boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, bu boyutta çoğu olumsuz ifadeler olan "öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır",

“okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır”, “okulumda başkalarını sürekli şikayet eden birçok öğrenci vardır”, “öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedir” gibi maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadeler birçok araştırmada öğrencilerin en sık gösterdikleri problem davranışlar olarak da ortaya konulmuştur. Örneğin Atıcı’nın (2004) yine Adana ili merkez ilçelerinde yaptığı bir araştırmada, hem okul psikolojik danışmanları hem de öğretmenler, öğrencilerin en sık gösterdikleri problem davranışlar arasında, öğretmen ders anlatırken öğrencilerin dinlememesini, öğrenciler arasındaki küfürlü konuşmaları ve birbirini şikayet etme davranışlarını göstermişlerdir. Bu bulgular, OYKÖ Öğrenciler boyutundan elde edilen ortalamaların düşük olmasının nedenini de ortaya koymaktadır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler OYKÖ’ni yanıtlarken, kendi okullarındaki öğrenci–öğrenci iletişiminin özelliklerini değerlendirmiş, çoğu olumsuz ifade edilen maddeler ters çevrilip puanlanınca da doğal olarak düşük ortalamalar elde edilmiştir.

5.1.2. Okullardaki Yaşam Kalitesinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

OYKÖ’de hem öğretmen hem de öğrenci formunda yer alan Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi ve Öğretmenler boyutları bakımından öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalar, öğretmen görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalardan daha yüksektir. Okula Yönelik Duygular ve Öğretmenler boyutlarında, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak da öğrenci görüşleri lehine anlamlı bulunmuştur. Aynı şekilde OYKÖ toplam puanları açısından da iki grubun görüşleri arasında yine öğrenci görüşleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrenciler okulda bütün olumsuzluklara karşın arkadaşlarıyla, akranlarıyla birlikte olmakta ve birbiriyle yakın ilişkiler kurabilmektedirler. Bu nedenle okula yönelik duyguları daha olumlu yönde gelişmiş olabilir. Öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularının öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olması, öğretmenlerinin okulları daha çok bir işyeri gibi algılıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenler, mesleki anlamda bir tükenmişlik de yaşıyor olabilirler. Öğrencilerin Okul Yönetimi boyutunda yüksek puan ortalamasına sahip olmalarının nedeni de öğretmenlerine göre okul yöneticileriyle fazla bir arada olmamaları, dolayısıyla bu bireylerle herhangi bir sorun yaşamaları ihtimalinin düşük olması olabilir. Öğretmenlerin bu boyuttan düşük ortalamalar elde etmelerinin nedeni ise yöneticilerle

aralarındaki amir-memur ilişkisi ve bu ilişkinin öğretmenler üzerinde yarattığı psikolojik baskı olabilir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere göre idarecilerle daha çok bir arada bulunduklarından okul yöneticilerini daha iyi değerlendirmiş de olabilirler. Buna paralel olarak öğrenciler, OYKÖ-Öğretmenler boyutundan da daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir. Bu bulgu, birinci kademedeki öğrencilerin değerlendirmelerini yalnızca kendi sınıf öğretmenleri üzerinden yapmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin iyi tanıdıkları, sürekli iletişim halinde bulundukları öğretmenleri hakkında olumlu duygular beslemeleri doğaldır. Öte yandan öğretmenler ise, okuldaki tüm meslektaşlarını göz önünde bulundurarak daha genel ve daha objektif değerlendirmeler yapmış ve bu nedenle OYKÖ Öğretmenler boyundan daha düşük ortalamalar elde edilmiş olabilir. Bütün bu unsurlar dikkate alındığında öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamalarının da doğal olduğu söylenebilir.

OYKÖ'nün Öğrenciler boyutunda da öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, bu boyutun daha çok öğrenciler arasındaki iletişime yönelik maddelerden oluşması ve öğrencilerin bu durumu daha yakından gözleyebilme olanağına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Her ne kadar günde altı saat öğrencilerle bir arada olsalar da, öğretmenler okuldaki zamanlarını daha çok ders anlatarak geçirmekte, teneffüslerde ise öğretmen odalarında dinlenmektedirler. Oysa öğrenciler ders sırasında dahi sürekli birbirleriyle etkileşim halindedirler. Bu nedenle kendi aralarında yaşanan sorunları öğretmenlerinden daha iyi yansıtıyor olabilirler. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını doğal gelişim özelliklerinin bir gereği olarak değerlendirmelerinden ve öğrencileri bu şekilde kabul etmelerinden de kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlere göre birbirine karşı daha hoşgörüsüz ve kıskanç bir yaklaşım içerisine girmiş olabilirler.

5.1.3. Sosyo – Ekonomik Düzeye Göre Okullardaki Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenci görüşlerine göre yapılan analizler sonucunda okul yaşam kalitesi düzeylerinin, hem OYKÖ toplam puanı hem de alt ölçekler bazında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p<.001$). En yüksek yaşam kalitesi düzeyi, "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda üst

sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda belirlenmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar yine "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda okul yaşam kalitesi düzeyi bakımından ikinci sırada yer almaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ise yaşam kalitesi düzeyinin sadece "Okul Yönetimi" boyutunda en yüksek, diğer boyutlarda ise en düşük olduğu belirlenmiştir.

Okul yaşam kalitesinin okulun maddi olanaklarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü Karatzias ve diğerlerinin (2001) de belirttiği gibi, öğrencilerin okul hakkında olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmaları, okulun onlar için ne düzeyde tatmin edici bir yer olduğu ile ilgilidir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar gerek fiziksel alt yapı koşulları açısından gerek sosyo-kültürel açıdan öğrencilere çok daha iyi ortamlar sunabilme olanağına sahiplerdir. Bu durumda bu okullardaki öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini yüksek algılamaları da beklenen bir bulgudur. Öte yandan günümüzde öğrenciler oldukça seçici bireyler haline gelmişlerdir ve aldıkları eğitime eleştirel bakmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, gençlerin kendileri açısından çok önemli olduğuna inandıkları eğitim ihtiyaçlarının, okullarda yeterince karşılanmadığına inandıklarını ve sunulan hizmetten memnun olmadıklarını göstermektedir (Flanagan, 1978; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Bu araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler için hesaplanan düşük OYKÖ puanları da böyle bir eleştirel anlayışı yansıtıyor olabilir. Bunun yanısıra sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyi de yükselmektedir. Marks (1998), anne – baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tatmininin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Aitken ve Longford (1986) da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe okulun yaşam kalitesine ilişkin algılarının olumlu yönde yükseldiğini belirtmektedir (Akt: Leonard, 2002, 16). Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalamalarının yüksek çıkmasının altında, bu öğrencilerin ailelerinde eğitimleri için gereken olanak ve desteğin sağlanıyor ve daha doğru yönlendirmeler yapılıyor olması ve böylece öğrencilerin eğitime ve dolayısıyla okula daha pozitif bakıyor olmaları yatıyor olabilir. Örneğin Celep ve Erdoğan (2002) da öğrencinin anne baba eğitimi ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuldaki öğretmen öğrenci iletişimini de daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmen görüşlerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi düzeyleri, hem OYKÖ toplam puanı hem de alt ölçekler bazında, okulların sosyo-

ekonomik düzeyine göre, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.001$). Tüm boyutlarda en düşük okul yaşam kalitesi düzeyi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu değerler, öğrenci görüşlerine göre elde edilen değerlerle genel olarak paralellik göstermektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler, gerek okulun fiziksel altyapı olanaklarının yetersizliği, gerekse okulun içerisinde bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı okullarına yönelik olumsuz duygular besliyor olabilirler. Korkmaz (2005) da okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile hem veri toplama aracı olarak uyguladığı Örgütsel Sağlık Ölçeği'nin alt boyutlarının çoğu arasında hem de öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur.

Orta ve üst SED'e sahip okuldaki öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında ise Öğrenciler ve Statü boyutu dışındaki tüm ortalamaların orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler boyutunun üst SED'deki okullarda yüksek ortalamalara sahip olması, öğrenci görüşlerine paralellik göstermektedir. Bu durum, bu okullara devam eden öğrencilerin aile eğitimi ve gelir düzeyi yüksek oluşundan, dolayısıyla daha kabul edilebilir davranışlar sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Statü boyutundaki yüksek ortalamalar ise, her türlü olanağa sahip merkezi okullarda çalışıyor olmanın öğretmenler arasında bir prestij kaynağı olarak algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Merkezi okullardaki öğrencilerin genellikle yüksek düzeyde eğitime ve gelire sahip, toplumda yaptırım gücü olan ailelerin çocukları olmaları ve bu ailelerle iletişim paralelinde öğretmenlerin de çevrelerinin genişlemiş olması, bu okullarda kendilerine sunulan olanaklar vb. öğretmenlerin kendilerine ilişkin olumlu algılarını yükseltmiş olabilir. Fakat veli profilinin bu özelliğine bağlı olarak öğretmenler bir takım sıkıntılar da yaşamaktadır. Örneğin OYK düzeyi yüksek olan okulda yapılan görüşmelerde, öğretmenler okul ve öğretmenler üzerinde yoğun bir veli baskısı olduğunu, yöneticilerin de daha çok yaptırım gücü yüksek olan velilerden yana bir tavır takındıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde bir öğretmen de velilerin çocukları için öğretmen seçtiklerini, bu durumun öğretmenler arasında bir rekabet yarattığını belirtmiştir. Nitekim Okul Yönetimi ve Öğretmenler boyutlarındaki düşük ortalamalar da bu yargıyı desteklemektedir. Ayrıca bu okullardaki öğrenciler, nispeten daha bilinçli ailelerin çocukları olduklarından, öğretmen davranışlarını sorgulama, eleştirme gibi

davranışları daha çok gösterebilme ve görüşülen bir öğretmenin de belirttiği gibi daha az "itaatkar" davranma eğilimindedir. Veliler de okula sık sık gelmekte, öğretmen üzerinde bir çeşit denetim ve baskı mekanizması kurmaktadır. Bütün bu nedenler üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlerin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarını düşürmüş olabilir.

5.2. Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan İlköğretim Okullarında, Öğrencilere Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Örtük Programın İşlevine İlişkin Tartışma ve Yorum

İlköğretim okullarında demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde örtük programın işlevi, öncelikle iki okulda var olan örtük programın genel özellikleri bakımından, ardından okuldaki bireylerin (öğretmen, öğrenci ve yöneticiler) bu değerlere ne düzeyde sahip olduğu bakımından; daha sonra da öğretmen – öğrenci iletişimi, öğrenci - öğrenci iletişimi, sınıf ortamında kuralların, oturma düzeninin ve işbölümünün nasıl belirlendiği, okulda çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenme yeterliği ve okul – aile iletişimi ve işbirliği bakımından tartışılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin aile ortamları ve velilerin okul hakkındaki genel görüşleri de tartışılmıştır.

5.2.1. Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesi Düzeyine Sahip Okullardaki Örtük Programın Genel Özelliklerine İlişkin Tartışma ve yorum

Okul Yaşam Kalitesi düzeyi düşük olan okulla OYK düzeyi yüksek olan okul, bina, bahçe, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, okul kıyafetleri, öğrencilerin oynadığı oyunlar vb. açısından çok yönlü olarak karşılaştırıldığında, düşük OYK düzeyine sahip okulun daha kötü koşullara sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, yüksek OYK düzeyine sahip okulun bahçesinde çok sayıda ağaç bulunmakta iken, düşük OYK düzeyine sahip okulda yeni yetiştirilmeye çalışılan bir iki ağaççık dışında pek yeşil alan yoktur. Yüksek OYK düzeyine sahip okulda, tüm katlardaki koridorlarda, merdivenlerde resimler, panolar, özlü sözler, afişler, duyurular vb. çok sayıda yer alırken, düşük OYK düzeyine sahip okulda öğrencilerin kullanabildiği koridorlarda bu tür unsurlara hiç yer verilmemiştir. Yüksek yaşam kalitesine sahip okulda, temizliği bir firma tarafından yapılan bahçede ağaçların gölgeliklerine çok sayıda bank yerleştirilmiş, ayrıca çocukların güneş ve yağmurdan korunabileceği şekilde, bahçenin bir bölümü de çatı kaplama malzemesiyle örtülmüştür. Düşük OYK düzeyine sahip okulda ise temizliği öğrenciler tarafından yapılan bahçede hiç ağaç olmadığı gibi, ne

çocukların teneffüslerde oturabileceği ne de yağmur veya güneşten korunabileceği herhangi bir alan da yoktur. Yüksek OYK düzeyine sahip okulda iki kademedeki öğrenciler aynı renk fakat farklı birçok modelde tasarlanmış okul formasını giymektedirler. Okulda beden eğitimi dersleri dışında formasız çok az öğrenci görülmüştür. Düşük OYK düzeyine sahip olan okulda ise birinci kademedeki öğrenciler mavi önlük, ikinci kademedekiler ise sarı gömlek ve lacivert pantolondan oluşan tek tip formayı giymektedirler. Hem birinci hem de ikinci kademede okula formasız veya önlüksüz gelen birçok öğrenci bulunmaktadır. OYK düzeyi düşük olan okulda, zilin çalmasıyla birlikte binaya giriş ve çıkışlarda genellikle koşarak hareket eden öğrenciler, birbirlerine karşı çok sık sözel ve fiziksel saldırgan davranışlar sergilemektedirler. OYK düzeyi yüksek olan okulda ise öğrencilerin bu tür davranışları çok daha az gözlenmiştir. İki okulu karşılaştırmaya yönelik bunlara benzer daha birçok cümle kurulabilir. Bu örneklerde açıkça görülmektedir ki, yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program çok daha olumlu ve insan onuruna yakışır özellikler taşımaktadır.

Connell (1979, 1982), alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yaptığı bir araştırmada ulaştığı sonuçları şu şekilde özetlemektedir: İşçi sınıfı çocuklarının devam ettiği okullarda daha çok gürültü, hareket ve dağınıklık vardı. Çocuklar yarım yamalak üniformaları ya da salaş giysileri içinde etrafa saldırmakta, bir yerlerden sarkmakta ya da bir şeylere çarpmaktaydılar. Teneffüslerde her taraf, disipline edilmemiş bir enerji halinde anlaşılmaz naralarla kaplanıyordu ve çoğu zaman öğretmenlerin bağırışları da bunlara ekleniyordu. Teneffüslerden sonra ortalık buruşturulmuş kağıtlar, çöpler, bırakılan eşyalar vb. şeylerle dolu oluyordu. Bunun tersine üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ise, zahmetsizce kurulan iyi bir düzen vardı. Bu karşıtlık dışardan gelen herkes tarafından kolaylıkla fark edilebilirdi. Binalar saray gibi olmayabilirdi, fakat yerler dikkatlice düzenlenmiş, çiçekler yetiştirilmiş ve titizlikle temiz tutulmuştu. Tüm çocuklar temiz üniformalar giymişlerdi. Nadiren şiddetli bağırışlar duyulmaktaydı ve küçük erkek çocukları dışında teneffüslerde aşırı koşan öğrenciler olmuyordu" (Akt: Marsh, 1997, 35). Connell'in bulguları, bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Bunun yanısıra sınıfında gözlem yapılan öğretmenler açısından bir karşılaştırma yapıldığında, yine yüksek OYK düzeyine sahip olan okuldaki öğretmenin, akademik olarak, öğrencileri için çok daha iyi öğrenme ortamları hazırladığı söylenebilir. Bu

öğretmen, gözlemler boyunca hemen hemen bütün derslerde konu anlatmış ve dersler sırasında yoğun öğrenci katılımı sağlamıştır. Gerçi bu okulda görüşülen velilerden bazıları, öğretmenin aşırı otoriter oluşu ve özellikle Türkçe ve Matematik derslerine çok fazla önem vermesiyle ilgili birtakım rahatsızlarını da dile getirmişlerdir. Sınıf içi gözlemlerinde de bunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Ancak görüşülen velilerin tamamının da kabul ettiği gibi, bu öğretmen ders anlatımı, ilginç sorularla öğrencileri düşünmeye, olaylar arasındaki ilişkileri görmeye, farklı bakış açıları geliştirmeye, farklı çözümler üretmeye yöneltme bakımından oldukça başarılıdır. Bu öğretmenin gözlemler sırasında izlenen diğer bir tipik özelliği de konuları işlerken, günlük hayatla çok etkili bir şekilde ilişkilendirmesi, öğrencilere çoğu zaman demokrasiyle ilgili olan bir takım mesajlar verme fırsatlarını çok iyi değerlendirmesidir. Düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen ise gözlemler boyunca çok az ders anlatmış, genellikle ya kitaptaki metinleri deftere aynen yazdırma ya da uzun süre sessiz okuma çalışmaları şeklinde uygulamalar yapmıştır. Bunun yanısıra bu öğretmen çok sık bir şekilde öğrencilere ağır, onur kırıcı sözler söylemiştir. Oysa Mok ve Flynn (2002), sınıf atmosferinin, okulun yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisi olduğunu ve sınıfa yönelik olumlu tutumlara sahip öğrenciler için okulun yaşam kalitesinin de daha yüksek bulunduğunu belirtmişlerdir. Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttırırlar (Hoşgörür, 2002, 78). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000, 59), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bailey'in (1999) yaptığı araştırmada da, öğrenciler, okulu ve sınıflarını sevmelerindeki en önemli etkenlerden birinin öğretmen(ler) olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınıfı sevilebilir veya sevilemez kılabilen öğretmende en hoşlanmadıkları özellikleri "sınıfın önünde öğrenciyle alay edip onu küçük düşürmesi, bazı öğrencileri kayırması, öğrencilere saygı göstermemesi, kötü huylu olması, çok bağırması ve birden bire başka bir ruh haline geçmesi" olarak sıralamışlardır. Bailey'in ulaştığı bu sonuçlar bu araştırmada elde edilen bulguları da destekler niteliktedir. Düşük yaşam kalitesine sahip okulda görüşülen öğrenciler de bu yönde görüş bildirmişlerdir.

5.2.2. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullardaki Öğretmenlerin Temel Demokratik Değerlere Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma ve yorum

Bu bölümde çalışmanın nitel boyutunun yürütüldüğü iki okulda, sınıflarında gözlem yapılan iki öğretmenin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine sahip oluş düzeyleri hakkında gözlemlerden ve öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bir arada ele alınarak tartışılmaya çalışılmıştır.

5.2.2.1. Öğretmenlerde Eşitlik Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Demokrasi denilince akla ilk gelen değerlerden biri olan eşitlik, toplumun her kesiminde tüm bireylerde, özellikle de öğretmenlerde üst düzeylerde bulunması gerektiği savunulan bir değerdir. Çoğu zaman kendileri için en sık kullanılan metaforlar "melek, kelebek, gülümseyen çiçek, anne, baba, arkadaş" gibi olumlu sözcükler olan öğretmenlerin (Balcı, 1999, 72), eşitlik değerine yeterince sahip olmaması fikri oldukça ürkütücüdür. Nasıl ki bir anne baba çocuklarının hepsini eşit tutarsa, öğretmenin de tüm öğrencilerini her açıdan eşit tutması, hepsine eşit öğrenme olanakları tanıması, hepsinin psikolojik ve sosyal gelişimleriyle aynı şekilde ve düzeyde ilgilenmesi gerekir. Bu araştırmada gözlemler sırasında düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin eşitlik değeri açısından iki olumlu, iki olumsuz davranışı gözlenebilmişken; eşitlik değerine ilişkin olumsuz yönde herhangi bir davranışı gözlenemeyen yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenin, bu değerle ilgili üç olumlu davranış sergilediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin eşitlik değerine ilişkin davranışlarının az gözlenmesinin nedeni, bu değerin oldukça içsel bir süreç olması ve ancak çok uzun süreli paylaşımlarla bireylerde yeterli düzeyde olup olmadığının anlaşılabilmesi olabilir. Bunun yanısıra eşitlik, insan onuruyla yakından ilişkili bir değerdir. Kaboğlu da (2002, 13) özgürlük, eşitlik ve insan onurunun, özgürlükler hukukunun kurucu kavram ve öğeleri olduğunu ve bunların birbiriyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. O'na göre özgürlük ve eşitlik denklemi, insan onuru ile kurulabilir. İnsan onuru özgürlüğün temeli ve eşitliğin ölçüsüdür. Bu bakımdan öğretmenlerin eşitlikle ilgili davranışlarının bir kısmı, öğrencilerin onurlarına saygı duymalarıyla ilgili olumlu ve olumsuz davranışlarında vücut bulmuş ve kodlamalar sırasında insan onuruna saygı ile ilgili temalar altında ele alınmış olabilir.

Öğretmenlerin eşitlik değerine ne ölçüde sahip oldukları öğrenci görüşleri açısından incelendiğinde ise OYK düzeyi düşük olan okulda bu soruya yanıt veren beş

öğrenciden dördünün görüşlerine göre, öğretmenleri kendilerine eşit davranmamaktadır. Görüşülen beş veliden dördü ise tam tersi yönde görüş bildirmiş ve çocuklarının öğretmeninin öğrenciler arasında herhangi bir nedenle ayırımcılık yapmadığını belirtmişlerdir. Bir velinin görüşüne göre ise bu öğretmen tanıdığı ve kendisine iyi davranan ailelerin çocuklarına diğer öğrencilerinden daha iyi davranmaktadır. Düşük yaşam kalitesine sahip okulda öğrenci ve veli görüşleri arasındaki bu tutarsızlığın özünde, bu okulda velilerin okula çok az gelmesi, gelen velilerin de zaten problem yaratmayan iyi öğrencilerin velileri olması yatıyor olabilir. Bu okulda velilere ulaşmakta bir takım sıkıntılar yaşandığından, öğretmenden yardım istenmiş, öğretmenin çağırması üzerine okula gelen dört veliyle görüşülmüş, bunlar dışında evi okula yakın olan bir veliyle de evi ziyaret edilerek görüşülmüştür. Bu velilerin yalnız ikisi görüşülen öğrencilerin velileridir ve öğretmenin açıklamasına göre, çoğu kendisiyle iletişimi iyi olan velilerdir. Dolayısıyla kimlikleri de bilindiği için öğretmeni değerlendirirken bu veliler bir takım çekingeler yaşamış olabilirler. Aynı çekingeyi, soruya yanıt vermek istemeyen üç öğrenci de yaşamış olabilir. Nitekim öğretmenin tanıdığı ve kendisine iyi davranan ailelerin çocuklarına diğer öğrencilerinden daha iyi davrandığını belirten veli de öğretmenin çağırdığı değil, öğretmenden habersiz olarak evi ziyaret edilerek görüşülen velidir. Bu velinin öğrenciler gibi öğretmenin öğrencilere eşit davranmadığını belirtmesi, düşüncelerini daha bağımsız ortaya koyduğunun bir göstergesi olabilir.

OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin yedisinin görüşlerine göre ise öğretmenleri ayırımcılık yapmamakta ve sınıftaki herkese eşit davranmaktadır. Bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerinin üçü öğretmenin öğrenciler arasında herhangi bir ayırımcılık yapmadığını belirtirken, bir veli de kendisinin böyle bir şey gözlemediğini ancak kızının öğretmenin birkaç öğrenciye kendilerinden daha iyi davrandığını düşündüğünü belirtmiştir. Bir veli de öğretmenin başarı durumuna göre öğrenciler arasında ayırımcılık yaptığını, öğretmenin de bunu kendisine açıkça söylediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi yüksek OYK düzeyine sahip okulda görüşülen öğrenci ve veliler genel olarak öğretmenin öğrencilere eşit davrandığını düşünmektedirler. Bir veli ise öğretmenin "başarı odaklı" olduğunu ve başarılı öğrencilere daha iyi davrandığını belirtmiştir. Bu bulgu, velilerin çoğunun da belirttiği gibi öğretmenin yüksek başarı beklentisinden kaynaklanıyor olabilir. Gözlemler sırasında da öğretmenin özellikle Türkçe ve Matematik derslerine çok ağırlık verdiği ve

bu derslerle ilgili çok sık test çözdürdüğü belirlenmiştir. Öğretmen, yüksek başarı beklentisini öğrenci ve velilere yansıtarak hem öğrenci hem de veliler üzerinde akademik başarı yönünde bir psikolojik baskı yaratmış olabilir.

Bu konuyla ilgili bulgular genel olarak ele alındığında, düşük yaşam kalitesine sahip öğretmenin, özellikle öğrenci görüşlerine göre, eşitlik değerine uymayan davranışları daha sık sergilediği söylenebilir. Oysa zaten eğitim olanakları bakımından bir çok yoksunluğun ve fırsat eşitsizliğinin yaşandığı bu okulda, çocuklara eşit davranmaktan öte, belki de pozitif ayırımcılık yapılması daha doğru olacaktır. Elbette bu pozitif ayırımcılığın da okuldaki tüm öğrencilere eşit uygulanması gerekmektedir. Çünkü bu çocuklar, merkezi sınavlarda olduğu gibi hayatın her alanında da, her türlü olanağı olan okullarda öğrenim gören öğrencilerle rekabet etmek durumunda kalacaklardır. Oysa zaten sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı durumda olan bu öğrenciler, okullarında da hem sosyal hem akademik açılardan bir çok dezavantajlar yaşamakta ve merkezi okullardaki akranlarıyla aralarındaki uçurum giderek daha çok büyümektedir. İngiltere'de de sınıf içi etkileşimleri inceleyen araştırmalarla, çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksulluğun sınıf içinde yeniden üretildiği ortaya konulmuş ve okullarda resmi programın yanısıra – çocukları, toplumsal denetimleri, toplumdaki yerlerini ve eşitsizliğin doğal, kaçınılmaz olduğu varsayımını kabul etmeye yönelten – örtük bir program daha olduğu ileri sürülmüştür (Turner, 1986, 49). Boudon'a (1974) göre eğitimdeki bu fırsat eşitsizlikleri, ancak toplum tabakalı yapısından ya da okul sistemi ayırımcılıktan tümüyle kurtulursa yok edilebilir (Akt: Turner, 1986, 50).

OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen bir öğretmenin sınıfta öğrencilerine eşitliği yaşattığına ve öğrencilerinin de eşitliğe inandığına dair anlattığı şu örnek ilginçtir:

> … Okuma yapılıyor. "A… devam et" dedim, edemedi. Yanıma çağırdım, biraz kulağını büktüm, gitti. Biraz bozuldu tabi. Devam edildi, okunuyor. "F… devam et" dedim, F.. de devam edemedi. "Size defalarca söylüyorum, neden izlemiyorsunuz" diye bunu sözle ikaz ederek geçtim. Dersin sonuna doğru A… yanıma yaklaştı, "öğretmenim az önce benim kulağımı çektiniz, F…'in kulağını niye çekmediniz?" dedi. Eşitlik istiyor yani. Çok güzel, çok hoşuma gitti. "Haklısın" dedim. "F… gel bakalım" dedim. "Doğru sen haklısın, F…'in de kulağını çekmem gerekiyordu, o anda onu sözle uyardım, oysa aynı şeyi ona da yapmam gerekiyordu" dedim ve F…'in de kulağını çektim…. Ama doğru yani, ben orada bir haksızlık yapmıştım, çocuk bunu fark etti ve beni uyardı, ben de hatamı telafi ettim…(Öğrt$_3$, s.34).

Görüldüğü gibi öğretmen, en azından şiddet uygularken ayırımcılık yapmadığını, tüm öğrencilere eşit muamele yaptığını kendisi bu şekilde aktarmıştır. Üstelik öğretmen böylece demokrasiyi yaşattığını ve yaptığı hatayı telafi ettiğini de düşünmektedir. Oysa şiddet ve demokrasi asla bağdaşmayacak iki kavramdır. Sınıfında gözlem yapılan ve öğretmenin eşit davranmadığına inanan bir öğrenci de "*Öğretmenim mesela G… yaptığında da vuruyor, ama yavaş vuruyor. Biz yaptığımızda hızlı vuruyor*" ($Öğrn_2$, s.16) sözleriyle öğretmenin öğrencilere verdiği cezalarda da eşit davranmadığını düşünmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilere yaşatmaya çalıştığı eşitlik artık trajikomik bir hal almıştır. Ellerinde sopalarıyla demokrasiyi yaşatmaya çalışan ve bu noktada bile eşit davranamayan, çarpık bir eşitlik anlayışına sahip öğretmenler, Williams'ın (1993) araştırmasında, öğrencilerin tutarsız ve sahtekar olmakla suçladığı öğretmenleri hatırlatmaktadır; öğrenciler bu öğretmenlere sadece zorunlu oldukları için saygı göstermektedir. Bu araştırmada öğrenciler, öğretmenlerin "nazik olmalısınız", "diğerlerine saygı gösterin" gibi sözler kullandıklarını, ancak kendilerinin "favoriler seçtiklerini", "kendilerine bebek gibi davrandıklarını", "onları dinlemediklerini" ve "çok ağır işler verdiklerini" ve böyle yaparak saygıyı öğrettiklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Oysa öğrenciler, açık, tutarlı ve dürüst mesajlar veren, üstünlük taslamayan ve asla otoriter olmayan, yüksek beklentilerini açıklayan, gerçekten dinleyen, eylemleriyle vaatlerini yerine getiren, çalışkan ve öğrencilerin öğrenmesi konusuna gerçekten duyarlı olan ve saygıyı sürdüren model öğretmenler istemektedirler (Williams, 1993). Aksi takdirde okulda uygulanan açık programı demokratik değerlerle donatmanın pek bir anlamı da yoktur. Okulun informal öğrenme ortamını oluşturan örtük programla, açık programda belirtilen amaçların paralel olması gerekir. Eğer bir öğretmen sürekli demokratik bir değer olarak düşünce özgürlüğünden bahsediyor ancak öğrencilerin sınıfta özgür düşüncelerini ifade etmesinde sorunlar yaşanıyorsa; eğer öğretmen işbirliğinin önemini sürekli vurguluyor ancak yarışmacı bir öğrenme yaklaşımı izliyorsa; bu ortamda ifade özgürlüğü ve işbirliği değerlerinin kazanılmasına olanak yoktur (Doğanay ve Sarı, 2004).

5.2.2.2. Öğretmenlerde İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Harcum ve Rosen (1992) insan onurunu diğerleri tarafından açıkça değer verilen saygın bireyin bir niteliği olarak tanımlamaktadırlar. Gewirth'e (1992) göre ise insan onuru, insanın varlığına eşit bir şekilde ait olan esas değerdir ve bütün insanların durumsal değil, zorunlu, kalıcı ve değişmez bir özelliğidir (Akt: Magnarella, 2002).

Toplumsal yaşamda bireyler arası ilişkilerde büyük önem taşıyan ve bireylerin karakter yapılarında önemli ve belirleyici bir yeri olan “insan onuru”, eğitim sisteminde her bireye kazandırılması beklenen bir değerdir. Bu bağlamda çocukların okulda öncelikle kendilerini değerli hissetmeleri önemlidir. Sürekli cezalandırıldıkları, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri, başkalarının önünde küçük düşürücü sözlerle aşağılandıkları bir ortamda, kendilerini değersiz hissederek yetişen bireylerin kendine ve başkalarına saygı duyan onurlu bir nesil oluşturmaları da çok zordur.

Bu çalışmada gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerinde insan onuruna saygı OYK’si düşük olan okuldaki öğretmenin davranışlarında olumlu yönde dört kez gözlenmiştir. OYK’si yüksek olan okuldaki öğretmen ise on kez bu değerle tutarlı davranışlar sergilemiştir. Düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen 119 kez, yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmen ise 25 kez bu değerle tutarlı olmayan davranışlar sergilemiştir. Görüldüğü gibi her iki öğretmen de bu değerle ilgili olumlu davranışları oldukça az sergilemişken olumsuz yönde ise, özellikle OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmen çok sayıda davranış göstermiştir. Bu öğretmenin öğrencilerin onurunu çiğnediği davranışların çoğu sıklık sırasına göre aşağılama (39 kez), bağırma (25 kez), gözdağı verme (23 kez), fiziksel şiddet uygulama (17 kez), teşhir etme (dokuz kez) ve ceza verme (altı kez) şeklindedir. OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmen ise gözdağı verme (yedi kez), teşhir etme (yedi kez), aşağılama (beş kez), bağırma (dört kez), fiziksel şiddet uygulama (bir kez) ve ceza verme (bir kez) şeklinde 25 defa öğrencilerin onuruna saygısız davranışlar göstermiştir.

Öğretmenlerinin kendilerine karşı olan davranışlarını insan onuruna saygı bağlamında değerlendiren düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğrenciler genel olarak öğretmenlerinin problem davranışlar gösterdiklerinde kendilerini dövdüğünü, hakaret ettiğini, bağırdığını, bir takım cezalar verdiğini ve onur kırıcı sözler söylediğini ve bu tür olayların çok sık yaşandığını; yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki öğrenciler ise genel olarak öğretmenlerinin problem davranışlar gösterdiklerinde kendilerine daha çok sözel uyarılarda bulunduğunu ancak bazen de kulağını çekme veya başına vurma şeklinde davranışlar da gösterdiğini, onur kırıcı sözleri ise pek kullanmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin gözlemlerden elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre de OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmen, öğrencilerine karşı insan onuruna saygıya uymayan aşağılama, bağırma, gözdağı verme, fiziksel şiddet uygulama, teşhir etme gibi

davranışları daha çok sergilemektedir. Bu öğretmenin kendisi de zaman zaman öğrencilere karşı şiddete başvurmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Gemalmaz (1990), bireyi diğer kişilerin önünde büyük ölçüde utanca boğan ya da onu kendi arzu yahut istencine aykırı biçimde davranmaya yönlendiren eylemlerin aşağılayıcı muamele olduğunu belirtmektedir (Akt: Öndül, 1998). Mercier'e (1996) göre de aşağılanma, insan olma durumuna zarar getirir. Eğitim ve öğretimde sınıfın atmosferi olarak adlandırılan psikolojik ortamın ön şartı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı olmasıdır (Ada, 2002, 205). Böyle bir ortamda bireylerin cezalandırılması, aşağılanması, fikirlerine değer verilmemesi düşünülemez. Çünkü Hill ve Tollerud'un da (1996) belirttiği gibi, okulda ve evde aşağılayıcı dönütlerle karşılaşan çocuklar, çoğu zaman kendi değerlerinin farkına varamamaktadır Yaşadıkları deneyimler, birer insan olarak onurlarını desteklememektedir. Alanyazındaki bu açıklamaların da desteği ile OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenin, öğrencilerin insan olma durumuna bir çok açıdan oldukça zarar verdiği söylenebilir.

Öğretmenin insan onuruna saygı değeri, veli görüşleri açısından incelendiğinde ise OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen velilerin çoğunun (4 veli) öğretmeninin çocuklarına karşı insan onuruna saygıya uymayan herhangi bir davranışta bulunmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu velilerin eşitlik değerinde olduğu gibi öğretmen hakkında konuşmakla ilgili bir takım çekingeler yaşıyor olabilecekleri gibi, öğretmenin ifadesine göre, zaten "sınıfta problem yaratmayan iyi öğrencilerin velileri olduklarından" kendi çocuklarına karşı öğretmenin bu tür davranışlarıyla karşılaşmamış da olabilirler. Nitekim öğretmen aracılığı olmadan görüşülen veli, çocuğunun öğretmenini sevmediğini, öğretmenden kurtulmak için okulun bir an önce bitmesini istediğini, öğretmenin dayak attığını, onu sınıfta ayrı sırada tek başına oturttuğunu, ceza verdiğini, öğretmenin de öğrenciyi sevmediğini belirtmiştir.

OYK düzeyi yüksek olan okulda görüşülen veliler ise, otoriter bir yapıya sahip olan bu okuldaki öğretmenden özellikle ders yönünden oldukça memnun olduklarını belirtirken, üç veli öğretmenin, aşırı başarı beklentisiyle çocukları ezdiğini ve aralarında sevgiye, saygıya dayalı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Veli görüşleri arasındaki bu farklılık, bazı velilerin çocuklarının akademik başarılarını, bazılarının da sosyal ve duygusal gelişimlerini daha çok önemsemelerinden kaynaklanmış olabilir. Oysa eğitim ortamlarında öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri de en az

akademik gelişimleri kadar dikkatle ele alınmalıdır. Bloom (1998), duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve bilişsel başarı değişkenindeki varyansın dörtte birinin duyuşsal özelliklerle açıklanabildiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim uygulamalarında hem zihnen, hem bedenen hem de kalben dengeli bir şekilde yetiştirilmeye çalışılması gerekir. Oysa eğitimde başarının daha çok bilişsel çıktılarla değerlendiriliyor olması ve ulusal sınavlarda (Anadolu, Fen Liseleri Sınavı, Üniversite Seçme Sınavı vb.) gösterilen başarının, eğitimde başarı olarak algılanması, bu okuldaki öğretmenin öğrencilerin bilişsel gelişimini daha çok önemsemesine yol açmış olabilir. Sınıf içi gözlemlerinde rastlanan, öğretmenin özelikle Türkçe ve Matematik ağırlıklı testleri sıklıkla çözdürmesi, sık sık dershanelerin deneme sınavlarına girmelerini önermesi ve sonuçlarını yakından izlemesi, sınıfındaki öğrencileri bazı test dergilerine abone etmesi gibi davranışları da bunu destekler niteliktedir. Bunun yanısıra görüşülen bir velinin "*Öğretmene göre matematik her şeyden önce gelir. Bu önemli değil ki oysa. Ben çocuğumda öncelikle toplumun onayladığı davranışları görmek istiyorum. Çocuklara çok sert davranıyor. Eziliyor çocuklar. Beklentisini onların üstünde kurmuş. Bunun için bazen ağır sözler de söylüyor"* (V_{10}, s.75) şeklindeki sözleri de bu yorumu güçlendirmektedir.

Öğretmenin yüksek başarı beklentisiyle ilgili alanyazın tarandığında, bunun yüksek öğrenci başarısı sağlamada önemli etkenlerden biri olduğunun kabul edildiği görülmektedir. Örneğin Murphy, Weil, Hallinger ve Mitman (1982), Mahoney (2004) ve Peacock (2006) öğretmenin yüksek beklentiler içinde olmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedirler. Wentzel (2002) de öğrencilerin potansiyellerini sonuna kadar kullanma yönünde beklentilere maruz bırakıldığında, hem sosyal hem de akademik olarak daha çok motive olduklarını, başarı için düşük beklentilerin ise öğrenci başarısını düşürdüğünü ifade etmektedir. Ancak başarı beklentisi oluşturulurken, öğrencinin potansiyelinin iyi belirlenmesi ve onun için gerçekçi beklentilere girilmesi iki taraf için de hayal kırıklıkları ya da olumsuz diyalogların yaşanmasını engelleyecektir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerinin de başarı kadar başarısızlığın da doğal olduğunu ve herkesin her şeyi başarmasının mümkün olmadığını hiç unutmamaları ve öğrencilerinin başarısızlıkları karşısında daha kabul edici, yapıcı davranışlar göstermeye çalışmaları gerekir. Wentzel (2002) başarı gösteremediği durumlardaki negatif dönütlerin, öğrencinin sosyal ve akademik

başarısızlığının en önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmektedir. Katı eleştirilerin olmadığı ve öğrencinin yapabileceğinin en iyisini yapmasının beklendiği bir ortam yaratmak, öğrencileri katılıma ve akademik görevlere cesaretlendirmektedir. Aşırı başarı beklentisine dayalı böyle bir baskının, çocukları kopya çekme gibi akademik sahtekarlığa da sürüklediğini belirten Taylor, Pogrebin ve Dodge (2002) de, öğretmenlerin, öğrencilerin alacağı yüksek notları, sınavlarda gösterecekleri başarıyı, kendilerinin ne kadar iyi öğrettiklerinin bir göstergesi olarak kabul ettiklerini, bu nedenle öğrenciler üzerinde böyle bir baskı oluşturduklarını belirtmektedir. Gerek ailede gerek okulda çocuklara dürüst olmaları söylenmekte ancak, çocuklar yetişkinlerden yüksek puan almak için farklı davranılması gerektiğini öğrenmektedir. Akademik sahtekarlık, yetişkinlerin beklenti ve uygulamalarının doğrudan bir sonucudur. Çünkü günlük uygulamalarda başarmak, dürüst olmaktan daha çok önemsenmektedir ve öğrenciler de yüksek notlar almak için ne yapmak gerekiyorsa yapmaktadır (Taylor, Pogrebin ve Dodge, 2002).

5.2.2.3. Öğretmenlerde Çevreye Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Gözlemlerde her iki öğretmenin de çevreye saygı değeriyle uyuşmayan herhangi bir davranışları gözlenememişken bu değerle ilgili olarak OYK'si düşük olan okuldaki öğretmenin sekiz, OYK'si yüksek olan okuldaki öğretmeninin ise yedi olumlu davranışı gözlenmiştir. Öğretmenlerde bu değere ilişkin olumsuz davranışların gözlenmemiş olması sevindirici bir durum olmakla birlikte, çevreye saygı değerine ilişkin gösterdikleri davranışların sayısının az olması, bu değer bakımından öğrencilere yeterince model davranış sergilemediklerini de akla getirebilir. Nitekim öğretmenlerin çevreye saygıya ilişkin gösterdikleri olumlu davranışlar incelendiğinde de, bunların model davranışlar olmaktan çok özellikle yere çöp atmama, yerdeki çöpleri toplama ve ders araçlarını temiz kullanma yönünde öğrencilere yaptıkları uyarılar şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. OYK düzeyi düşük okuldaki öğretmen hiç model davranış sergilememişken, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmenin iki defa model davranış sergilediği gözlenmiştir. Jickling (2003), çevre eğitiminde öğretmenlerin önemli görevleri olduğunu, öğrencilere bu konularda her açıdan model oluşturarak bunu sınıflarında yaşamaları ve yaşatmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin çevreye duyarlılığı geliştirecek konuları ihmal etmeleri ya da kendi davranışlarında çevreye saygı duymadıklarını göstermeleri, öğrencilere çevrenin önemsiz olduğuna ilişkin örtük mesajlar göndermesi demektir. Çevreyle ilgili değerler sisteminin, ancak

empati, ilgi, anlayış ve koruma gibi niteliklerle donatılmış bir ortam içerisinde oluşabileceğine inanan bir öğretmen, sınıfını bu değerlerle donatmanın yollarını aramalıdır (Jickling, 2003). Değerlerin öğretimiyle ilgilenen eğitimcilerin çoğu okul ve öğretmenin söylediklerinden çok yaptıklarıyla öğrettiğini vurgulamaktadırlar. Bryan'a (1975) göre de modelin söylediklerinin farklı, yaptıklarının farklı olduğu durumlarda, çocuklar modelin söylediklerinden çok yaptıklarını taklit ettiklerini belirtmektedir (Akt: Ormrod, 1990, 177). Bandura, bireyin başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şey öğrenebileceğini savunmaktadır. Dolayısıyla eğitim durumlarında önemli birer model olan öğretmenler, bazı bilgi ve becerileri öğretmede öncelikle kendileri iyi bir model oluşturarak, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidirler (Senemoğlu, 2003, 238-239). Joseph ve Efron da (2005) bu tür davranışların kazandırılmasında, davranışlara model oluşturmanın anahtar niteliğinde olduğunu vurgulamaktadırlar.

5.2.3. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullardaki Öğrencilerin Temel Demokratik Değerlere Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma ve yorum

Bu bölümde biri OYK düzeyi düşük, diğeri de yüksek olan iki okuldaki öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine sahip oluş düzeyleri hakkında gözlemlerden ve öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bu üç temel demokratik değer ayrı başlıklar altında ele alınarak tartışılmıştır.

5.2.3.1. Öğrencilerde Eşitlik Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı gözlemlerde öğrencilerin eşitlik değerine ilişkin sadece üç davranış gözlenmiştir. Bu davranışların biri olumsuz, ikisi olumlu yöndedir. Olumlu davranışların ikisi de OYK düzeyi yüksek olan okulda gözlemiştir. Gözlenme sayısı çok az olduğundan bu bölümdeki tartışma ve yorumlar, aşağıda sunulduğu gibi daha çok görüşmelerden elde edilen bulgular üzerinden yapılmıştır.

OYK düzeyi düşük olan okulda görev yapan öğretmenlerin hepsi öğrencilerinin eşitlik değerine yeterince sahip olmadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üçü, öğrencilerin sürekli olarak diğerleri üzerinde baskı kurmaya çabaladıklarını ve bencil davrandıklarını dile getirirken, iki öğretmen de öğrencilerin, çevrenin de etkisiyle, cinsiyet ayırımcılığı yaptıklarını ve erkekleri kadınlardan üstün saydıklarını belirtmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okulda görev yapan öğretmenlerin üçü bu konuda herhangi bir olumsuzluktan söz etmezken, diğer iki

öğretmenden biri, gerek oyun alanlarının kullanımı gerekse kantinden alışveriş etme sırasına uyma bakımından yaşça ve fiziksel olarak büyük olan öğrencilerin eşitliği ihlal ettiklerini, diğeri ise bazı öğrencilerde kız erkek ayırımcılıkları gözlemlediğini belirtmiştir.

Düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğrenci görüşlerine göre ise, okullarındaki öğrenciler değişik açılardan bir takım ayırımcılıklar yapmaktadır. Öğrencilerin eşitlik olmadığına işaret olarak belirttikleri durumlar, cinsiyet ayırımcılığı, sınıf başkanlarının diğerleri üzerinde hegemonya kurması, üst sınıflardan olan büyük öğrencilerin top sahasını sürekli kendilerinin kullanarak başkalarının oynamasına izin vermemeleri ile sınıftaki tembel – çalışkan ve zengin fakir ayırımı şeklindedir. Yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki öğrencilerin yedisi de kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyet ayırımcılığı yapıldığını belirtmişlerdir. Bu okuldaki öğrenciler, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki akranları gibi büyük öğrencilerin oyun alanlarını tekellerinde bulunduruyor oluşunu ve kantin sırasına dikkat etmeyişlerini okulda öğrenciler arasında eşitliğin çiğnendiği durumlar olarak belirtmişlerdir.

Gerek öğretmen gerek öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, velilerin çoğu aksi yönde görüş belirtmiş olmakla birlikte, her iki okulda da öğrencilerin birbirlerine karşı zaman zaman eşitliğe uymayan davranışlar sergilediği söylenebilir. Ancak yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmenler bunu daha az oranda belirtmişlerdir. Her iki okulda da öğrencilerin ayırımcılık yaptığına işaret eden davranışlar olarak, iki davranış biçimini belirtmişlerdir. Bunlardan birincisi öğrenciler arasındaki cinsiyet ayırımcılığıdır.Öğrencilerin toplumsal gelişimleri incelendiğinde 8 – 12 yaş arasındaki çocukların aynı cinsle toplumsallaşma aşamasında oldukları belirtilmektedir. Bu dönemde çocuk, aynı cinsten olan arkadaşlarıyla oynamayı tercih eder (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, 207). Görüşmelerde bir öğrenci, kız ve erkek öğrenciler arasında yapılan cinsiyet ayırımcılığının eşitliğe inanmamaktan değil, bunun “ayıp” olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu noktada içinde yaşadıkları toplumun cinsiyet rolleriyle ilgili genel ahlak anlayışının çocukları da etkilediği söylenebilir. Ailede toplumsal cinsiyet kurallarını almış olan kız ve erkek çocuklar, toplumsallaşmanın en yoğun yaşandığı okullarda bunu iyice pekiştirir ve öğrenirler (DEK, 2004, 624).

Öğrencilerin okuldaki öğrenciler arasında eşitlik olmadığını gösteren ikinci davranış biçimi ise okuldaki büyük erkek öğrencilerin diğerlerini rahatsız edecek

biçimde sergiledikleri davranışlardır. Okuldaki büyük erkek öğrenciler, kendilerinden küçük olanlara eşit davranmamakta ve özellikle oyun alanlarının kullanımında ve kantin sırasında zorbaca davranışlar sergilemektedirler. Alanyazın incelendiğinde, birçok araştırmada bu bulgulara paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Collins, McAleavy ve Adamson (2004) da zorbalık davranışını daha çok erkek öğrencilerin gösterdiğini, sınıf düzeyi yükseldikçe zorbalık davranışlarının arttığını ve bu tür davranışların en çok okul bahçesinde görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Dake, Price, Telljohann ve Funk (2003a) ise, büyük öğrencilerin küçüklere karşı yaptıkları zorbalık hareketlerinin, okuldaki zorbalığın tipik bir örneği olduğunu ve özünde zorbalık edenle kurbanı arasındaki güç eşitsizliğinin yattığını belirtmektedir. Görüşmelerde, düşük OYK düzeyine sahip okulda bir öğretmen, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları olan öğrencilerin, sevgiden yoksun yetiştirildiklerini, aralarında güvene değil, ne pahasına olursa olsun kazanmaya dayalı bir anlayış olduğunu belirtirken "*..mesela biri kendisine kazara çarpsa onu kendisine saldırdı diye algılıyor. … ailede ve mahallede bu şekilde ayakta kaldığı için, isteklerini ancak bu şekilde gerçekleştirebildiği için, kendisi de arkadaşlarına karşı böyle davranıyor. Kaybetmemek. Aslında tek kuralları bu. … Kendini düşünmek. Başkalarını düşünebildiği anda zaten sorunlar çözülecek. O zaman eşitlik başlayacak. …*" diyerek öğrencilerde bu tür davranışların adeta bir refleks haline geldiğini vurgulamıştır. Öğretmenin bu söyledikleri, öğrencilerin bulundukları çevrenin sosyo-kültürel özelliklerinden yakından etkilendiklerini, "güçlü olan daha üstündür" şeklindeki bu tür çevrelerdeki egemen anlayış doğrultusunda hareket ettiklerini, bu kültürel özellikleri okula da taşıdıklarını akla getirmektedir. Bu okulda görüşülen başka bir öğretmenin öğrenciler için söylediği "*ekonomik açıdan güçlü olanları daha üstün görüyorlar*" şeklindeki sözleri de bu yargıyı destekler niteliktedir.

5.2.3.2. Öğrencilerde İnsan Onuruna Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum

İnsan onuruna saygı değeriyle ilgili olarak düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında dört olumlu, 39 olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında ise 12 olumlu, 28 olumsuz davranış gözlenmiştir. Tüm okul gözlemlerinde ise bu değer, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında bir defa olumlu, 95 defa olumsuz yönde; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında ise altı defa olumlu, 43 defa da olumsuz yönde gözlenmiştir. Sınıf içi ve sınıf dışında öğrencilerin

bu değere ilişkin gösterdikleri davranışlar toplandığında OYK düzeyi düşük olan okulda öğrencilerin bu değere ilişkin beş defa olumlu ve 134 defa olumsuz; OYK düzeyi yüksek olan okulda ise öğrencilerin bu değerle ilgili olarak 18 defa olumlu ve 71 defa da olumsuz davranış gösterdikleri görülmektedir. Her iki okulda da öğrencilerin insan onuruna saygı değerine uymayan davranışlarının büyük bölümü kavga etme, vurma, itme, şiddetle sarsma, tekme atma, zarar verecek şekilde cisim/nesne vb. fırlatma, kulağını/saçını/kıyafetini çekme, el kol hareketleri yapma, başkasının eşyalarına zarar verme gibi davranışları barındıran "fiziksel saldırganlık" şeklinde gözlenmiştir. Bunun ardından yine her iki okulda sözel saldırganlıkla ilgili davranışların sıklık olarak ikinci sırada yer aldığı, son olarak da karşısındakini aşağılayıcı davranışların geldiği belirlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen bulgulardan öğrencilerin insan onuruna saygı değerine uymayan davranışları gruplandığında OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilerin 72 defa fiziksel saldırganlık, 29 defa sözel saldırganlık ve 33 defa da aşağılama; OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin ise 31 defa fiziksel saldırganlık, 23 defa sözel saldırganlık ve 17 defa da aşağılama davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgular OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen öğretmenlerin verdikleri bilgilerle de uyum göstermektedir. Bu okuldaki öğretmenlerin hepsi, öğrenciler arasında sevgiye ve saygıya dayalı bir iletişim biçimi olmadığını, öğrencilerin birbirine lakap taktıklarını, kendilerinden küçük olanları ezmeye çalıştıklarını, çok sık kavga ettiklerini ve genel olarak şiddette eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin dördü hem kız hem de erkek öğrencilerinde bariz bir şekilde "küfür etme" davranışını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okulda görev yapan öğretmenler ise, öğrencilerinin genel olarak insan onuruna saygı değeriyle tutarlı davranışlar sergilediklerini ve alay etme, küfürlü konuşma, lakap takma, kavga etme gibi davranışları öğrencilerde çok az gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğrenciler de okullarında lakap takma, küfür etme, alay etme, hakaret etme, kavga etme gibi davranışların çok sık gözlendiğini belirtirken, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrenci görüşlerine göre ise, okulda lakap takma ve alay etme davranışları, küfürlü konuşma, kavga etme ve hakaret etme davranışlarına göre daha yaygındır. Öğrenci davranışları veli görüşleri açısından incelendiğinde ise, her iki okuldaki velilerin çocuklarının arkadaşlık ortamını beğendiklerini ve okuldaki öğrenciler arasında insan

onurunu incitecek herhangi bir durumun genellikle söz konusu olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte OYK düzeyi düşük okuldaki veliler okula dışardan gelen yaşça büyük bazı çocukların olumsuz davranışları (küfür etme, sigara veya tiner içme, bıçak taşıma, kavga etme) olduğunu; OYK düzeyi yüksek olan okulda ise iki veli genel olarak gençlerde "kendini beğenmiş" ve insan onuna yakışmayan bir konuşma tarzının hakim olduğunu eklemişlerdir. Örneğin bir veli, biraz kilolu olduğu için kızıyla okulda birkaç defa alay edildiğini ve "tombiş, patates" gibi lakaplar takıldığını belirtmiştir.

Bütün bu bulgular genel olarak ele alındığında, her iki okulda da öğrencilerin birbirlerine karşı insan onuruna yakışmayan davranışları sık sık gösterdikleri ancak OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğrenciler arasında, bu tür davranışların çok daha sık ve çok daha şiddetli bir biçimde sergilendiği söylenebilir. Oysa Bailey'in (1999) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri üzerindeki en önemli etkenlerden birinin "arkadaşlar" olduğu ortaya konulmuştur. Nitekim bu araştırma kapsamında geliştirilen OYKÖ'nün Okula Yönelik Duygular ile Öğrenci – Öğrenci İletişimi boyutları arasında pozitif yönde .59 düzeyinde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak da yüksek OYK düzeyine sahip okullardaki öğrencilerin hem Okula Yönelik Duygular hem de Öğrenci – Öğrenci İletişimi boyutlarında elde ettikleri puanlar, istatistiksel olarak da anlamlı olacak şekilde, OYK düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının düşük olması ve okula yönelik olumsuz duyguları beslemeleriyle, okuldaki diğer öğrencilerle olan iletişim biçimleri arasında önemli bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Okullarının yaşam kalitesini düşük olarak algılayan alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda öğrenim gören öğrenciler, okulda insan onuruna yakışmayan davranışları da daha çok sergilemektedirler. Cornille, Pestle, Ruth ve Vanwy de (1999), alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenciler arasında daha çok çatışmalar yaşandığını, bu çatışmaların çoğunun da fiziksel şiddet içerikli davranışlar şeklinde olduğunu belirtmektedirler. Özünde insanın kendine duyduğu saygının yattığı insan onuru kavramı, diğerleri tarafından değer verilen, saygın bireyin bir özelliğidir. Dolayısıyla bu araştırmada öğrenci davranışlarında belirlenen, fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarıyla karşıdakini aşağılama davranışlarının insan onuruyla bağdaşan bir yönü yoktur.

OYK düzeyi düşük olan okulda hem gözlemlerden hem de görüşmelerden elde edilen tipik bir sonuç da, bu okuldaki öğrencilerin çok sık küfürlü konuşmalar

yapmalarıdır. Öğretmenler, bu durumun okulun bulunduğu çevrenin bir özelliği olduğunu, küfürlü konuşmanın doğal bir iletişim biçimi olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Bu durumun, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan ve çoğu Güneydoğu'dan göç eden ikidilli ailelerin yerleştiği bu bölgeye yerleşen halkın, "şehir yerinde" yaşadıkları çarpık yeniden toplumsallaşma sürecinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. Tezcan (1997, 71-72), genellikle egemen kültürün dışında kalan bu etnik grupların, egemen kültürün değerlerince denetlenen ve bu açıdan fırsat eşitsizliği yaratan eğitim sisteminde, kendilerini engelli olarak bulduklarını, daha saldırgan ve yola gelmez niteliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Bourdieu (1973, 40) bu tip çocukların sosyalizasyon sürecinin daha başında farklılıklar yaşadıklarını ve okula, ait oldukları sosyal sınıfın alışkanlıklarıyla geldiklerini belirtmiştir. Orta sınıf çocukları avantajlıdır, çünkü okullar bu çocukların beraberlerinde getirdikleri sosyal, ekonomik ve kültürel birikime bir ayrıcalık tanımaktadırlar. Orta sınıf çocuklarının egemen kültürden öğrendikleri bilgi, beceri ve kültürel dil, eğitim sisteminde de rahat etmelerini sağlamaktadır. Okul bu bilgi ve becerileri "Allah vergisi" veya birer zeka göstergesiymiş gibi kabul etmekle, ekonomik sermaye kadar kültürel sermayede de eşit olmayan dağılımları sürdürmektedir. Bu çocuklar, süreç içerisinde kendilerine has bilgiler, özel konuşma tarzları, anlayışlar, mizaçlar ve dünya bakışları geliştirmeyi normal görmektedirler (Akt: Margolis, 2001).

Öğrencilerin çok sık olarak gösterdiği insan onuruna saygı değeriyle çelişen davranışlar, OYK düzeyi düşük olan okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmenin insan onuruyla ilgili davranışlarına da paralellik göstermektedir. Bu okuldaki öğretmenin gözlemler sırasında 119 defa öğrencilerin onuruna zarar verecek şekilde davrandığı gözlenmiştir. Dolayısıyla gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında, bu okuldaki örtük programın insan onuruna saygıyı desteklemediği, aksine öğrencilerin salt insan oluşlarından kaynaklanan (Türk Anayasa Mahkemesinin 28.6.l966 tarihli kararı, Akt: Öndül, 1998) bu değerin okul ortamında yeterince tanınmadığı ve sayılmadığı söylenebilir. Böyle bir kültürde yetişen öğrencilerin de bulundukları ortamın davranış kalıplarını öğrenip benimsemesi, buna paralel davranışlar sergilemesi doğaldır. Hill ve Tollerud (1996) kendine ilişkin onur algısı düşük olan, aşağılanmış öğrencilerin, genellikle başarıyı da anlamsız bulduğunu ve bir takım uygunsuz davranışlarla diğerlerine de yabancılaştıklarını belirtmektedir. Aslında bu davranışlar onların onaylanma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Güvenlik, özerklik, ait olma, özsaygı gibi

temel ihtiyaçlar, hem çevre hem de bireysel eylem ve algılar tarafından etkilenmektedir. Gerçekçi beklentiler, destek, güven ve olumlu dönütler içeren bir ortam, öğrencilerin bireysel onur algılarını desteklemektedir (Hill ve Tollerud, 1996).

OYK düzeyi düşük olan okulda hem öğretmen hem de öğrencilerin belirttiği durumlardan biri de bu okulda bazı öğrencilerin zaman zaman öğretmenlere karşı da bir takım saldırgan davranışlar sergiledikleri yönündedir. Burden (1995, Akt: Atcı, 2004, 13), düşük OYK düzeyine sahip okulda öğrencilerin gösterdiği "öğretmene küfür etme ve saldırma" davranışını şiddetli problem davranışlar arasında göstermektedir. Bu okulda öğretmenlerin de öğrencilere karşı şiddet içeren davranışlar sergilediği göz önüne alındığında, öğrencilerin öğretmenlerine karşı bir öfke besledikleri düşünülebilir. Bazı öğrenciler onurları incitildiğinde, kendileri için daha kötü sonuçlar doğuracak olsa da öfkeli ve saldırgan davranabilirler (Shockley ve Sevier, 1991; Akt: Hill ve Tollerud, 1996). Apple (1982, 95) öğrencilerin pasif birer kap olmadıklarını, aksine okulu kaplayan normlara ve düzene uymaları beklenen ancak bunlara sıklıkla ve yaratıcı bir şekilde karşı koyan bireyler olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Willis de öğrencilerin sadece edilgen kurbanlar olmadığını, egemen kültürün hegemonyası ile direnç yoluyla etken biçimde mücadele ettiklerini belirtmektedir Willis işçi sınıfı çocukları üzerinde yaptığı bir çalışmada bu öğrencilerin sistemle işbirliği yerine, sistemle savaşmayı yeğlediklerini, okulu yabancı bir çevre olarak gördüklerini, fakat bu çevreyi kendi amaçları için kullandıklarını ve öğretmenleriyle küçük çapta atışma biçiminde yaşadıkları çatışmalardan zevk aldıklarını, öğretmenlerini rahatlıkla incittiklerini ve onları rahatsız etmekte de oldukça başarılı olduklarını belirtmiştir (Akt: Giddens, 2000, 445). Öğretmenlerden alınan bilgilere göre, çalışmanın yürütüldüğü düşük OYK düzeyine sahip ve aynı zamanda alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okula devam eden öğrencilerin çoğu, ailesi Güneydoğu Anadolu'dan göç eden Kürt kökenli öğrencilerdir. Çoğunun ailelerinde daha çok Kürtçe konuşulduğundan, Türkçe onlar için genellikle ikinci dil konumundadır. Erkek öğrencilerin çoğu, okul dışındaki zamanlarında kağıt toplama, ayakkabı boyacılığı, mendil satma, tamircilik gibi ek işler yaparak aile bütçesine katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. Kız öğrenciler ise ev işlerine yardım etmek ve kardeşlerine bakmak gibi işlerle uğraşmaktadır. Bunlar gözönünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin merkezi okullardaki akranlarına göre, hem sosyo-kültürel hem de ekonomik olarak oldukça dezavantajlı durumda oldukları söylenebilir. Bunun yanısıra bu okulda görüşülen ve okulda can güvenlikleri olmadığını

belirten öğretmenin *"birebir şiddete maruz kalmamız çok fazla. Öğretmen arkadaşlar dışarı arabalarını bırakıyorlardı … lastikleri yırttılar, patlatma, havasını indirme değil, yırtma! Daha sonra içeri alındı, içerde yine yırttılar. Müdürün arabasını görseniz, haşat durumda. … herhalde buranın başı o olunca hınçlarını ondan alıyorlar*" şeklindeki sözleri de bütün bu açıklamalarla birleştirildiğinde, bu okuldaki öğrencilerin Apple ve Willis'in de belirttiği gibi dezavantajlı ve ezik oluşlarına karşı bir direniş içerisinde oldukları söylenebilir. Ayrıca velilerin belirttiğine göre, okula dışardan gelen ve çoğu okulu terk etmiş olan büyük çocukların gerek öğretmen ve öğrencilere gerek okul binasına verdikleri zarar da bu yargıları destekler niteliktedir.

5.2.3.3. Öğrencilerde Çevreye Saygı Değerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Hem sınıf içi hem de tüm okul gözlemlerinde, çevreye saygı değeriyle ilgili olarak, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında 16 olumlu 78 olumsuz; yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilerin davranışlarında ise 20 olumlu ve 56 olumsuz durum gözlenmiştir. OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen öğretmenlerin tamamı, çevreye saygı bakımından genel olarak öğrencilerinde önemli eksikler gördüklerini, sınıfta çöp kutularını kullanmaya daha çok dikkat etmelerine rağmen, koridorda ya da bahçede çöpleri yere attıklarını, çevreye saygı değerini yeterince içselleştiremediklerini belirtmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okulda görev yapan öğretmenler ise bu konuda farklı görüşler dile getirmişlerdir. Bunlardan ikisi bu konuda öğrencilerinde önemli eksikler olduğunu ve öğrencilerinin sınıfta çevreyi temiz tutmaya gayret ediyor olsalar bile dışarıda aynı duyarlılığı göstermediklerini belirtirken, diğer iki öğretmen, çocukların küçükken (1.-3. sınıfta) çevreye saygılı olduklarını, ama yaşları büyüdükçe duyarlıklarının azaldığını belirtmiştir. Görüşülen öğretmenlerden yalnızca biri öğrencilerinin çevreye oldukça saygılı olduklarına inandığını belirmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, düşük OYK düzeyine sahip okulda görüşülen öğrencilerin hepsine göre, çevreye saygı değeri okuldaki öğrencilerde yetersizdir. Öğrenciler bahçede yetiştirilmeye çalışılan ağaçlara zarar vermekte ve sınıf içerisinde nispeten daha dikkatli davranıyor olsalar da özellikle okulun bahçesinde çöplerini yere atmaktadır. OYK düzeyi yüksek olan okulda görüşülen sekiz öğrencinin tamamı ise, OYK düzeyi düşük okulda görüşülen öğrenciler gibi, bu değerin özellikle bahçedeki öğrenci davranışlarında yetersiz olduğunu belirtmiş, sınıf içinde arkadaşlarının nispeten daha dikkatli davrandıklarını söylemişlerdir.

Bu bulgular genel olarak ele alındığında, her iki okulda da öğrencilerde çevreye saygı değerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Her iki okulda öğrenciler sınıf içerisinde nispeten daha dikkatli davranmakta, ama okul bahçesinde aynı duyarlılığı göstermemektedirler. Öğrencilerin sınıf dışında bu değere aykırı olarak sergiledikleri davranışlar, okullar bazında incelendiğinde, OYK düzeyi düşük olan okulda daha çok yere çöp atma ve okul binasını karalama şeklinde davranış görülürken, OYK düzeyi yüksek olan okulda öğrenciler daha çok pet şişe, teneke kutu vb. ile maç yapma ve bahçedeki ağaçların dallarını çekiştirme şeklinde davranışlar sergilemişlerdir. OYK düzeyi düşük olan okulda öğrencilerin bahçedeyken çöplerini yere atmalarının nedeni, okul bahçesinde yeterli sayıda çöp kovası olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, bu okulda görüşülen öğretmen ve öğrenciler de bu yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca gözlemler sırasında bu okulda okulun arka bahçesinde yerlerde insan pisliklerine de rastlanmıştır. Bu durum, öğrenciler teneffüse çıktıktan sonra, bina kapılarının kapatılması ve öğrencilerin zemin kattaki tuvaletleri kullanmak için içeri giremiyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Üstelik görüşülen öğretmenlerden birinin belirttiği gibi, okuldaki tuvalet sayısı da öğrenci sayısına göre oldukça yetersizdir. Bu okulda bina giriş kapılarının yan tarafları dahil, okulun duvarlarında çoğu kömürle yazılmış bir çok yazı ve karalama bulunmaktadır. Bu karalamalar arasında okulun müdür yardımcılarından birine yönelik yazılan hakaretler dikkat çekicidir. Gözlemler sırasında bu müdür yardımcısının teneffüslerde sık sık elinde bir sopayla bahçede dolaştığı ve öğrenci görüşmelerine göre de problem davranış gösteren öğrencileri dövdüğü belirlenmiştir. Öğrenciler, duvarlara yazdıkları aşağılayıcı argo sözlerle, bu idareciye karşı duydukları öfkeyi yansıtıyor olabilirler. Aktunç'a (2002, 19-20) göre de argo, en mazlum olduğu anda en saldırgan olabilendir ve genel kültür karşısında özel kültürlerin ve altkültürlerin yaşama direncidir.

Her iki okulda da çevreye saygıyla ilgili olarak öğrencilerin olumlu davranışları daha çok sınıf içerisinde, olumsuz davranışları ise daha çok sınıf dışındaki alanlarda gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle de tutarlı olan bu bulgudan hareketle her iki okuldaki öğrencilerde çevreye saygı değerinin yeterince içselleştirilememiş ve çevreye yeterli duyarlılığın geliştirilememiş olduğu söylenebilir. Son yıllarda çevre eğitimiyle ilgilenen eğitimciler, bireylerde çevresel duyarlılık oluşturmayı çevre eğitiminin merkezine yerleştirmiş bulunmaktadırlar (Kim, 2003). Çevresel farkındalıkla ilgili amaçlar, sosyal grup ve bireylere bir bütün olan çevreye ve onun problemlerine

karşı bir farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına yardımcı olmaktır. Tutumlarla ilgili amaçlar ise, sosyal grup ve bireylere çevreyle ilgili bir değerler seti oluşturma, çevreden sorumlu hissetme ve çevrenin korunması ve geliştirilmesine aktif bir şekilde katılma motivasyonu yaratmada onlara yardımcı olmaktır (UNESCO, 1978; Akt: Kim, 2003). Goodall (1992), okulun tüm çocukları, çevrenin ortak bir miras olduğu ve bu konuda herkesin sorumluluk taşıdığı fikrini benimseme, çevrenin kalitesini koruma ve geliştirme, toplumun kaynakları tutumlu ve makul bir şekilde kullanması konusuna duyarlı olma gibi konularda cesaretlendirmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim-sen'in düzenlediği 4. Demokratik Eğitim Kurultayı'nda da öğrencilerde çevresel duyarlılık yaratabilmek için okulun fiziksel olanaklarının önemi vurgulanarak, binadaki ortak kullanım alanlarının, kapalı alanların yeterliği ve kullanışlı oluşu ile bahçenin yeterli ve çim olmasının önemli faktörler olduğu ve bireyin sosyal ve ruhsal gelişimin ve eğitim ortamında güvenliğinin sağlanması açısından okul çevresinin bu özelliklere sahip olması gerekmektedir (DEK, 2004, 530). Goodall'ın ve DEK'in bu önerilerinin yüksek OYK düzeyine sahip okulda daha çok dikkate alındığı söylenebilir. Örneğin okul bahçesinin çevre düzenlemesi incelendiğinde, bahçedeki ağaçların gövdelerinin etrafındaki toprak alanlar ya çitlerle çevrilmiş ya da etrafına banklar yerleştirilerek öğrenciler için buralarda gölgelik dinlenme alanları oluşturulmuştur. Bahçede çok sayıda çöp kovası bulunmaktadır. Koridorlarda öğrencilerde çevreye duyarlılığı arttırmaya yönelik bir çok afiş, özlü söz vb. asılmıştır. Bir velinin "*okula gittiğim zaman temiz, bahçe pırıl pırıl… sınıflar temiz, sıralar temiz, tuvaletler, hiç te öyle, ki çok kalabalıklar, sürekli temizlense de bir evin temizliğinde olması imkansız, ama hiç olmazsa bir kokuyla karşılaşmıyorsunuz. Böyle etrafta bir pislik yok. Gene bahçe için de öyle. Duvarlar boyalı filan. Yerlerde çöp yok, kapılar pencereler çok daha muntazam. … Ben birkaç okul bildiğim için, burası çok daha temiz, içeri girdiğinizde bir temizlikle karşılaşıyorsunuz, bankları var, ağaçlık..*" (V_7, s.47) şeklinde dile getirdiği görüşleri de bu belirlemeleri destekler niteliktedir. Bütün bu düzenlemeler bu okuldaki örtük programın çevreye duyarlılığı, düşük OYK düzeyine sahip okula göre çok daha fazla desteklediğini göstermektedir.

5.2.4. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullardaki Yöneticilerin Temel Demokratik Değerlere Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Görüşmelerde öğrenci ve velilerin çoğu okul yöneticileri hakkında yöneltilen soruları yanıtsız bırakmış ve onları çok tanımadıklarını belirtmişlerdir. Gündoğdu'nun (2004, 208) araştırmasında da görüşülen aileler, okul yöneticileriyle iletişimlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, aşağıda sunulduğu üzere, okul yöneticilerin demokratik değerlere sahip oluş düzeyi, sadece öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılmıştır.

OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenlerin hepsi, okul yöneticilerinin bazı açılardan demokratik olmayan bir takım davranışları olduğunu, ancak bulundukları koşulların yöneticileri böyle davranmaya zorladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden üçü yöneticilerin öğretmen veya öğrencilere demokratik davranmadıklarını, bazen ayırımcılık yaptıklarını belirmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okulda ise öğretmenlerden dördü genel olarak okul yöneticilerinden pek memnun olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırımcılık yaptığını belirtirken, iki öğretmen yöneticiler üzerinde veli baskısı olduğunu ve yöneticilerin çoğu zaman öğretmenden değil, veliden yana bir tavır sergilediklerini; iki öğretmen yöneticilerin öğretmenlere saygılı davranmadıklarını; iki öğretmen yöneticilerin öğretmenlerin okulda yaşadıkları sorunlarla ilgilenmediklerini ve yöneticilerle öğretmenler arasında büyük kopukluklar olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul yöneticileri hakkında dile getirdikleri bu görüşler genel olarak ele alındığında, her iki okulda da demokratik bir yönetim anlayışının olmadığı, yöneticilerin eşitlik ve insan onuruna saygı bakımından öğretmen ve öğrencilere karşı bir takım olumsuz davranışlar sergilediği söylenebilir. Oysa Balay'ın da (2004, 49) belirttiği gibi iyi okulu kötü okuldan ayıran etkenler, örgütün yapısından çok havasıyla ve içinde bulunduğu ortamla ilgilidir. Halawah (2005) yaptığı bir araştırmada okul yöneticisisin öğretmenleriyle iletişim kurmadaki etkililiğinin, olumlu bir okul iklimi oluşturmayla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yönetici, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalıdır. İşbirliğine ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmak, başarılı okul yaratmadaki en önemli faktördür. Schneider'ın (2004) bir araştırmasında da, görüşülen öğretmenlerin çoğu, yöneticinin kişilerarası ilişkilerdeki becerisinin ve öğretmenlerle bireysel olarak ilgilenmesinin önemini vurgulamışlardır (Akt: Schneider ve Burton, 2005).

Bu çalışmada görüşmeler sırasında bazı öğretmenler, okul yöneticileriyle öğretmenler arasında bir güvensizlik olduğunu da belirtmişlerdir. Halbuki McDonald (1998, Akt: Schneider ve Burton, 2005), her eğitim kademesindeki yöneticinin, birlikte çalıştığı bireylerin güvenini yüksek düzeyde kazanmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Çünkü bireylerin kendilerini değerli ve güvenilir hissettikleri bir ortam, okulun etkililiğini arttırmaktadır. Halawah'a (2005) göre, okul iklimi ile yöneticinin etkiliği karşılıklı etkileşim halindedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkiliğini, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısı ve davranışlarını geliştirir. Bununla birlikte bu gelişme, ancak yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirildiğinde geliştirilebilir (Halawah, 2005). Okulların liberal toplumdaki kurumların çoğu gibi çelişkili kurumlar olduğunu ve hem özgürleştirici hem de baskıcı unsurlar taşıdığını belirten Quantz ve Rogers'a göre (1991), otoriteryenizmle otoritenin birbirine karıştırılmaması gerekir. Çünkü otorite, demokratik bir anlayış için zorunlu olan simetrik ilişkileri desteklerken, otoriteryenizm asimetrik ilişkilerdeki gücün meşrulaştırıcısı olarak demokrasiye zarar vermektedir; otoriteryenizm yabancılaşmayı doğururken, otorite ise topluluğu doğurur (Quantz ve Rogers, 1991). Ortak amaçlar etrafında kenetlenip, karşılıklı güven ve saygı içerisinde bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışacak bireylerin de elbette kendilerini bir arada tutacak otoriteye gereksinimleri vardır. Bu otorite ise okulda lider konumunda olan okul yöneticisidir. Ancak okul yöneticisinin bu otoritesini kullanırken, bunu otoriteryenizme dönüştürmemeye, öğretmenlerin okula, işlerine, öğrencilerine yabancılaşmalarına yol açmamaya dikkat etmesi ve demokratik insan ilişkilerine dayalı bir ortam yaratması çok önemlidir. Loertscher (2006) de güçlü liderlerin, "liderliğin insan ilişkileriyle ilgili olduğunu anlayanlar" olduğunu belirtmektedir.

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi, yetenek ve yetkilerinin toplamıdır. Liderler, kişilikleri, uygulamaları, tutumları, felsefeleri ve davranışları ile organizasyon üyelerine rol modelliği yaparlar (Gross ve Schicman, 1987; Akt:Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004, 43). Oysa çalışmanın yürütüldüğü okullarda görüşülen öğretmenlerin aktardıklarına göre, bu okullardaki idareciler, ne öğretmenlere ne de öğrencilere demokratik davranışlar bakımından yeterince model olamamakta, aksine bir takım olumsuz davranışlarla kötü örnekler yaratmaktadırlar. Gerçi her iki okuldaki öğretmenler de okul yöneticilerini bu şekilde davranmaya koşulların zorladığını da

belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, OYK düzeyi düşük olan okulda, problemli öğrenci profilinin yarattığı sıkıntılar; OYK düzeyi yüksek olan okulda da okul yönetimi üzerinde bazı velilerin oluşturduğu siyasi ve ekonomik baskı, yöneticileri bu şekilde davranışlara itmektedir. Erol (1995) da Burdur ilinde yaptığı bir çalışmada okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları en büyük engelin "yönetime siyasetin karışması" olduğunu belirlemiştir. Bursalıoğlu (1979, 77-78), en önemli baskı gruplarının ya hükümet dairelerindeki kanun yapıcı ve uygulayıcı personel arasından, yahut görünürde liderleri bulunan ufak ve güçlü gruplardan meydana getirildiğini belirtirken, – kamu yararına olduğu sürece – bu tür baskıların okulun demokratikleşmesi açısından yararlı olduğunu ancak, kamu yararı, grup yararı olarak yorumlandığında okul yönetimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir.

Her iki okulda görev yapan öğretmenlerin çoğu, okullarında genel olarak demokratik bir karar verme süreci yaşanmadığını ve okuldaki kararların tek taraflı olarak yöneticiler tarafından alınıp öğretmenlere dayatıldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, okulla ilgili kararlar alınırken öğretmenlerden görüş alınsa bile, çoğu zaman yöneticilerin kendi istemleri doğrultusunda karar verdiklerini ve öğretmenlerin görüşlerine değer vermediklerini belirtmişlerdir. Örgütlerde personelin kararlara katılımının önemini vurgulayan Uras'a göre (1995), karara katılım, bireylerin kendilerine ve görüşlerine saygı duyulduğunu ve önem verildiğini hissederek örgüte karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve kendilerini sürekli yenileme çabasına girmelerine, yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazanmalarına ve yöneticilere karşı olan önyargılarından kurtulmalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki karar alma sürecine gerçek ve arzu ettikleri düzeydeki katılımları ile moral düzeyleri arasında da yakın ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir (Cyrus, 1986; Redding, 1984; Akt: Tanrıöğen, 1995). Balay'a (2000, 49) göre, yöneticilerin eylemlerinin adaletsiz algılanması durumunda, en yüksek bağlılık duyan bireylerin bile, işe ilişkin olumlu tutum ve davranışlarında büyük oranda düşme meydana gelmektedir. Okulların bağlılık gösteren işgörenlere sahip oluşunun genellikle olumlu sonuçları olmasına karşın, adaletsiz yönetsel uygulamaların olması, bu işgörenleri okullarına yabancılaştırmaktadır. Bu durumun öğretmenleri, duygusal olarak halsizlik ve yorgunluk hissinde artış, öğrencilere yönelik olumsuz ve alaycı/aşağılayıcı olma eğilimi ve kendini olumsuz değerlendirme eğilimi olarak ortaya çıkan (Pierce ve Molloy, 1990; Akt:Harden, 1999) tükenmişlik duygusuna götüreceği ve öğretmenlerin kendilerinin

önemli ve değerli hissetmedikleri gergin, antidemokratik bir ortamda öğrencilerine demokrasiyi yaşatmalarının çok zor olacağı söylenebilir. Vail (2005), öğretmenlere daha çok konuşma olanağı tanınırsa, daha olumlu bir okul iklimine ulaşılabileceğini ve daha az öğretmen yıkılmasına neden olunabileceğini belirtmektedir. Bu, öğretmenlerin kendilerini etkileyen kararlarda söz sahibi olması demektir. Öğretmenlerin fikirlerinin alınması, onlara saygı duyulduğunu ve değerli olduklarını hissettirir. Öğretmenin "onur" duygusunun, tükenmişlik duygusunun antidotu olduğunu ve bu nedenle büyük önem taşıdığını belirten McPherson (2001), öğretmenler yöneticiyi bir patron ya da ev sahibi olarak değil de bir meslektaş olarak gördüklerinde –tabi yöneticiler de buna uygun davrandıklarında – öğretmenin onur duygusunun gelişebileceğini ve tükenmişlik duygusunun azalabileceğini belirtmektedir.

Vail (2005), yöneticinin de tükenmişlik yaşayabileceğini ve kendisi mutsuz olan bir yöneticinin, öğretmenlerin de morallerine zarar verebileceğini belirtmektedir. Gerçekten de birbirinden bir çok farklı özelliği olan, çok sayıda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanıyla karmaşık bir dokuya sahip bir kurum olan okulu yönetmek oldukça zordur. Yönetici, öğretim etkinliklerinden sosyal etkinliklere kadar, öğretmenler arasındaki ilişkilerden okul – aile işbirliğine kadar bir çok sorumluk taşımaktadır. Bütün bu sorumlulukların, çözülemeyen sorunların, dış kaynaklı baskıların vb. öğretmenler gibi, idarecilerde de zamanla bir tükenmişliğe yol açması doğaldır. Bu riskin, OYK düzeyi düşük olan okulda, okul içindeki faktörlerin yanısıra, okulun alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevresiyle ilgili olarak da bir çok sıkıntılar yaşayan idareciler için daha büyük olduğu söylenebilir. Şahin de (2004), alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin, okul kültürüne ilişkin algı ortalamalarının orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul müdürlerinin ortalamalarında daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

5.2.5. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğretmen – Öğrenci İletişimine İlişkin Tartışma ve Yorum

Düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenler, genel olarak kendileriyle öğrencileri arasındaki iletişimi yetersiz bulduklarını ve bu konuda bazen ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle aralarında yaşanan iletişim problemlerinin nedenlerini daha çok aile ve çevreye bağlayan öğretmenlerin çoğu, öğrencilere çok kızdıklarında zaman zaman ağır sözler söylediklerini, bağırdıklarını, bazen şiddete

başvurduklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen, okuldaki öğretmenlerin de zaman zaman öğrencilerin şiddetine maruz kaldığını belirtmiştir. OYK'si yüksek olan okulda görev yapan öğretmenlerin ise bir takım yetersizlikler yaşanıyor olmakla birlikte öğrencileriyle olan iletişimlerini genel olarak olumlu buldukları görülmüştür.

OYK düzeyi düşük olan okulda görev yapan öğretmenlerin hepsi okuldaki öğretmen arkadaşlarının da öğrencilerle iletişim konusunda kendilerininkine benzer problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okulda ise öğretmenlerin dördünün okuldaki öğretmen–öğrenci iletişimini genel olarak olumlu bulduklarını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte üç öğretmen, okuldaki öğretmen-öğrenci iletişiminde demokratik açıdan bir takım olumsuzluklar da gözlediklerini, bazı veliler ve bunların çocuklarının öğretmenler üzerinde kurduğu baskının, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi etkilediğini ve bu velilerin çocuklarına bazen ayrıcalık tanınabildiğini ifade etmişlerdir.

Bu bulgular genel olarak ele alındığında, OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimlerinin daha agressif özellikler gösterdiği söylenebilir. Bu yargı sınıf içi gözlemlerinden elde edilen bulgularla da desteklenebilir. Örneğin düşük OYK düzeyindeki okuldaki öğretmen öğrencileriyle iletişiminde gözlemler boyunca 39 defa aşağılama, 25 defa bağırma, 23 defa gözdağı verme ve dokuz defa da teşhir etme davranışı sergilerken, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmen ise yedi defa gözdağı verme, yedi defa teşhir etme, beş defa aşağılama ve dört defa bağırma davranışı göstermiştir. Buna paralel olarak, OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilerin OYKÖ-Öğretmenler boyutuna ait ortalamaları da OYK düzeyi yüksek olan okuldaki akranlarından daha düşüktür. Halbuki öğretmenlerin öğrenciler üzerinde ne kadar büyük bir etkiye sahip olduklarının bilinciyle, öğrencileriyle olan iletişimlerinde daha dikkatli davranmaları gerekmektedir. Çünkü Henry'nin (1955) yarım asır öncesinden de belirttiği gibi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle etkileşimi onların tutum ve ideallerini şekillendirmektedir (Akt: Wren, 1999). Öğrencilerin bireysel ve grup içerisindeki gelişimlerinde büyük önem taşıyan öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme de o kadar pürüzsüz olmaktadır (Töremen, 2001, 117). Öğrenciler için, en az anne babaları kadar, hatta bazen onlardan da önemli bir yere sahip olan öğretmenlerinin yaptıkları, söyledikleri, tutumları, davranışları, değer verdikleri ya da vermedikleri büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında olsun,

öğretmenleriyle birlikte oldukları her an, onları gözlemektedirler. Bu durumun bilincinde olan bir öğretmen bu bağlamda davranışlarına dikkat etmeli, okulda ve sınıf içerisinde çocuklara olumlu model davranışlarla bezenmiş, kendilerini güvende hissedecekleri, şiddetten uzak bir ortam yaratmaya çalışmalıdır. Çünkü Williams'ın (1993) da belirttiği gibi "*eylemler, sözcüklerden daha yüksek sesle konuşur*". Williams'ın başlığını bu sözcüklerle oluşturduğu çalışmasında ulaştığı bulgular, saygının en iyi, model olma ve olumlu ahlaki bir ortamı ifade eden kaliteli eğitimin örtük programı aracılığıyla öğretildiğini göstermiştir. Öğrencilere göre, söyledikleri farklı yaptıkları ise çok daha farklı olan öğretmenler, yaptıklarının öğrencilerin öğrenmesini ve davranışlarını nasıl etkilediğini göremeyen körlerdir. Bir çok öğrenci öğretmenlerin birer sahtekar olduğuna inanmakta ve sadece zorunlu oldukları için onlara saygı göstermektedir. Model öğretmenler ise öğrencilerin dürüstlük ve saygıya dayalı bir ortama ihtiyaçları olduğunu anlayanlardır (Williams, 1993). Sınıf içi gözlemlerinde tutulan şu kayıt Williams'ın bu bulgularıyla birebir örtüşmektedir:

> Tüm sınıf sessizce ayakta bekliyor. Cezalılar. … Öğretmen "sıranın ortasına geç, dur!" diye uyarıp ekledi "ne güzel değil mi, ben oturuyorum, siz ayakta!" dedi sonra iki konuşan öğrenciyi yanına çağırdı, "ben ne anlatıyorum, siz ne diyorsunuz. Siz insanlıktan nasibinizi alamayacak mısınız. Bu kadar mı kanınıza işlemiş bu terbiyesizlik." deyip her birinin ellerine birer sopa vurdu. Diğer öğrenciler izliyor. A… güldü, öğretmen fark etti: "A… gülme bak, senin suratını duvara yapıştırırım ha! Adamın suratına tükürsen yine gülecek!" şimdi öğrencilerin çoğu önüne bakıyor. Öğretmen tek tek kızgın bir şekilde öğrencilerin gözlerinin içine bakıyor. "O top kimin yine? Ben size daha önce ne dedim? Ne dedim S…?" Kız öğrenci "getirmeyin dediniz öğretmenim" dedi. Öğretmen "ya, getirmeyin dedim, topunuzu attım, yırttım, getirmeyin dedim, dövdüm. Eşeğe semer takmışlar, eşek yine eşek. Altın semer de taksan eşek yine eşek. Ben istediğim kadar size ceza vereyim, kızayım. O söz çok doğru söylenmiş". Çocuklar iyice suskunlaştılar. Öğretmen bir süre onları izledikten sonra "bu kadar ceza verdim, biriniz çıkıp da niye ceza veriyorsunuz deyip hakkınızı savunmuyorsunuz. Çünkü ailenizde size hep böyle davranılmış. Burada biz size azıcık insan gibi davransak, hemen azıtıyorsunuz. Çünkü siz ölçüsünü bilmiyorsunuz". Öğrenciler hiç konuşmuyor. … Öğretmen "yarın tıraş olacakları söylüyorum. Eve gidince banyo yapın. Havalar ısındı, koşuyorsunuz, terliyorsunuz ve çok kötü kokuyorsunuz. Ne bakıyorsun M… öyle öfkeli öfkeli, söyle, bir şey varsa çözelim, birlikte halledelim!"… (11 mayıs, s.60-61)

Görüşmelerde dikkat çeken diğer bir durum, öğretmenlerden bazılarının öğrencileriyle iletişimleri sorulduğunda çoğunun, sadece kendilerinin öğrencilerle kurmaya çalışıp da kuramadıkları iletişimden söz etmiş olmalarıdır. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin kendileriyle iletişim kurup kuramadıkları, neden kuramadıkları vb. konusunda hiçbir açıklama yapmamış ve öğretmen – öğrenci iletişimiyle ilgili olarak sadece öğretmenden öğrenciye doğru olan tek yönlü iletişimden, daha doğrusu

iletişimsizlikten, yani öğrencilerinin kendilerini dinlemediklerinden söz etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin demokrasi açısından önemli olan ve dinleme becerileri, konuşma becerileri, öz değerlendirme, açıklık, süreklilik, saygı, dikkate alma, empati gibi alt becerilerden oluşan iletişim becerilerinin yeterince gelişememiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü iletişim, Johnson ve Johnson'un (1997, 145) belirttiği gibi, sadece karşıdakine bir takım mesajları etkili bir şekilde göndermek değil, aynı zamanda gelecek mesajları da etkili bir şekilde alabilme becerisidir. Mok ve Flynn (1997) yaptıkları bir araştırmada, okuldaki öğretmen-öğrenci iletişimi ile öğrenci-öğrenci etkileşimlerini içeren psiko-sosyal yapının okul yaşam kalitesinde büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır. Mok ve Flynn'ın araştırmasındaki öğrencilere göre, yaşam kalitesi yüksek olan okulun özelliklerinden biri de "öğretmenlerin arkadaşça, yardımsever, anlayışlı, duyarlı ve iyi bir dinleyici olması"dır. Halbuki bu araştırmada görüşülen bazı öğretmenler, iletişimde kendilerini kaynak olarak, öğrencileri de sadece gönderilen mesajların zorunlu alıcısı olarak görmüşlerdir. Bu durum da öğrencilere "söyleyeceklerinin zaten değerli olmadığı" şeklinde örtük mesajlar gönderilmesi anlamı taşımaktadır.

5.2.6. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Sınıf Ortamlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, öğretmenlere sınıf ortamlarıyla ilgili olarak, sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıftaki oturma düzeni ve işbölümü/görevlendirmeler hakkında sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, ayrı başlıklar altında tartışılmaya çalışılmıştır.

5.2.6.1. Sınıf Ortamlarında Kuralların Belirlenmesi Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

OYK düzeyi düşük olan okulda görüşülen öğretmenlerin ikisi, okulda uyulması gereken kuralların zaten doğal olarak bulunduğunu, kendilerinin de öğrencilere bunları sık sık hatırlattıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen senenin başında genel geçer kuralları kendilerinin belirleyip öğrencilere anlattığını, bir öğretmen de kuralları öğrencilerle birlikte belirlediğini ifade etmiştir. OYK düzeyi yüksek olan okulda görev yapan öğretmenlerden üçü, kural belirleme sürecini öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen kuralları okul idaresi ve kendisinin belirlediğini, yine de öğrencilerle anlaşmaya varmaya çalıştığını belirtmiştir.

Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, OYK düzeyi düşük olan okulda sınıflarıyla ilgili kararları kimin verdiği sorulduğunda, sadece iki öğrencinin yanıt verdiği ve bu iki öğrenciden birinin sınıflarıyla ilgili kararların öğretmen tarafından, diğerinin ise kararların öğretmenle birlikte sınıf başkanları tarafından verildiğini belirttiği görülmüştür. OYK düzeyi yüksek olan okulda görüşülen öğrencilerden üçü sınıfla ilgili kararlar verileceği veya kuralların belirleneceği zaman öğretmenlerinin kendilerine fikirlerini sorduğunu ve çoğu zaman kararları oylamayla belirlediklerini söylemişlerdir.

Sınıfta kuralların belirlenme süreci hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri genel olarak ele alındığında, OYK düzeyi yüksek olan okulda öğretmenlerin öğrencileri kural belirleme sürecine daha çok dahil ettiği, OYK düzeyi düşük olan okulda ise demokratik bir kural belirleme sürecinin olmadığı söylenebilir. Kazu da (2002) 700 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme; sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerle tartışma vb. önemli uygulamaları çok az yaptıklarını belirlemiştir. Triandis'e (1994, 100) göre kurallar, belli bir grubun bireyleri için doğru davranış hakkındaki düşüncelerdir. Kuralları kendileri belirleyen öğretmenlerin, doğru davranış hakkındaki düşüncelerini tek taraflı bir biçimde öğrencilere dayattıkları söylenebilir. Oysa kuralların etkililiği, bunların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılıp kabul edilmesine daha da ötesi, içselleştirilmesine bağlıdır. Shore (1998), öğrencilerin okuldaki kuralları içselleştirip bunların gereklerini yerine getirmesinin ancak kuralların belirlenmesi sürecine öğrenciler bizzat katıldıklarında mümkün olduğunu belirtmektedir. Schimmel (1997) ise, okul kurallarının belirlenmesi sürecinin vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olduğunu, bu süreçte öğrencilerin, iyi bir vatandaşın sahip olması gereken katılım, başkalarının görüşlerine saygı, ortak sorunların çözümü için işbirliği içinde çalışma, kararlarının sorumluluğunu alma, kural ve kanunların önemini anlama gibi becerileri de öğrendiklerini belirtmekte ve okul kurallarının belirlenmesi sürecine katılan öğrencilerin, gelecekte de aktif birer vatandaş olmaya daha yatkın olduklarını vurgulamaktadır. Alanyazındaki bu vurgulamalar doğrultusunda, OYK düzeyi düşük olan okulda, öğrencilere katılımcı birer yurttaş olarak yetişme şansının bu bakımdan pek tanınmadığı söylenebilir.

Öğretmenlere kurallara uymayan öğrencilerle nasıl mücadele ettikleri sorulduğunda, öğrencilerin genel olarak kuralları çiğnediklerini belirten OYK düzeyi

düşük olan okuldaki öğretmenlerin dördü, kurallara uymayan öğrencilerle önce konuşarak sorunu çözmeye çalıştıklarını ancak çok aşırı problem davranış gösteren öğrencilere bazen çeşitli cezalar verdiklerini, bazen de dayak attıklarını belirtmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmenler ise, öğrencilerin kurallara uymaları için aldıkları önlemleri örnek davranışlarla model olma, uyarma, model öğrencilerden yararlanma, idareye gönderme, rehber öğretmenle işbirliği yapma, kurallara uymaları için ikna etmeye çalışma ve ceza verme şeklinde sıralamışlardır. Bu okulda görüşülen öğretmenler okullarında dayak olayının pek yaşanmadığını belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi alt sosyo-ekonomik düzeydeki düşük OYK düzeyine sahip okulda, öğretmenler kurallara uymayan öğrencilerine karşı şiddet içeren uygulamalara daha çok yönelmektedirler. Mertoğlu da (2006), sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda, diğer gruplara göre daha az şiddet uygulandığını belirlemiştir. Disiplinin hem yanlış davranışların önlenmesi hem de iyileştirilmesi anlamlarını içerdiğini belirten Yiğit (2004, 157), yapılan araştırmaların öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin öğrenme başarısında birincil öneme sahip olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenin sınıfı kendi kurallarıyla yönetmeye çalışması, öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmasına ve dolayısıyla akademik başarısızlık ve istenmeyen davranışlar gibi sorunların yaşanmasına yol açabilir. Owens'a (1998, 165) göre grup, bireye grup normlarına uyması için yaptırım uygular ve bu yaptırımlar sıklıkla davranışın kesin bir şekilde oluşmasını sağlar. Yaptırımın anlamı, grubun bireyden istediği davranışlara verdiği ödüller, aykırı davranışlara verdiği cezalardan oluşan baskı düzenidir (Tolan, 1996; Akt: Terzi, 2000, 47). Disiplin kavramıyla ilgili öğretmenlerde var olan yanlış tutumlardan biri, disiplini ödül ve cezalar vererek sağlamaya çalışmalarıdır. İstenmeyen problem davranışlar karşısında ne yapacağını bilemeyen öğretmen, bu tür davranışların artmasına da neden olabilir. Eğitimin amacı öğrenciyi dışardan baskılarla disiplin altına almaya çalışmak yerine, onun kendi iç denetimini kurmasına yardımcı olmaktır (Öner, 1999, 190). Alanyazındaki tartışmalarda da görüldüğü gibi, ödüller de cezalar kadar birer dış denetim aracı olmalarından dolayı istenmemekte, bunlar yerine öğrencilerde iç denetim mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Oysa bu araştırmada görüşülen öğretmenlerin hiç biri, iç denetim geliştirmek bir yana, yaptırım olarak ödülleri kullandığından da söz etmemiş ve verdikleri cezalarla ilgili açıklamalar yapmışlardır. Smith ve Sandhu (2004) ise öğrencinin beklenen davranışlarının

desteklenmesinin, cezayı temel alan tepkisel yaklaşımlardan çok daha etkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla her iki okulda da kuralların yaptırım biçimlerinin çok demokratik olmadığı, okullardaki örtük programın davranışlarının sonuçlarını ve sorumluluğunu bilen ve bunu içselleştirmiş bireyler yetiştirmeye çok katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Billings'e (1990) göre, aslında hangi açık programı uyguladığınızın bir önemi de yoktur, okuldaki personelin öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu en güçlü mesajdır. Bir okulun öğrenci disiplin problemleriyle nasıl mücadele ettiği gençlere değerlerin nasıl empoze edildiği konusunda önemli bir araçtır. Bazı okullar öğrencilerin bireysel onurları konusunda derin bir inanca sahip olduklarını belirtirler ancak, disiplin problemleriyle öğrencilerin onurunu inkar edecek biçimde mücadele ederler. Curwin ve Mendler (1988, Akt: Schimmel, 2003) ise kısa vadede, öğrencilerin sorgulamadan kurallara uymasının öğretmenlere bir güç ve kontrol duygusu verdiğini, ancak uzun vadede böyle bir "itaatkar" anlayışın, öğrencilerin olgunlaşmamasına, sorumluluk duygularının yeterince gelişmemesine, açık ve eleştirel düşünememelerine ve çaresizlik duygusuna kapılmalarına yol açacağını belirtmektedirler. Bu durum, öğrencilerin ya içine kapanmaları, ya saldırgan davranışlar göstermeleri ya da güç gösterilerine başvurmaları şeklinde kendini gösterecektir.

5.2.6.2. Sınıf Ortamlarında Oturma Düzenine İlişkin Tartışma ve Yorum

OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenlerin dördü sınıfta özel bir oturma biçimi uygulamadıklarını, öğrencilerin arka arkaya dizildiği geleneksel oturma biçimini kullandıklarını belirtirken, bir öğretmen sınıftaki oturma düzeninin sabit olmadığını, sürekli değiştirdiğini ifade etmiştir. OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmenlerin ikisi sınıflarında dönerli oturma düzenini (öğrencilerin her gün dönüşümlü olarak bir öndeki sıraya; öndekilerin de en arkaya geçtikleri oturma düzeni) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen sınıfta küme oturma düzenini tercih ettiğini, iki öğretmen de sınıfın da geleneksel oturma düzenini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Her iki okulda görüşülen on öğretmenden sadece biri sınıfında kubaşık öğrenme modelini uyguladığı için küme oturma düzenini kullandığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise öğrencilerin birbirinin yüzünü göremediği, arka arkaya oturdukları geleneksel sıra düzenini tercih etmektedirler. Bazı öğretmenler bu geleneksel oturma biçimini biraz değiştirerek uygulamakta ve her gün bir sıra öne atlatarak, en azından

tüm öğrencilerin sınıfın her yerinde oturmasına olanak tanımaya çalışmaktadır ama sonunda herkes, yine kendi sıra arkadaşıyla oturmakta ve yine diğerlerinin sırtına bakmaktadır. Oysa Marx, Fuhrer ve Hartig'in de (2000) belirttiği gibi sınıfın fiziksel özellikleri, o sınıfı kullananların davranışlarını yakından etkilemektedir ve bu nedenle de buna yönelik bir farkındalık geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalar da sınıftaki oturma düzeninin ve grup üyeleri arasındaki mesafenin sınıftaki etkileşim örüntülerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin bir çok araştırmada, sınıfta önde ve ortada oturanların, yanlarda ve arkada oturanlara göre çok daha fazla katılım gösterdikleri, dersle daha çok ilgilendikleri, motivasyon düzeylerinin arttığı ve öğrenmeden keyif aldıkları ortaya konulmuştur (Sommer, 1967; Bred ve Colaiuta, 1974; Levine, 1980; Millar ve Stimpson, 1980; Montello, 1988; Akt: Marx, Fuhrer ve Hartig, 2000). O halde mümkün olduğunca öğrencilere, aktif katılım sergileyebilecekleri değişik oturma biçimlerinin kullanılması daha doğru olacaktır. Örneğin yarım daire şeklinde bir oturma düzeninin sıralı düzene göre, eğitsel anlamda çok daha olumlu çıktılara götürdüğüne ilişkin bilimsel kanıtlar bulunmaktadır. Marx, Fuhrer ve Hartig (2000) kendi araştırmalarında da yarım daire şeklindeki oturma düzeninde öğrencilerin daha fazla katılım gösterdiklerini daha çok sayıda ve daha üst düzeyde sorular sorduklarını ortaya koymuşlardır. Steinzor'a (1950) göre de öğrencileri daire şeklinde oturtmak sıralı düzenden daha kolay yüzyüze etkileşim olanağı vermektedir. Üstelik, böyle bir düzende öğrenci her zaman öğretmene bakmak veya onun göz kontağı kontrolü altında bulunmak zorunda da kalmamaktadır (Akt: Marx, Fuhrer ve Hartig, 2000). Steionzor'un bu açıklamaları, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmenin, gözlemlerin çoğunda kayıt edilen "öğrencileri göz hapsinde tutma" davranışını akla getirmektedir. Daha önce de açıklandığı gibi bu öğretmen ders işleme stratejisi olarak, çoğu zaman kitaptaki metinleri aynen deftere yazdırma şeklinde bir yol izlemiş, öğrenciler yazarken de hiçbir etkileşimlerine tolerans göstermeyecek bir tavırla masasından öğrencileri göz hapsinde tutmuştur. Oysa Türkiye eğitim sistemi açısından ideal sayılabilecek bir sınıf mevcuduna sahiptir (32). Bunu, sınıfta problem davranış gösteren öğrencilere izolasyon cezaları verdiğini anlatırken *"O'nu sınıftan soyutlamaya çalıştım, kendime yakın oturttum, A…'ın da sağını solunu boşalttım. Sınıfımızda yeteri kadar yer olduğu için onu da bu şekilde soyutladım"* ($Öğrt_1$, s.4) sözleriyle öğretmenin kendisi de belirtmiştir. Sıralı düzen kullanmasının gerekçesini, iki devrenin aynı dersliği kullanması olarak belirten bu öğretmen, problem davranışlarla mücadele ederken "öğrencilerin oturduğu yeri değiştirme" uygulamasından yararlanarak

aslında örtük bir biçimde sınıftaki oturma düzeni ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkinin bilincinde olduğunu da ortaya koymuştur. Halbuki aynı çabayı, fiziksel koşullarının uygun olduğunu kendisinin de söylediği sınıfının oturma düzeninde daha demokratik ve eğitsel düzenlemeler yapmaya harcasaydı, belki de yaşanan problem davranışların çoğuyla da karşılaşmayacaktı. Bu öğretmenin sınıfındaki öğrencilerde, dersin sonlarına doğru zilin çalması için sabırsızlık belirten davranışlar gözlenmesi (saatine bakma, başkasına saati sorma, pencereden dışarıya bakma, kitaplarını toplayıp çantasına yerleştirme vb.), öğretmenin öğrenciler için sınıfı ne akademik, ne de sosyal ve psikolojik olarak cazip bir yer haline getiremediğini düşündürmektedir. Weinstein'in (1985; Akt: Marx, Fuhrer ve Hartig, 2000) öğrencilere sınıfta oturacakları yeri kendileri seçme şansı tanındığında, hem motivasyonlarının ve katılım düzeylerinin arttığını hem de kişilik özelliklerinin geliştiğini belirtmesi de bu yargıyı destekler niteliktedir. Ayrıca böyle bir düzenlemenin de yardımıyla öğrencilerin akademik ve sosyal olarak kendilerini güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı yaratılması, Mok ve Flynn'ın (2002) belirttiği gibi, öğrencilerin bütün okul yaşamına yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Yukarıda yapılan bu yorumlar, sadece $Öğrt_1$ için değil, okullarda görüşülen bütün öğretmenler için geçerlidir. Yine de sınıf mevcutları daha kalabalık olan yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmenlerin, sınıfta sıralı düzen oturtma biçimini tercih etmede daha haklı gerekçeleri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Majeed, Fraser ve Aldridge'nin (2002) de belirttikleri gibi, öğrencilerin okul tatmini ile sınıf ortamı arasındaki yakın ilişkinin bir çok araştırmayla ortaya konulmuş olması, öğrencinin okul tatmininin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılırken, öncelikle sınıf ortamlarıyla ilgili önlemler alınması, bu önlemler arasında da sınıftaki oturma düzeninin kritik bir boyut olarak ele alınması, tüm okullar için vurgu yapılabilecek önemli bir konudur. Çünkü nasıl ki toplumun demokratikleştirilmesi, toplumun çekirdeği olan aileden başlıyorsa, okulun demokratikleştirilmesi de tüm okulun çekirdeği olan sınıfın demokratikleşmesiyle başlar. Oturma düzeni, sınıf ortamına ait diğer birçok sembol gibi, sınıfın örtük programının önemli bir öğesi olarak ele alınmalıdır. Öğretmenin, kendisiyle öğrenciler arasındaki işbirliğini ve çok yönlü iletişimi kolaylaştırıcı bir oturma düzenini mi, yoksa öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmalarına olanak tanımayan, öğrenciler üzerindeki otoritesini her an hissettirebileceği, sessizliği sağlamak için – bir yargıcın tokmağını vurması gibi – sopasını masasına vururken tüm

öğrencilerin onu rahatlıkla görebileceği bir oturma düzenini mi tercih ettiği, sınıfta yarattığı örtük programın niteliğine ilişkin önemli bir gösterge olabilir. Bu bakımdan her iki okulda da sınıftaki oturma düzenine yeterince önem verilmediği, hali hazırdaki düzenlemelerin de demokratik değil, otoriter bir anlayışa işaret ettiği söylenebilir.

5.2.6.3. Sınıf Ortamlarında İşbölümü ve Görevlendirmelere İlişkin Tartışma ve Yorum

OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenler, öğrencileri bazen çeşitli eğitsel amaçlarla kendilerinin görevlendirdiğini, bazen gönüllük esasına göre görevlendirmeler yaptıklarını, bazen de görevlendirmeleri, bu iki unsurun ikisinin yanısıra, öğrencilerin ilgi ve isteklerini de göz önünde bulundurarak yaptıklarını belirtmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğretmenlerin üçü öğrencilerin isteklerine ve yeteneklerine dikkat ettiklerini belirtirken, bir öğretmen görevlendirmeleri seçimle yaptığı zaman sadece gözde öğrencilerin seçildiğini, bu nedenle bazen de rasgele bir öğrenci seçtiğini belirtmiştir. Görüşülen diğer bir öğretmen de görev verirken öğrencilerin yeteneklerine dikkat ediyor olmakla birlikte, sınıftan mümkün olduğunca herkese görev vermeye çalıştığını ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu, sınıfta işbölümü yaparken genellikle ilgi ve yetenekler ile gönüllülük esasında görevlendirmeler yapmaktadır. Ancak öğretmenlerin tamamı, bazen öğrencilerde kendine güven, iletişim, sorumluluk duygusu vb. özellikleri geliştirmek için de öğrencileri kendilerinin görevlendirdiğini de belirtmişlerdir. Aydın (2004) bu tür uygulamaların, aynı zamanda etkili birer sınıf yönetimi uygulaması olduğunu belirterek, öğrencilerin derse yönelik disiplin sorunlarıyla mücadele etmede ve bir takım davranışsal özelliklerini geliştirmede "sorumluluk verme" uygulamasını etkili çözüm yönetmeleri arasında saymaktadır.

5.2.7. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Altyapısıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

OYK düzeyi düşük olan okulda öğretmenlerden üçü okulun bahçesiyle ilgili yetersizliklerden söz ederken, iki öğretmen de okul binasının yetersizliğini dile getirmiştir. Öğretmenler, binayla ilgili olarak tuvaletlerin yetersiz oluşu ve pencerelere gerilen tel örgülerle ilgili hoşnutsuzluklarını belirtirken, bahçeyle ilgili olarak da ağaçlandırma çalışmalarının, oyun alanlarının ve çeşmelerin yetersizliği ile çocuklar için bahçede güneşten ve yağmurdan korunabilecek uygun bir yer olmamasından

kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okulda ise öğretmenlerden dördü okulun bahçesiyle ilgili yetersizliklerden söz ederken, iki öğretmen de dersliklerin dar, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin okul bahçesiyle ilgili olarak dile getirdikleri temel sorun, okulun öğrenci sayısına göre bahçesinin oldukça dar olduğu ve bunun da zaman zaman öğrenciler arasında oyun yeri kavgalarının çıkmasına neden olduğu şeklindedir.

Görüldüğü gibi okulun fiziksel altyapısıyla ilgili olarak öğretmenlerin öncelikli sıkıntısı okul bahçesiyle ilgilidir. OYK düzeyi yüksek olan okulda öğretmenler bahçenin öğrenci mevcuduna göre küçük oluşundan söz ederken, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmenler, okul bahçesinin öğrencilerin barınma ve dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğundan söz etmişlerdir. Okul binasıyla ilgili olarak OYK düzeyi yüksek olan okulda öğretmenler dersliklerin dar olmasından söz ederken, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmenler çok daha temel bir ihtiyaç olan tuvaletlerin yetersizliğinden dem vurmuşlardır. Aslında iki okul arasında fiziksel altyapı olanakları bakımından tam bir uçurum vardır. Bu uçurum bahçedeki çöp kovası sayısından, çevre düzenlemesine, koridorlardaki panolardan, bilgisayar laboratuarlarına, çok amaçlı salonlara kadar fiziksel olanaklarla ilgili her unsurda kendini belli etmektedir (Bknz, s.127-130). Düşük OYK düzeyine sahip okulun tam tersine, Adana'nın en varlıklı semti olarak kabul edilen bir yerde bulunan yüksek OYK düzeyine sahip okul, hem velilerden toplanan aidatlar hem de hayırsever vatandaşların yardımlarıyla neredeyse akla gelebilecek her türlü donanıma sahiptir. Örneğin OYK düzeyi düşük olan okulda hiç olmayan ama OYK düzeyi yüksek olan okulda bulunan bazı bölümler şunlardır: öğretmen çalışma odası, fotokopi odası, okul – aile birliği odası, revir, folklor odası, spor odası, trafik odası, müzik odası, ev ekonomisi ve iş eğitimi atölyesi, biri 180 kişilik, ikisi 80 kişilik üç çok amaçlı salon, spor salonu ve öğrenci kıyafet değiştirme odaları. 2000-2006 yılları arasında okula alınan teknolojik araçlardan bazılarını saymak gerekirse de, boy ve kilo ölçümlü tartı, 25 adet masaüstü bilgisayar, 10 adet dizüstü bilgisayar, 19 adet projeksiyon makinesi, 13 adet tavana monteli projeksiyon perdesi, 35 adet tepegöz, dört adet internet ve ağ bağlantılı çok amaçlı fotokopi makinesi, iki adet dijital fotoğraf makinesi, bir adet kağıt kesme makinesi, gelişmiş sistemli seyyar ses cihazı, bilgisayar ve televizyon ayarlı üç müzik seti, 14 adet güvenlik kamerası, iki yazıcı, bir tarayıcı, bütün derslik ve odalara klima

satın alınmış, ayrıca bütün sınıflara internet, kablolu TV ve güvenlik kamerası hatları döşenmiştir. Durum böyle olunca, OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenlerin öğrencilerin okulda henüz karşılanamayan temel ihtiyaçlarından söz etmeleri doğaldır.

Okul bahçesi açısından bakıldığında, iki okuldaki toplam öğrenci sayısı ve bahçe alanı birbirine yakın olduğu, ancak düşük OYK düzeyine sahip okulda, bir futbol sahası ve bir basketbol potası dışında, öğrencilerin teneffüslerde zaman geçirebilecekleri, dinlenebilecekleri, değişik aktiviteler yapabilecekleri bir alan olmadığı görülmüştür. Yüksek OYK düzeyine sahip okulda ise, bahçede öğrencilerin dinlenebileceği, güneşten ve yağmurdan korunabileceği dinlenme alanları oluşturulmuş, bir voleybol sahası, üç basketbol potası ile masa tenisi ve satranç oyun alanı kurulmuştur. Ayrıca bahçenin iki tarafı duvarla değil, tel örgüyle kapatılarak öğrencilerin dış dünyayla bağlantıları koparılmamıştır. Oysa düşük OYK düzeyine sahip okulun bahçesi, öğrencilerin okuldayken dış dünyayı görebilmelerine olanak vermeyen yüksek duvarlarla çevrilmiştir. Bu okulda görüşülen bir öğretmenin *"Okulumuza bakıyorsunuz, hapishane gibi. Okul böyle olmaz ki, okul açık olmalı. Oysa biz pencerelere bile tel gerdik, çocuklar zarar vermesin diye. Birinci katları böyle kurtardık, yukarı katları kuş lastiğiyle yine kırıyorlar"* ($Öğrt_1$, s.10) şeklindeki sözleri ile bir velinin *"... eşimle beraber okulun önünden geçiyorduk. Bir grup büyük çocuk bahçede yarışıyorlardı, kim camları daha çok kırar diye... ya yarışıyorlardı gerçekten … hınçla, daha çok kıracak. Ya sınıfta ders yapılıyorsa, çocukların kafasına gelse. Çocuklar hiç güvende değil yani… Bu yüzden okulda alınan önlemlerin az bile olduğunu düşünüyorum"* (V_3, s.19) şeklindeki sözleri, okul idarecilerini bu tür güvenlik önlemleri almaya, çevresel koşulların zorladığını göstermektedir. Ancak okulların gerek bina gerek bahçe bakımından yaşadıkları fiziksel altyapı yetersizliklerinin ve öğrencilerin güvenliği sağlamak için alınan bu tür önlemlerin çocuklar üzerindeki eğitsel doğurgularının da tartışılması gerekmektedir.

Wicker (1970), sosyo-fizik çevre ile, o çevre içerisinde ortaya çıkan davranışlar arasında bir uyum bulunduğunu ve buna "davranış – çevre bağdaşımı" denilebileceğini belirtmektedir. Davranış örüntüsü, içinde oluştuğu çevrenin, yani davranış alanının fiziksel özelliklerine sıkı sıkıya bağlıdır, bu özelliklerle uyum içindedir (Akt: Gürkaynak, 1980). Wilson ve Kelling (1982, Akt: Branham, 2004), okul binasında kırık camlar varsa ve bunlar kısa süre içerisinde değiştirilmezse, bir süre sonra diğer tüm camların kırık olarak görüleceğini belirtmektedirler. Kırık bir cam, bunu kimsenin

önemsemediğine işaret eder ki bu da giderek maliyeti karşılanamayacak cam kırma olaylarıyla sonuçlanmaktadır. Böyle bir ihmal, ilerleyen aşamalarda, düzensizlik, korku ve yerelden izole olma özelliklerini taşıyan yeni bir kültürün ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Branham (2004), okulun altyapısının, özellikle okula devam ve okuldan ayrılma gibi performanslar üzerinde önemli doğurguları olduğunu belirtmektedir. Okulda, eğer duvarlar grafittilerle karalanmışsa, posta kutuları, soda makineleri yumruk torbası olarak kullanılıyorsa, öğrencilerin bu tür aktivitelerin bir parçası olmaları da doğaldır. Çocuklar sadece sorumlu bir yetişkinin formal olarak ellerinden tutmasına değil, istikrarı koruyup sürdüren bir çevreye de ihtiyaç duyarlar. Eğer okul zarar görmüş ve tamir edilmeden o durumda bırakılmışsa, bu tamir etmeme sosyal düzen ve eğitim sürecine zarar verecek bir atmosfer yaratacaktır. Böyle bir ortamdaki öğrenciler, özel olmadıklarını, kimsenin umurunda olmadıklarını, okulun önemli olmadığını düşünecek ve bunların sonucunda da okula gelmemeyi tercih edecek ve geri kalan yaşamlarında da eğitime daha az öncelik vereceklerdir (Branham, 2004).

Barlow (2003), okul binalarına 1990'lı yılların sonlarından bu yana gittikçe artan bir şekilde önem verilmeye başlandığını ve İngiltere'de okul binalarının tamir edilmesi ve geliştirilmesi için ayrılan bütçenin 1995 – 1996 yılında 0.6 milyar Eurodan, 2002 – 2003 yılında 3 milyar Eoruya yükseldiğini, 2005 – 2006 yılları için de 5.1 milyar Euroluk bir bütçenin öngörüldüğünü belirtmiştir. Türkiye açısından bakıldığında ise, Şimşek (1994), okul binası yetersizliğinin Türkiye'de hep tartışılagelen bir sorun olduğunu; ancak sorunun hep düzayak çözümlemelere dayalı "daha çok bina yapmak" şeklinde özetlenebilecek bir yaklaşımla aşılmaya çalışıldığını ya da okulların mevcut fiziksel kapasitelerini zorlama yoluna gidildiğini, ancak böyle bir yaklaşımın eğitimde kalite düşüşüne yol açtığının dikkate alınmadığını belirtmiştir. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının her okula internet bağlantılı bilgisayar laboratuarı kurma gibi projeleri olumlu yönde gelişmeler olduğunu göstermektedir. Ayrıca Akar Vural ve Sadık (2003), yaptıkları bir araştırmada sekiz yıllık zorunlu eğitimle birlikte okul binalarının arttırılmasına yönelik ciddi girişimlerde bulunulduğunu, 2000 yılı ve sonrasında yapılan okul binalarının, eğitsel, idari ve servis alanları, ısı ve ışıklandırma, estetik özellikler, sandalye ve masaların uygunluğu vb. açılardan 1998 yılı ve öncesinde yapılan okul binalarından daha olumlu fiziksel özelliklere sahip olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar, sınıfların temizliği ve çevre düzenlemesi açısından ise iki okul grubu arasında farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Oysa sınıf içi kadar, sınıf dışı mekanlar da

öğrenci davranışları üzerinde önemli doğurgulara sahiptir. Örneğin bahçedeki yeşil alanların sınıf dışı öğretim mekanları olarak sağlayacağı yararların önemini savunan Dyment (2005), burada işlenecek derslerde öğrencilerin formal olduğu kadar informal olarak da çok önemli bilgiler edinebileceklerini vurgulamaktadır. Bunun yanısıra Dyment'e göre, okul bahçesinde yeterince yeşil alan oluşturulduğunda, hem öğretmen ve öğrenciler, hem okulun içerisinde bulunduğu toplum hem de çevre bundan büyük yararlar sağlamaktadır. Örneğin öğrenciler için, farklı oyun olanakları, sınıf dışında güvenli ortamlar, doğal çevreyle daha yakından ilişki kurma, sağlıklı bir çevre gibi olanaklar artarken, bu okullarda çalışan öğretmenler de sınıf yönetimi problemlerini daha az yaşamaktadırlar. Kıncal ve Genç (2002), öğrencilerin oyun oynayıp stres atacak, çeşitli etkinliklere katılacak ve arkadaşlarıyla sohbet edip, gezip dolaşacak alanlara en az eğitim – öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği dershaneler kadar ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Böylesi bir önem taşıyan okul bahçelerinin, Türkiye'de 2000 yılı sonrasında öğretime başlayan okullarda bile ihmal edilmiş olması, durumun ne öğretmen, öğrenci ve yöneticiler için ne de çocuklarının okuldaki rahatı ve güvenliği için endişelenen aileler için pek memnuniyet verici olmadığını göstermektedir. Üst sosyo ekonomik düzeye sahip okullar, kendi olanakları ve velilerin katkısıyla bahçelerinde bir takım düzenlemeler yapıyor olmakla birlikte, bu olanaklardan da yoksun olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda durumun daha kötü olduğu, bu araştırmadaki düşük ve yüksek yaşam kalitesine sahip iki okulun fiziksel altyapılarının karşılaştırılmasında da çok açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

5.2.8. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğretmenlerin Okulda Gerçekleştirilen Sosyal Etkinlerle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmen görüşlerine göre, düşük yaşam kalitesine sahip okulda belirli gün ve haftalar dışında farklı sosyal etkinlikler çok az düzenlenmekte, bu tür etkinliklerin düzenlenmesinde okulun alt yapı olanaklarının yetersizliği önemli bir engel oluşturmaktadır. Yüksek yaşam kalitesine sahip okulda ise belirli gün ve haftalar dışında sık sık değişik amaçlarla törenler, etkinlikler düzenlenmektedir. Bu okuldaki öğretmenlerin hepsi bu etkinliklerin öğrencilere demokratik değerleri kazandırmak bakımından olumlu yönde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmenler ise düzenlenmesi zorunlu olan törenler sırasında da yaşanan sıkıntılardan dolayı hem yönetici ve öğretmenler hem de öğrenciler birtakım

antidemokratik davranışlar sergilemektedir. Hatta bir öğretmen bu şekilde olmasındansa hiç olmamasının daha iyi olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Oysa, Wynne'e (1991) göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya halihazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerektiğini belirten Wynne (1991), törenlerin etkili birer öğretmen olabileceğini, insanların törenlerde başkaları tarafından da kabul gören değerleri doğal bir şekilde öğrenip benimsemelerinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır. Elbette Wynne'ın kast ettiği değerler, görüşülen bazı öğretmenlerin belirttiği gibi şiddet içerikli, onur kırıcı veya başkalarına değer vermediğini gösterir tarzdaki olumsuz davranışlar değil, demokratik bireyin donanık olması gereken davranışlar setidir. Amerika'daki bir çok okulda, ahlak kurallarının öğrencilere öğretilmesinde törenlerin işe koşulduğunu belirten McCabe ve Trevino (2002), bu törenlerin, okulun öğrencilere kazandırmak istediği değerlerin öğretilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedirler. Mullis ve Fincher (1996) de törenlerin karakter eğitiminde önemli bir rol oynadığını ve yaratıcı, destekleyici, demokratik ve güvenli bir okul kültürü oluşturulmasında ekili bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar. Ancak ne yazık ki düşük OYK düzeyine sahip okulda, yukarıda adı geçen eğitimcilerin yararlarını sıraladığı törenlerden, demokratik bir okul kültürü yaratmak anlamında yararlanılamadığı, aksine düzenlenmesi zorunlu olan törenlerde de öğrencilere antidemokratik unsurların bolca yer aldığı bir örtük program yaratıldığı söylenebilir.

5.2.9. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Okul – Aile İşbirliğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Okullarındaki okul – aile işbirliğini değerlendirmeleri istenen OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmenler genel olarak, okul-aile işbirliğinin yetersiz olduğunu, velilerinin genelinin çok ilgisiz ve eğitimsiz olduklarını, velilerin öğretmenleri kendilerinden üstün gördüklerini, öğretmenlerin çocukları dövmesi gerektiğine inandıklarını ve velilerle iletişim kurmakta sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler ailenin bu özellikte olmasının çocuk üzerinde önemli olumsuz etkileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki öğretmenlerin okul – aile işbirliği konusundaki görüşleri genel olarak incelendiğinde ise, ailelerin çoğunun çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilendikleri ve

öğretmenlerin genel olarak bu konuda ciddi sorunlar yaşamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Leonard (2002) da alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ailelerin çocuklarının eğitimiyle daha az ilgilendiklerini ve okulla iletişimlerinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Gündoğdu da (2004, 208) Ankara ilinde yaptığı çalışmada okulla aileler arasındaki iletişimin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu yetersiz iletişime neden olarak ailelerin yeterince demokratik olmayışını gösteren öğretmenler, bunun yanısıra ailelerin çocuklarının problemlerinin çözümünde yeterince yardımcı olmadıklarını, okul – aile işbirliğini geliştirmeye karşı bir direnç gösterdiklerini, çoğu ailenin sadece çocuklarıyla ilgili bir problem olduğunda okula geldiğini ve çoğunun da evde çocuklarına fiziksel baskı uyguladıklarını belirtmişlerdir (Gündoğdu, 2004, 213). Görüşülen veliler ise daha çok parasal konular için okula çağrıldıklarını, öğretmenleri birer otorite figürü olarak gördüklerini ve okulla evin ayrı sosyolojik birimler olduğunu belirtmişlerdir (Gündoğdu, 2004, 206). Bu araştırmada da paralel bulgulara ulaşıldığı söylenebilir ancak, özellikle OYK düzeyi düşük olan okul açısından durum çok daha vahim görünmektedir. Çünkü bu okulda görüşülen öğretmenler bu bölgede iyi öğrencilerin de çoğunun velisinin okula gelmediğini belirtmişlerdir. Bu okuldaki öğretmenler, okul-aile işbirliğinin yetersiz oluşunu daha çok ailenin eğitim seviyesinin düşük olmasına ve eğitime önem vermiyor oluşlarına bağlamışlardır.

Eğitim alanyazını ailelerle işbirliği kurulması ve bu işbirliği ilişkisin sürdürülmesinin önemini vurgulamaktadır (Dye, 1989; Geller & Perkins, 1987; Jensen, 1986; Krueger, 1998; Strother & Jacobs, 1986; Akt: Cornille, Pestle, ve Vanwy, 1999). Plevyak ve Heaston (2000), ailesi okula gidip gelen öğrencilerin daha başarılı olduklarını, daha az davranışsal problem gösterdiklerini ve bu çocuklar arasında okulu terk etme olaylarının daha az yaşandığını belirtirken bunun sağlanmasında da öğretmenin anahtar link olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için gereken desteğin sağlanması ise yöneticinin görevidir. Görüldüğü gibi, okul – aile işbirliğinin sağlanması ne tek başına ailenin, ne öğretmenin ne de yöneticinin başarabileceği bir iştir. Okul toplumunu oluşturan tüm bireylerin sık sık bir araya gelerek, hepsini yakından ilgilendiren, okulun öznesi olan öğrencilere, hem akademik, hem sosyal hem de psikolojik olarak en sağlıklı ortamı sunmaya çalışmaları gerekmektedir. Ortak amaçları gerçekleştirmede, aile dahil tüm bireylerin, birbirini ast-üst ilişkileriyle değil, bir partnerlik anlayışıyla kabul etmesi ve okulda sağlıklı iletişime dayalı demokratik bir örtük program yaratılması büyük önem taşımaktadır. Kreisberg'in (1992) de belirttiği

gibi, okullar demokratik hak ve sorumluluklar hakkında bilgi vermekten çok, öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve yöneticilerin birlikte çalıştığı ve kararları birlikte verdikleri katılımcılığa dayalı topluluklar olmalıdır. Demokrasinin bireylere gerçek anlamda yaşatılması ancak o zaman gerçekleşecektir. Çünkü okulların öğrettiğini, ailelerin yok ettiği bir ortamda çocuklara değerlerin öğretilmesi mümkün değildir.

Araştırmada görüşülen birer öğretmen, velilerin kendilerini öğretmenden aşağı görmelerinin ve öğretmenlerin okula gelen velilerle yeterince ilgilenmemelerinin de okul – aile işbirliğinin sağlanmasında engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Her iki neden de okula gelen velilere öğretmenlerin yeterince sıcak ve özendirici davranmadığını akla getirmektedir. Her ne kadar ailelerin eğitim düzeyleri düşükse de, öğretmenler çocuğun eğitiminden ortak sorumlu olduklarını, bir ekip olduklarını, çocuğun problemleriyle birlikte mücadele etmeleri gerektiğini ve aile içerisindeki ortamın çocuk üzerindeki etkilerini velilere anlatarak, bir öğretmenin belirttiği gibi "velilerin camiye gider gibi okula da rahatlıkla gelebilmelerini" sağlamaya çalışmaları gerekir. Cornille, Pestle, ve Vanwy (1999), ailenin çocuğun eğitimini desteklediğine inanan öğretmenlerin, ailelerle daha çok iletişim kurduğunu belirtmektedir; aileler kendilerinden istenmese bile çocuklarına yardımcı olmaktadırlar ve öğretmenlerin ailelerin bu enerjisini nasıl yönelteceklerini düşünmeleri gerekir. Öğrenci hakkında aile ile öğretmen arasında bir fikir birliği olduğunda bu ilişki oldukça içten gerçekleşmektedir. Fakat, aile ile öğretmen arasında çatışmalar olduğunda, işbirliği yapmak oldukça güç olmaktadır. Chavkin'in (1989) yaptığı bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun ailelerin çoğunun, çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Anne babaların çoğu, okulun nasıl işlediğini bilmediklerinden, zaman sorunu yaşadıklarından, işyerlerinden izin alamadıklarından ya da evdeki küçük çocuklarını bırakamadıklarından dolayı okuldaki konferans ve toplantılara katılamamaktadır (Akt: Cornille, Pestle, ve Vanwy, 1999). Bu durumda öğretmenlerin, okula gelen velileri memnuniyetle ve dostça karşılamasının yanısıra, ailelerle iletişim kurmak için zaman ayırmaları, velilerin okula gelmesini beklemektense kendilerinin velileri ziyaret etmeleri, öğretmen – veli iletişimi bakımından son derece faydalı olabilir.

5.2.10. OYK Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Okullarda Öğrencilerin Aile Ortamlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın yürütüldüğü iki okulda, sınıflarında gözlem yapılan sekizer öğrenci ve beşer veliyle yapılan görüşmelerden, öğrencilerin aile ortamlarında demokrasinin ne ölçüde yaşandığı ve yaşatıldığına ilişkin bulgular tartışılmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde aile ortamlarının demokratik olup olmadığı, doğrudan sorularak değil; kararları kimin verdiği, ailede tartışma yaşanıp yaşanmadığı, bu tartışmalar sırasında kırıcı sözler söylenip söylenmediği ve istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde çocuklara ne gibi yaptırımlar uygulandığı ile ilgili sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulara verilen yanıtlarla ulaşılan bulgular, aşağıda ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

5.2.10.1. Öğrencilerin Aile Ortamlarında Karar Verme Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

Düşük OYK düzeyine sahip okuldaki velilerin görüşlerine göre, üçünün ailesinde kararlar hep beraber alınmakta ve eğer "danışılabilecek bir konuysa" çocukların da görüşleri sorulmakta, iki velinin ailesinde ise kararlar erkekler tarafından verilmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilerin üçü, ailede babalarının karar verdiğini, biri de babası askerde olduğu için kararları dedesinin verdiğini belirtmiştir. Babaları şehir dışında çalışan iki öğrenci ise ailelerinde kararları hep birlikte aldıklarını belirtmişlerdir. Dört öğrenci kararlar verilirken, bazen kendilerinin de fikirlerinin sorulduğunu dile getirirken, iki öğrenci kendilerine hiçbir zaman fikir sorulmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanısıra üç veli, ailelerinde kadın erkek eşitliği olduğunu, iki veli ise ailelerinde cinsiyet bakımından eşitlik olmadığını belirtmişlerdir.

Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki velilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde ise, iki velinin ailelerinde genellikle ortak kararlar verildiğini belirttikleri, bir (bayan) velinin daha çok kendisi karar veriyor olmakla birlikte önemli konularda kararları beraber verdiklerini, bir velinin karar verme sürecini %70 baba ve %30 anne olacak şekilde paylaştıklarını, bir (erkek) velinin de kararları tamamen kendisinin verdiğini belirttiği; dört velinin çocuklarını da karar verme sürecine dahil ettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin beşi aileyle ilgili kararları hep beraber verdiklerini, üç öğrenci ise kararları anne ve

babasının verdiğini belirtmiştir. Kararları anne ve babasının verdiğini belirten öğrenciler, anne babalarının bu kararları verirken bazen kendilerinin de fikirlerini aldıklarını söylemişlerdir.

Genel olarak veli ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, hernekadar düşük yaşam kalitesine sahip okulda daha babaerkil özellikte bir karar verme süreci göze çarpıyorsa da, her iki okul için de aile ortamlarında eşitlikçi ve tüm aile bireylerinin katılımıyla gerçekleştirilen demokratik karar verme süreçlerinin tam anlamıyla yaşandığını söylemek oldukça zordur. Oysa "demokrasi rüyamızın gerçekleşmesi için her ailede cesaretlendirici ve işbirliğine dayalı bir atmosfer" yaratmak zorunda olduğumuzu belirten Meredith (1986), aile içerisinde uzlaşmaya başlandığında, grup kararları alındığında ve sorumluluklar çocuklarla paylaşıldığında, ancak o zaman ailede gerçek demokrasinin başladığının söylenebileceğini vurgulamaktadırlar. Meredith (1986), çocuğa ailede zengin bir katılım ve işbirliği deneyimi yaşatılabileceğini, çocuklar kendi çaplarında kararlara katılabileceğini bunun da onların, iç denetim geliştirmelerine yardımcı olacağını savunmaktadır. O'na göre, ne zaman ki aile gerçekten demokratik bir grup olur, ancak o zaman toplum da demokratik olur. Gerçekten de toplumu oluşturacak bireylerin hangi niteliklere sahip birer vatandaş olacaklarını okulla birlikte belirleyen kurum olan ailede, anne babanın çocuğa model olması, eğer etkin ve bilinçli bir yurttaş olmasını istiyorsa, ona ev ortamında demokrasiyi yaşatması gerekmektedir. Çocuğun onuruna saygı duyulmayan, küçümsendiği ve "Sen sus!", "Sen anlamazsın!", "Sen daha küçüksün!", "Kız çocuğu öyle her şeye karışmaz" gibi söylemlerle büyütüldüğü antidemokratik bir aile ortamında, ya edilgen, söyleneni yapan, kendi kararlarını vermekten aciz, bağımlı bir birey ya da saldırgan, başkalarının haklarını çiğneyen, kimseye saygı duymayan birey yetiştirilebilir. Tezcan'ın (1997, 156) da belirttiği gibi, kendinden çok ailesine karşı sorumlu tutulan ve sürekli biçimde söz dinlemesi istenilen bir çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesi güçleşmektedir. Bu nedenle nasıl ki öğretmen için, "demokratik bilgileri aktarmak yetmez, bunlar için model olunması ve yaşatılması gerekir" deniliyorsa; aynı şey – belki de daha – çok aile için söylenebilir. Okuldaki açık programla ailedeki uygulamaların birbirini desteklemesi gerektiği gibi, okuldaki örtük programla evdeki örtük programın da birbirini destekleyici olması gerekmektedir. Elbette aile ve okulun örtük programları arasında olması gerektiği savunulan bu destek, çocukların okulda da evde de kararların verilmesi sürecine dahil edilmediği ya da okulda öğretmenini evde de büyüklerini sürekli

dinlemesinin beklendiği ve bu araştırmada ortaya çıkan halihazırdaki niteliğiyle değil, demokrasin gerçekten yaşatıldığı örtük programlar arasındaki bir destek olmalıdır.

5.2.10.2. Öğrencilerin Aile Ortamlarında Tartışmalar Yaşanıp Yaşanmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Velilerin, aile ortamlarında sık sık tartışma yaşanıp yaşanmadığı konusundaki görüşleri incelendiğinde, her iki okuldaki velilerin çoğunun evlerinde zaman zaman tartışmalar yaşandığını ve bu tartışmaların genellikle çocukların önünde gerçekleştiğini belirttikleri görülmüştür. OYK düzeyi yüksek olan okuldan iki veli, tartışmalarını çocuklarına yansıtmamaya ve onların önünde kırıcı sözler kullanmamaya çalıştıklarını da belirtmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, OYK düzeyi düşük olan okuldaki sekiz öğrenciden beşinin, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerden ise ikisinin ailelerinde bazen tartışmalar yaşandığını belirttikleri görülmüştür.

Genel olarak veli ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, her iki okuldaki veli ve öğrencilerin ailelerinde zaman zaman tartışmalar yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Ancak neredeyse görüşülen tüm bireyler bu tartışmaların basit düzeyde olduğunu, ciddi boyutlara ulaşmadığını vurgulamışlardır. Hafif düzeyde bile olsa ailede yaşanan tartışmalar, özellikle de bu tartışmalar sırasında kullanılan kırıcı sözlerden çocukların olumsuz etkileneceği açıktır. Aslında görüşülen veliler, bu bölümde sorulan sorulara yeterince açık cevaplar vermemiş de olabilirler. Çünkü Türkiye toplumunda aile içi tartışmaların genelde hafif düzeyde gerçekleştiğini söylemek de zordur. Şiddetli geçimsizlikten gittikçe artan boşanma oranları, günlük basında her gün onlarcası görülebilen aile içi şiddet, cinnet ve intihar olayları, çocukların aile ortamlarında demokrasinin ne ölçüde yaşatıldığına birer delil olarak ele alınabilir. Aile içi şiddete şahit olmanın veya maruz kalmanın çocuk üzerinde yaratabileceği etkiler daha ayrıntılı bir şekilde aşağıda tartışılmaya çalışılmıştır.

5.2.10.3. İstenmeyen Davranışlar Sergilediklerinde Ailelerin Çocuklarına Uyguladıkları Yaptırımlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Düşük OYK düzeyine sahip okulda görüşülen veliler çocuklarının istenmeyen davranışlarıyla karşılaştıklarında genel olarak öncelikle konuştuklarını, fakat çok sinirlendiklerinde bağırdıklarını, zaman zaman çocuklarına "dışarı çıkma yasağı" gibi cezalar verdiklerini, zaman zaman da çocuklarına karşı kırıcı sözler kullandıklarını belirtmişlerdir. Velilerden biri, eşinin sinirlendiği zaman çocuklara küfür ettiğini ve eşi

şehir dışında olduğunda da çocuğunun suçunu amcasına söylediğini, amcasının bazen sözel olarak bazen de "kulağını çekerek" çocuğu uyardığını belirtmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, OYK düzeyi düşük olan okuldaki sekiz öğrenciden beşi istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde annesinin, babasının ya da ağabeyinin çok sinirlendiğinde kendilerine bazen bağırdıklarını bazen de onları dövdüklerini belirtmişlerdir.

Yüksek OYK düzeyine sahip okulda görüşülen veliler ise çocuklarının istenmeyen davranışlarıyla mücadele ederken; öncelikle onlarla konuşmaya çalıştıklarını belirtmiş bunun yanısıra iki veli, bazen bağırdıklarını; iki veli bazen bir takım cezalar verdiklerini; bir veli de bazen çocuklarını dövdüğünü ifade etmiştir. Öte yandan, bu okulda görüşülen öğrencilerden altısı, istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ailelerinin kendilerini dövmediğini belirtmişlerdir. Ailesinden dayak yediğini belirten iki öğrenciden biri, hem annesinin hem de babasının ara sıra kendisini dövdüğünü, diğeri ise babasının kendisine hiç vurmadığını ama annesinin çok kızdığında bazen kendisine vurduğunu söylemiştir. Beş öğrenci ailelerinin kendilerine ceza da vermediğini, kendileriyle konuşup bir daha yapmamaları için uyardıklarını belirtmişlerdir.

OYK düzeyi düşük olan okulda, onura saygıya ters düşecek şekilde ailede kırıcı sözler söylenip söylenmediği sorusuyla ilgili olarak ise, öğrencilerin ikisinin evlerinde küfür edilmediğini, ikisinin evde sık sık küfürlü konuşulduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunun yanısıra dört öğrenci de kızınca annelerinin çok bağırdığını ve kırıcı sözler söylediğini belirtmişlerdir. Kendilerinin de küfür edip etmedikleri sorulduğunda ise dört öğrenci sinirlendikleri zaman kendilerinin de küfür ettiklerini söylemişlerdir. OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin beşinin aile ortamlarında kırıcı sözler kullanılmamakta; üçünün anneleri çok kızınca kendilerine bağırmakta; ikisi ablalarıyla birbirlerine bazen "salak, manyak, yer cücesi" gibi sözcükler kullanmakta; birinin annesi kızınca çok kırıcı sözler söylemekte; birinin babası da bazen küfürlü konuşmaktadır ve kendisi de bazen küfür etmektedir.

Veli ve öğrenci görüşleri genel olarak incelendiğinde, istenmeyen davranışlara yönelik tepkiler bakımından belirtilen veli görüşleri iki okulda paralellik göstermekle birlikte, öğrenci görüşlerinin birbirinin tam tersi yönde olduğu görülmektedir. OYK düzeyindeki çocukların çoğu istenmeyen davranışlarına karşılık ailelerinin de hoş

olmayan tepkiler gösterdiğini belirtirken, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin çoğu ailelerinin kendileriyle konuşma yolunu daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ailelerinde onur kırıcı ağır sözlerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında ise, düşük OYK düzeyine sahip okulda bu tür sözlerin kullanımının daha belirgin olduğu, bu okuldaki öğrencilerin kendilerinin de zaman zaman bu tür sözleri kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla okul yaşam kalitesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilerin ailelerindeki örtük programın insan onuruna saygı davranışını yeterince desteklemediği söylenebilir.

Ailenin sosyo ekonomik düzeyi ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çok araştırmada, alt SED'deki ailelerin çocuklarının daha düşük akademik başarı ve daha çok davranışsal problemler gösterdikleri belirtilmektedir. Tezcan (1997, 156-157), LeCompte'un (1979) yaptığı bir araştırmada alt SED'deki ailelerin daha otoriter özellikler gösterdiğini ortaya koyduğunu aktarmaktadır. Buna paralel olarak, bu ortamda büyüyen çocukların da antidemokratik davranışlar göstermesi doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Örneğin Dake, Price, Telljohann ve Funk (2003b) ailenin tutumunun çocuk üzerindeki etkilerini vurgularken, otoriter aileden gelen öğrencilerin, demokratik ailelerden gelen çocuklardan 1.65 kat; ailede ceza gören çocukların ise diğerlerinden 1.75 kat daha fazla zorbalık davranışlarına karıştığını belirtmektedir. Sorumlu ve destekleyici aileler ise zorbalık davranışlarını azaltmakta önemli bir role sahiptir. ailenin çocuğa fazla müdahale etmesi de problemlere yol açmaktadır. Ailesi kendisine çok karışan çocuklar okulda zorbalık davranışlarını daha fazla göstermek eğiliminde olmaktadırlar.

5.2.11. Örtük Programın Eşitlik, İnsan Onuruna Saygı ve Çevreye Saygı Değerlerinin Kazandırılmasındaki İşlevi: Genel Bir Değerlendirme

Buraya kadar yapılan tartışma ve yorumlarda, önce araştırmanın yürütüldüğü iki okuldaki örtük programın genel özellikleri, ardından okuldaki bireylerin bu değerlere ne düzeyde sahip olduğu, öğretmen – öğrenci ve öğrenci–öğrenci iletişiminin niteliği, sınıf ortamında kuralların, oturma düzeninin ve işbölümünün nasıl belirlendiği, okulda çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenme yeterliği, okul–aile işbirliği, öğrencilerin aile ortamları ve velilerin okul hakkındaki genel görüşleri karşılaştırmalı bir şekilde tartışılmaya çalışılmıştır. Araştırmada yanıt aranan dördüncü soru "düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip ilköğretim okullarında, eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı

değerlerinin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi nedir?" şeklindeydi. Bu bölümde araştırmada örtük programa ilişkin olarak ele alınan ve yukarıda ayrı ayrı tartışılmaya çalışılan bütün boyutlar bu soruya yanıt aramak üzere bütüncül olarak ele alınmıştır.

Yukarıda yapılan ayrıntılı tartışmalar sonucunda, yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın, araştırmada ele alınan hemen hemen tüm boyutlar açısından çok daha olumlu özellikler taşıdığı ve örtük programa ilişkin olarak ele alınan değişkenlerin (okuldaki bireylerin demokratik değerlere ne düzeyde sahip olduğu, öğretmen – öğrenci ve öğrenci–öğrenci iletişiminin niteliği, sınıf ortamında kuralların, oturma düzeninin ve işbölümünün nasıl belirlendiği, okulda çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenme yeterliği, okul–aile işbirliği) karşılıklı olarak birbirini yakından etkilediği söylenebilir. Örtük program olumlu özellikler taşıdığı ölçüde, bu programa maruz kalan ve aynı zamanda onu oluşturan bireyler de daha olumlu davranışlar sergilemektedir. Örneğin sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin çevreye saygı değerlerine ilişkin olumsuz davranışları pek gözlenememiş olmakla birlikte, yüksek OYK'sine sahip okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmenin, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine daha çok sahip olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak hem gözlemlerden hem de görüşmelerden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. Bu araştırmada, alanyazındaki bulgulara paralel olarak (Karatzias ve diğerleri, 2001; Leonard, 2002, 16) okul yaşam kalitesi de üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda daha yüksek bulunmuştur. Okuldaki örtük programın okulun yaşam kalitesi düzeyi yükseldikçe daha olumlu özellikler göstermesi, örtük program ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında da önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Anyon'un yaptığı bir araştırmada (1979) da alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha otoriter davrandıkları, karar verme süreçlerine öğrencileri yeterince katmadıkları, okulun sosyo – ekonomik düzeyi yükseldikçe ise, öğrencilerin yaratıcılık, karar verme vb. üst düzey zihinsel beceriler geliştirmesinin daha çok önemsendiğini belirlemiştir (Akt: Foreman, 1984, 27).

Öte yandan gözlem verileri ile öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin analizi sonucunda, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları da belirlenmiştir. Öğrencilerin demokratik değerlerle ilgili olarak gözlenen veya görüşmelerde dile getirilen davranışları, öğretmenlerinin bu değerlerle

ilgili davranışlarına paralellik göstermektedir. Johnson (2006), özellikle ilköğretim çağında, öğrencilerin ailelerinden çok öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla zaman geçirdiklerini ve okul ortamında birçok davranış edindiklerini vurgulamaktadır. Öğrenciler arkadaşlarıyla iletişim kurmada başarılı olmak zorundadırlar, aksi takdirde çok kısa sürede dışlanırlar. Oysa Smith ve Sandhu'ya (2004) göre aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuklar, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin anahtar yordayıcısıdır (Smith ve Sandhu, 2004). OYK düzeyi düşük olan okuldaki öğretmen ve öğrencilerin davranışlarında daha sık gözlenen şiddet içerikli davranışlar, böyle bir yabancılaşmanın sonucu olabilir. Elbette öğrenciler okul dışından edindikleri birtakım değerleri de beraberlerinde getirmektedir. Ancak, zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul ortamındaki yaşamın niteliğinin de bu tür davranışları öğrenmelerindeki rolü açıktır. Özellikle model aldıkları öğretmenlerinin davranışlarında bu tür öğeleri sık gözlemlemeleri, onların bu davranışları edinmeleri riskini oldukça arttırmaktadır. Çünkü Johnson'un (2006) da belirttiği gibi, okul yalnız akademik bir dünya değil, aynı zamanda değerlerin şekillendirildiği, test edildiği ve yeniden düzenlendiği sosyal bir dünyadır. Okuldaki örtük programın oluşturduğu sosyal dünya, bu değerlerin istendik yönde değil de aksine olumsuz yönde şekillenmesine daha elverişli ise, öğrencilerin antidemokratik davranışlarında okuldaki örtük programın da önemli bir sorumluluk taşıdığı söylenebilir.

Okullardaki öğretmen – öğrenci iletişimi açısından bakıldığında da hem görüşme hem de gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, OYK düzeyi düşük olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencileriyle daha sık iletişim problemi yaşadıkları söylenebilir. Oysa Fullan (2000) başarıyı yaratanın kişiler değil, kişilerarası ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Eğitimde ahlaki anlayış, hem bir sonuç hem de bir araçtır. Bir sonuç olması, öğrencilerin yaşamında farklılık yaratması anlamındadır. Fakat bu sonuca ulaşmaktaki araç çok önemlidir: Eğer öğrencilere iyi ve adil davranmazsanız, izleyicileri olmayan bir lider olursunuz. Eğer ilişkiler geliştirilirse her şey daha iyiye gider, fakat aynı düzeyde kalır ya da daha kötüye giderse, önemli kayıplar yaşanır (Akt: Johnson, 2006). Hoşgörür (2002, 78), öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrencilerin olumlu davranışlarını arttırdıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000, 59) ise çocukların

sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın, öğretmen–öğrenci iletişimi bakımından olumsuz özellikler taşıyor olması, öğrenci davranışlarındaki olumsuz unsurların nedenlerinden biri olabilir.

Sınıfta kuralların belirlenme süreci hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri genel olarak ele alındığında, OYK düzeyi yüksek olan okulda öğretmenlerin öğrencileri kural belirleme sürecine daha çok dahil ettiği, OYK düzeyi düşük olan okulda ise demokratik bir kural belirleme süreci olmadığı gibi, öğretmenlerin kurallara uymayan öğrencilere karşı şiddet içeren uygulamalara da daha çok yöneldiği söylenebilir. Oysa Çuhadar (2006) sınıfta geçerli olacak kuralların nasıl bir süreçte belirlendiğinin sınıfın havasının ne kadar demokratik olduğu konusunda önemli ipuçları vereceğini belirtmektedir; bu aynı zamanda sınıfın ve öğretmenin demokrasi sınavıdır. Schimmel'e (1997) göre, okul kurallarının belirlenmesi süreci, vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçasıdır; bu süreçte öğrenciler, iyi bir vatandaşın sahip olması gereken katılım, başkalarının görüşlerine saygı, ortak sorunların çözümü için işbirliği içinde çalışma, kararlarının sorumluluğunu alma, kural ve kanunların önemini anlama gibi bazı demokratik becerileri de öğrenmektedir. Bu bağlamda, OYK düzeyi yüksek olan okulda sınıf içinde nispeten daha olumlu özellikler taşıyan örtük programın, OYK düzeyi düşük olan okulda yeterince demokratik olmadığı, dolayısıyla öğrencilerin demokratik değerleri kazanması sürecinde de olumsuz yönde işlediği söylenebilir.

Okulda düzenlenen sosyal etkinlikler bakımından iki okuldaki örtük program karşılaştırıldığında ise, OYK düzeyi yüksek olan okulda bu tür etkinlikler sık sık düzenlenmekte ve okuldaki bireyler bu etkinliklerin öğrencilerin demokratik değerleri kazanmalarında önemli yararları olduğuna inanmaktadır. OYK düzeyi düşük olan okulda ise bu etkinlikler zorunlu durumlar (belirli gün ve haftalar) dışında çok az düzenlenmekte, düzenlendiğinde de bir çok problem yaşanmakta ve bu nedenle öğrencilerin demokratik değil, antidemokratik davranışlar edinmelerine yol açmaktadır. Oysa Wynne'e (1991) göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya halihazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşıyan etkili birer öğretmendir. Çünkü insanların törenlerde başkaları tarafından da kabul gören değerleri doğal bir şekilde öğrenip benimsemelerinin daha kolaydır. McCabe ve Trevino (2002) da bu törenlerin, okulun öğrencilere kazandırmak istediği

değerlerin öğretilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedirler. Ancak bu araştırmada özellikle düşük OYK düzeyine sahip olan okulda düzenlenen etkinliklerin, okulun açık program aracılığıyla kazandırmak istediği davranışları desteklemediği, tam tersine belki de kazandırılmak istenenleri yok ettiği söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü iki okul, okul-aile işbirliği açısından karşılaştırıldığında da OYK düzeyi yüksek olan okulda veli profilinin, öğrencilerin demokratik değerleri kazanmaları bakımından çok daha olumlu özellikler gösterdiği söylenebilir. Her iki okuldaki öğrencilerin aile ortamlarında ailedeki tüm bireylerin söz sahibi oldukları demokratik karar verme süreçlerinin tam anlamıyla yaşandığı söylenememekle birlikte, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrenciler, istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ailelerinden daha çağdaş tepkiler (konuşma, uyarma vb.) almakta, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğrenciler ise daha olumsuz anne-baba tepkisine maruz kalmaktadırlar. Ailedeki örtük programın olumsuz özellikler taşıması, öğrencilerin bu ortamdan kaynaklanan olumsuz davranışlar edinmelerine ve bu tür davranışlarla okuldaki örtük programın da olumsuz özellikler taşımasına yol açmış olabilir.

Genel olarak, okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük program, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösteriyor olmakla birlikte, bu okuldaki örtük programın, demokratik değerleri kazandırmak bakımından mükemmel koşullara sahip olduğunu söylemek de mümkün değildir. Örneğin bu okulda da öğrencilerin araştırmada ele alınan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleriyle ilgili bir takım olumsuz davranışları gözlenmiştir. Her ne kadar örtük program genel olarak ele alındığında, yüksek OYK düzeyine sahip okulda daha olumlu özellikler taşıdığı belirlenmişse de, bu okulda da öğrencilerin bu değerlerlere uymayan davranışlar edinmelerine yol açabilecek bir örtük programın varlığından söz edilebilir. Elbette öğrencilerin sergilediği tüm olumsuz davranışların tek kaynağı olarak okulu göstermek çok doğru olmayacaktır. Öğrenciler okul dışından da bir çok olumsuz davranışlar edinmiş olabilirler. Ancak okul dışındaki etkenler, bu araştırmanın kapsamına alınmadığından, burada sadece okuldaki örtük programın öğrencilerin bu değerleri kazanmasındaki işlevi ele alınmıştır. Bu bağlamda, antidemokratik özellikleri daha az barındırıyor olmakla birlikte, yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın da öğrencilerin bir takım olumsuz davranışlar edinmelerinde rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki okuldaki örtük program, okul yöneticilerinin gerek öğrenci

gerekse öğretmenlere karşı bir takım antidemokratik davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin çevreye saygı değerine ilişkin model davranışları az sayıda sergilemeleri, sınıflarda geleneksel sıra düzeninde oturma biçimlerinin tercih edilmesi, öğrenciler arasında görevlendirme ve işbölümünde benzer unsurların dikkate alınması ve okulun fiziksel koşullarının yetersiz bulunması gibi etkenler bakımından benzerlikler göstermektedir. Bu etkenler de öğrencilerin demokratik değerleri kazanmaları sürecine her iki okulda da olumsuz etkilerde bulunmuş olabilir.

Sonuç olarak, dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı söylenebilir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, okuldaki örtük programı oluşturan unsurların birbiriyle karşılıklı ilişki içerisinde bulunduğu; öğrencilerin bulundukları ortamın özelliklerine paralel olarak antidemokratik davranışlar sergilediği, öğrenciler problem davranışlar sergiledikçe de öğretmen ve yöneticilerin daha antidemokratik tepkilerde bulunduğu söylenebilir. Böylece okuldaki örtük program, döngüsel olarak, okuldaki tüm bireylerin davranışlarından etkilenmekte, örtük program olumsuz özellikler taşıdıkça da okuldaki bireyler daha olumsuz davranışlar sergilemek eğiliminde olmaktadırlar.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında önce ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, daha sonra örtük programın okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan okullarda demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecindeki işlevine ilişkin sonuçlar, gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

6.1.1. İlköğretim Okullarındaki Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

OYKÖ – Okula Yönelik Duygular boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar öğrenci görüşlerine göre 3.86, öğretmen görüşlerine göre ise 3.24; Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamalar öğrenci görüşlerine göre 3.11, öğretmen görüşlerine göre 3.05; Öğretmenler boyutuna ait ortalamalar öğrenci görüşlerine göre 3.88; öğretmen görüşlerine göre ise 3.38; Öğrenciler boyuna ilişkin aritmetik ortalamalar öğrenci görüşlerine göre 2.62, öğretmen görüşlerine göre 2.71; Statü boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar öğrenci görüşlerine göre 3.93, öğretmen görüşlerine göre ise 4.07 ve OYKÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğrenci görüşlerine göre 3.47, öğretmen görüşlerine göre de 3.23 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalama öğrenci görüşlerine göre 3.38 iken, Öğretim Programı boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ise öğretmen görüşlerine göre 3.18'dir. Her iki grupta da en yüksek ortalamaya sahip olan boyut Statüdür. Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmenler ve OYKÖ toplam puanı bakımından öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları, öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarından daha yüksektir.

OYKÖ – Okula Yönelik Duygular ve Öğretmenler boyutlarında, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında öğrenci görüşleri lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrenciler boyutu açısından iki grup arasında bulunan anlamlı fark ise öğretmen görüşleri lehinedir. Okul Yönetimi ve Statü boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. OYKÖ'den alınan toplam puanlar bazında da öğretmen ve öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkların öğrenciler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre yapılan analizler sonucunda okul yaşam kalitesi düzeylerinin, hem OYKÖ toplam puanı hem de alt ölçekler bazında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p<.001$). En yüksek yaşam kalitesi düzeyi, "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda belirlenmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar yine "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda okul yaşam kalitesi düzeyi bakımından ikinci sırada yer almaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ise yaşam kalitesi düzeyinin sadece "Okul Yönetimi" boyutunda en yüksek, diğer boyutlarda ise en düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre, OYKÖ'deki Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmenler, Öğretim Programı boyutları ve OYKO toplam puanı bakımından en yüksek sıra ortalamaları orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görülmektedir. Öğrenciler ve Statü boyutlarında ise en yüksek sıra ortalamaları üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara aittir. Tüm boyutlarda en düşük okul yaşam kalitesi düzeyi ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gözlenmiştir. Farkların anlamlılığı incelendiğinde ise "Öğretim Programı" dışındaki tüm boyutlarda okul gruplarına ait ortalamaların okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını görülmüştür ($p<.001$)

Bu bulguları genel olarak özetlenecek olursa; OYKÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında 5'li derecelendirme ölçeği üzerinden elde edilen sonuçlar, hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Her iki grupta en yüksek ortalamalar OYKÖ – Statü boyutunda, en düşük ortalamalar ise OYKÖ – Öğrenciler boyutunda hesaplanmıştır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey bazında öğrenci görüşlerine

göre yapılan analizler sonucunda, en yüksek okul yaşam kalitesi ortalaması, "Okul Yönetimi" boyutu dışındaki tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, daha sonra orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda elde edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ise Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmenler, Öğretim Programı boyutları ve OYKO toplam puanı bakımından en yüksek sıra ortalamaları orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda, Öğrenciler ve Statü boyutlarında ise en yüksek sıra ortalamaları üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda hesaplanmıştır.

6.1.2. Örtük Programın Demokratik Değerlerin Kazandırılması Sürecindeki İşlevine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada temel amaç, düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip ilköğretim okullarında, örtük programın temel demokratik değerlerin kazanılması sürecindeki işlevinin incelenmesidir. Bu bölümde, araştırmada örtük programa ilişkin olarak ele alınan bütün boyutlar birlikte ele alınarak, bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır.

Yüksek OYK düzeyine sahip okulda gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışındaki örtük programın, araştırmada ele alınan hemen hemen tüm boyutlar açısından çok daha olumlu özellikler taşıdığı ve örtük programa ilişkin olarak ele alınan değişkenlerin (okuldaki bireylerin demokratik değerlere ne düzeyde sahip olduğu, öğretmen – öğrenci ve öğrenci–öğrenci iletişiminin niteliği, sınıf ortamında kuralların, oturma düzeninin ve işbölümünün nasıl belirlendiği, okulda çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenme yeterliği, okul–aile işbirliği, okulun fiziksel olanakları, vb.) karşılıklı olarak birbirini yakından etkilediği söylenebilir. Örtük program olumlu özellikler taşıdığı ölçüde, bu programa maruz kalan ve aynı zamanda onu oluşturan bireyler de daha olumlu davranışlar sergilemektedir. Her iki okulda öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin davranışlarında belirgin paralellikler belirlenmiş olması bu sonucu desteklemektedir.

Gözlem ve görüşme bulgularına göre, yüksek OYK'sine sahip okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmen, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir. Buna paralel olarak, gözlem verileri ile öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin analizi sonucunda, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları da belirlenmiştir.

Okullardaki öğretmen – öğrenci iletişimi açısından bakıldığında da hem görüşme hem de gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, OYK düzeyi düşük olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencileriyle daha sık iletişim problemi yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf kurallarının belirlenme süreci hakkında öğretmen ve öğrencilerin belirttikleri görüşlere göre, OYK düzeyi yüksek olan okulda öğretmenler öğrencileri kural belirleme sürecine daha çok dahil etmekte, OYK düzeyi düşük olan okulda ise demokratik bir kural belirleme süreci olmadığı gibi, öğretmenler kurallara uymayan öğrencilere karşı şiddet içeren uygulamalara da daha çok yönelmektedir. Bu bağlamda, OYK düzeyi yüksek olan okulda sınıf içindeki örtük programın nispeten daha olumlu özellikler taşıdığı, OYK düzeyi düşük olan okulda ise yeterince demokratik olmadığı, dolayısıyla öğrencilerin demokratik değerleri kazanması sürecinde de olumsuz yönde etkileri olduğu söylenebilir.

Ulaşılan bulgulara göre, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler bakımından iki okuldaki örtük program karşılaştırıldığında, OYK düzeyi yüksek olan okulda bu tür etkinliklerin sık sık düzenlendiği ve okuldaki bireylerin bu etkinliklerin öğrencilerin demokratik değerleri kazanmalarında önemli yararları olduğuna inandıkları; OYK düzeyi düşük olan okulda ise bu etkinlikler zorunlu durumlar (belirli gün ve haftalar) dışında çok az düzenlendiği, düzenlendiğinde de bir çok problem yaşandığı ve bu nedenle öğrencilerin demokratik değil, antidemokratik davranışlar edinmelerine yol açtığı söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü iki okul, okul-aile işbirliği açısından karşılaştırıldığında da OYK düzeyi yüksek olan okulda veli profilinin, öğrencilerin demokratik değerleri kazanmaları bakımından çok daha olumlu özellikler gösterdiği söylenebilir. Bulgulara göre, her iki okuldaki öğrencilerin aile ortamlarında, ailedeki tüm bireylerin söz sahibi oldukları demokratik karar verme süreçleri tam anlamıyla yaşanmamaktadır. Ancak, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrenciler, istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde ailelerinden daha çağdaş tepkiler (konuşma, uyarma vb.) almakta, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğrenciler ise daha şiddet içerikli anne-baba tepkisine (dövme, onur kırıcı sözler söyleme, vb.) maruz kalmaktadırlar.

Genel olarak, okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük program, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösteriyor olmakla birlikte, bu okulda da öğrencilerin araştırmada ele alınan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleriyle ilgili bir takım olumsuz davranışlar sergiledikleri

belirlenmiştir. Bunun yanısıra düşük OYK düzeyine sahip olan okuldakine benzer şekilde, yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program, okul yöneticilerinin gerek öğrenci gerekse öğretmenlere karşı bir takım antidemokratik davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin çevreye saygı değerine ilişkin model davranışları az sayıda sergilemeleri, sınıflarda geleneksel sıra düzeninde oturma biçimlerinin tercih edilmesi, öğrenciler arasında görevlendirme ve işbölümü yapılırken öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerinin yeterince dikkate alınmaması ve okulun fiziksel koşullarının yetersiz bulunması gibi etkenler bakımından olumsuz bir takım özellikleri de barındırmaktadır. Bu bağlamda, antidemokratik özellikleri daha az barındırıyor olmakla birlikte, yüksek OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın da öğrencilerin bir takım olumsuz davranışlar edinmelerinde rolü olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı söylenebilir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergilediklerinin belirlenmiş olması, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak özetlendiğinde, OYKÖ'den elde edilen bulgular doğrultusunda, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında beşli derecelendirme ölçeği üzerinden elde edilen ortalamaların 2.62 ile 4.07 arasında değiştiği, öğrencilerin öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları, okul yaşam kalitesinin alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre daha düşük olduğu; gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ise OYK düzeyi yüksek olan okulda genel olarak varolan örtük programın bu araştırmada incelenen boyutlar ve demokrasi açısından daha olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda, okullarda oluşturulan kültürün öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin öğretmen ve yöneticiler tarafından yeterince dikkate alınmadığı ortaya çıkmıştır. Halbuki bir çok eğitimcinin (Schug ve Beery, 1987; Burkimsher, 1993; Wren, 1999; Joseph ve Efron, 2005; ..) belirttiği gibi, örtük program, karakter ve vatandaşlık eğitiminde güçlü bir öğretmen olabilir. Çünkü çocuklar, kendilerine söylenenlerden çok gözledikleri ve yaşadıkları kültürün önemsediği değerleri daha etkili öğrenmektedir. Bu nedenle okuldaki yetişkinlerin (öğretmen, yönetici, hizmetli vs.) temel demokratik değerlerle gerçek anlamda donatılmaları ve bu değerler doğrultusunda da okulda demokratik değerleri temele alan bir kültür yaratma konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

2. Örtük program ders kitabında okunanlar ya da sınıfta tartışılanların aksine, gerçek yaşam deneyimlerinden oluşmaktadır. Eğitimciler eğitim programlarından bahsettiklerinde, genellikle açık programı kastetmektedirler. Halbuki, bütün öğrencilerin öncelikle okulda daha sonra da daha büyük bir toplumda etkili ve üretken birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için, belli sosyal normlardan oluşan bir programı – örtük programı – içselleştirmeleri gerekmektedir (Wren, 1999). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme ekiplerinin, okuldaki örtük programın açık programı destekleyecek şekilde düzenlenmedikçe eğitimde başarıyı yakalamanın mümkün olmayacağının bilincinde olmaları ve buna yönelik olarak tüm okulu kapsayacak düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

3. Öğrenciler okuldaki zamanlarının çoğunu sınıflarında, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim halinde geçirmektedir. Bu nedenle örtük program, bir değer öğretmeni olarak sınıf içerisinde çok daha etkili olarak işe koşulabilir. Ancak bu öğretmeninin öğrencilere olumlu değerler kazandırması, her şeyden önce kendisinin sahip olduğu değerlerin olumlu olmasına bağlıdır. Aksi takdirde çocuklar bu öğretmenden çok tehlikeli şeyler de öğrenebilirler. Bu durum ancak, sınıftaki açık (gerçek) öğretmenin kendisinin demokratik değerlere sahip olmasıyla ve bunları sınıf içerisinde öğrencilerine yaşatmasıyla önlenebilir. Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere kendilerini değerli hissedecekleri, katılımcı, eşitlikçi ortamların yeterince sunulamadığı

belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere insan hakları, çocuk hakları ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları hakkında verilecek eğitimlerin faydalı olacağı söylenebilir.

4. Araştırmada okul yöneticilerinin, okuldaki uygulamalarında öğretmen ve öğrencilere karşı demokrasiye uymayan davranışlar sergiledikleri ve öğrenci, öğretmen ve idareciler arasında kopukluklar olduğu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak, yöneticilere çağdaş eğitim yönetimi ve iletişim becerileri konusunda eğitim verilmesinin yanısıra, okullarda sadece öğrencilere yönelik değil, öğretmen ve idareci kaynaşmasına yönelik olarak da birtakım sosyo-kültürel etkinlikler (akşam yemekleri, topluca tiyatroya/sinemaya/konsere gitme, öğretmen gezileri, kamplar, öğretmen korosu, öğretmen halk oyunu ekibi, öğretmen spor takımları vb.) düzenlenmesi önerilebilir.

5. Bu araştırmada özellikle düşük OYK düzeyine sahip okuldaki okul – aile işbirliğine ilişkin yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Yüksek OYK düzeyine sahip okulda da bazı velilerin idare ve öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı problem olarak görünmüştür. Dolayısıyla her iki okuldaki bu sonuçlara dayalı olarak, okullarda aile eğitiminin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Buna yönelik olarak, okulların çocukları eğitmek kadar ailelerini de eğitmek sorumluluğu taşıdıklarının bilinciyle, okulun uygun olduğu zamanlarda (ders saatleri dışında, hafta sonları, akşamları vs.) velilere değişik konularda eğitim olanakları yaratılmalı, ailelerle sıcak ilişkiler kurulmaya çalışılmalı ve bir öğretmenin belirttiği gibi velilerin "camiye gider gibi, okula da rahatlıkla gelebilmesi" sağlanmaya çalışılmalıdır. Ayrıca merkezi okullardaki bürokratik veli baskısının kaldırılmasına yönelik olarak da gereken önlemler alınmalıdır.

6. Gözlem ve görüşmeler sırasında özellikle düşük OYK düzeyine sahip okulda bahçede belli bir çevre düzenlemesinin yapılmadığı, bahçenin çöp kovalarından öğrencilerin yağmur ve güneşten korunabilecekleri sığınaklara, yeşil alanlardan öğrencilerin teneffüslerde dinlenebilecekleri banklara kadar bir çok olanaktan yoksun olduğu belirlenmiştir. Türkiye'deki devlet okullarının çoğunun benzer koşullara sahip olduğu düşünüldüğünde, bu yokluklar içerisinde öğrencilerin eğitime ve okullarına olumlu tutumlar geliştirmelerinin zor olacağı da açıktır. Bu bağlamda, gerek bakanlık düzeyinde gerek il ve ilçe milli müdürlüklerinde peyzaj

mimarları istihdam edilmesi, okulların çevre düzenlemesine ilişkin eğitsel amaçlarla estetiği bütünleştiren projeler geliştirilmesi, mali kaynak yaratılarak bu projelerin hayata geçirilmesi ve okulların çocuklar için daha huzur ve güven verici ortamlar haline getirilmeye çalışması gerekmektedir.

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmadaki temel amaçlardan biri de ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesidir. Bu belirlemeden sonra Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarından aşırı uç örneklemesine uygun olarak OYK düzeyi en yüksek ve en düşük olan iki okul seçilerek bu okullardaki örtük programın demokratik değerlerin kazandırılması sürecindeki işlevleri incelenmiştir. OYKÖ sonuçlarına göre yüksek yaşam kalitesine sahip olarak belirlenen okul üst sosyo ekonomik düzeyde; düşük yaşam kalitesine sahip okul ise alt sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Ancak bu araştırmada birbiriyle olduğu düşünülen okul yaşam kalitesi, sosyo-ekonomik düzey ve okuldaki örtük program arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmemiştir. Gerçekleştirilecek bir araştırmayla bu üç nitelik arasındaki ilişkiler incelenebilir.
2. Bu araştırmada, okullardaki örtük programın üç temel demokratik değerin (eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı) kazandırılması sürecinde ne gibi işlevleri olduğunu belirlemek üzere araştırmacının yürüttüğü gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmamış gözlemler sırasında araştırmacı, gözlemlediği olup biten her şeyi kaydetmeye; daha sonra veri analizleriyle eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerine ilişkin davranışları ayırt etmeye çalışmıştır. Analizler sonucunda eşitlik değeriyle ilgili yeterince davranış gözlenemediği ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden biri, üç değerin aynı anda gözlenmeye çalışılması ve bir değere odaklanılmışken diğerlerinin gözden kaçmış olması olabilir. Yapılacak buna benzer araştırmalarda, tek bir demokratik değerin araştırma konusu edinilmesi ve hem araştırmacının hem de araştırmada işe koşulacak tüm süreçlerin bu değer üzerinde odaklanması daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler toplanmasını sağlayabilir. Ayrıca bu tür araştırmaların birden çok araştırmacıyla yürütülmesi de faydalı olabilir.
3. OYK düzeyi düşük olan okulda görüşme yapmak üzere gönüllü veli bulmak oldukça zor olmuştur. Ulaşılabilen veliler de öğretmenin yakından tanıdığı,

öğretmenin “iyi öğrenci” olarak tanıttığı birkaç öğrencinin annesidir. Bu nedenle görüşmeler sırasında velilerin çok rahat olmadıkları, görüşlerini açıklarken tedirgin oldukları gözlenmiştir. Öğretmenden bağımsız olarak sadece bir veliyle görüşülebilmiştir. Bu durumun, bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı olduğu söylenebilir. Benzer bir araştırma, okulu okuldan bağımsız olarak, tamamen velilerin gözüyle incelemek üzere gerçekleştirilebilir. Ya da eğer hem okuldaki bireyler hem de veliler veri kaynağı olarak ele alınacaksa, araştırmacının ön ziyaretlerle önce velilerin güvenini kazanması, araştırmayı anlamalarını sağlaması, asıl görüşmelerini daha sonra yapması daha doğru olabilir.

4. Bu araştırmada okuldaki örtük programın demokratik değerlerin kazandırılması sürecindeki işlevine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak değerlerin kazanımında okul dışında başka bir çok faktör de büyük önem taşımaktadır. Ailedeki, arkadaş gruplarındaki, medyadaki örtük programların değerlerin kazanılması sürecindeki işlevlerinin incelenmesine yönelik olarak benzer araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırmada okuldaki örtük program, eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerleri bakımından incelenmiştir. Benzer araştırmalarla öğrencilerin dini değerleri, itaat etmeyi, isyankarlığı, direnişi, cinsiyet rollerini, toplumsal davranış kalıplarını vb. öğrenmesinde örtük programın işlevleri incelenebilir.

6. İlköğretim okullarındaki örtük programın işlevleri bu araştırmada nitel yöntemler kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Başka bir çalışma, uzun süreli ve kapsamlı bir eylem araştırması şeklinde tasarlanabilir. Böyle bir çalışmada, milli eğitim, üniversite ve okul işbirliğiyle önce okuldaki yönetici ve öğretmenlere eylem araştırması, örtük program ve demokrasi konularında eğitim verilebilir, daha sonra okuldaki tüm bireylerin katılımıyla, demokrasinin bir yaşam biçimi olarak kabul edildiği bir okul kültürü yaratılarak sonuçları incelenebilir.

7. İlköğretim okullarında örtük programın demokratik değerlerin kazandırılması sürecindeki işlevi, bu araştırmada biri alt diğeri de üst sosyo-ekonomik düzeyde olan iki okulda incelenmiştir. Acaba alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki diğer okullarda durum nasıldır? Yapılacak çalışmalarla örtük programın aynı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ne gibi özellikler taşıdığı karşılaştırmalı bir şekilde incelenebilir.

8. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 – 2006 Eğitim-Öğretim Yılında uygulamaya konulan eğitim programı, özgür düşünen, eleştiren, tartışan, farklı bilgi kaynaklarını sorgulayan, bilgiyi ezberlemek yerine kendisi oluşturan vb. bireyler yetiştirmek iddiasıyla hazırlanmıştır. Ancak okullarda buna uygun bir kültür yaratılamadığı sürece başarıya ulaşmasının zor olacağı da açıktır. Acaba okullardaki örtük program, Milli Eğitim Bakanlığının bu açık programını ne ölçüde desteklemektedir? Yapılacak çalışmalarla bu konunun incelenmesi ve gereken önlemlerin alınması, yeni programın başarısında önemli bir rol oynayabilir.
9. Bu araştırmada okuldaki örtük programla ilgili olarak; okuldaki bireylerin üç temel demokratik değere ne ölçüde sahip olduğu, öğretmen – öğrenci iletişimi, öğrenci – öğrenci iletişimi, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerle iletişim biçimleri, sınıf ortamlarında kuralların, oturma düzeninin ve işbölümünün nasıl belirlendiği, okulun fiziksel altyapı olanakları, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okul – aile işbirliği ve öğrencilerin aile ortamları gibi bir çok boyut, hem sınıf içinde hem de tüm okulu kapsayacak şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Başka araştırmalar, örtük programın boyutlarını ayrı ayrı ele alacak şekilde sadece sınıf ortamlarına veya sadece sınıf dışı ortamlara yönelik olarak tasarlanarak daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilinir.
10. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de okul bahçesiyle ilgili yetersizliklerin, öğrenciler arasında bir takım sürtüşmelere yol açtığı ve bahçede olumsuz bir örtük programın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı yönündedir. Türk eğitim alanyazınında okul binaları ve okul bahçeleri hakkında yapılan çalışmaların azlığı önemli bir eksikliktir. Bu konularda yapılacak araştırmalarla bu açık kapatılmaya ve ilgililere önerilerde bulunulmaya çalışılabilinir.
11. Bu araştırmada, Adana ili merkez ilçelerinden belirlenen örneklem üzerinde "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin okullardaki yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi konusunda önemli bir ihtiyaca cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu ölçme aracı, diğer illerdeki okullara da uygulanıp ülke bazında ilköğretim okullarının sahip olduğu yaşam kalitesi belirlenebilir. Böylece okullarda yaşam kalitesinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

Abu – Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement, *Educational Psychology*, 20 (1), 75 – 84.

Ada, Ş. (2002). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler, Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*, 195 – 213, Ankara, Pegem A Yayıncılık

Adams, M. (1992). Academic culture, The hidden curriculum, *New Directions for Teaching and Leraning*, No.49, Spring, 1992

Aguirre, G. T. (2002). Stepchild in the promised land: An ethnographic case study of Chicano / Chicana accommodation, reproduction and resistance in a California alternative / continuation high school. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Los Angeles: Kaliforniya Üniversitesi

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*, 1-18. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ahola, S. (2000). *Hidden Curriculum in Higher Education: Something to fear for or comply to?* Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference. 30.08 – 02.09.2000 Helsinki

Akar Vural, R. ve Sadık, F. (2003). Ilköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 16 – 23.

Aktunç, H. (2002). *Büyük argo sözlüğü* (3. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayı A.Ş.

Appleton, J. V. (1995). Analysing qualitative interview data: Adressing issues of validity and reliability. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 993 – 997.

Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and struggle for space in school. *Int. J. Inclusive Education*, 3 (1), 75 – 87.

Atcı, A. (2004). Ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atıcı, M. (2004). Ilköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle başetme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55- 65.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı (2001). http://ekutup.dpt.gov.tr/ab/hukuk/temelhak.pdf adresinden 31.08.2006 tarihinde alınmıştır.

Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 326 – 337.

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamanın psikolojisi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 3022, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi:905, Eğitim Dizisi, 14, İstanbul, MEB Basımevi.

Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Bailey, G. (1999). A qualitative study of middle grade students' perceptions of their schools, teachers and classes, *Louisiana Middle School Association (LMSA) Journal*, Spring 1999, Vol.VIII

Bakan, İ., Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt sırlarının çözümünde örghüt kültürü teorik ve ampirik yaklaşım*, Bursa, Alfa Akademi Ltd. Şti.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara), *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action, A social cognitive theory*, New Jersey, Prentice – Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self – Efficacy, The exercise of control*, USA, Freeman and company.

Barlow, D. (2003), Improving school buildings, *Education Journal*, 68, 8-9

Barna, M. (2002). Sosyal devlet ve eşitlik, Türk Hukuk Sitesinin http://www.turkhukuk sitesi.com/faq/sosyaldevletveesitlik.html (11.08.2003)

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi

Baysal, N. (2006). Ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu, K. Kıroğlu (Ed.) *Yeni İlköğretim programları (1 – 5. sınıflar),* 597 – 761, Ankara, Pegem A Yayınları

Beabout, G. R. (2001). The primacy of culture, *Markets & Morality* 4 (2), 344 – 352.

Berberoğlu, G.; Balcı, A. (1993). Okul Anketi üzerine bir ön çalışma, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (4), 7 – 11

Berberoğlu, G.; Balcı, A. (1994). *Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi*, 28 – 30 Nisan 1994, I. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Adana, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bigler, R. S.; Brown, C. S. & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of groups status on the formation of intergroup attitudes in children, *Child Development*, 72 (4), 1151 – 1162.

Bilgiseven, K. A. (1989). *Genel sosyoloji* (Genişletilmiş 4. baskı), İstanbul, Filiz Kitabevi.

Billings, J. C. (1990). Teaching values by example, *The Education Digest*, 56 (4), 66-68

Blatchford, P. (1998). The satate of play in schools, *Child Psychology & Psychiatry Review,* 3 (2), 58 – 67.

Blatchford, P. & Sumpner, C. (1998). What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools, *British Educational Research Journal*, 24 (1), 79 – 94.

Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme,*(Çev. D. A. Özçelik). İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Blumberg, A. ve Blumberg, P. (1994). *The unwritten curriculum: Things learned but not taught in schools*, Thousand Oaks, Corwin Press, Inc.

Bourke, S. ve Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school,* A paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education at Adelaide, South Australia, November-December 1989

Branham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance, *Social Science Quarterly*, 85 (5), 1112-1128.

Brinkmann, S. ve Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research, *Journal of Constructivist Psychology*, 18, 157 – 181.

Bulach, C., Fulbright, J.P., Williams, R.(2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30 (2), 156–164

Burkimsher, M. (1993). Creating a climate for citizenship education in school, J. Edwards ve Fogelman, K. (Ed.) *Developing Citizenship in the curriculum*, s.7 – 15. London, David Fulton Publishers

Burniske, R. W. (2000). Civil literacy and the cyber – pilot's license, *Forum NTLF*, 9 (5)

Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (5.Baskı), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:78.

Büchel, F. Ve Duncan, G. J. (1997). Parents' Social Activities and Children's School Attainments, First Results, *The European Journal of Social Sciences*, 10 (2), 185 – 194.

Caulfield, T. ve Chapman, A. (2005) Human dignity as a criterion for science policy, *Plos Medicine*, 2 (8), 736 – 738.

Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Ortaöğretimde olumlu öğretmen – öğrenci ilişkileri, *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 13 – 22.

Charlin, D. R. (1996). Teaching values in school. Which ones ? Whose ? *Commonweal*, 123 (3), 7 – 9

Childress, J. F. (2003). Human cloning and dignity: The report of the president's council on bioethics, *Hasting Center Report*, 33 (3), 15-19.

Chi-Hou, C. (2004). Moral and civic education – the hidden curriculum in Macau, *Journal of Moral Education*, 33 (4), 553 – 573.

Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education (Fourth Edition*), London, Routledge

Cole, L. ve Morgan J. B. (2001). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (Çev: B. H. Vassaf), İstanbul, Milli Eğitim Basımevi

Collins W. (1997) *Cobuild English Dictionary*, London, Harper Collins Publishers

Collins, K.; McAleavy, G. ve Adamson, G. (2004), Bullying in schools: A Northern Ireland study, *Educational Research*, 46 (1), 55 – 71.

Cornille, T. A., Pestle, R. E., Vanwy, R. W. (1999). Conflıct management styles wıth peers and students' parents, *Journal of Conflict Management*, 10 (1), 69 – 79.

Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry, *Theory Into Practice*, 39 (3), 124 – 130.

Çeçen, A. (2000). *Insan hakları*, Ankara, Savaş Yayınları

Çeçen, R. (2000). Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 21-25

Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu, *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 47 – 52.

Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık

Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*, Ankara, V Yayınları

Çuhadar, A. (2006). *Sınıf yönetimi üzerinde siyaset felsefesi esintileri: Hobbes ve Locke'un toplum sözleşmesi kurgusunun sınıf yönetimi bağlamında incelenmesi*, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'inde sunulan bildiri, 13 - 15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., Funk, J. B. (2003a). Teacher Perceptions and practices regarding school bullying prevention, *Journal of School Health*, 73 (9), 347 – 355.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., Funk, J. B. (2003b). The nature and extent of bullying at school, *Journal of School Health*, 73 (5), 173 – 180.

Dawson, M. ve Prewitt, K. (1969). *Political socialization*, Boston, Little-Brown.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J. ve Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of south

Australian secondary school students: Prevelance and psychosocial profiles, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71 – 90.

Demokratik Eğitim 4. Kurultayı (DEK). 1 – 5 Aralik 2004, Ankara, Eğitimsen Yayınları (2005).

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (8. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Doğan, İ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları, İnsan haklarının kültürel temelleri* (2. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık

Doğanay, A. (1993). Factors that predict political knowledge and attitudes of young children, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Pittsburgh, University of Pittsburgh, USA.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004).İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde Açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 356 – 383.

Dorman, J. P. (1999). The development and validation of an instrument to asses institutional level environments in universities, *Learning Environment Research* 1, 333 – 352.

Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy, *Learning Environments Reserach*, 4, 243-257.

Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak* (5. Baskı), İstanbul, Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.

Dönmezer, S. (1999). *Toplumbilim*, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

Duygu, A. E. (2002). Çevre bilincinde bilimin yeri, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3 (28).

Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities, *International Research in Geographical & Environmental* Education, 14 (1), 28 – 45.

Ebbs, C. A. (1996). Qualitative research inquiry: Issues of power andt ethics, *Education*, 117 (2), 217 – 222.

Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies, *Journal of InstructionalPsychology*.http://www.findarticles.com/cf0/m0FCG/2 adresinden 16.09.2002 tarihinde alınmıştır.

Ehman, L. C. (1980). The American school in the political socialization process, *Review of Educational Research* 50, 99 - 119.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination,* New York: Macmillan Publishing Co.

Eisner, E. W. (1988). The ecology of school improvement, *Educationai Leadership,* Feb88, 45 (5), 24 - 29

Eisner, E. W. (2003) *Eisner On Curriculum. Explicit, Implicit and Null Curricula,* http://www.teachersmind.com/eisner.htm adresinden 23.06.2003 tarihinde alınmıştır.

Engle, S.H. ve Ochoa A. S. (1988). *Educating for democratic citizenship, Decision making in the social studies,* New York: Teachers College Press

Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji. Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum,* Ankara, ERK yayınları.

Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim,* Ankara, Pegem yayınları

Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 63 – 70.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme,* Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık

Fielding, R. (1981). The hidden curriculum in the classroom, *Teaching Political Science*, 8 (1), 319 - 338

Fish, M. C. ve Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective, *Learning Environments Research,* 3, 67 – 92.

Fogelman, K. (1997). Citizenship education in England, K. J. Kennedy (Ed.) *Citizenship education and the modern state,* s.85–95 London, The Falmer Press

Foreman, L. D. (1984). Possıble effects of the hıdden currıculum ın amerıcan schoolıng upon the Amerıcan Indıan student, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, USA, Oklahoma State University.

Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants, B. J. Fraser ve K. G. Tobin (Eds) *International handbook of science education*, s.527 – 564. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications, *Learning Environments Research*, 1, 7 – 33.

Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı, Çev. A. Dönmez), Ankara, İmge Kitabevi.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, USA, Harper Collins Publishers.

Gerber, S. B. ve Finn K. V. (2005). *Using SPSS for Windows, Data analysis and graphics (second edition)*, United States of America, Springer Science + Business Media, Inc.

Giddins, A. (2000). *Sosyoloji,* Ankara, Ayraç Yayınevi

Gifford, V. D. ve Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school, *Adolescence*, 25 (100), 799-802.

Gil, G. A. (1996). Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ed.) *Reading literacy in an international perspective*, s. 223 – 240, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

Gilbert, R. (1997). Issues for citizenship in a postmodern world, K. J. Kennedy (Ed.) *Citizenship education and the modern state*, s.65–81, London, The Falmer Press

Ginsburg, M. B. ve Clift, R. T. (1990). Hidden curriculum of preservice teacher education, W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, s.450-465, New York, Macmillan Publishing Co.

Giorgi, A. (2002). The question of validty in qualitative research, Journal of *Phenomenological Psychology*, 33(1), 1 – 18.

Goldfarb, E. ve McCaffree, K. (2000). Toward a more effective pedagogy for sexuality education: The establishment of democratic classrooms, *Journal of Sex Education and Therapy,* 25 (2-3), 147 – 155.

Goodall, S. (1993). Environmental Education, J. Edwards ve Fogelman, K. (Ed.) *Developing Citizenship in the curriculum*, 39 – 42. London, David Fulton Publishers

Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*, New York, State University of New York Press.

Gottfredson, G. D. & Gottfredson, D. C. (2001). What schools do prevent problem behaviour and promote safe environments, *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 12 (4), 313 – 344.

Gutman, A. (1987). *Democratic education*, New Jersey, Princetion University Press

Gündoğdu, K. (2004). A case study on democracy and human rights education in an elementary school, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Gürkaynak, İ. (1980). Okul büyüklüğünün öğrenci yaşamına etkisi, *Psikoloji Dergisi*, 10, 8 – 11.

Hadımoğulları, N. (2002). Etkili çevre eğitimi nasıl olmalıdır? ***Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergis***i, 3 (28), 1085

Halawah, I. (2005). The relatıonshıp between effectıve Communıcatıon of hıgh school prıncıpal And school clımate, *Education,* 126 (2), 334-345.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A reviev of recent research, *Cambridge Journal of Education* 30 (2), 169 – 203.

Hamilton, R. & Ghatala, E. (1994) *Learning and instruction*, USA, McGraw-Hill, Inc.

Hara, K. (1995). Quantiative and qualitative research approaches in education, *Education,* 115, 351 – 356.

Harcum, E. R. ve Rosen, E. F. (1992). Perception of human dignity by college students and by direct-care providers, *The Journal of Psychology*, 126 (1), 27 – 36.

Harden, R. M. (1999). Stress, pressure and burnout in teachers: is the swan exhausted? *Medical Teacher*, 21(3), 245-247.

Harlow, H. F. (1956). *Nonparametric statistics: For the behavioral sciences*, USA, McGraw-Hill Book Company, Inc.

Hart, P., Jickling, B. ve Kool, R. (1998). The question of quality in environmental education: Engaging the standards debate, *Environmental Learning and Sustainability Online Colloquium* web sitesinin http://www.ec.gc.ca/education/ documents/colloquium/hjk. adresinden 09.07.2003 tarihinde alınmıştır.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (Çev: S. Kunt Akbaş), İstanbul, Ayrıntı Yayınları

Henderson, D. A. (1993). The rules of the game, *Elementary School Guidance & Counselling*, 28 (2), 150 – 152.

Hill, S. R. ve Tollerud, T. R. (1996). Restorıng dıgnıty ın at-rısk students, *School Counselor*, 44 (2), 122 – 132.

Hinds, P. S., Scandrett-Hibden, S. ve McAulay, L. S. (1990), Further assesment of a method to estimate reliability and validity of qualitative research findings, *Journal of Advanced Nursing*, 15, 430 – 435.

Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*, Great Britain, Bell and Bain Ltd., Glasgow

Holloway, J. H. (2002) Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 60 (1), 80- 81

Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy, *The Clearing House*, 76 (6), 298 – 300.

Hoşgörür, V. (2002). Iletişim, Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*, 65 – 89, Ankara, Pegem A Yayıncılık

Howard, R. W. (1991). Lawrence Kohlberg's influence on moral education in elementary schools, In J. S. Benninga (Ed.) *Moral, character and civic education in the elementary school*, New York, Teacher College Press.

Howard – Hamilton, M. (1995). A just and democratic community approach to moral education: Developing voices of reason and responsibility, *Elementary School Guidance and Counselling*, 30 (2), 118 – 130.

Hyman, N. H. (1959). *Political socialization: A study in the psychology of political behaviour,* Glencoe, The Free Press.

Illich, I. (2000). *Okulsuz toplum* (2. Baskı), Çev. M. Özay, İstanbul, Şule Yayınları

İnanç, B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. (2004), *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*, Adana, Nobel Kitabevi

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı resmi gazete.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms,* New York, Teachers College Press

Jackson, P. W.; Boostrom, R. E. ve Hansen, D.T. (1993). *The moral life of schools*, San Fransisco, Jossey-Bass.

Jadi, M. M. (1997). Values and citizenship education in Malaysia K. J. Kennedy (Ed.) *Citizenship Education and the Modern State,* s.96 – 106, London, The Falmer Press

Jikling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy: Revisited, *The Journal of Environmental Education,* 34 (2), 20 – 27.

Johnson, R. B. (1997). Examının the valıdıty structure of qualıtatıve research, *Education,* 118 (2), 282 – 292

Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (1997). *Joining together goup theory and group skills* (6. baskı), USA, Allyn & Bacon A Viacom Company.

Johnson, B. & Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ), *Learning Environments Research,* 4, 325 – 344

Johnson, L. C. (2006). Better hope your teacher likes you: Students perceptions of good teachers and good principals, *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Greensboro, University of North Carolina.

Joseph, P. B. ve Efron, S. (2005). Seven worlds of moral education. *Phi Delta Kappan*, 86 (7), 536 – 544.

Kaboğlu, İ. Ö. (2002). *Özgürlükler hukuku* (6. Baskı), Ankara, İmge Kitabevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (*10. Basım), İstanbul, Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti

Kampelman, M. M. (2002). Governments based on human dignity, *Vital Speech of the Day,* 68 (14), 421 – 426.

Kaptan, S. (1991), *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri,* Ankara, Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karaman Kepenekçi, Y. (2000*). İnsan hakları eğitimi,* Ankara, Anı Yayıncılık

Karasar, N. (1991), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (4. Baskı), Ankara, Sanem Matbaacılık San. ve Tic. A. Ş.

Karatzias, A.; Papadioti-Athanasiou, V.; Power, K.G.;Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education,* 36 (1), 91-105

Karatzias, A.; Power, K.G.; Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools, *School Effectiveness and School Improvement,* 12 (3), 265 – 284.

Kazu, H. (2002). Ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları, *Eğitim Araştırmaları,* 3 (9), 79 – 85.

Kerlinger, F. N. ve Lee, H.B. (2000). *Foundations of behavioral research* (Fourth edition), USA, Harcourt College Publishers.

Kıncal, R. Y. (2002), *Vatandaşlık bilgisi,* Ankara, Mikro Basım – Yayım – Dağıtım.

Kıncal, R. Y. ve Genç, S. Z. (2002), Ilköğretimde teneffüsün yeri ve önemi, *Eğitim Araştırmaları,* 3 (9), 86 – 94.

Kim, K. O. (2003). An inventory for assessing environmental education curricula, *The Journal of Environmental Education,* 34 (2), 12 – 18.

King, J. A. (1995). Fear or frustration? Students' attitudes toward computers and school, *Journal of Research on Computing in Education,* 27 (2), 154 - 170

Kinnier, R.; Kernes, J.L. ve Dautheribes, T.M. (2000). A short list of universal moral values, *Counseling and Values,* 45 (1), 4-17.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey, *Journal of Humanistic Counselling Education and Development*, 39 (1), 4 – 21.

Knight, M. G. (2000). Ethics in qualitative research: multicultural feminist activist research, *Theory Into Practice*, 39 (3), 170 – 176.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought, *Vita Humana*, 6, 11 – 13.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialisation, In P. Goslin (Ed.). *Handbook of socialisation, theory and research,* New York, Rand McNally.

Kohlberg, L. (1976). The cognitive developmental approach to moral education. In D. Purpel ve K. Ryon (Eds.) *Moral education: It comes with territory,* Berkeley, CA: McCutchan Publishing Company.

Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi,* 197-220, Ankara, Pegem A Yayıncılık

Korkmaz, M. (2005). Ilköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, *Eğitim Yönetimi*, 11(44), 529 – 548.

Kreisberg, S. (1992). Educating for democracy and community: Toward the transformation of power in our schools, *ESR Journal Educating For Democracy*, 65 – 77.

Kuçuradi, I. (1996). Felsefe ve insan hakları, I. Kuçuradi (Ed.) *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri,* 49-54, Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu

Kuş, E. (2003). *Nicel – nitel araştırma teknikleri, Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* Ankara, Anı Yayıncılık

Kuzgun, Y. (1994). *Akademik benlik kavramı ölçeği geliştirilmesi ve standardizasyonu,* 28 – 30 Nisan 1994, I. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Adana, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Lara, M. A.; Navarro, C. N.; Acevedo, M.; Berenzon, S.; Mondragon, L. ve Rubi, N. A. (2004). A psycho-educational intervention for depressed women, A

qualitative analysis of the process, Psyhcologoy and Pyschoterapy, *Theory, Research and Practice,* 77, 429 – 447.

Laud, L. E. (1997), Moral education in America: 1600s – 1800s, *Journal of Education*, 179 (2), 1 – 10.

Leonard, C. A. R. (2002). Quality of school life and attendance in primary schools. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Australia, University of Newcastle, Faculty of Education and Arts

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility,* New York, Bantam Books.

Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ed.) *Reading literacy in an international perspective,* s. 203 – 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

Livingston, M. J. ve McClain, B.R. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals, *Education*, Fall95, 116 (1).

Loertscher, D. (2006). The art of school leadership. *Teacher Librarian,* 33 (4), 44 – 46.

Magnarella, P. J. (2002). International human rights: Roots of a progression, *Journal of Third World Studies,* Fall 2002

Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns, *Child Development*, 71(2), 502 – 516.

Mahoney, J. (2004). Timeless tactics for quality teaching, *The Education Digest*, January 2004, 4 – 10.

Majeed, A., Fraser, B. J.ve Aldridge, J. M. (2002) Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam, *Learning Environments Research*, 5, 203-226.

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

Mariani, L. (2001). *Documenting The Curriculum: Process An Competence in a Learning Portfolio,* Paper Given at the British Council 20th National Conference for Teachers of English, Venice, 15-17 March 2001

Margolis, M. (Edt.) (2001). *The Hidden Curriculum In Higher Education,* New York, Routledge Falmer, http://www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden%20curr. adresinden 16.06.2003 tarihinde alınmıştır.

Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school,* Australia, Australian Council For Educational Research Ltd.

Marsh, C. J. (1997). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (A full Revised and Extended Edition), London, The Falmer Press

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (Second Edition),USA, Sage Publications,

Martinson, D. L. (2003). Defeating the "hidden curriculum", Teaching political participation in social studies classroom, *Clearing House*, 76 (3).

Martinson, D. L. (1992). How school superintendents view student press rights, *Clearing House,* 65 (3), 159 – 164.

Marx, A., Fuhrer, U. ve Hartig, T. (2000). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking, *Learning Environemts Research,* 2, 249 – 263.

Mayer, M. J. & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools, *Education & Treatment of Children,* 22 (3), 333 – 357

McCabe, D. & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes, *Academe,* 88 (1), 37 – 42.

McGettrick, B. J. (1995). *Values and educating whole person. Scottish Consultative Council on the Curriculum,* http://www.creativecommunities.org.uk/essays /124. html (24.05.2006).

McPherson, R. B. (2001). Teacher dignity: An antidote to burnout, *Education,* 104 (2), 199 – 205.

Medville, A. (1992). Democracy in the elementary classroom: A curriculum for interdependence, *ESR Journal Educating For Democracy*, 78 – 90.

Meighan, R. (1981). *The hidden curriculum,* http://www.sociology.org.uk.tece1tl.htm adresinden 21.06.2003 tarihinde alınmıştır.

Mentiş, A.(1997), İlköğretim I. aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Yayınlanmamış* Y*üksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Meredith C. W. (1986) Democracy in family, *Individual Psychology, The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 42 (4), 602 – 610.

Mercier, A. (1996). İnsan haklarının temelleri, I. Kuçuradi (Ed.) *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri,* 15-23, Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education, A qualitative approach*, San Francisco, Jossey – Bass Publishers.

Mertoğlu, M. (2006). *1997 – 2005 yılları arasında İstanbul'da öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddetin incelenmesi,* 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, 28 – 31 Mart, İstanbul.

Michaelis, J. U. ve Garcia, S. (1996). *Social studies for children: A guide to basic instruction,* Boston, Allyn and Bacon

Miller, D.; Coleman, J.; Connolly, W.; ve Ryan, A. (1994). *Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi I,* Çev: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ankara, Ümit Yayıncılık.

Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life ? *Issues in Educational Research,* 7 (1), 69-86.

Mok, M. M. C. ve Flyyn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environments Research*, 5. 275-300

Morse, J. M.; Barret, M.; Mayan, M.; Olson, K.; Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods,* 1(2), 1 – 19.

Morris, P. (1997). Civics and citizenship education in Hong Kong, K. J. Kennedy (Ed.) *Citizenship Education and the Modern State*, s.107 – 125, London, The Falmer Press

Moroz, W. & Reynolds, P. (2000). Teaching and learning in primary society & environment, Australia, MASTEC publication, Edith Cowan University

Mullis, F. & Fincher, S. F. (1996). Using rituals to define the school community, *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (4), 243 – 252.

Murphy, J. F., Weil, M. Hallinger, P ve Mitman A. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and classroom practices, *Educational Leadership,* December 1982, 22 - 26

NCSS (1984). *In search of a scope and sequence for social studies,* Washington, D.C. National Council for the Social Studies.

Neville, T. (2002). Human cloning and human dignity, *Library Journal*, 127 (20), 170–172.

Olsen, L. (1992). Whose curriculum? Cultural diversity and our schools, *ESR Journal Educating For Democracy*, 35 – 46.

O'Grady, C. R. (1992). Social justice in a Quaker school: A process of multicultural change, *ESR Journal Educating For Democracy*, 47 – 61.

Ormrod, J.E. (1990). *Human learning. Principles, theories, and educational applications,* Columbus, Merrill Publishing Company.

Otrar, M. (2002). Ergenlik dönemi, B. Aydın (Ed.) *Gelişim Psikolojisi*, s.79 – 120. Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları

Öndül, H. (1998). *İnsan onuru*. İnsan Hakları Derneğinin http://www.ihd.org.tr/makale /onur/onur.html adresinden 11.08.2003 tarihinde alınmıştır.

Öner, U. (1999). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi, Y. Kuzgun (Edt.) *İlköğretimde Rehberlik*, s. 189 – 223, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Özcan, T. (2002). İlköğretim sosyal silgiler ders programı genel amaçlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi "Kilis ilinde bir araştırma", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özcebe, H. ve Üner, S. (2006). *Ankara'da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi (2005),* 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, 28 – 31 Mart, İstanbul.

Özçelik, D. A. (1989). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi),* Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları, 8.

Özden, Y. (1999) *Öğrenme ve öğretme* (3. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık

Özgüven, İ. E. (1992), *Görüşme ilke ve teknikleri* (2. basım), Ankara, Odak Ofset Matbaacılık.

Öztürk C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi programları, C. Öztürk & Dilek, D. (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 47 – 81. Ankara, Pegem A Yayıncılık

Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*, Ankara, Karatepe Yayınları

Quantz, R., Rogers, J. ve Dantley, M. (1991). Rethinking transformative leadership: Toward democratic reforms of schools, *Journal of Education*, 173 (3)

Pagano, J. A. (1991). Relating to one's students: Identity, morality, stories and questions, *Journal of Moral Education*, 20 (3), 257 – 267.

Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler, TED, *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları,* s.46 – 68, Ankara, TED Yayınları

Perez Gomez, A. I. (1997). The school: A crossroad of cultures. *Curriculum Studies*, 5 (3), 281 – 299.

Peacock, T. (2006). Native students speak what makes a good teacher? *Tribal College*, 17 (4), 10 – 13.

Pekel Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2006). *Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri,* 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, 28 – 31 Mart, İstanbul.

Perry, G. (2000). *Optimistic visions & satisfaction with life,* The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, 4 – 7 Kasım 2000'de sunulan sözlü biliri.

Peshkin, A. (1992). The relation between culture and curriculum: A many fitting thing. How the curriculum is shaped, Jackson, Philip W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum, A Project of the American Educational Research Association,* 248 – 267, USA,: Macmillan

Pillay, H. (2002). Understanding learner – centredness: does it consider the diverse needs of individuals? *Studies In Continuing Education,* 24 (1), 93 - 102

Pişkin, M. (2006). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi,* 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. 28 – 31 Mart, İstanbul.

Plevyak, L. H. ve Heaston, A. (2000). The Communications triangle of parents, school administrator and teachers: A workshop model, *Education,* 121(4), 768-772.

Power, F. C. ve Power, A. M. R. (1992). A raft of hope: Democratic education and the challenge of pluralism, *Journal of Moral Education*, 21, 199-205

Power, C.; Higgins, A. ve Kohlberg, L. (1984). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education,* New York, Colombia University Press.

Ramcharan, P. ve Cutcliffe, J. R. (2001). Judging the ethics of qualitative research: Considering the "ethics as process" model, *Health and Social Care In The Community*, 9(6), 358 – 366.

Ravitch, D. (1991). Democracy: What it is and how to teach it, *Social Studies*, 82 (2),50–55.

Riley, K. (2003). School – The best days of your life ? Educational Journal 67, 22 – 24.

Robinson, F. G., Ross, J. A. ve White, F. (1985). *Curriculum development for effective instruction,* Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct, *Personality & Social Psychology Rewiev*, 4 (3), 255 – 276

Rosenblatt, P. C. (1995). Ethics of qualitative interviewing with grieving families, *Death Studies,* 19 (2), 139 – 155.

Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum, *Educational Leadership,* 51(3), 16 – 18.

Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Sa'di, I. (2001). An attitudes to school scale for primary school children, *Research in Education*, 16, 65 – 76.

Schaub, D. (2003). Debating the human future, *First Things: A Monthly Journal of Religion &Public Life*, 129, 50 – 54.

Schimmel, D. (1997). School rule – making and citizenship education, *Education Digest*, 63 (3), 40 – 45.

Schimmel, D. (2003). Collabarotive rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum, *American Secondary Education*, 31 (3), 16 – 35.

Schneider, A. ve Burton, N. (2005) An ideal 'type'? – the characteristics of effective school principals as perceived by aspiring principals both from within education and thosefrom an alternate career path, *Management In Education*, 19 (2), 6-9.

Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education.* Buckingham – Philadelphia: Open University Press

Schug, M. C. ve Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: Issues and practice*, Glenview, Scott, Foresman and Company.

Scott, K. P. (1991). Achieving social studies affective aims: Values, emphaty and moral development, J. Shaver (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*, s.357-369, New York, Macmillan Publishing Company.

Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme, Eğitim psikolojisi (6. Baskı)*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Selkirk, Z. ve Johnson, L. (1998). Boys versus girls: Gender discrimination in the public schools, *New York Amsterdam News*, 89 (39), 22

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretiM,* Kuramdan uygulamaya, Ankara, Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

Serper, Ö.; Gürsakal, N. (1989), *Araştırma yöntemleri*, İstanbul, Bayrak matbaacılık.

Shelly, G. (1996). Perceptions of the characteristics of good citizenship by secondary public school teachers in the state of Washington. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Seattle Pacific University.

Shore, R. (1998). Personalising the school environment. *Thrust for Educational Leadership*, 28 (1), 30 – 32.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for behavioral sciences.* USA: McGraw – Hill Book Company, Inc.

Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji davranış bilimi,* Ankara, Gazi Kitabevi

Silliker, S. A. ve Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurrıcular actıvıty partıcıpatıon on the academıc performance of male and female hıgh school students, *School Counselor*, 44(4), 288-294

Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328

Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights, *Curriculum Studies*, 5 (2), 177 – 193

Slipko, T. (2005). The anthropological basis of human dignity. *Forum Philosophicum. Facultas Philosophica Ignatianum*, Cracovia – Krako, 10: 2005, 7 – 17.

Smith, C. ve Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counselıng & Development*, 82 (3), 287 – 293

State of Hawai Department of Education Planning, Budget & Resource Development Office (2003) *School quality survey dimension discription*. http://arch.k12.hi.us/school/sqs/default.html adresinden 13.02.2003 tarihinde alınmıştır.

Stecher, B. ve Borko, H. (2002). Integrating findings from survey and case studies: Examples from a study of standards – based educational reform, *Journal of Educational Policy,* 17 (5), 547 – 560.

Suter, W. N. (2005). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*, Sage Publication, Inc.

Şahin, İ. (1999). Ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, S. (2004).Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendrme, *Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 458 – 474.

Şimşek, N. (1994). *Ortaöğretimde okul binalarının kullanım etkililiği. Mekan ve zaman boyutları açısından bir değerlendirme*, I. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 28-30 Nisan 1994, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şirin, A. (2002). Gelişim psikolojisine giriş. B. Aydın (Ed.) *Gelişim psikolojisi*, s.1 – 17. Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları

Tabachnick & B.G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (third edition), New York, College Publishers.

Tanrıöğen, D. A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar, *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 95 – 108.

Tatto, M. T., Rodriguez, A., Gonzalez – Lantz, D., Miller, C., Busscher, M., Trumble, D., Centeno, R., Woo, A. (2001). The challenges and tensions in reconstructing teacher – parent relations in the context of school reform: A case study, *Teachers and Teaching :Theory and Practice*, 7 (3), 315 – 333

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Taylor, L., Pogrebin, M. ve Dodge, M. (2002). Advanced placement – advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students, *Educational Studies*, 33 (4), 403 – 421.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü,* Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı), Ankara (Kendi yayını)

Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53 – 59.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim,* Ankara, Anı Yayıncılık

The Hidden Curriculum. Diversity in Families and Households sitesinin http://www.rouncefield.homestead.com adresinden 21.06.2003 tarihinde alınmıştır.

Thomas, S.; Smees, R.; MacBeath, J.; Robertson, P. & Boyd, B. (2000). Valuing pupils' views in Scottish schools, *Educational Research and Evaluation*, 6 (4), 281 – 316.

Thomson, G. (1998). *İnsanın özü* (5. Basım, Çev:Celal Üster), İstanbul, Payel Yayınevi.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul,* Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior,* New York, McGraw – Hill Inc.

Turner, B. (1997). *Eşitlik* (Çev: B. S. Şener), Ankara, Dost Kitabevi Yayınları

Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerde tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13 – 14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi, *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45 – 61.

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (18.10.1982), http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa, htm adresinden 3 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Tyson, K. (2002). Weighing in: Elementary – age students and the debate on attitudes toward school among black students, *Social Forces*, 80 (4), 1157 – 1190.

Twycross, A. ve Shields, L. (2005). Validity and reliability - What's it all about? Issues relating to qualitative studies, *Paediatric Nursing*, 17 (1), 36.

Uras, M. (1995). Karara katılmada kabul alanı modeli, *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 121 – 129.

Ültanır, G. (1997). *Öğrenme kuramları* (Genişletilmiş 2. baskı), Ankara, Hatiboğlu Yayınevi

Vail, K. (2005) Create Great School Climate, *Education Digest*, 71 (4), 4 – 11.

Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of language of justification in nineteenth century educational reform, *Curriculum Theory Network*, 1, 5 – 21.

Valeski, T. J. ve Stipek, D. J. (2001). Young children feelings about school, *Child Development*, 72 (4), 1198 - 1214

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler* (6. Baskı), Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık

Vural, M. (1999). *En son değişiklikleriyle İlköğretim Okulu Programı*, Erzurum, Yakutiye Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1961). *Düşünce ve dil*, Çev: S. Koray (1998, 2. Baskı), İstanbul, Toplumsal Dönüşüm Yayınları

Welton, D. A. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies,* Boston, Houghton Mifflin Company.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence, *Child Development*, 73 (1), s. 287–301

Weston, R. (1998). Quality of school life in government, catholic and other private secondary schools. *Family Matters*, 50, 56 – 62

Williams, M. M. (1993). Actions speak louder than words: What students think. *Educational Leadership*, 51 (3), 22-23.

Williams, T. ve Roey, S. (1996). Consistencies in the quality of school life, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ed.) *Reading literacy in an international perspective*. s. 193 – 202, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

Winkler, G. (2003). *Influences of higher education: The hidden curriculum*, Yazarın kendi web sitesi olan http://www.garywinkler.com/pub/hidden.htm adresinden 07.07.2003 tarihinde alınmıştır.

Women's International Network (1993). Discrimination is learned in school, Women's *International Network News*, 19 (1), 77.

Wood, G. (1992). Democratic school at risk, *ESR Journal Educating For Democracy*, 12 – 21.

Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum, *Adolescence,* 34 (135), 593 – 596.

Wynne, E. A. (1991). Ceremonial life in schools, *Curriculum Review,* 30 (6), 3 - 8

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi* (8. Baskı), İstanbul, Remzi Kitabevi A.Ş.

Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme düzeyi ve ürünleri*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), Ankara, Seçkin Yayınevi

Yılmaz, K. (2002). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmazçetin Eke, C. ve Ögel, K. (2006). *İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı*, 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, 28 – 31 Mart, İstanbul.

Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi, M. Şişman (Edt.*) Sınıf Yönetimi,* s. 155 – 179, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2006). *İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi*, 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. 28 – 31 Mart, İstanbul.

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve örtük program, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361 – 370

Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Yüksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students' acqusition of moral values in the new Turkish Primary

Education Curriculum, *Educational Sciences*: *Theory & Practice*, 5 (2), 329 – 338.

Yüksel, S., (2005) "Örtük Programın Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi – Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Örneği", 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Zidowecki, H. (1995). *Curriculum: The course of life*. http://www.hzmre.com.doty/ sprintro.htm (23.06.2003).

EK 1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhabalar,

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi ve doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmamda, ilköğretim okullarındaki örtük programın, öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasındaki işlevleri konusu üzerinde çalışıyorum. Çalışmamın temel amacı, okul yaşamının öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerini kazanmalarında ne gibi etkileri olduğunu incelemektir.

Bu bağlamda, okuldaki yaşamın şekillendirilmesinde önemli rolü olan ve aynı zamanda bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki örtük programın ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Sizce bir sakıncası yoksa, görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamaya hazırım.

Vereceğiniz yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

Mediha SARI

Görüşme Tarihi :……

Görüşme Yeri :……

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Kıdeminiz :……

Mezun olduğunuz okul :……

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız:……..

Kaç yıldır bu sınıfı okuttuğunuz : …….

Sınıf mevcudunuz : K: ..... E:..... Toplam: …...

SINIF İÇİ ETMENLER

1. Öğretmen – öğrenci iletişimi

1.1. Sınıf içerisinde öğrencilerinizle olan iletişiminizi nasıl buluyorsunuz?

1.2. Okulunuzdaki diğer öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimleri hakkındaki düşünceleriniz (doğru ya da yanlış bulduğunuz yönleri) nelerdir?

1.3. Sınıfta öğrencilerinizle olan iletişim biçiminizi aşağıdaki üç değer bakımından (olumlu ya da olumsuz olarak) değerlendirebilir misiniz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…..…….

2.Öğrenci – öğrenci iletişimi

2.1. Öğrencilerinizin birbirleriyle olan iletişimlerini nasıl buluyorsunuz?

2.2. Öğrencilerinizin birbirleriyle olan iletişimlerini aşağıdaki üç değer bakımından (olumlu ya da olumsuz olarak) değerlendirebilir misiniz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…..…….

3.Sınıf kuralları

3.1. Sınıftaki kuralları nasıl belirliyorsunuz?

3.2. Sınıftaki kuralların (belirlenme ve uygulanma biçimi bakımından), öğrencilerin aşağıdaki üç değeri kazanıp geliştirmeleri bakımından nasıl bir etkiye sahip olduklarını düşünüyorsunuz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…..…….

4.Sınıfta değerler, tutum ve inançlar

4.1. Sınıf ortamınızı demokratik olarak nitelendirebilir misiniz?

Neden böyle olduğunu düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz ?

4.2. Öğrencilere demokratik değerleri daha iyi kazandırmak için sizce sınıf ortamında neler yapılabilir?

5.Sınıf içi (sınıfça) sosyal etkinlikler

5.1. Sınıfça sosyal etkinlikler yapıyor musunuz? Yanıtınız evet ise neler yapıyorsunuz?

☐ Evet, …….. ☐ Kısmen ☐ Hayır

5.2. Sınıf içi bu tür etkinliklerin, öğrencilere aşağıdaki değerleri kazandırmak bakımından ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

6.Sınıfın çevre düzenlemesi

6.1. Sınıfınızdaki çevre düzenlemelerini (oturma düzeni, panolar, grafikler, resimler, vb.) nasıl belirliyorsunuz?

- Öğrencilerinize bu konuda görevler veriyor musunuz?
- Bu düzenlemeler öğrencilerinizin aşağıdaki değerlere bağlılığını sizce nasıl etkiliyor?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

7.Sınıfta iş bölümü

7.1. Sınıfınızda öğrencilerinize görev verirken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?

7.2. Sınıfınızdaki iş bölümü, öğrencilerin aşağıdaki değerlere bağlılık düzeyini sizce nasıl etkiliyor?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

SINIF DIŞI ETMENLER (TÜM OKUL)

8. Okulda yapılan törenler

8.1.Okulunuzda milli bayramlar ile belirli gün ve haftalar dışında çeşitli amaçlarla törenler yapılıyor mu?

o Örneğin bu yıl hangi törenler yapıldı?

8.2.Okulda düzenlenen törenlerin, öğrencilerin aşağıdaki değerlere bağlılığını etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

9. Okuldaki sosyal etkinlikler ve öğrencilerin seçilme biçimleri

9.1. Okulunuzda kurulan sosyal kollar, işlevlerini yeterince yerine getirebiliyor mu?

9.2. Sizce sosyal kolların etkili bir şekilde işlemesi için neler yapılabilir?

9.3. Okulunuzda, öğrencilerin kaynaşması için eğlence, parti, şenlik, gezi vb. etkinlikler sık sık düzenleniyor mu? Bu yıl hangi etkinlikler düzenlendi?

9.4. Öğrencilerin sportif yönlerini geliştirmek için okulda neler yapılıyor? Daha neler yapılabilir?

9.5. Okulunuzda öğrencilerin katılabileceği resim, tiyatro, müzik vb. çalışmalar yaptırılıyor mu?

9.6. Sizce okulunuzda öğrencilerin dersler dışında bu tür sosyal etkinliklere katılması yeterince destekleniyor mu? Neden?

9.7. Okulda düzenlenen sosyal ve sportif etkinliklerin öğrencilerin aşağıdaki üç değeri kazanmaları bakımından ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

10. Öğrencilerin diğer öğretmen ve yöneticilerle iletişimi

10.1. Okuldaki meslektaşlarınızın (diğer öğretmenler ve idareciler) öğrencilerle iletişim biçimlerini yeterli buluyor musunuz? Beğeniyor musunuz? Biraz açıklayabilir misiniz?

10.2. Okulunuzdaki diğer öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerinizin aşağıdaki üç değeri kazanmaları bakımından herhangi bir etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…..…….

11. Öğretmen – öğretmen iletişimi

11.1. Okulunuzdaki öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

12. Okulun çevre düzenlemesi ve oyun alanlarının kullanımı

12.1. Okulunuzun bahçe düzenlemesini beğeniyor musunuz? Bahçenin daha iyi düzenlenmesi için başka neler yapılabilir?

Ek sorular:

- Bahçedeki yeşil alanları yeterli buluyor musunuz?
- Okul bahçesindeki çöp kutuları sizce yeterli mi?
- Okul bahçenizin temizliği nasıl yapılıyor?
- Bahçedeki oyun alanlarını yeterli buluyor musunuz?
- Okuldaki tüm öğrenciler bahçede istedikleri yerlerde oynayabiliyorlar mı?
- Bahçede yasak bölgeler var mı? Nereler?
- Bahçenin bazı bölümlerini tekellerinde bulunduran öğrenciler var mı? Kimler?
- Teneffüslerde oyunlar sırasında sık sık yer kavgası çıkar mı?
- Çocuklar oyunlarda sık sık birbirinin oyununa müdahale edip bozar mı?
- Çocukların oyunlarda şiddet öğelerine rastlıyor musunuz? Yanıtınız "Evet" ya da "Kısmen" ise; ne gibi şiddet öğelerine rastlıyorsunuz?

12.2. Okul bahçenizin düzenlemesinin bu değerlere yeterince uyulması bakımından ne gibi eksikleri olduğunu genel olarak değerlendirebilir misiniz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…..…….

12.3. Öğrencilerin oyunlar ve oyun alanlarının kullanımı sırasında aşağıdaki değerlere ne ölçüde ve nasıl dikkat ettiklerini / etmediklerini gözlüyorsunuz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

13. Öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilerle iletişimi

13.1. Öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilerle iletişimleri nasıldır? Başka sınıflardan da arkadaşları var mı?

13.2. Öğrencilerinizin diğer sınıflardaki öğrencilerle iletişimlerinde aşağıdaki değerlere ne ölçüde ve nasıl uyduklarını / uymadıklarını değerlendirebilir misiniz?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

14. Yönetim

14.1. İdarecilerinizin demokratik değer ve tutumlara yeterince sahip olduklarına inanıyor musunuz? Niçin böyle olduğunu düşünüyorsunuz? Bu tür davranışlarına bir örnek verebilir misiniz?

14.2. İdarecilerinizin öğretmen ve öğrencilere karşı davranışları, öğrencilerin aşağıdaki değerleri geliştirmeleri bakımından, olumlu ya da olumsuz olarak ne gibi etkilerde bulunuyor?

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

15. Okul – Aile İşbirliği

15.1. Öğrencilerinizin aile ortamları, öğrencilerinizin aşağıdaki üç demokratik değeri kazanıp geliştirmelerini sizce nasıl etkiliyor? Lütfen açıklayınız.

Eşitlik: …….

İnsan Onuruna Saygı:……..

Çevreye Saygı:…….

EK 2. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmamın amacı, okul yaşamının öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerini kazanmalarında nasıl bir rolü olduğunu incelemektir. Bu amaç için sizlere sınıf öğretmeniniz, sınıf arkadaşlarınız, okul yöneticileriniz, okuldaki diğer öğretmenler, diğer sınıflardaki öğrenciler ve aile ortamınız hakkında sorular yönelteceğim.

Sizler okuldaki yaşamın önemli bir parçasısınız. Bu nedenle soracağım sorular hakkındaki fikirleriniz benim için çok önemli. Bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, çalışmanın amacına ulaşmasında çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Sizce bir sakıncası yoksa, görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamaya hazırım.

Vereceğiniz yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

Mediha SARI

Görüşme Tarihi :……

Görüşme Yeri :……

Okulu :……

Sınıfı :……

Cinsiyeti :……

Yaşı :…….

1. Evdeki ortamınız nasıl? Bana biraz söz edebilir misin? Memnun musun?
2. Ailenizde kararları kim veriyor?
   - Bu kararlar verilirken senin de fikrini alıyorlar mı?
   - (Evet bana da danışıyorlar derse) Bana birlikte verdiğiniz bir karara örnek verebilir misin? Sana neyi danıştılar en son?
   - Senin kıyafetlerine kim karar veriyor?
   - Akşamları televizyonda hangi programların izleneceğine kim/kimler karar veriyor?

3. Sence sizin ailenizde eşitlik var mı?
    - Sence ailenizdeki herkes bir birine eşit mi?
    - Annenle baban birbirine eşit davranıyorlar mı? Ailenizin reisi kim; annen mi baban mı?
    - Kadın erkek eşitliği var mı sizin evinizde? Bu konuda neler düşünüyorsun? Baban anneni kendisiyle eşit görüyor mu yoksa kendisi mi daha üstün? Ya da annen babanı kendisiyle eşit görüyor mu?
    - Babanın ya da annenin kendilerini başkalarından daha üstün gördüklerine hiç şahit oldun mu?
4. Ailenizde sık sık tartışma olur mu?
    - Annenle baban sizin önünüzde hiç tartışıyorlar mı?
    - Bu tartışmalar sırasında annenle baban birbirine kırıcı sözler söylüyorlar mı?
5. Annenle babanın hoşuna gitmeyen, onların istemediği davranışların oluyor mu?
    - Peki, bu davranışların sonucunda sana hiç ceza veriyorlar mı? Ne tür cezalar, bana örnek verebilir misin?
    - Kırıcı sözler söylüyorlar mı? Ne gibi sözler, örnek verebilir misin?
6. Öğretmeniniz sınıftaki herkese eşit davranıyor mu sence?
    - Nasıl? Bunu öğretmeninin hangi davranışlarından anlıyorsun?
    - Öğretmeninin ayırımcılık yaptığını hiç gördün mü? Çalışkan - tembel, kız – erkek vb.
    - Peki sınıfınızla ilgili kararları kim veriyor?
7. Zaman zaman sınıfta ya da okulda öğretmeninizin hoşuna gitmeyen davranışların oluyor mu?
    - Bunlar nasıl davranışlar, bana örnek verebilir misin?
8. Peki bu davranışlardan sonra öğretmeniniz nasıl davranıyor? Yani size kızdığında nasıl davranıyor?
    - Size hiç ceza veriyor mu?
    - Ne tür cezalar?
    - Sizi dövdüğü oluyor mu? Ne ile? Nasıl?
    - Kırıcı sözler söylüyor mu? Ne tür sözler? Bana örnek verebilir misin?
9. Peki, bu cezaları/sözleri/dayağı hak ettiğini düşünüyor musun? Yani öğretmenin sana böyle davranmakta haklı mı sence?

10. Sence okuldaki öğrenciler herhangi bir nedenden dolayı hiç ayırımcılık yapıyor mu?
    - Neden böyle düşünüyorsun, bana örnek verebilir misin?
11. Okulunuzdaki öğrenciler sence birbirine yeterince saygılı davranıyorlar mı?
    - Birbirine lakap takanlar var mı? Çok mu? Ne tür lakaplar?
    - Birbirine küfür edenler var mı? Çok mu? Ne tür küfürler? Bu küfürleri sence nereden öğreniyorlar?
    - Birbirine kırıcı sözler söyleyenler var mı? Çok mu? Ne tür sözler?
    - Başkalarının kusurlarıyla alay edenler oluyor mu? Çok mu? Nasıl alay ediyorlar? Neler söylüyorlar örneğin?
12. Okulda öğrenciler arasında sık sık kavga çıkıyor mu? Neden? Bu kavgalar sırasında öğrenciler birbirine vuruyor mu?
13. Okulda kötü alışkanlıkları olan çocuklar var mı? Ne tür alışkanlıklar?
14. Öğrenciler arasında okula zarar verenler var mı? Ne tür zararlar veriyorlar?
15. Öğretmenlere zarar veren öğrenciler var mı? Nasıl zarar veriyorlar?
16. Okulunuzdaki öğrencilerin davranışlarını çevreye saygı bakımından değerlendirebilir misin? Sence çevreye yeterince saygılı davranılıyor mu? Örneğin öğrenciler bahçede oynarken çevreyi temiz tutmaya dikkat ediyorlar mı?
    - Ne tür davranışlarla çevreye zarar veriliyor? Örnek verebilir misin?
    - Peki sen çevreye yeterince saygılı davranıyor musun?
17. Peki sınıf içinde ve dışarıda çevreye aynı şekilde saygılı davranılıyor mu?
    - Sence bunun nedeni nedir?

EK 3. VELİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli anne ve babalar,

Bu çalışmamın amacı, okul yaşamının öğrencilerin eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerini kazanmalarında nasıl bir rolü olduğunu incelemektir. Bu amaç için sizlere çocuğunuzun sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşları, okul yöneticileri, okuldaki diğer öğretmenler, diğer sınıflardaki öğrenciler ve aile ortamınız hakkında sorular yönelteceğim.

Sizler çocuklarınızdan dolayı okuldaki yaşamı yakından tanıyorsunuz. Bu nedenle soracağım sorular hakkındaki fikirleriniz benim için çok önemli. Vereceğiniz içten ve samimi yanıtlar, çalışmanın amacına ulaşmasında çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Sizce bir sakıncası yoksa, görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamaya hazırım.

Vereceğiniz yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

Mediha SARI

Eğitim Durumunuz:

Anne: ……. Baba:……

Ailedeki Birey Sayısı:…….

Kaç çocuğunuz var?

Başka okuyan çocuğunuz var mı? Kaç tane?

Anne baba birlikte mi yaşıyor?

Aylık Geliriniz yaklaşık ne kadardır?

Evinizin Durumu: ( ) Kira ( ) Mülk

Kaç odanız var?

Kaç yıldır bu mahallede oturuyorsunuz?

1. Evdeki aile ortamınızdan biraz söz eder misiniz? Kendinizi nasıl bir aile olarak tanımlarsınız?
2. Eşinizle aranızda sık sık anlaşmazlık çıkar mı?

- En çok hangi konularda anlaşmazlık yaşıyorsunuz?

3. Çocuklarınızın önünde sık sık tartışır mısınız?
4. Çocuğunuzun genel olarak davranışlarından memnun musunuz?
   - Sizi üzen davranışları var mı, neler?
   - Bunlarla nasıl mücadele ediyorsunuz.
5. Ailenizde kararları kim alır?
   - Ailenizle ilgili kararlar alınırken, çocuklarınız da bu ortamda oluyor mu?
   - Onların fikirlerine ne ölçüde yer veriyorsunuz?
6. Çocuğunuza karşı kırıcı sözler söylediğiniz oluyor mu?
   - Niçin?
   - Ne tür sözler?
   - Çocuğunuz sizin istemediğiniz bir davranış yaptığında ona ceza veriyor musunuz?
   - Ne tür cezalar?
7. Çocuğunuzun insanların fiziksel özellikleriyle alay ettiğine hiç şahit oldunuz mu?
   - Nasıl? Buna örnek verebilir misiniz?
8. Çocuğunuzun insanlar arasındaki ya da kardeşleri ile arasında eşitliğe uymadığı oluyor mu?
9. Çocuğunuz çevresini temiz tutmaya yeterince özen gösteriyor mu?
   - Örnek verebilir misiniz? Nasıl kirletiyor ya da nasıl temiz tutmaya çalışıyor?
10. Aile ortamınızın yeterince demokratik olduğuna inanıyor musunuz?
    - Çocukların yeterince söz hakkı var mı?
    - Eşiniz kendisiyle sizi eşit görüyor mu?
    - Siz eşinizi kendinizle eşit görüyor musunuz?
    - İzlenecek TV programlarına evde kim karar veriyor örneğin?
    - Çocuğunuz kendi kıyafetlerini kendisi seçebiliyor mu?
11. Demokratik değerleri kazandırmak bakımından sizin ve eşinizin çocuğunuza yeterince örnek olduğunuza inanıyor musunuz?
    - Niçin?
    - Nasıl örnek oluyorsunuz? Bunu biraz açıklayabilir misiniz?
12. Çocuğunuzun okuldaki davranışları ile evdeki davranışları benzer mi?
13. Sizce çocuğunuz okulda kendini mutlu ve güvende hissediyor mu?
    - Cevap hayır ise neden böyle olduğunu düşünüyorsunuz?
14. Sizce çocuğunuzun öğretmeni yeterince demokratik mi?
    - Neden böyle olduğunu düşünüyorsunuz?

- Davranışlarından birer örnek verebilir misiniz?

15. Çocuğunuzun öğretmeninin nasıl biri olmasını isterdiniz?
16. Okuldan memnun olmadığınız yönler var mı? Var ise, okulun nasıl olmasını isterdiniz?
17. Sizce genel olarak aşağıdaki değerler evinizde nasıl ve ne kadar yaşanıyor?

    Eşitlik: …….

    İnsan Onuruna Saygı:……...

    Çevreye Saygı:…….....
18. Sizce genel olarak aşağıdaki değerler okulda çocuğunuza ne kadar ve nasıl yaşatılıyor?

    Eşitlik: …….

    İnsan Onuruna Saygı:……...

    Çevreye Saygı:…….....

EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın veli, bu formda yer alan sorular bilimsel bir araştırma için kullanılacak ve gizliliği korunarak, bu amaç dışında hiçbir kişi ya da kuruma bilgi verilmeyecektir. Lütfen çocuğunuzun aşağıdaki sorulara yanıt vermesine yardımcı olunuz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Mediha SARI
Ç.Ü. Eğitim Fakültesi

Adınız – Soyadınız: ……

1- Yaşınız (Lütfen belirtiniz) …….

2- Cinsiyetiniz: 1. ( ) Kız 2. ( ) Erkek

3- Annenizin eğitim düzeyi:

1. ( ) Okuma-yazma bilmez 2. ( ) Okuma-yazma bilir 3. ( ) İlkokul mezunu
4. ( ) Ortaokul mezunu 5. ( ) Lise mezunu 6. ( ) Üniversite mezunu

4- Babanızın eğitim düzeyi:

1. ( ) Okuma-yazma bilmez 2. ( ) Okuma-yazma bilir
3. ( ) İlkokul mezunu 4. ( ) Ortaokul mezunu
5. ( ) Lise mezunu 6. ( ) Üniversite mezunu

5. Anne baba;

1. ( ) İkisi sağ ve birlikte 6. ( ) Boşanmış, çocuk babayla yaşıyor.
2. ( ) Anne ölü, baba sağ 7. ( ) Boşanmış, çocuk bir akrabasıyla yaşıyor.
3. ( ) Baba ölü, anne sağ 8. ( ) İkisi sağ, ayrı yaşıyor.
4. ( ) İkisi ölü 9. ( ) Diğer (lütfen belirtiniz)……
5. ( ) Boşanmış, çocuk anneyle yaşıyor.

6- Annenizin mesleği (Lütfen belirtiniz) ……..

7- Babanızın mesleği (Lütfen belirtiniz) ……..

8- Ailenizin aylık ortalama geliri:

1. ( ) 250 YTL ve daha az 6. ( ) 1250-1500 YTL arası
2. ( ) 250-500 YTL arası 7. ( ) 1500-1750 YTL arası
3. ( ) 500-750 YTL arası 8. ( ) 1750-2000 YTL arası
4. ( ) 750-1000 YTL arası 9. ( ) 2000 YTL ve üstü
5. ( ) 1000-1250 YTL arası

9. Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil):

1. ( ) Sekiz ve yukarı
2. ( ) Altı – yedi kişi
3. ( ) Dört – beş kişi
4. ( ) Üç kişi
5. ( ) İki kişi (anne – baba boşanmış ve birinden biriyle yaşıyor olanlar)

10. Oturduğunuz ev kime ait?

1. ( ) Kira
2. ( ) Kendimize ait
3. ( ) Lojman
4. ( ) Dedeme veya bir akrabama ait

11. Evinizdeki oda sayısı (mutfak, banyo, tuvalet hariç)

1. ( ) Tek oda
2. ( ) Tek oda ve salon
3. ( ) İki oda ve salon
4. ( ) Üç oda ve salon
5. ( ) Dört ve daha fazla oda ve salon

12. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni;

1. ( ) Soba (kömür, odun vb.)
2. ( ) Kalorifer
3. ( ) Kat kaloriferi
4. ( ) Klima
5. ( ) Elektrik sobası

13. Ailenizin sahip olduğu eşyalar (birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa, eşyanın yanındaki parantez içine sayısını belirtiniz.)

( ) Buzdolabı	( ) Çamaşır makinesi	( ) Televizyon
( ) Sabit telefon	( ) Video	( ) Bilgisayar
( ) Ev (daire)	( ) Özel araba	( ) Yazlık
( ) DVD	( ) VCD	( ) Ev sineması
( ) Bulaşık makinesi	( ) Elektrik süpürgesi	( ) Klima
( ) Müzik seti	( ) Mutfak robotu	( ) Fırınlı ocak
( ) Cep telefonu	( ) Şofben / termosifon	( ) Mikro dalga fırın

EK 5. DÜŞÜK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDAN BİR ÖĞRENCİYLE YAPILAN GÖRÜŞME METNİ

1	***Evde kaç kardeşsiniz A..?***
	Yedi kardeşiz. ***Annen baban hep birlikte mi yaşıyorsunuz?*** Evet, dokuz kişiyiz. ***En büyük kardeş kim?*** Ben.. ***Sen kaç yaşındasın?*** 14. ***O zaman küçük, bebek kardeşlerin de var senin?*** Var, bir tane yeni doğmuş.. iki aylık filan var.. ***Kız mı erkek mi?*** Erkek. ***Kaç kız, kaç erkek?*** Erkekler dört oldu, üç kız.. ***Baban ne iş yapıyor?*** Babam bekçi. ***Nerenin bekçisi?*** İlerde bir tane plastik fabrikası var.. orda bekçilik yapıyor, kimse bir şeye ellemesin diye.. ***Ailenizi baban mı geçindiriyor?*** Hem babam hem ben de çalışıyorum. ***Sen ne iş yapıyordun?*** Tornacıda çalışıyorum. ***Ne kadar kazanıyordun?*** Haftada 15 milyon veriyordu. Dedi okullar kapansın 20 milyon yaparım. Ben de tamam dedim. Şimdi yarım gün gidiyrum, 15 veriyor. ***Peki derslerine çalışabiliyor musun öyle çalışınca?*** Valla.. ara sıra çalışıyom, ara sıra çalışamıyorum..Derslerim iyi zaten. ***Devam edecek misin okula?*** Edecem.. ***Peki evde aile ortamınız nasıl? Kardeşlerinle, annen babanla iyi anlaşabiliyor musun?*** Valla.. annemle iyi geçiniyom. Babamla da iyi geçiniyom.. ama ara sıra annemle iyi geçinemiyom.. diyom kendime bir motor alıyım, bırakmıyorlar.. öyle ara sıra kavga da ediyoz. Kardeşlerim de çok yaramaz, hiç akıllı olmuyorlar. Diyom akıllı olun, gidiyorlar, komuşunun bahçesinden erik çalışıyorler. Komşu geliyor, benimle kavga ediyor.. kızıyorum, ellemeyin diyorum, gidip yine elliyorlar. Dövüyom, kavga ediyom, yine aynı, yine aynı!. dövüyom yine olmuyor, en iyisi dövmüyom.. ***Peki annenin ya da babanın sana hiç ceza verdiği oluyor mu?*** Veriyorlar. Annem bana ceza vermiyor da.. babam çok ceza veriyor. ***Nasıl ceza veriyor..*** Dövüyor.. sövüyor.. küfür ediyor.. ***Sen de küfür eder misin?*** Ara sıra sinirlendiğimde ederim.. ***Kardeşlerine?*** Kardeşlerime de ediyorum. ***Onlar küfür ediyor mu?***

	Onlar da ediyor.. ***Hangi küfürleri ediyorsun?*** Ya işte.. piç miç diyorum işte.. (güldü) ayıp küfürler yani.. ***Annen baban da söylüyorlar mı kardeşlerine?*** Onlar da dövüyorlar.. babam dün az kalsın kardeşimi dövüyordu, küfür etti diye. ***Baban kendisi küfür eder mi peki?*** Etmez. ***Peki A.., kaç oda eviniz?*** Evimiz iki oda. Bir odada annem babam kalıyor, birinde biz. ***Kira mı eviniz?*** Yok aldık.. ***Annen baban biliyor mu okuma yazma?*** Babam biliyor, annem bilmiyor. ***Yardımcı oluyor mu baban size derslerde?*** Olmuyor.. ben kardeşlerime yardım ediyom.. Kardeşime diyom ödevin var mı.. "yok diyor öğretmen vermedi" diyor.. geliyom öğretmenine soruyom, öğretmenim diyor "ben her zaman ödev veriyom"..
2	***A…, kendini mutlu hissediyor musun okulda?***
	Hisssediyom, ama ara sıra hiç mutlu hissetmiyom kendimi.. ***Mesela ne zamanlar?*** Mesela öğretmen kızdığında.. ya da arkadaşımla bozulduğumda.. o zaman mutsuz oluyorum. ***Çok sık oluyor mu?*** Valla.. oluyor.. niye yalan söyleyeyim.. (güldü) ***Ben zaten isimlerinizi kullanmayacağım, rahat olabilirsin.. peki öğretmen çok sık kızıyor mu?*** Valla kızıyor, niye yalan söyleyim.. ***Neler yaptığında kızıyor?*** Mesela çok konuştuğumda kızar, bir daha konuşma! Çağırır.. biz de sesimizi çıkaramıyoz, öğretmenimiz olduğu için.. ***Ama o sizin iyiliğinizi istiyordur belki.. iyiliğinizi istediğine inanıyor musun?*** İnanırım, niye inanmıyım.. ***Mesela neler yaptığınızda ne gibi cezalarla karşılaşıyorsunuz? Ceza veriyor mu öğretmeniniz?*** Veriyor.. mesela (sinirlendi).. hiç konuşmasak en ufak bir şeyde ısırık başkan yardımcımız Gamze, hemen sen konuştun diyor bana.. hemen ismimi yazıyor.. ***Aranız iyi değil mi onunla?*** Ara sıra iyi oluyor, ara sıra iyi olmuyor.
3	***Bu okulda A…, eşitliğe yeterince dikkat edildiğine inanıyor musun? Sence herkese eşit davranılıyor mu?***
	Bence davranılmıyor hocam. ***Neler gördün mesela eşitliğe uymayan, niçin öyle düşünüyorsun?*** ……. (uzun bir süre (4-5 dakika kadar) …Bence davranılmıyor, çünkü Jiyan mesela kendini her zaman kayırıyor. Diyor ki siz tembelsiniz… yok benle Gamze çalışkanım.. biz ikimiz sınıfın birincisiyiz.. öyle.. hep öyle laflar ediyor.. çoğu kişinin de kalbini kırıyorlar böyle.. benim de zoruma gidiyor.. diyom ben.. diyom insanlar öyle.. sen çalışkan olabilirsin diyom.. onların hangi bir durumda olduğunu biliyon mu sen diyom.. bazıları çalışıyor.. onlar senin gibi evinde oturmuyor.. ben

öyle demiştim..
Ne diyor o zaman?
O zaman da işte bağırıyor, çağırıyor.. kendi kendine konuşuyor işte..
Peki bu sınıftaki M…. var ya..
Aydın? (soyadını kastetti)
Evet.. Aydın mı onun soy ismi?
Heee.. hani geçen sana bay bay yapmıştı, sınıfın kapısından.. (okuldaki özürlü çocuğu kast ediyorum)
O senin arkadaşın..
Evet..
Sen de onu koruyorsun galiba..
Evet. Şimdi öğretmenim, çocuğun özrüne herkes karışıyor işte.. o da beni çağırıyor işte.. ya da H… gidiyor.. çocuklara karışmayın işte yazıktır diyom.. işte okulun özürlüsü niye karışıyorsunuz diyom.. işte öyle böyle bırakmıyom karışsınlar.. o da ne zaman beni görse benim yanıma geliyor.. bizim öğretmen de hep bana laf atıyor, diyor sen niye onun yanına geliyorsun? Kendi benim yanıma geliyor hocam, dövüyorlar, yazık değil mi?..
Tabi ki..
Bizim işte öğretmen de hep alay ediyor, hakaret ediyor.. şöyle böyle..sesini çıkarıyor..
Nasıl hakaretler ediyor?
Diyor işte hayvan diyor.. dün de diyor.. arka bacaklarınızı kullanmayın diyor.. ne bileyim, böyle işte laflar ediyor..
Nasıl yani arka bacaklarınızı kullanmayın yani?
Ne bileyim, işte eşeksiniz diyor yani ha.. (güldü)
Çok mu kullanıyor öyle hakaretleri?
Kullanıyor heee.. gece gündüz hakaret ediyor nerdeyse.. ağrımıza gidiyor..
Peki ne diyorsunuz öyle deyince?
Sesimizi hiç çıkarmıyoz..
Peki diyelim ki sana değil de sınıfta başka bir arkadaşına hakaret ediyor öğretmen, böyle zamanlarda ne hissediyorsun A…?
… Yine zoruma gidiyor.. bana yapmış gibi hissediyom.. hepimize ediyor zaten, tek bana, A…'a, R…'a değil.. hepimize öyle kötü laflar ediyor..
Peki M…'e hiç öyle kötü laflar ediyor mu?
Ara sıra söylüyor.. diyor o öğretmenimize diyor tebeşir alabilir miyim, öğretmen de ona git diyor.. o da gitmiyor, bağırıyor işte..
Hiç dalga geçiliyor mu bu okulda böyle zihinsel özürlülerle filan?
Valla geçiliyor.. çok geçiliyor hem de..
Sizin aile nasıl bu konularda, eşitlik konusunda?
Valla.. …..
Yani kızlarla erkekleri eşit seviyorlar mı sence..
Seviyorlar heee..
Peki annen seni hiç kayırıyor mu, büyük oğlusun diye? Kız kardeşine diyor mu, git ağabeyine yardım et, yemeğini hazırla filan?
Diyor heee.. akşam işten geldim mi, geliyom böyle oturuyom. Diyom yemek hazır mı?annem de gidiyor, kızkardeşim de gidiyor, yardım ediyor, ikisi hazırlıyor getiriyor.. ara sıra da annem ona diyor, sen hazırla diyor, o hazırlayıp getiriyor..
Sen ev işi yapıyor musun hiç A…?
Valla.. pek fazla da yapmam. Şimdi annem hasta.. sabah yatağımı kendim kaldırıyom.. ama iyileştiği zaman da bırakırım.

	Niye? Kendi yatağını kendin toplaman güzeldir, değil mi? Ben ancak, uykudan uyanıp elimi yüzümü yıkayıp giyinip geliyom.. Onun için yatağım da orda öyle kalıyor.. ***Baban ev işi yapar mı?*** Babam.. o da yapmıyor..
4	***Peki insan onuru konusu var. Biliyorsun insanlara öyle incitici, küçük düşürücü, kırıcı sözler söylemek.. bu okulda insanlar böyle sözler, davranışlar gösteriyorlar mı sence çok?***
	Valla.. çok söylüyorlar. ***Mesela ben küfürleri çok duyuyorum.. hem kızlardan hem erkeklerden duyuyorum..*** Hocam zaten kızlar erkeklerden daha beter olmuş.. ***Neden sence? Mahallede çok mu küfür ediliyor?*** Mahallede değil de okulda daha çok küfür ediliyor. ***Okulda daha mı çok mahalledekinden?*** Evet. ***Ailelerde, evde..*** Ailelerde sanırım çok değil de.. en çok okullarda var.. hangi okula gidersen kızlar erkeklere küfür ediyor.. ***Nerden öğreniyorlar acaba bu küfürleri?*** Bilmiyorum.
5	***Diğer bir konumuzda çevreye saygı.. çevreye saygı konusunu nasıl değerlendiriyorsun okulda?***
	Nasıl yani? ***Dikkat ediliyor mu yeterince çevreyi korumaya, temiz tutmaya?*** Yok valla edilmiyur. Daha biz bire mi gidiyoduk, ikiye mi gidiyuduk, böyle ufak ağaçlar getirmişlerdi, böyle kenarlara dikmişlerdi bol bol.. çok güzel olmuştu. Her sınıf bir ağaç dikmişti. Biz gidiyoduk, onun önünde oturyoduk, suluyorduk.. kimseye elletmiyorduk.. herkes kendi ağacını koruyordu. Cumartesi, Pazar oldu, okul tatil oldu.. pazartesi sabah bir geldik, bir tane bile ağaç sağlam yok!.. kırılmışlar, almışlar, atmışlar.. camları kırıyorlar okulun.. ***Peki sen dikkat ediyor musun yeterince?*** Valla fazla dikkat etmiyom, niye yalan söyleyim.. ***Yere atıyorsun?*** Evet.. ***Niçin?*** Valla fazla çöpümüz yok.. çöpleri alıyorlar gidiyorlar arkaya katıyorlar.. burada çöp olsa daha iyi olmaz mı? ***Çöp kutusu mu?*** Heee…Böyle olunca, kimse arkaya gitmiyor.. burada işte, iki tane çöp vardı, onları da kaldırmışlar.. çocuklar buraya atıyorlar işte..
6	***Peki A…, okulun müdürünü tanıyor musun?***
	Tanıyom.. ***Bir derdin olsa gidebilir misin yanına?*** Yok.. ***Gitmezsin.. Peki müdür yardımcılarına?*** Onlara da gitmem.. hepsi kötüler.. yok ya.. sevmiyorum ki.. en ufak bir şeyde çağırıyorlar hemen, dövüyorlar falan.. elim cebimde, yanına çağırdı beni, dedi çıkar

	elini, beni dövdü, benim de işte zoruma gitti.. sevmiyorum yani. ***Peki ailene anlatıyor musun bu olanları?*** Anlatmıyorum.. ***Peki ailen duysa bu olanları ne yapar sence?*** Üzülürler biraz.. ***Bu okulda kardeşin var mı başka?*** Var, dört kişiyiz burada.. ***Onlar da böyle senin gibi böyle dayakla, küfürle ve benzeri karşılaşıyorlar mı acaba?*** Sanmıyorum.. sanmam hocam.. ama onların.. iki tane kardeşim var, ikisi de üçe gidiyor.. onlar ara sıra dayak yiyorlar.. onların öğretmeni de pis, küfür ediyor.. şimdi onların sınıfını aileler geliyor temizliyorlar ya öğretmenim, böyle yıkıyorlar.. annem de hastadır, çağırdı yine annem okula gitti, temizledi filan.. annem dedi, bu suları ne yapacaz demiş.. öğretmen de böyle.. "ne bileyim, ağzına koyacan" demiş.. böyle öğretmenleri pis.. onların da öğretmeni pis.. annem çok üzülmüştü o zaman tabi..
7	***Okulda kendini mutlu hissediyor musun A…?***
	Ara sıra hissediyom, ara sıra hissetmiyom.. ***Mesela hangi durumlarda mutlu hissediyorsun? Ne olduğunda?*** İngilizce dersimiz olduğu zaman.. beden eğitimi dersimiz olduğu zaman.. ama… beden eğitimi dersimiz oluyor, öğretmen çıkarmıyor yine de.. diyor "siz bedeni de hak etmiyorsunuz".. çıkarmıyor. ***Sen İngilizce öğretmenini seviyorsun galiba..*** Seviyorum.. ***Nasıl bir öğretmen?*** Valla… Notu fazla iyi değil.. (güldü).. çok konuştuğumuzda notlarımızı kırıyor.. ***Onun dersinde de mi konuşuyorsunuz?*** Heee.. ***Ne konuşuyorsunuz?*** Yaa.. birbiriyle dalga geçenler oluyor.. ya da işte sınıfta bir öğrenci oluyor, arkada birbiriyle oyun oynuyorlar.. işte öyle öyle.. işte.. o da kızıyor, notumuzu kırıyor.. ***Halbuki seviyormuşsunuz öğretmeninizi..*** Seviyoruz hee.. ***Öğretmenlerinde seni seviyor mu sence?*** Bilmiyorum, artık onlar da onlara kalmış.. ***Mesela sence N…. öğretmen de seni seviyor mu?*** Bilmiyorum, o da sever herhalde.. ***A… okul nasıl olursa çok mutlu olurdun? Yani mutlu olmak için nasıl bir okul olsun isterdin?*** İstediğim gibi bir okul hocam, her tarafında ağaç olsa, yeşillik olsa.. öğretmenlerimiz iyi olsa.. müdür yardımcıları iyi olsa.. müdür iyi olsa.. yardım etse.. o zaman severim.. yardım edeceklerine bizden para alıyorlar.. ben onu anlamıyorum.. ***Nasıl yardım edecekler?*** Bekçi.. okula bekçi tutuyorlar bizden para alıyorlar.. ben onu anlamıyorum.. siz kendiniz tuttunuz bekçiyi, biz niye para veriyoruz anlamıyorum.. sizin bize yardım vereceğiniz yerde biz size yardım veriyoruz.. ***Nasıl yardımcı olabilirler mesela?*** Mesela.. böyle zor durumda olanlara yardım etseler.. erzak alsalar.. para verseler.. öyle düşünülüyor olması…

8	***Sence okuldaki öğretmenler size iyi bir eğitim vermek için yeterince çaba gösteriyorlar mı?***
	Valla.. sanmam.. ***Hangi davranışlarına dayanıp öyle düşünüyorsun?*** Ya.. (kızdı, sesini yükseltti).. ya işte kötülük yapıyorlar.. kötüler.. işte.. gelene gidene dövüyorlar.. bahçede olsa, bana gene kızıyorlar.. çağırıyorlar, diyorlar şöyle böyle.. almışlar eline zopayı.. okulun etrafında dönmeyin.. arkaya gitmek yok.. hep burada kalacaksınız.. ***Yasak mı arka bahçeye gitmek?*** Yasak ediyorlar, bilmiyorum..
9	***Oyunlar sırasında fazla kavga çıkıyor mu A…?***
	Fazla çıkmıyor yaaa.. ***İstediğiniz yerde oynayabiliyor musunuz, yoksa oyununuza engel olanlar var mı?*** Valla fazla da olmuyor ama.. ya istesek oynarız da.. valla ben işte sesimi çıkarmıyom.. yoksa sahayı.. işte bu top sahası var işte.. kimi derste oynuyor.. kimi önceden gidiyor.. ***Büyük sınıflar geldiğinde o zaman siz bırakıyor musunuz sahayı?*** Öğretmenim, ara sıra bırakıyom, ara sıra da bırakmıyom.. Diyoz sahayı önce biz gelip kaptık.. işte.. onlar da bize bakıyor.. onlar kavga etmeyiz sanıyor.. ben de kavga etmek istemiyom..bir iki kez ben kavga ettim işte.. öğretmen de bana kızdı.. ***Sizin öğretmeniniz mi?*** Heee.. diyor onları bırak, sen dalaşma onlarla.. kenara çağırıyor.. gözümün önünde oynayacaksınız diyor..
10	***Bu çevrede uhu gibi, tiner gibi kötü alışkanlıklar da çokmuş A…? Sen neler düşünüyorsun?***
	Çok var.. çok.. ***Okuldan var mı?*** Okuldan bilmiyorum.. ama sigara içenler çok.. ***Nerden buluyorlar sigarayı?*** Dışarı çıkıyorlar.. alıyorlar.. ***Okulda da içiyorlar mı?*** Ya dışarı çıkıyorlar, içiyorlar.. ***Başka bir kötü alışkanlığı olan var mı?*** Bilmiyorum.. ***Hırsızlık filan?*** Bilmiyorum.. ***Küfür etmece var.. sigara içmece var..*** Genelde bunlar çok var bu okulda.. başka bir okulda bilmiyorum.
11	***Derslerin daha başarılı olması için sence neler yapılabilir?***
	İşte.. öğlen okuldan çıktığında.. yemeğini ye.. biraz otur televizyonun karşısında.. çık dışarı bir iki saat oyna, sonra gel otur ödevinin başına, bir iki saat çalış yeter.. ***Peki okulda neler yapılabilir?*** Okulda da işte.. öğretmenin iyiyse.. dersi iyi anlatsa.. seni dinlese.. böyle daha iyi olur.. ***Sizin öğretmeniniz iyi anlatıyor mu?*** İyi anlatıyor.. yani bildiği her şeyi anlatıyor bize.
12	***Peki A…, okulla ilgili eklemek istediğin başka bir şey var mı? benim sorularım bitti..***
	Yok.. kalmadığını düşünüyorum.. ***Çok teşekkür ediyorum..***

EK 6. YÜKSEK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDAN BİR ÖĞRENCİYLE YAPILAN GÖRÜŞME METNİ

1	***Ailenle birlikte mi yaşıyorsun , annen , baban birlikte mi yaşıyorlar?***
	Evet. ***Kardeşin var mı?*** Bir tane var. ***Sen büyüksün.*** Evet o küçük. ***O okula geliyor mu?*** Hayır o okula gelmiyor. O kreşe gidiyor. 3,5 yaşında. ***Çalışıyor mu annen-baban?*** Annem babam çalışıyorlar. ***Ne iş yapıyorlar?*** Annem benim ilkokul öğretmeni. Birden beşe kadar okutuyor. Geri bire dönüyor. Babam da TEDAŞ'ta ekip şefi. Ekipçe çalışıyorlar. ***Hangi okulda annen?*** Annem Saydam Caddesinde Havuzlubahçe İlköğretim Okulunda. ***Uzak buraya.*** Evet biraz uzak. Şimdi tayin istiyor. ***Eviniz kira mı, kendinizin mi?*** Evimiz kendimizin. ***Kaç oda?*** 4 oda ,1 salon. ***O zaman senin kendi odan var evinizde.*** Evet , kardeşimin de. ***İstediğin gibi mi odan? Çalışma masan; herşey istediğin gibi mi?*** İstediğim gibi ama ben dağıtıyorum.
2	***Annen kızıyor mu? Ceza veriyor mu sana?***
	Kızıyor tabi haliyle.Yok ceza yok ta, haliyle okuldan geldiği zaman yorgun oluyor. Birde öğretmenlik zor iş. onun için de bazen kızıyor. Bazen kendi topluyor. Bezen ben topluyorum. Öyle kardeşim de dağıtıyor. ***Hepimiz zaman zaman anne-babamızın istemediği şekilde davranıyoruz. Öyle zamanlarda anne-baban sana nasıl davranıyor? Ceza veriyor mu? dövdükleri ya da kırdıkları, kırıcı sözler söyledikleri oluyor mu?*** Öyle şey yok. Benim onlara karşı davranışlarımın sonucunda iyi ya da kötü olduğu zaman bunun nedenini soruyorlar. Yani öyle dayak, şiddet yok. Daha sonra anlatıyorum olayları. Beni dinliyorlar. Haliyle haksızsam haksız olduğumu, haklıysam haklı olduğumu söylüyorlar. Ama öyle dayak, şiddet, kırıcı sözler yok.
3	***Annen-baban hiç tartışıyorlar mı kendi aralarında?***
	Şu ana kadar ben hiç tartıştıklarını görmedim. Şöyle görmedim birbirlerine bağırarak, kırıcı sözler söyleyerek, şiddetle görmedim. Benim gördüğüm konuşarak, medenice , iki insan gibi. Bizim evde öyle dayak, şiddet yok. Zaten babam da bunlara karşı, annem de. Onun için sorunları beraberce paylaşıyoruz.
4	***Evde kararları kim veriyor?***
	Evde herkes kendine düşen görevi yapıyor. Mesela annem markete gittiğimizde yiyeceklerle ilgileniyor. Babam bizim okul masraflarımızla, okulumuzla. Herkes kendi üstüne düşen görevi yapar bizim evimizde.

5	***Peki okulda zaman zaman öğretmeninizin istemediği davranışlar yapıyorsunuzdur. Her sınıfta olur çünkü. Bu gibi durumlarda öğretmeniniz size nasıl cezalar veriyor? Sınıfa geldiğinde birileri sorunlu davranış göstermiş, nasıl davranıyor?***
	Öğretmen ilk önce bazı kişilere aşırı derecede yaptıkları şeyde onlara bazen gözlerine bakabiliyor.şiddet içeriyor gibi. Ama aslında yapmaz öyle şeyler. Hiç yapmaz. Bazen ama öğretmenin yapmayacağını bildikleri için yine yapıyorlar. Bazen bunun nedenini soruyor. Buna bir çözüm yolu buluyor öğretmen. Bir daha bu tür davranış istemiyorum diyor. Ve ben Salı günü 8öğretmenin olmadığı gün) gelmemiştim. Çok büyük bir sorumsuzluk yapmıştım. Bize neden gelmediniz, dedi. Salı günü ben olsaydım gelecektiniz de mi, dedi. Bende başka bir öğretmen geldiği için o gün kardeşime baktım. Ama çok büyük bir sorumsuzluk etmişim. Öğretmen listemizi aldı. Hacı Ahmet öğretmene gönderdi. Bir daha yaparlarsa olmaz dedi. İşte öyle oldu. o kadar kırıcı sözler kullanmıyor. Kulağımızı çektiği oluyor ama öyle çok acıtmıyor.
6	***Bahçeyle ilgili konuşalım.Bahçede oyun alanlarının kullanımı hakkında ne düşünüyorsun?Bahçede istediğiniz her yerde oynayabiliyor musunuz? Yoksa bazı çocuklar bazı yerleri ellerinde tutuyorlar mı?Düşüncelerin ne bu konuda?***
	Biz bedene çıktığımız anda bazı kişiler;biz basketbol potalarında oynamak istiyoruz bazen.Orada büyükler oluyor.daha sonra voleybol oynamak istiyoruz.Daha sonra haliyle 8. sınıflar geliyor. Ama bizim öğretmen 'hakkınızı arayın' diyor. Mimli kişiler bazı yerleri bize vermek istemiyorlar. Bizim tuttuğumuz yerleri de gelip bizden almaya çalışıyorlar. Her zaman bahçede istediğimiz yerde oynayamıyoruz.Tabi her ortamda herkes istediği yerde oynayacak diye bir şey yok. Bu bir okul. 250 kişiyi içinde barındıran bir okul. İsteyen herkese al bu yer senin diyemez değil mi? O nedenle biz de kendi oyun alanımızı kuruyoruz. Böylece başka sınıflarla da anlaşarak oynayabiliyoruz.
7	***Peki hiç bahçede oyunlar arasında çok kavga çıktığı oluyor mu?***
	Hayır öyle şey yok. Ama erkeklerde olabiliyor. Daha sonra... ***Sen ne gözlüyorsun? Sen de kavga ediyor musun?*** Ben şunu gözlüyorum. Bazı sınıflardan birbirine hınçla sanki öldürecek gibi;kan davası mı var aralarında;bazen öyle düşünüyorum.
8	***Biraz hızlı özetlersen. Erkekler arasında daha fazla şiddet var diyorsun. Peki küfür?***
	Küfür zaman zaman oluyor. ***Oluyor. Kızlar arasında da oluyor mu?.*** Kızlar arasında pek olmuyor. Kızlar arasında sadece salak,manyak oluyor. ***Peki onur kırıcı sözler oluyor mu kızlar arasında?*** Ama şimdi bazı kızlar var ki, bazı arkadaşlar var ki onlar daha bir onur kırıcı oluyor. Yine salak manyak türü şeyler kullanıyorlar. Tabi küfür yakışmıyor kızlara. Ama erkeklerde bayağı bir var. ***Peki öğretmenlerin hiç öğrencilere onur kırıcı şeyler söylediğini duydun mu?*** Hayır. Öğretmenlerin öğrencilere onur kırıcı şeyler söylediğini hiç duymadım. Zaten bizim öğretmenimiz diyor ki sizin de bir onurunuz,sizinde bir şerefiniz vardır. Onlarla yaşarsınız. Onları kaybettikten sonra yaşamanızın bir anlamı kalmaz. Onun için onur kırıcı, gurur kırıcı laflar söylemiyor.

9	***Şimdi E…, benim özellikle incelemek istediğim 3 tane temel değer var. Sana teker teker söyleyeceğim. Önce aile sonra okulla ilgili olanı söyleyebilirsen.. Eşitlik: Evde eşitlik olduğuna inanıyor musun?***
	İnanıyorum ***İnanıyorsun. Annen baban birbirlerini eşit görüyorlar; kimse kimseden üstün...*** Değil. Yani şimdi annem öğretmen olmasına rağmen babam şimdi bu işçilerin ekip şefi. Hiç kimse birbirinin işini küçümsemiyor.
10	***Peki okulda? Öğretmenler eşit davranıyor mu? çocuklar birbirini eşit görüyor mu?***
	Çocuklardan bazıları kendilerini daha üstün görüyorlar. Ama her insan kendine göre iyidir. Kendine göre güzeldir, kendine göre çalışkandır. Bazı arkadaşlar arasında gerçekten eşitlik olduğuna inanıyorum. Ama bazı arkadaşlar arasında da bunlar söz konusu olabiliyor. ***Öğretmenlerin eşitliği hiç ihlal ettiği oluyor mu?*** Hayır. Hiç öyle şey olmadı. Bir başka öğretmenimizin çözemediği sorunu bizim öğretmen, bizim öğretmenin çözemediğini de başka öğretmen...Yani onu çözemese bile küçümseme yok. ***Kendine göre de işbirliği de var.*** Evet.
11	***Peki. Diğer önemsediğim bir değer benim insan onuruna saygıydı. İnsan onuruna yeterince saygı duyuluyor mu? Birbirinin kusuruyla dalga geçme gibi...İşte fakir,şişko,tembel filan.***
	Bazen şahit oluyorum. Bazen şöyle dedikleri oluyor: Fakirlikte söz konusu olmuyor ama bazen şişko deniyor,bazen dalga geçiliyor insan görünüşüyle. Öyle şeyler duyuyorum. Fakat bazı insanlar,arkadaşlar cana yakın geliyor. Ben bunlara da şahit oldum. Birbirini teselli eden,birbirlerine arka çıkan,öğrencilere de şahit oldum. İkisine de şahit oldum yani. ***Peki öğretmeninizin sınıftan herhangi birine onur kırıcı bir şey söylediği oldu mu?*** Hayır ***Hiç söylemedi?*** Hiç ***Peki uyarıyor mu sizi bu konuda? Aman birbirinizle dalga geçmeyin diye?*** Uyarıyor. Çok uyarıyor. Ben size böyle mi örnek oluyorum diyor bazen. Benim örneğim var karşınızda,benim örneğimde bir eksiklik mi var diyor. Daha bu türlü davranışların günah olduğunu da anlatıyor Din Kültürü derslerinde. Daha sonra birbirlerine böyle şeyler söylemenin ahlak dışı olduğunu, insanlar tarafından dışlanacağımızı da söylüyor. Hiç böyle onur kırıcı sözleri de olmadı bize.
12	***Evet. Peki benim dikkat ettiğim diğer bir değer de çevreye saygı. Çevreye sence ne kadar saygılı davranılıyor? Bir kere siz evde ne kadar saygılı davranıyorsunuz çevreye? Ne kadar çevreyi korumaya çalışıyorsunuz ailede?***
	Ya biz pikniğe gittiğimizde bütün çöplerimizi poşete doldurur; yine orada çöp bulursak çöpe atarız. Fakat çöp bulamazsak yanımıza alırız atarız yani çöpe. Çevreye saygı ile alakalı şey olmuştu. Bir adam kırmızı ışıkta geçmişti. Ondan sonra ‘çekilin önümden diye bir laf etti bize. Daha sonra babam dedi ki: medeniyetli bir insan olarak görüşelim dedi. Adam çek diye bağırdı.hatta küfür ettiği bile oldu.O anda arada babam hiç muhatap olmak istemedi ve gitti. Ben şunu gözlüyorum. Türkiye’de

	küfür eden çok. Medeniyetsizce davranan bence çok. Benim babam da hep bize bunu aşılar. Medeniyetli bir insan olarak görüşün ama hakkınızı arayın.
13	***Peki okulda durum nasıl. Çevreye yeterince saygı var mı? Kirletilen yer temizleniyor mu? Ağaçlar korunuyor mu?***
	Sanmıyorum. Görüyorsunuz yan tarafta çöpler var. Biz sınıfa girdiğimiz zaman hep sıraların altından çöp topluyoruz. Bence bunları kimin yaptığının bilinmesi mi önemli,bilinmemesi mi önemli? Sonuçta o kendini biliyor. O kendini düzeltmedikten sonra biri bilse ne olur bilmese ne olur yani? ***Bahçede daha mı dikkatsizler?*** Evet ***Peki ağaçlara nasıl davrandıklarını düşünüyorsun?*** Kışın mandalina ağaçları var dışarıda. Hep salladıklarını,üzerine çıktıklarını görüyorum. Bazen ağaçlara çöp fırlatıyorlar;mandalina yere düşsün;bazı meyveler yere düşsün diye. Onlar düşüyor. Daha sonra ayaklarıyla eziyorlar ve onlar orada kalıyor. Hiçbir işe de yaramıyor. Ben şöyle düşünüyorum: O meyveyi yemeyeceksen ona neden zarar veriyorsun? Hadi onu bırak okul bahçesinin içinde bu bir yasak. Neden onu elliyorsun? ***Evet. Yere çöp atma konusunda?*** Yere çöp atma konusunda... Kantinden alınan yiyecekler sürekli çöpü çöpe atılmıyor. Ben dikkat ediyorum meala hamburgeri bitiriyor,tostu bitiriyor sonra buruşturuyor o kağıdı yere atıyor sonra da gidiyor. ***Neden öyle davranıyorlar sence?*** Bence...Bilmiyorum. zorlarına mı gidiyor çöpe atmak onu da bilmiyorum. Diplerindeki çöpe atmaya eriniyorlar nedense. ***Öğretmenleriniz de bu konu üzerinde duruyorlar mı yeterince?*** Duruyorlar. Zaten şöyle bir şey var. Öğretmen gözlediği kadarıyla bile şöyle şöyle davrananlar oluyor. Bunları siz yapmayın.Bunlar yanlış davranışlardır diyor. Öğretmenimiz her zaman bunları dile getiriyor.
14	***Peki genel olarak okulu şöyle bir değerlendirmek gerekirse kendini mutlu hissediyor musun okulda?***
	Evet kendimi mutlu hissediyorum. Gerçekten kendimi mutlu hissediyorum. Çünkü evde kaldığım zaman hiçbir amaç yok hiçbir belirtisiz. Sadece bir şeye bağlanmışsın evde duruyorsun. Fakat okula geldiğin zaman bir şeylerle uğraşıyorsun. Mesela soru veriyor öğretmen oradaki soruyu çözmeyi çalışıyorsun. Ama evde olunca insan sıkılıyor, arkadaşları yok. İşte çok hedefsiz, amaçsız bir şekilde oturuyor. Televizyona yöneliyor. Ve öyle amaçsız olduğum zaman benim canım sıkılıyor. Fakat okula geldiğim zaman bir amacım, bir hedefim var. Şöyle ben ders çalışacağım mesela, önümüzdeki ders öğretmenimin verdiği testi bırakacağım. Böyle bir amaç buluyorsun kendine. Mesela diyorum, ben böyle bir biçimde mutluyum kısacası. ***E….., kendini güvende hissediyor musun okulda?*** Tabi ki de. Şimdi bunun güvenlikçilerle filan alakası yok. Zaten ben, öğretmenin olduğu her yerde kendimi güvende hissediyorum. Çünkü öğretmenler çocuklarına, işte bir anne yarısıdır öğretmenler de, öğretmenler çocuklarına yeterince bakıyorlar. O gün bir şey okumuştum, bir öğretmen kendini öğrencileri uğruna feda etmiş. Ben kendimi okulda güvende hissediyorum.

15	***Peki okuldaki arkadaşlık ortamını beğeniyor musun?***
	Zaman zaman arkadaşlık ortamını beğeniyorum. Zaman zaman da kız erkek ayırımı oluyor. Mesela sınıfça Kapadokya'ya gideceğiz. Bir inceleme gezisi yapacağız hem de orada bir dans gösterisi de yapacaklar. Orda bir erkek kızlarla dans etmek için eş olmuşlar. Tabi muhakkak olacaklar, bir gösteri yapacaklar. İşte erkekler dalga geçiyor: Elele tutuşun, Adana Büyükşehir belediyesinin sunduğu toplu nikah törenine hoş geldiniz., isimlerini söylediler, bunların nikahlarını kıyacağız dediler. Öyle dalga geçtikleri oluyor. Kız erkek ayırımı yaptıkları da oluyor. ***Ama erkekler kendi aralarında yapıyor bunu değil mi*?** Evet. ***Peki diğer sınıflardan da arkadaşların var mı, hiç onlarla böyle kırıcı bir şeyler yaşadığın oldu mu? Ya da kendi sınıfından arkadaşlarınla?*** Var. Yaşadım. Mesela ben testten zayıf aldım. Herkes test çok kolay diyordu. Ben zayıf almıştım. Üç almıştım. Bundan da zayıf alınır mı, ne tembelmişsin, çalışmadın mı, gibi sözlere şahit oldum. İnsanların bir yeri olması için derslerinin illaki beş olması gerekmiyor. Kırıcı sözler söylememesi, insanların cana yakın olması yeterli bence. Ama ben bunu önemsediklerini pek sanmıyorum arkadaşlarımın.
	Eklemek istediğin bir şey var mı?
	Bence Türkiye'nin bu eğitim düzeyinin yükseltilmesi lazım. Bunun için bir şeyler yapılması lazım. Devletin bu gibi eğitimlerde katkısı olmasını istiyorum. Bir de bu petrol atıkları, insan atıkları insan sağlığını etkilemekte. Bunlara da devletin bir çözüm bulmasını istiyorum. Her şey bireyden başlar. İlk önce bireyden başlar zaten bu tür etkinlikler. Bunu yapabilirlerse iyi olur.
	Çok teşekkür ediyorum.

EK 7. DÜŞÜK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDAN BİR ÖĞRETMENLE YAPILAN GÖRÜŞME METNİ

1	***Kendi öğrencilerinizle iletişiminizi nasıl buluyorsunuz? Doyurucu buluyor musunuz***
	Ben kendi adıma, genel olarak sıkıntı yaşamıyorum. Çocuklar genelde evde olan biten her şeyi bana anlatıyorlar, ben de onları dinliyorum. Ama ulaşamadığım öğrencilerim de var, yani ne kadar konuşsam da cevap alamadığım öğrencilerim de var. Yani genel olarak sıkıntı yaşamıyorum.
2	***Öbür öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerini nasıl buluyorsunuz?***
	Genel olarak bilemiyorum da sıkıntılı olanlar da var. Benzer problemleri dönem dönem dile getirenler var. ***Bunlar ne tür sıkıntılar, yani öğrenciye derdini anlatamama şeklinde mi? yani anlatıyordunuz, çocuk ne söylediğinizi bir türlü anlamıyor şeklinde mi, nasıl?*** Sizin ne demek istediğinizi anlamayan öğrenciler de var. Onların anlatamadığı şeyler de var. Çok farklılıklar içeriyor. İki tarafın da anlaşamadığı durumlar var.
3	***Öğrencilerinizin kendi aralarındaki iletişimleri, arkadaşlık ortamları nasıl?***
	Genel olarak baktığımızda anlaşıyormuş gibi gözüküyorlar ama, arkadaşlıktan çok farklı şeyler anlıyorlar. Arkadaşlık dediğin zaman, mesela birbirini vuruyorlar, sonra ben ona şaka yaptım diyor, arkadaşlığı farklı algılıyorlar. Birbirilerini gammazlama çok fazla. "Şu şöyle yaptı öğretmenim, şu şöyle söyledi" şikayet etme, arkadaşlarını ele verme çok fazla. Ondan sonra ben de kızıyorum. Arkadaşlık bu mu? Niye arkadaşınızı bana şikayet ediyorsunuz diyorum. Arkadaşınızın sırlarını niye bana anlatıyorsunuz diyorum. Ben de ters tepkide bulunuyorum.
4	***Öğrencilerinizin kendi aralarındaki iletişimlerini, eşitlik, insan onuruna saygı bakımından değerlendirebilir misiniz?***
	Eşitlik olarak, kadın-erkek eşitliği anlamında bir eşitlik yok. Çünkü geçen ben bizzat bir olay yaşadım, o zaman da çok kızmıştım hatta, biraz da çocuğa da nasıl yansıtacağımı da bilememiştim: Okul partimiz vardı. Pasta almaya iki erkek gidecekti. Bir de kız öğrencimin gitmesini istedim. Kız öğrenci seçiciliği ile yapsın istedim. "hayır, o gelmesin" dediler, "neden?" diye sorduğumda da "o kadın, kız, onun aklı çalışmaz" ve bunun söylendiği öğrencim de sınıfın en çalışkan öğrencisi. Ondan sonra dedim ki "kızsa neden sınıfın en iyisi? Neden çok başarılı bir öğrenci?" "olsun, onun aklı kısa" diyorlar. Eşitlik açısından kadın erkek eşitliği diye bir eşitlik yok. Genelde eşitlik deyince akıllarına ekonomik güç geliyor. Ekonomik gücü fazlaysa daha üstün tutuyorlar. Onun parası var, onun babası zengin, gibilerinden algılıyorlar. *İnsan onuruna saygı değeri:* Birbirlerine çok fazla lakap takıyorlar mesela. O lakap da çoğu artık kaşarlanmış öğrenciler açısından pek problem olmuyor ama, bazı öğrenciler bundan çok etkileniyor, gelip bana şikayet ediyorlar. ***Sizin öğrencilere karşı kırıcı sözler kullandığınız oluyor mu?:*** Oluyor, olmuyor değil. Ben de çocuklara şevk gelir mi, bir motivasyon olur mu diye düşünüyorum, çünkü artık her yöntemi denediğimi düşünüyorum, çocuklarla iletişimimizde çok kopukluk olduğu için her yöntemi denedim. Belki onu kırbaçlar mıyım. Hatta diyorum ki "bakın size ağır sözler kullanıyorum, bana karşı çıkın. Tepkinizi verin" diyorum ama hiçbir sonuç alamıyorum. Haklarını savunmuyorlar. İstiyorum ki bana "neden siz bize böyle davranıyorsunuz" desinler, bunu sorgulamalarını istiyorum ama başarılı olamadım.

5	***Sınıf kurallarını nasıl belirliyorsunuz?***
	Senenin başında genel geçer kuralları söylüyorum. Uyulması gereken kurallar, zaman içinde değişen ve gelişen kurallar oluyor ama, zaman olarak genelde sene başında belirleniyor. Çocukların alıştığı, artık söylenmesi bile gereksiz kurallarımız var ama çocuklar bunun çoğuna uymuyorlar tabi ki.. sınıf olarak ben bayağı bir şeyi başardım ama genel olarak bir uyumsuzluk var. Çocuklarda kurallar çiğnenmek içindir var. ***Kurallar uymayanlara ne gibi yaptırımlar uyguluyorsunuz?*** Rica ediyorum, yapmayın çocuğum bak beni sıkıntıya sokuyorsunuz, ben sinirleniyorum, olmuyor, burası toplu yaşadığımız bir yer, kurallara uymazsak düzensizlikler olur ama, sonuç alamadığımızda yaptırımlar da uyguluyorum. Cezalar veriyorum, bazen sınıftan bırakmıyorum, bazen çöpe baktırma olayımız var, bir süreliğine sınıftan soyutlamaya çalışıyorum. Ayrı oturttuğum da var, A…'a yaptım. Arkadaşlarını çok fazla rahatsız eden iki öğrencim var zaten, R…'ı ayrı oturtmakta çareyi buldum. Onda da yine başarılı olduğumu düşünmüyorum. Onu sınıftan soyutlamaya çalıştım, kendime yakın oturttum, A..'ın da sağını solunu boşalttım. Sınıfımızda yeteri kadar yer olduğu için onu da bu şekilde soyutladım. Sınıfın bir köşesinde oturuyor, en arkadaki köşeyle konuşuyor. Arkadaşlarını çok rahatsız ediyor. Ayakta geziyor. Birbirlerini rahatsız ediyorlar. Arkada oturuyor, en öne bağırıyor, yapma çocuğum etme çocuğum "yok", en son çareyi soyutlamada buldum.
6	***Okulda kuralların belirlenme biçiminin, uygulanma biçiminin, yaptırımlarının demokrasiye uymayan yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Neler?***
	Mesela okulumuzda şiddete yoğun bir eğilim var, artık biz de istemiyoruz. Kurala uymadı mı iki tokat at, tamam. İşin bittiğini zannediyor. On dakika bastırıyoruz ama ondan sonra daha fazla olarak bize dönüyor. Genelde bu yöntemi uygulamaya başladık. Çocuk da buna alışmış, çocukla konuşuyorsun, "çocuğum yapma bunu, neden yapıyorsun" vb., ama çocuk evde de alışmış, bir suç işliyor, onun cezası iki tokadımı yer, istediğimi de yaparım diyor. Böyle bir şey var, çünkü, biz konuştuk mu, zannediyor ki biz onlara tolerans tanıyoruz. Halbuki ki biz onların davranışlarını düzeltir miyiz acaba diye uğraşıyoruz ama, alıştıkları yöntem bu, velilerin çoğu da dövün öğretmeni, diyorlar. "Hocahanım dövün" diyorlar. Ben insanları dövmek çözüm değil dediğim zaman "yine de dövün hocam, dövün" diyorlar. Dövmeyince kötü öğretmen, dövünce iyi öğretmen oluyorsunuz.
7	***Sınıftaki oturma düzeniniz nasıl? Sınıftaki grafikleri nasıl düzenliyorsunuz?***
	Genelde iki sınıf ortak kullandığımız için, ikimizin de ortak kararı olarak sınıf içinde uygulanabilecek en iyi düzeni uygulamaya çalışıyoruz. Onun dışında sınıfımızda öyle özel oturma biçimleri uygulayamıyoruz. Grafikleri kendimiz yapıyoruz, onun dışında, belirli gün ve haftaların panoları var, o günlerde bu panoları genelde çocuklar işliyorlar.
8	***Sınıf ortamınızın yeterince demokratik olduğuna inanıyor musunuz?***
	Bizde hep öğretmen merkezli. Biz de öğretmen söyler, öğrenci yapar. O anlayış var. Farklısını yapamıyoruz çünkü. ***Sınıf ortamlarında demokrasiyi daha iyi yaşatabilmek için nelere ihtiyacımız var?*** O konuda konuşurken birbirine saygılı olmaları gerekiyor. Ama ben konuşurken

bana saygı göstermediler ki arkadaşlarına saygı göstersinler. Yani çocuklar birisi konuşurken kesmeyin, bitirmesini bekleyin, sıra size gelsin, ondan sonra konuşun diyorum ama ben bunu başaramadım ki, kendimi dinletemedim ki onları dinleteyim. Bizim burda bu imkansız bir olay. Geçen burada sınıf partimizi gördünüz. Eğlenmesini bilmiyorlar ki.. birbirlerine saygı göstermesini bilmiyorlar. Eğlenme farklı, arkadaşlarını saygı gösterme olayı farklı.. bu, kenar mahalle okullarının kaderi, ne diyeyim artık. Biz bir şeyleri başaramadık ama inanın ki biz elimizden geleni yapıyoruz. Sınıf partisinde yaşadığımı eve gidip de ben biliyorum mesela. Çocukları sırf eğlendireyim diye belki, okul idaresine de karşı gelmişizdir, çünkü onlar bir saat içinde yapın bitirin diyorlar. Ben kaç saat sürdürdüm. Ben uyarı alacağım halde çocuklara bir imkan yaratmaya çalıştım. Yeter ki onlara bir eğlence olsun, ilerde hatırlayacakları güzel bir gün olsun diye. Aslında onlar kendi çapında eğlenmiştir de ama bana göre eğlence bu değildi. Anlayışlar çok farklı.

Sınıfta iş bölümünü nasıl yapıyorsunuz?

Genelde kendim yönlendirerek artı zaten sorumluluk almak isteyen öğrenci her zaman sorumluluk alır. Onlar istiyor, biz onlara sorumluluk veriyoruz. İş bölümü yapıyoruz. Ama sorumluluk almayan öğrenci her zaman şey yapmıyor. Gönüllü olmuyor. Bazı çok sessiz öğrencilerim var, bunları biraz açabilir miyim diye düşündüğüm zaman, bir yere giderken veya sınıflar arası iletişimde onları kullanmaya çalıştım. Git şunu getir, şu öğretmene şunu söyle, şunu götür vb. o şekilde açmaya çalıştım. Bazılarında başarılı olduk, bazılarında olamadım. Mesela ben gönderiyorum, çocuk gidiyor geliyor, "öğretmenim ben ne isteyecektim" diyor. (gülüyor). Bu çocuklarla çok zorluklar çekiyorum ama bazı öğrencilerimi de bu konuda kazandım. Çocuk " aaa bunda bir şey yokmuş" diyor en azından, öğretmenleriyle iletişim kurabiliyor, gidiyor, geliyor.. bunun korkutucu bir şey olmadığını öğrendiler.

9 Okulda belirli gün ve haftalar dışında sık sık tören oluyor mu? Bu tür etkinliklere öğrenciler nasıl seçiliyor?

Yok, öyle törenler düzenlenmiyor, çünkü, bizim çevremiz buna müsait değil. Mesela geçen sene bir 23 Nisan kutlaması yapmıştık. Büyük bir etkinlikti. Dışardan veliler geldi. Büyük bir izdiham oldu. Ordu komutanlığının bando takımı filan geldi. Çok büyük kalabalık oldu. İzdiham yaşandı. Bunun dışında pek bir şey yapılmıyor. O bandonun verdiği konserde okulda kavga çıktı. Çok güzeldi aslında, ortam güzeldi. Çocuklar kendi aralarında eğleniyordu, sonra bir baktık kargaşa çıkmış.. öğrenciler arasında kavgalar çıktı. Dışardan gelenler oldu. Öyle olunca okul idaresi de tırsıyor. Çünkü onlara büyük sorumluluk yükleniyor. Bizim kolu ameliyatlı bir arkadaşımız vardı, onun kolu mahvoldu, acile gitmek zorunda kaldı. Kırık filan oldu okulda can güvenliğimiz yok yani.. geçen sene ben yine bu kattaydım. Bu koridorda görevliydim. (zemin kat). Arkadaşımın biri burda, ben de az ilerde nöbetçiyim. Bir baktım, arkadaşım yerde zıplıyor. Kötü bir haber aldı herhalde diye düşündüm, sonra bir baktım ki, meğer çocuk kapıyı kapatırken parmak kapı arasına sıkışmış ve buradan (baş parmak üstü eklemini gösteriyor) çatlak oluşmuş. Doktora zor attık kendimizi. Yani yaralanma çok fazla. Birebir şiddete maruz kalmamız çok fazla.

Öğretmen arkadaşlar dışarı arabalarını bırakabiliyorlar: Geçen sene çok olay yaşadık. Geçen sene lastikleri yırttılar, patlatma, havasını indirme değil, yırtma.. daha sonra içeri alındı, içerde yine yırttılar. Müdürün arabasını görseniz, haşat durumda. Kaporta kötü.. herhalde buranın başı o olunca hınçlarını ondan alıyorlar. Zaten bu yüzden yalnız onun arabası içeri alınıyor. Fark ettiyseniz onun arabası hep

	içerde. Çünkü arabası çok berbat oldu. ***Bu tür etkinliklere öğrenciler nasıl seçiliyor? :*** Genelde önce o etkinliği yürütecek öğretmenler belirleniyor. Önceden bir işbölümü yapılıyor. Öğretmenler de kendine göre öğrencileri seçip hazırlıyorlar. ***Bu törenler sırasında öğrencilerinizi gözlediğinizde, demokratik olmayan davranışlar gözlemliyor musunuz?*** Tabi ki.. Birbirini itip kakma, ben öne geçeceğim, sen arkada dur demeler.. bunlara çok rastlıyoruz.
10	***Öğrencilerinizin diğer öğretmen ve yöneticilerle iletişimi var mı? Nasıl buluyorsunuz?***
	Benim samimi olduğum öğretmenlerle öğrencilerimin daha samimi, daha sıcak iletişim kurabildiklerini gözlemledim ben. Onlara daha rahat yaklaşıyorlar. Güler yüzlü ya da sorularına cevap veren öğretmenlerle daha rahat iletişim kuruyorlar. Yani öğrenciler de bizi gözlemliyor. Benim sevdiğim öğretmen arkadaşlarla diyalogları çok daha farklı.
11	***Okulunun bahçesi hakkında neler düşünüyorsunuz. Bu sorunların çocukların demokratik değeri kazanması üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?***
	Ne diyeyim bilmem ki (güldü). On yıllık öğretmenim, ilk kez böyle felaket bir okul bahçesiyle karşılaştım. Yani ağacı olmayan bir okulla karşılaştım. Kendi adıma büyük bir hayal kırıklığı yaşadım. Çünkü okul deyince aklıma hep bahçesinde ağaçlar olan yerler gelirdi. Ben böyle okullarda okudum. Okulumuzun bahçesi çok çorak. Bir okula yaraşır şekilde değil. Ama ne yazık ki bu okulda ağaç üretemiyoruz. Aslında ağaç dikimi yapılıyor. Ama yılda on defa da yapsan, yine yok ediyorlar. Yok etmeyi marifet biliyorlar. Geçen sene yine bir dikim yapılmıştı. "Her sınıfa bir ağaç" kampanyası vardı. Sınıflar kendileri baksın, ağaçlarını korusunlar diye. Ama sınıf gidiyor, ağacını korumaya çalışıyor, büyük öğrenciler dövüyor, "ne yapacaksınız, siz mi bunu koruyacaksınız?" diyorlar. Ben bunu çöp toplama nöbetlerimizde de yaşadım. Bizim sırayla sınıfça çöp toplama nöbetlerimiz var. Nöbetçi sınıf günde ikişer defa bahçedeki çöpleri topluyor. Benim çocukları öyle bir yetiştirmişim ki, benim çocuklarım yere çöp atmıyor, atmadıklarına da inanıyorum. Benimkiler çöp nöbeti tutmuşlardı. Bir öğrenci mesela kabuklu bir şey yiyor ya onu takip ediyorlar, uyarıyorlar. "yere atarsa döveceğiz onu, onu çöpe attıracağız" diyorlar. Öyle bir bilinç oluyor ama büyükler bunu engelliyor tabi. Bunlar fiziksel beden üstünlüklerini kullanıyorlar. ***Oyun alanlarının kullanımında da böyle sürtüşmeler oluyor mu?:*** Tabi ki. Oyun alanlarında da sorunlar var. Beden eğitiminde, büyük sınıflar da beden eğitimine çıkmışsa o futbol sahasını bizim kullanma şansımız hiç yok. Büyük çocuklar olduğu sürece küçük grupların hiç şansı yok. Zaten çok sık yer kavgaları da oluyor.
16	***Okulun idaresini değerlendirmenizi istiyorum hocam, demokratik değerlere ne kadar sahipler, yeterince demokratik buluyor musunuz?***
	Uygulama bakımından çok yeterli olduklarını söyleyemeyeceğim. Yani bazen insana göre, ya da idareye yakın olanlara, yada bazı kriterlere göre bazı davranışlarının farklı olduğunu düşünüyorum açıkçası. Bu kendi düşüncem. Benim kafamdaki idarecinin herkese eşit davranması gerekiyor ama bu burada

öğretmenlere karşı olmuyor. Öğrencilere karşı da öğle. Çünkü biz de öyle alışmışız. Yani standart bir idareci.. idareci ne yapar. Hep söyler, yaptırım gücü kullanır, çocuğu idareye gönderirsin, iki tokat atar gönderir. Ben bu tür yaklaşımları benimsemiyorum ama, bu okulda başka ne yapılabilir ki diye düşünüyorum. Bir çıkar yol da bulamıyorum.

Okulla ilgili kararların alınması sürecine öğretmenler katılıyor mu?
Görüşler sunuluyor ama genelde idarenin kendi istekleri doğrultusunda kararlar alınıyor. Bu açıdan da demokratik olduklarını düşünmüyorum. Aslında düşünce olarak demokrasiye inanan insanların böyle davranmasını da anlamıyorum. Çünkü kafa olarak zor koşullarda çalışıyor olmaktan dolayı böyle davranıyorlar galiba. Çünkü bu okulda, bu çevrede normal şartlar geçerli değil. Çünkü biz, köyden gelmiş, kente yerleşmiş, iki arada bir derede kalmış, ne oralı ne buralı insanlarla uğraşıyoruz. O yüzden burada normal şeyler geçerli olmuyor. Kızgınlıklarını bize ifade ediyorlar. Kendi yaşadıkları sıkıntıların sebebi olarak bizi görüyorlar, yani bizi değil de, aslında farklı şeylere kızıyorlar, sıkıntılarını bizden çıkarıyorlar. Öyle olunca biz de aslında inanmadığımız şeyler yapabiliyoruz. Ben aslında bazen "ben bu olamam, bu bana aykırı, benim düşünce sistemime aykırı" diyorsun ama sonuçta… acı verici gerçekten bu..

İdarecilerin öğretmenler arasında ayırımcılık yaptığı oluyor mu? Bazı öğretmenlerin kayrıldığını düşünüyor musunuz?
Muhakkak oluyor, dediğim gibi benim hep savunduğum şey, görüşü, ırkı, dili, ırkı ne olursa olsun idarecilerin herkese eşit mesafede olmalıdır. İdarecinin beni, düşüncemden dolayı değil, yaptığım işten dolayı değerlendirmesi gerekir. Benim düşüncem bu ama böyle olmuyor.

17 Okulunuzda aile – okul işbirliği, ailelerle ilişkiler nasıl?

Problemlerin öğrencilerin ailelerini hiç görmedim. Bazılarını tehdit ettim, baban buraya gelsin yoksa ben evinize gelirim deyip de getirttiğim velilerim oldu. Problemli öğrencinin velisi gelmiyor, ilgili öğrencinin velisi geliyor. Zaten ilgili öğrencinin ailesi her zaman ilgili, okula geliyor. İyi öğrencilere velin gelsin deyince ertesi gün hemen geliyor. Ama problemli öğrenci kırk çeşit bahane buluyor, kardeşim var, annem hasta, cenazemiz var.. bir sürü bahane.. "ben de yani sular kesildi, annen gelmedi!" diyorum. Okul aile birliği diye bir şey yok. Zaten gelenler iyi öğrencilerin aileleri.. onlar da gelince "döv hocam".. "döv hocam" dediği zaman benim de sigortalarım atıyor. yani insanlara saygımdan sesimi çıkartamıyorum ama her zaman söylediğim şu "insanları dövmek hiçbir zaman çözüm değildir. Okul aile ilişkisi diye bir şey yok. Çünkü okul-aile ilişkisi olsaydı, okulumuza zarar vermezlerdi. Aile o bilinci çocuklarına yerleştirseydi okula zarar vermezlerdi. Çünkü bu tür ilk şeyler ailede yerleşir. Biz varolanın üzerine bir şey kuruyoruz. Ama biz bu yok olanın üzerine bir şey kuramıyoruz. Okulumuza bakıyorsunuz, hapishane gibi.. okul böyle olmaz ki, okul açık olmalı.. oysa biz pencerelere bile tel gerdik. Çocuklar zarar vermesin diye.. birinci katları böyle kurtardık, yukarı katları kuş lastiğiyle yine kırıyorlar. Şu an kaç tane camımız kırık. "Yapma çocuğum bak burada yine siz okuyorsunuz" dediğiniz zaman da umursamıyorlar. Biz onlardan çocuklarının en doğal hakkı olan bir şeyi bekliyoruz, çocuklarıyla ilgilenmelerini.. oysa onlar da bizden yardım istiyor. Okul onlara maddi yardım yapsın. Okulun bir camını yaptıramıyoruz ki, veliye nasıl yardım edelim. Biz zaten öğretmenler olarak çocukların ufak tefek ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz. Onun dışında bizim de

	bütçelerimiz sınırlı.. biz ne yapabiliriz ki.. en ufak bir yüzbin lira diyorsun ki o da çocuklar hazırcılığa alışmasın diye, on yıllık öğretmenliğimde hiç para toplamadım ama bu sene burada yaptım ilk defa, o da dediğim gibi çocuklar her şeyi hazır almaya alışmasın, kıymetini bilsin diye.. çocuklar burada o kadar hazıra alışık ki.. her şeyi öğretmenden bekliyor. Ben de burada ayda 100 bin lira topluyorum bunu kırmak için.
18	***Açık programın demokratik olmayan tarafları olduğunu düşünüyor musunuz? Ders kitaplarında antidemokratik unsurlar görüyor musunuz?***
	Ben şunu savunuyorum, çocuklar bizim deneklerimiz değildir, geleceğimizin garantisidir. Bunu düşündüğüm zaman, bu çocukların yeni programla denek olacaklarını düşünüyorum. Gerçi çok fazla bilgim de yok ama şu anki bilgimle pek uygun bulmuyorum, zaman gösterecek. Şimdiki program demokratik olarak yine pek değil. Ders kitapları muhakkak uymayan şeyler vardır ama şu an aklıma gelmiyor. Mesela artık kabullenmemiz gereken şeyler var: Türkiye'de sadece Türkler yaşamıyor. Ondan sonra Türkler şöyle, Türkler böyle demek yerine TC. vatandaşı olarak adlandırılsa daha çok insan bir çatı altından toplanacak gibi geliyor. Çünkü karşımdaki öğrenciler Kürtken ben de Türkler diyeceğime çerçeveyi biraz daha genişletiyorum, TC. vatandaşları diyorum. çünkü karşımdaki çocuklar Türk değil ki, TC. vatandaşı. Irk olarak çok farklı, dil olarak, kültür olarak çok farklılar.. ben bu şekilde "TC. vatandaşıyım" olarak ele alınsa daha mutlu olacağımıza inanıyorum. Mesela kurtuluş savaşından söz ederken, ben Atatürk'ün yanında sadece Türkler vardı demiyorum, Türkler, Kürtler, Araplar, Çeçenler tüm vatandaşlarımız vardı diyorum. Yani her şey Türkler, Türkler, Türkler diyerek değil.. kendini bu ülkenin vatandaşı hisseden herkes olarak anlatmaya çalışıyorum.
19	***Genel olarak okulda demokrasiyi yaşatabiliyor muyuz?***
	Genel olarak, siz insansınız, haklarınızı savunun, insanca yaşamak için şunlara şunlara ihtiyacınız var, birisi size bir şey söylediği zaman neden diye sorun, neden ben böyle yapıyorum, ya da öğretmenim siz bize neden kızıyorsunuz sorusunu sorun diyorum. Korkmayın, söylediğiniz zaman kızmam, size mutlaka açıklama yaparım, yeter ki sorun.. ben bu şekilde yaşatmaya çalışıyorum..
20	***Okuldaki diğer öğretmen arkadaşları değerlendirmenizi istesem bu konularda, yeterince örnek olunuyor mu? Sınıflarda gerçekten demokrasi yaşatılıyor mu çocuklara?***
	Uygulayan da var, uygulayamayan da var.

EK 8. YÜKSEK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDAN BİR ÖĞRETMENLE YAPILAN GÖRÜŞME METNİ

1	***Kendi öğrencilerinizle iletişiminizi nasıl buluyorsunuz?***
	Öğrencilerimizle iletişimimiz genelde iyi, yani bana göre iyi ama tam istediğimiz ölçüde değil. Bu da genelde velilerle olan diyaloglarımızdan kaynaklanıyor. Şimdi velilerle bir problem yaşamıyoruz, diyalog açısından fakat, onların hayata bakış açıları ve öğrenciye bakış açıları, genel kültür yapısı veya sosyal yapısı çok farklı olduğu için biraz o yönden problem yaşıyoruz. Zaten bizim öğrencilere kazandırmak istediğimiz davranışlara bazı aileler bana söylemeseler bile evde karşı çıkıyorlar. Belli yani.. ben çocuğun gözünden anlıyorum bunu… bu sefer çocuk ikilem içinde kalıyor, acaba öğretmenimin dediği mi doğru, yoksa annemin babamın dediği mi doğru? Şimdi ben kendileriyle konuştuğum zaman bana karşı şöyle olmalı, böyle olmalı demiyorlar. Oysa ben toplantılarımızda hepsine söz hakkı veriyorum bu konuda, birlikte konuşuyoruz, tartışıyoruz. Toplantıda benim söylediklerimi veya diğer bazı velilerin söylediklerini kabul ediyorlar, ama eve gittikleri zaman bu sefer daha farklı.. öğrencilere farklı yaklaşıyorlar. Çocuk da bu sefer dediğim gibi ikilemde kalıyor. Acaba öğretmen mi söylüyor yoksa anne baba mı doğru söylüyor diye..bu açıdan biraz problem yaşıyoruz ama çok büyük bir problem değil yani bu da.. ***Yani genel olarak anne – baba ile öğretmenin dedikleri arasında bir tutarlık yok diyorsunuz..*** Yok, yok, tabi olsa çok daha kolay kazandırılabilir. ***Aslında ben buradaki öğrencileri daha homojen bir grup sanıyordum, ama öyle değil galiba..*** Evet değil, çünkü burada Türkiye'nin her yöresinden her gelir grubundan öğrenci var. Hem maddi hem kültürel açıdan. Dolayısıyla bunlar şimdi kendi kültürlerini de beraberinde getiriyorlar, ve bu kültürlerini de burada yaşatmaya çalışıyorlar. Yani burada bir ortak kültür oluşmuş, geçmişten gelen ortak bir kültür oluşmuş, bir kent kültürü var, bir şehirleşme kültürü var, bir çoğu buna uyum sağlamakta zorlanıyor. Bazıları da biraz işi abartarak uyum sağlayayım diye daha beter davranıyor, uyum sağlayacağım diye kendi kültürünü de bir tarafa bırakıyor. Bu tür yönlerden genelde iletişimde problem yaşıyoruz. İletişim konusunda başka da pek sıkıntımız yok.
2	***Diğer Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerini nasıl buluyorsunuz?***
	Zaten, benzer konuları aşağıda öğretmen arkadaşlara hep öğretmenler odasında konuşuyoruz, arkadaşların da hep söylediği o.. yani burada esas problem velilerden kaynaklanıyor. Öğrenciyle bir problem yok. Yani biz onu her türlü aşıyoruz, bir şekilde çözüyoruz, konuşuyoruz, uyarıyoruz vs. ama veliyi aşmak çok zor burada.. şimdi, bir de burası hep Adana'nın en iyi okulu olarak lanse edilir. Gerçekten de öyle.. siz de biliyorsunuz.. öğretmen kadromuz olsun, alt yapımız olsun son derece mükemmel.. böyle olduğu için tabi talep buraya fazla oluyor. Veli ne yapıyor buraya çocuğunu kaydettirebilmek için?, çok fazla sayıda veli müracaat ediyor.. hepsini birden almamız mümkün değil buraya.. öyle olduğu zaman da devreye bir takım insanlar koyuyorlar. Milletvekilinden tutun da bakana kadar, valiye kadar kayıt zamanında telefonlar geliyor.. idare sıkıştırılıyor, aman şunu da alın, bunu da alın diye.. bu şekilde çocuğunun buraya kaydını yaptırdığı zaman "ben artık bundan sonra okulda her istediğimi yaptırırım" havasına giriyor. Bu sefer öğretmen üzerine baskı kurmaya çalışıyor, veya idare üzerinde baskı kurmaya çalışıyor "işte benim nasıl olsa adamım var, veya milletvekili telefon etmiş vs. ben

öğretmene istediğim gibi davranırım, idareye istediğimi yaptırırım" şeklinde davranıyor. Buna bir örnek vereyim size, canlı bir örnek: Geçen yıl, çocuğu buradan aldılar, özel okula götürdüler, bir öğrencimiz vardı. Velinin tek şikayeti burada bahçe dar. Okulun bahçesi darmış, çocuk burada istediği gibi serbest oynayamıyormuş. E dedim buraya siz gönüllü geldiniz. Bu okulun belli bir kapasitesi var, bahçenin de kapasitesi belli, yani burada yapacak bir şeyimiz yok. Yani bir türlü veliyi ikna edemedik. Neticede çocuğu aldı, götürdü özel okula. Yani sırf burada çocuk rahat oynayamıyor diye teneffüste...

Burada veli beklentisi de yüksek anladığım kadarıyla..

Evet, tatmin olmuyorlar.. çocuğu en iyi okula gönderiyoruz var. Bu sefer de fazla beklenti içine giriyorlar. Ayrıca öğretmen bizim istediğimiz gibi davranır, idare bizim istediğimiz gibi davranır düşüncesiyle geliyorlar. Oysa burada bazı kurallar var, biz yönetmelikler neyse onun dışına çıkamıyoruz. Ha, belki ufak tefek aksaklıklar olabilir, taşmalara olabilir, ama çok fazla yönetmeliğin dışına çıkma şansımız yok. Bir de öğrenci sayılarımız zaten 40'ar kişilik sınıflar.. her öğrenciye tek tek sosyal etkinlik, onların istediği ölçüde aktif kılmak çok zor. Sene sonunda yaptığımız etkinlikler oluyor sınıfça.. bunun dışında spor faaliyetlerimiz kısıtlı maalesef.. bu noktada velilere de hak veriyorsun, çünkü, çocuk rahatlıkla bahçede oynamak istiyor, rahatlıkla voleybol oynamak istiyor, veya eğitim araçlarından faydalanmak istiyor. Ama iki sınıf birden bahçeye çıktığı zaman beden rahatlıkla yapılamıyor.

Böyle okul idaresi ve öğretmenler üzerinde baskı kurmaya çalışan ailelerin davranışları biraz antidemokratik özellikler taşıyor, peki bu ailelerin çocuklarında da benzer, paralel davranışlar gözlemliyor musunuz?

İster istemez.. çünkü ailenin tutumu çocuğa yansıyor. Sınıfta bir problem yaşanmıyor. Çünkü sınıfta bunu kontrol ediyorsun. Ama teneffüse çıktığı zaman, yani senin gözleminden çıktığı zaman çocuk, değişiyor, bambaşka bir çocuk oluyor. Bazen nöbetçi öğretmenler "senin şu öğrenci şöyle yaptı, böyle yaptı" ya hayret bir şey nasıl olur, o çocuk sınıfta kuzu gibi.. bunu yapacak çocuk değil.. ama hakikaten çocuğu gözlediğin zaman, teneffüse çıktığı zaman gerçek kişiliğini ortaya koyuyor yani.. her ne kadar derslerde.. şimdi ben ona çok önem veririm davranışa.. hatta ilk veli toplantımda, ben bu sınıfı ara sınıf olarak üçüncü sınıfta aldım, dedim velilere bakın dedim arkadaşlar, benim için ders hiç önemli değil, dersi çocuk hayatının her döneminde öğrenir. 50 yaşına da geliyor insan, bakıyorsunuz üniversiteyi bitiriyor, dışardan giriyor, bir şekilde dersi öğreniyor. Ama burada benim için davranış çok önemli. Çünkü burada kazandığı kötü bir davranış veya kazanamadığı iyi bir davranış, mezara kadar onunla birlikte gidecektir. Bu bakımdan bana yardımcı olun dedim. Ben buna çok önem veririm. Matematik dersinde dahi yeri gelir, dersi keserim, davranış konusunda konuşuruz. Bir kere öğrencilerin benimle konuşma konusunda hiçbir sıkıntıları yok. Hepsine sonsuz bir hak veririm. Yanlış dahi söyleseler, kötü bir şey dahi söyleseler, otur yerine, yanlış söylüyorsun gibi onurunu kırıcı, hevesini kırıcı davranışlarda bulunmam. Rahatlıkla konuşabilirler. Ama tek bir ölçümüz var, saygı çerçevesinde olması.. işte bizim gelenek göreneklerimiz vardır, büyüğe saygı vardır, gibi saygılı bir biçimde istediğiniz ne varsa onu söyleyin diyorum veyahut anneniz babanız dahi olsa, büyüklerinize fikirlerinizi ama saygı çerçevesinde söyleyin, çekinmeyin diyorum. Haklısınız veya haksızsınız, neticede siz her türlü doğru yolu bulacaksınız.

3	***Sınıf ortamınızın yeterince demokratik olduğuna inanıyorsunuz anlaşılan..***
	Evet bence evet, yeterli.. ***Öğrencileriniz de öyle mi düşünüyor acaba?*** Öğrencilerim de öyle düşünüyor, tabi, sadece sınıf olarak değil, toplum olarak da demokrasiyi tam özümseyemediğimiz için, bazen öğrenciler bu işin dozunu kaçırabiliyorlar. Benim onlara verdiğim bu hakları bu demokratik ortamı kötüye de kullanma çabasına girebiliyorlar. O arada ince bir çizgi var, tabi o çizgiyi yakalamak çok zor. Ama alışacaklar yani, alışacaklar..
4	***Öğrencilerinizi gözlediğinizde sınıf içinde veya dışında hiç demokratik olmayan davranışlar görüyor musunuz? Onur kırma, eşit davranmama gibi..***
	Çok fazla değil.. ben buna çok önem verdiğim için, yeni gelen arkadaşlarına veya özürlü bir arkadaşlarına, konuşmakta zorluk çeken arkadaşlarına karşı, böyle alay etme gibi düşünceler, dışlama gibi düşünceler kesinlikle sınıfımda olmaz. Zaten yeni gelen öğrencilerin veya nakil yapan öğrencilerin velileri "hocam diyorlar, çok çabuk uyum sağladı, çok korkuyorduk ama çok çabuk uyum sağladı diyorlar." Bu ortamı sağladım ben sınıfta.. ***Lakap takma olayı var mı öğrencilerinizde? Lakap takma , küfür etme falan?*** Yok.. çok fazla yok.. yani ufak tefek olabilir ama böyle abartıya kaçacak derecede, sürekli onu devam ettirecek derecede değil. ***Hiçbir öğrencinin gelip "bana şöyle dediler" diye ağlamamıştır?*** Yok, ağlamadı..
5	***Okuldaki diğer öğretmen arkadaşları değerlendirmenizi istesem bu konularda, yeterince örnek olunuyor mu? Sınıflarda gerçekten demokrasi yaşatılıyor mu çocuklara?***
	Tabi tek tek izleme şansımız olmadı ama, en azından aşağıdaki konuşmalarımızdan biraz fikir sahibiyiz. Benim gibi düşünen arkadaşlarım var, ama düşünmeyenler de var tabi.. ama öyle çok eleştirilecek tipte, antidemokratik davranışları olan arkadaşlarımız yok okulda. ***Dayak olayı?*** Yok, okulda dayak olayı yok. Yani hemen hemen son 4 – 5 yıldır hiç duyulmadı yani. Ama bu arada şunu da belirteyim, tabi dayağı savunma açısından değil de; biz çocuklara ne tür disiplin cezası vereceğimiz konusunda zorlanıyoruz. Çünkü bir şekilde yapılan suçun cezasının olması mutlaka lazım. Yani bunun illaki dayak olması şart değil. Bir şekilde ceza olması lazım. Biz bunda zorlandığımız için..bu tür uygulama ailelerde de yok. Bir çok aile ne yapıyor? Dayakla bastırıyor evde. Bu sefer senin tahtaya kaldırıp bekletme cezan, veya teneffüste oturtturma cezan çocuğa çok komik geliyor. Hatta bundan zevk bile alıyor. İlgi çekiyor. Hoşlarına bile gidiyor. Bu yönde biraz zorlanıyoruz. Hatta bununla ilgili bir rehberlik konferansı gibi, bilgilendirme gibi, konulara da ihtiyacımız var. Genelde bütün arkadaşların şikayetleri bu yönde..çocuklara verdiğimiz cezalar yetersiz geliyor. Onlara ceza gibi gelmiyor. Sınıfta ben de bunu birebir yaşıyorum. Çocuk bir taşkınlık yapıyor sınıfta, ya ödevini yapmamıştır, ya da hiç gereksiz yere konuşuyordur, dersle ilgilenmiyordur, ceza olsun diye onu tahtaya çıkarıyorum, tahtada bekle diyorum. Bu sefer bakıyorum, çocuk hiç de rahatsız olmuşa benzemiyor. Ordan sürekli arkadaşlarıyla işaretleşiyor, gülüşüyor filan.. veya teneffüse çıkarmıyorum.. ama en etkili ceza nedir? Beden eğitimi dersine çıkarmamaktır. En zorlarına giden o. Çünkü apartman çocuğu olduğu için hepsi, oyuna filan doyamamışlar, beden onlar için en büyük ödül, bazen ceza olarak, toplu olarak kurallara dikkat etmedikleri zaman, sınıfta çok gürültü yapmışlardır, dersle çok fazla ilgilenmemişlerdir, o hafta beden dersine çıkarmıyorum. Bu onların çok

zorlarına gidiyor.. en büyük ceza o. Benzer bir uygulamayı da velilerine de söylüyorum. Mesela televizyonu çok seviyorlarsa televizyonu izlettirmeyin diyorum ceza olarak belli bir müddet. Veya aşağı inme saatleri varsa, oyun saatleri varsa, oyun saatlerini kısıtlayın diyorum. Bunun dışında da fazla bir şey yapamıyoruz zaten. Tabi bunu söylerken kesin çözüm dayaktır da demiyorum ama, bunun yerine geçebilecek, caydırabilecek cezalar bulmakta zorlanıyoruz. Çünkü çocuk küçük yaştan böyle büyümediği için evde, bu cezalar ona hiç geliyor, basit, gülünç geliyor.

Çok var mı velileriniz arasında çocuğunu döven?

Birkaç tane var ama çok büyük çoğunluk değil.

Bu tür ailesinde şiddet öğeleri gören çocukların buradaki davranışlarında da şiddet unsuru içeren davranışlarına rastlıyor musunuz?

Evet, tabi. Onu çocuğun davranışlarından hissediyorsunuz, bunların çocukları da daha agressif oluyor. Daha sinirli bir yapıya sahip oluyor. En ufak bir şeyde hemen tepki veriyor arkadaşlarına karşı. Bunları ben elimden geldiğince bastırmaya çalışıyorum ama, aynı tutum evde olmayınca çocuk ikilemde kalıyor. Bu sefer benden de öyle bir ceza bekliyor. Ancak ben öyle dururum der gibi…

6 Sınıf kurallarını nasıl belirliyorsunuz?

Genelde öğrencilerden bilgi toplayıp belirliyoruz. Örneğin "ne yapalım, şöyle yapalım" gibi yani mesela "ödev yapmayana ne yapalım diyorum?" kendileri çeşitli önlemler getiriyorlar, ortak bir yol seçiyoruz. Mesela aynı şeyi sınıf başkanlığı içinde uyguluyorum. Her gün bir kişi sınıf başkanı oluyor. Bende oturma sırası dönerlidir. Çocuk her gün bir sıra atlar. Böylece öğrenci sene boyunca sınıfın her tarafını gezer. En öne geçen iki kişi o gün sınıf başkanı olur. Biri başkan biri de yardımcı olur. Ertesi gün öne geçen diğer iki kişi. Böylece seçime filan gerek kalmıyor. Böylelikle o işin zorluklarını da, o işin ne şekilde yapılacağını da her şeyini öğreniyor. Çünkü geçmiş yıllarda biz seçimle yapıyorduk, ama seçimde biliyorsunuz, çocuk psikolojisi, yok gözde öğrenciler, yok başarılı öğrenciler, sürekli aynı kişiler başkan seçilir, dört beş öğrenci.. diğerleri bu sefer bu tadı yaşayamıyor. Onun için ben böyle bir uygulama yapıyorum iki yıldır, çok da hoşlarına gidiyor. Böylelikle hepsi o şansı yaşıyor. Mesela bazen şikayet oluyor, örneğin "öğretmenim, Oğuz hep kendi arkadaşlarını kaldırıyor" diyorlar. "Yarın siz de göreceksiniz, Oğuz da görecek bu yaptığının ne kadar kötü bir şey olduğunu " diyorum. Bir süre sonra çocuk gerçekten kendi yaptığının yanlış olduğunun farkına varıyor yani.bir daha başkanlık sırası geldiğinde o davranışı yapmıyor mesela.

7 Sınıfta sosyal etkinlikler yapıyor musunuz?

Maalesef bahçe içinde pek sosyal etkinliğimiz olamıyor. Sınıf içinde küçük gruplar halinde drama grupları hazırlıyoruz. Haftada bir gün, Cuma günleri son derslerimizde bizim drama çalışmalarımız vardır. küçük gruplar halinde etkinlik yaptırıyoruz. Bunların bazılarının senaryolarını kendileri yazıyorlar.. bazen fıkraları canlandırıyorlar. Çocukların çok hoşuna gidiyor, bayılıyorlar.

Bu tür etkinliklerin demokratik değerleri kazandırmak bakımından nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Paylaşımcılığı öğreniyor, grup içerisinde sorumluluk üstleniyor. Başkalarına saygı göstermeyi öğreniyor. Kendi hakkının nereye kadar devam edeceğini öğreniyor. Bu etkinliklerde demokrasiyi yaşıyorlar işte.

8 Sınıftaki oturma düzeniniz nasıl? Sınıftaki grafikleri nasıl düzenliyorsunuz?

Oturma Düzeni: Dönerli oturuyorlar. Çok hoşlarına gidiyor, çünkü mesela uzun boylu çocuk sürekli en arkada oturuyor. Bu durumda en önde de oturuyor, arkada da

	oturuyor, sınıfın başka bir yerinde de. Grafikler: Grafikleri öğrencilerle birlikte yaptık diyemeyiz. Çünkü kaynağımız elimizde çok olduğu için, CD'lerde veya kaynak kitaplarımızla verildiğinden, grafik çalışmalarını çok fazla sınıfla yapmıyoruz. Bunu itiraf etmek gerekiyor. Bazı şablonlar var, onları kullanıyoruz. ***Öğrencileriniz seviyor mu sizce sınıfı, dersliğinizi beğeniyorlar mı?*** Dersliği seviyorlar ama tabi biraz daha rahat hareket etmek istiyorlar, çünkü sıraların oturma düzenleri onlar için dar. Her ne kadar dönerli de oturtsak, giriş çıkışlarda oldukça zorlanıyorlar. 40 kişi fazla geliyor bir sınıfa. Ortalama 20 – 25 kişi olması gerekir, 40 kişi var, fazla geliyor. Çocuklar da biraz iri.
9	***Sınıftaki iş bölümünü, görev dağıtımını nasıl düzenliyorsunuz?***
	İki tane başkan ve yardımcısı, aynı zamanda bunlar o gün sınıfın nöbetçisi de oluyorlar. Teneffüslerde ikisi de nöbet tutuyor. Dolayısıyla problem yaşamıyoruz. Oturma düzenindeki dönerli sıra sınıf görevleri içinde aynen dolanıyor. Bu durumdan öğrenciler de memnun.
10	***Okulda belirli gün ve haftalar dışında sık sık tören oluyor mu? Bu tür etkinliklere öğrenciler nasıl seçiliyor?***
	Evet sık sık etkinlikler oluyor. Belirli gün ve haftaların sorumlusu olan belli öğretmenler var, sene başında paylaşıyoruz. Her öğretmen sorumlu olduğu günü kendi sınıfıyla, ya da diğer sınıflardan da yardım alarak kendisi hazırlıyor. Bu tür etkinliklere öğrenci seçimi ise şöyle: Sınıfta öğrencilerle birlikte seçeriz. Örneğin bir şiir okunacak. "bu şiiri en güzel kim okur sınıfta" diyorum. Çocuklar Ayşe okusun, Mehmet okusun gibi fikirlerini belirtiyorlar. Veya bazen onların dediğini de seçmiyorum, çünkü az evvel söylediğim gibi gözde öğrenciler onların gözünde her zaman liderdir. Onu yıkmak için rasgele bir öğrenci seçiyorum, veya en sessiz olanı seçiyorum. Böylelikle o sorumluluğu da paylaştırmak istiyorum onlara.
11	***Öğrencilerinizin diğer öğretmen ve yöneticilerle iletişimi var mı? Nasıl buluyorsunuz?***
	Var, çünkü ben bazen sınıfta çözemedikleri bir problemi, ya da cevap veremedikleri bir soruyu sınıfta direk cevaplamıyorum. Araştırın diyorum, teneffüste branş ve sınıf öğretmenlerine veya büyük sınıflardaki öğrencilere sorun diyorum. Burada amacım diğer öğretmenleri de tanımalarını sağlamak. Onun da öğretmen olduğu bilincine varsınlar. Çünkü, bu konuda şikayetimiz var okulda, şöyle: bazen bazı öğretmen arkadaşlar, nöbetçi öğretmene "sen benim öğrencime karışamazsın, niye müdahale ediyorsun" gibi bir tavır alıyorlar. Oysa öğrenciler hepimizin öğrencisi. Bırakın bahçe okul dışında dahi biz görsek müdahale etmek zorundayız. Hepimiz öğretmeniz. Onların hepsi bizim öğrencimiz. Böyle bir duyguyu öğrenciye kaptırmamak için, filan öğretmene sorun diyorum. Bazen öğrenci geliyor bana bir başka öğretmeni şikayet ediyor "öğretmenim filanca öğretmen bana şöyle yaptı, şöyle dedi" gibi. "sen ne yaptın?" "böyle yaptım" "o zaman hak etmişsin" diyorum. "Ben de görsem aynı şeyi yapardım" diyorum. Sırf gözünde sadece benim öğretmenim düşüncesi olmasın diye.
	Öğrencilerin hiç hak etmedikleri halde başka öğretmenlerden olumsuz bir davranış gördüklerine şahit oluyor musunuz?
	Yok, öyle bir şikayet almadım öğrencilerden. Ama nöbetçi öğretmen arkadaşlar oldukça sıkıntı çekiyorlar zaten. Çocuk bahçede hatalı bir şey yapıyor, uyaramıyorsun. Birkaç arkadaş, sorun yaratan bir iki öğrenciyi idareye gönderdi

örneğin, soruşturma geçirdi. Niçin? Veli hemen okula geliyor. Benim öğrencime başka öğretmen nasıl karışır diye. Hem resmi yoldan şikayet ediyor, arkasından da soruşturma açıyor ve idare de maalesef buna çanak tutuyor. Öğretmeni, kendi personelini koruyacağına, veliye sen bildiğini yap diyor, ya da ben öğretmenle konuşurum diyor. Sanki öğretmen gerçekten suçluymuş gibi. Bu tür davranışlar veliye taviz veriyor haliyle.

12 Öğrencilerde genel olarak, çevreye saygı değerini ne kadar gözlemliyorsunuz, sizce yeterli midir?

Çok fazla yeterli değil. Maalesef toplum olarak da hepimizde var. Hep bireysel düşünüyoruz, hep kendimiz için, hiçbir zaman biz olamıyoruz. Bunu ben ne kadar sınıfta vermeye çalışsam da, çocuk gerçek hayatta aynı düşünceyi göremiyor. Bu konuda zorlanıyoruz yani. Sınıfta dikkat ediyorlar ama aynı duyarlılığı bahçede göstermiyor. Okulda temizlik şirketi çalıştığı halde, her teneffüs temizledikleri halde, bir sonraki teneffüse çıktıklarında bahçe tekrar çöplüğe dönüyor. Öğrenci elindeki şeyi yere atıyor. Sınıfta, okulun içinde yapmıyor ama, bahçede yapıyor aynı şeyi. Bu da biraz hep bireysel düşünmemizden kaynaklı. Öğrenci diyor ki "şirket var, temizlik görevlileri var öğretmenim, onların işi ne" diyor mesela. Yani onların işini sürekli temizlemek sanıyor. Ben batırırım, onlar temizler zannediyor. İç denetimi geliştiremiyoruz yani. Oysa okul bahçesinin her yanında çöp kutularımız da var. Öğrencide biraz da yasaklara karşı gelme var. Hoşuna da gidiyor. Kimse görmeden ben bunu yaptım diyor. Ufak sınıflarda bu pek olmuyor mesela. 4-5'e geldiklerinde çocuklar yavaş yavaş değişmeye başlıyor. Hele ortaokulda çok daha beter oluyorlar. Mesela mezun ettiğimiz gayet saygılı, kurallara uyan öğrencilerimiz hakkında, bütün ortaokul öğretmeni arkadaşlarımızdan şikayet duyuyorum. Bunda biraz onların duyarsızlığı demeyeyim de onları tam tanıyamama, onlarla yeterince içli dışlı olamama vb. etkili diye düşünüyorum. Biraz da branş öğretmeni arkadaşlarımız boş vermiş gibi davranıyorlar. Nasıl olsa ben bu sınıfa bir saat giriyorum. Mesela müzik öğretmeni 18 sınıfa birden giriyor arkadaş. Öğrencileri tek tek tanımasının imkanı yok. Yapabileceği çok fazla bir şey yok. Biz onları annelerinden babalarından çok daha fazla görüyoruz. Hele anne baba çalışıyorsa akşam bir iki saat beraber olup, sonra da yatıyorlar. Oysa biz altı ders boyunca beraberiz. Yani onlardan daha iyi tanıyoruz çocukları. Hem de beş yıl boyunca.

13 Okulun bahçesinin dar olduğunu söylediniz. Bu sorunun çocukların demokratik değeri kazanması üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Bahçe dar olduğu için oyun alanları da dar. Bu sefer fiziksel olarak üstün olanlar, yani büyük olanlar küçük olanlara oyun hakkı tanımıyor. Aynı şekilde kantin sırasında da var aynı sorun. 2500 öğrenci var, sabahçı-öğleci. 1200 – 1300 tanesi birden teneffüse çıkıyor. Alışveriş yaparken her ne kadar sıralarını ayırsak da, ortaokullar sırası, dörtler, beşler gibi, büyükler fiziksel güçlerini kullanarak yine diğerlerinin önüne geçiyorlar, ya da birbirlerini kovalıyorlar, diğerlerini düşüyorlar, vb. Buralarda demokratik değerleri çiğnediklerini görüyoruz.

Turnikeler ayrı ayrı: her sınıf düzeyinin ayrı bir turnikesi var. Aslında küçükler buna uyuyorlar ama, büyük öğrenciler bunu çiğniyor. Zaten teneffüs 10 dakika. Bu sürede ancak sıra kendisine geliyor. Bu sefer elindeki yiyeceğini yiyemiyor. Sınıfa getirmek zorunda kalıyor. Sınıfta da, ya masanın gözünde unutuyor, ya yere döküyor, bu tür problemler yaşıyoruz.

14	***Öğrencileriniz arasındaki arkadaşlık ortamını nasıl buluyorsunuz?***
	Arkadaşlık bağları çok iyi. Şimdiye kadar üç yıldır hiçbir problem yaşamadım.
15	***Diğer sınıflarla iletişimleri nasıl?***
	Diğer sınıflarla zaman zaman çekişmeleri oldu. Özellikle bir bilgi yarışması düzenlenmişti. Çekişmeleri oldu. Benim sınıfım kendi döneminin birincisi oldu. Ondan dolayı biraz çekişme oldu ama sağ olsun diğer arkadaş da ben de anlayışla yaklaştık, çabuk aştık. Tabi bu bir taraftan çocuğa biz duygusunu da kazandırıyor. Mesela o yarışma grubuna seçilen üç öğrenciye, yarışma öncesinde ve sonrasında hepsi birden çok büyük destek verdiler, onları sahiplendiler. Öyle aman işte onlar seçildi, inşallah kaybederler gibi bir şey olmadı bizde. Diğer sınıflarda bunu da yaşadık.
16	***Son olarak, okulun idaresini değerlendirmenizi istiyorum hocam, demokratik değerlere ne kadar sahipler?***
	Okul idaresinde, tabi kendi fikrim şikayetçiyiz. Çünkü çok demokratik davranıyorlar diyemem. Bir kere öğretmenlere karşı saygıları yok. Yani saygıları yok derken, bizim fikirlerimizin, bizim davranışlarımızın onlar için hiçbir önemi yok. Kendi koydukları kurallar vardır. yani yönetmelikleri bir kenara bırakın, kendi koydukları kurallar. Şu son yapılan beş yıllık uygulama benim için çok iyi. Özellikle okul müdürlerinin beş yılda bir değişmesi, çünkü ben sırf bizim okulun müdürü için söylemiyorum, şimdiye kadar çalıştığım bütün okullarda bunu gözlemledim, belli bir zaman sonra yöneticiler, kendilerini artık okulun sahibi zannediyorlar. Sanki burası bir işyeri onlar da bu işyerinin patronu, sahibi gibi görmeye başlıyorlar. Sonuçta kendilerine göre kurallar koymaya başlıyorlar veya çalışanlara saygıyı bir kenara bırakıyorlar. ***Bu uygulamalara örnek istedim:*** Bu okulda hiçbir öğretmen arkadaşımızın fikirleri dinlenmez. Tek doğru kendi fikirleridir. Gerek öğretmenler kurul toplantılarında olsun, ki bu toplantıların amacı herkesin kararını dinlemektir, bir karar alınacaksa bu toplantılarda birlikte alınması gerekir. Oysa idarecilerin dayatmaları oluyor. Şu şöyle olacak, onun dışında hiçbir görüş dinlenilmez. Veya arkadaşlar ufak tefek sorunlarına çok fazla eğilmezler. Hatta hiç eğilmezler. Duymadım şimdiye kadar. Öyle okulca bir karar belirleme sürecimiz maalesef yok. Yani idareyle öğretmenler arasında çok büyük bir kopukluk var. Zaten böyle kalabalık okulların hepsinde var, yalnız bizim okulda değil. Ama çalıştığım diğer küçük okullarda bunu yaşamadım. Orada idareciler, öğretmenler çok daha samimi ilişkilerimiz vardı. Burada nedense o samimi ilişkiyi bulamadık.
17	***Peki öğretmenler arasında bu ilişkileri kurabildiniz mi?***
	Öğretmen arkadaşlar arasında da gruplaşma değilse de fazla samimi bir ortam da yok. Bireysel arkadaşlıklar var. Bir iki kişilik bir arkadaş çevren var, onlarla samimiyeti kuruyorsun, aile görüşmesi yapabiliyorsun. Bunun dışında diğerleriyle çok fazla samimi bir ortamımız olmuyor. Bu durumun öğrencilere yansıyan yönleri var mı sizce: var tabi ki. Öğretmenlerin bu davranışları çocukları da etkiliyor. Az önce dediğim, sınıflar arasındaki çekişme gibi.

18	***Okulun tümünü düşünürsek, okulda demokrasi çocuklara yeterince yaşatılıyor mu?***
	Maalesef. Maalesef.. yaşatamıyoruz. Mesela son birkaç yıldır, öğrenci temsilcisi seçimleri yapılıyor. Biz de oldukça iyi bir organizasyonla bu işi yapıyorduk. Öğrenciler seçildi. Diğerleri çok büyük hevesle oy verdiler. Ama biz o seçilen öğrencilere yeterli çalışma imkanı sunamadık. Okul temsilcisine olsun, sınıf temsilcisine olsun çalışma olanağı tanımadık. Çünkü bunların zaman zaman toplantılara çağrılması gerekiyordu.onların da görüşlerinin alınması gerekiyordu. Bunu maalesef yapamadık. Oysa seçimler çok güzel olmuştu. Adaylar propagandalar yaptılar. Tüm okullarda öyle oldu. Ama sonra ne ilde ne okullarda bunlara çalışma imkanı tanınmadı. Bunlar hep göstermelik yapıldı yani. Oysa bu öğrencilerin kurul toplantılarına OGYE toplantılarına katılması gerekiyordu. Bu olmadı. ***Şu anda okulda TKY var değil mi?*** Var, kağıt üzerinde. Aşağı 4-5 yıldır ben bu komisyonlarda görevliyim. Ama bu çalışmalar idareciler tarafında ısrarla ikinci plana itilmeye çalışılıyor. Çünkü hiçbir idareci, diğer okullardan da aynı şikayeti alıyoruz, elindeki gücü bu kurullara bırakmak istemiyor. Bütün MİLO okullarında okul kararları OGYE de alınır. Ancak idare OGYE yine kararlarını kağıt üzerinde alsın, biz yine bildiğimizi okuyalım diyor. Bunu okul müdürlerinden tutun da ilçedeki milli eğitim müdürlüğüne daha yukarılara kadar aynı şey geçerli. Çünkü hiçbir idareci elindeki gücü bırakmak istemiyor. Yoksa bu OGYE uygulaması harika bir uygulama. Kurulda seçilmiş öğretmenler var. Görevli md. Yardımcımız var. 4-5 öğrenci velisi var. Okul öğrenci temsilcisi var. Örnek verirsek: diyelim ki okula malzeme alınacak. Mesela dolap alındı zamanında. Bunun kararı OGYEde çıktı. Bu karar satın alma komisyonuna havale eder, onlar da fiyat araştırır. Kapalı zarf usulü teklifleri alır, bu teklifleri kendi arasında değerlendirerek sonuçlandırır. Aslında bu sistem idareciler için de iyi, çünkü hep kendileri töhmet altında kalıyor. Böyle bir yükten kurtulmuş oluyorlar. Ama bu gücü ellerinden bırakmak istemiyorlar. Sonuçta OGYE saf dışı bırakılmış oluyor ve yine kendi bildiklerini yapıyorlar. Oysa öğretmenlerden de bazen çok güzel fikirler çıkıyor. Ama öğretmenlerden de kimse sorumluluk almak, elini taşın altına koymak istemiyor. Mesela zaman zaman aşağıda şikayetler oluyor öğretmenlerden. Siz de gelin bu komisyonlarda çalışın diyoruz. Gözlemci olarak gelin, misafir olarak gelin..fikirlerinizi söyleyin diyoruz. Ama idareciler de bunu yetki kaybı olarak değerlendiriyorlar. Mesela okul müdürünün her OGYE toplantısında bulunması gerekiyor. Oysa hem toplantılara katılmıyorlar hem de alınan kararlara uymuyorlar.
19	***Açık programın demokratik olmayan tarafları olduğunu düşünüyor musunuz? Ders kitaplarında antidemokratik unsurlar görüyor musunuz?***
	Öğrencilerin yaş grubuna göre ağır geliyor. Onların davranışlarına uygun gelmiyor. Çünkü çok ağır konular işliyoruz. Aslında sınav sistemine göre çok ağır değil ama sınav farklı şeyler gerektirince biz de müfredatın üzerine çıkıyoruz. Bu sefer çocuklar baskı altına giriyor. Daha agressif oluyorlar. Ailelerde evde “aman ders çalış” diye baskı yapıyorlar. Serbest faaliyet saati bırakmıyoruz. Bu hepimizin kabahati yani. Çocuğu en doğal hakkı olan oyundan mahrum bırakıyoruz. Bu da insan haklarına aykırı aslında. Ders kitaplarında pek rastlamadım. Cinsiyet rolleri konusunda evet, anne şöyle baba öyle gibi.. tarafsız bakarsak evet bazı şeyler görebiliyoruz. Ama şu da var,

mesela din dersi programı değişti mesela, çok fazla din ayrımcılığı veya mezhep ayrımcılığı yok. Genel ifadelerle din anlatılmış, gayet güzel. Mesela peygamberimizden bahsederken bile "ev işlerine eşine yardım ederdi" gibi konular işenmiş. Bu bakımdan gayet güzeldi bence. Bu yapılan eleştirilerden sonra biraz düzeltildi. Mesela mezhep konusu da belirgin bir şekilde öne çıkarılmamış. Çünkü İslamda mezhep ayrılığı olmadığı açıklanmış. Mesela geçen sene bir okul müdür velim geldi. Hocam dedi, din dersinde dualar var, çok da yok, 4-5 tane.. bu duaları ezberlerken çocuk çok zorlanıyor dedi. ben ezberletmiyorum dedim. İsteyen Arapça'sını isteyen Türkçe'sini öğrenebilir. Ama biz alevi inanca sahibiz. Bunlar bize ters. Yani şimdi alevi dediğin Müslümanlıkta ayrı bir din mi dedim. Bunu bari sen söyleme dedim. Yani bir öğretmen bile dine bu şekilde bakıyor. Diğer güzel yönlerini düşünmüyor da, ya dedim Alevilerde dua yok mudur, namaz yok mudur, ne kadar ayıp bir şey. Zaten ahlak konuları da çok güzel işlenmiş. Zaten demokratik değerlerin hepsi dinde de var.

EK 9. DÜŞÜK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDAN BİR VELİYLE YAPILAN GÖRÜŞME METNİ

1. Aile?

Çalışıyor musunuz?
Yok ben ev hanımıyım.
Eşiniz?
Eşimde kağıt fabrikasında çalışıyor. İşçi. Sigortalı. Yeni yaptılar sigortasını.
Aylık geliriniz nasıl?
Asgari ücret.
Eviniz kendinizin mi?
Yok kirada oturuyoruz.
Kaç odanız var?
İki oda.
Kaç yıldır bu mahalledesiniz?
11 yıldır.
Aslen nerelisiniz?
Karaisalı.
Eşiniz de mi oralı?
O da teyzemin oğlu.
Kaç çocuğunuz var?
Üç tane, C… , C…, C…. Üçü de oğlan. C… en küçükleri, C… de üçe gidiyor. En büyük C….
Eşinizle birlikte aynı evde yaşıyorsunuz.
Evet.
Ailedeki ortamınızdan biraz daha söz edebilir misiniz?
İkimiz de yani şey diyoruz.. çocuklarla uyum sağlayalım.. hiç.. yani.. birbirimizi kırmak istemiyoruz.. hiç yani.. çocuklarla dalaşmayalım.. gerçi babalarıyla değil ama, benimle biraz dalaşıyorlar.. hele C…., babasından biraz çekiniyor yani.. aslında sert değil ama.. ne bileyim çekiniyor işte.. bana daha çok şey ediyor yani..
Eşinizle hiç anlaşmazlık yaşadığınız oluyor mu?
… Yani .. işte.. maddi durumlar olduğu zaman biraz.. yani.. kendisi de istemiyor şey etmeyi ama.. elinden bir şey gelmiyor, ister istemez birbirimizin kalbini kırıyoz ama sonradan özür diliyoz yani..
Çocuklar da oluyor galiba bazen bu ortamda..
Aslında küçük değiller, anlıyorlar bizi ama biz diyoz, şey etmeyin yani.. biz hallederiz diyoz.. siz şey etmeyin yani.. düşünmeyin.. hallederiz..
Evde derslerine kim yardım ediyor çocuklara?
Babaları.. o lise mezunu olduğu için, ben anlamıyorum onların dersinden.. o daha rahat şey ediyor yani.. babası, amcası ya da halası yardım ediyor..
Okuyan var mı ailede başka?
Üniversite yok, lise en son.. amcası işte hazırlanıyor.. inşallah seneye girer.

2. C…'in genel olarak davranışlarından memnun musunuz?

Memnunum tabi ki.. bazı çocuklara göre mesela.. daha anlayışlı.. şimdi şu an şeyde.. öğleden sonra amcasının yanına gidiyor çalışıyor.. evin içine de katkı yapıyor yani..
Ne iş yapıyor amcası?
Demir. Meslek de öğreniyor yani.. amcası arada gezmesin diyor yani, benim yanıma gelsin diyor.. amcasından da çekiniyor yani.. oraya gitmese ortalıkta gezecek, serbest olacak yani.. şimdi biraz amcasından korkuyor, oraya gidiyor yani.. biraz diyor şeye

girsin amcası..
Ders çalışmaya zamanı kalıyor mu peki?
He.. şey ediyor canım.. dersi oldu mu erken gönderiyor, yardım ediyor.. dersini de çalışıyor yani.. geliyor dersini çalışıyor..
Hiç sizi üzen bir davranışı oluyor mu C…'in?
Nasıl yani?
Yani hiç beğenmediğiniz, sizi kızdıran davranışı oluyor mu?
Yani beğenmiyorum değil de.. yani… üstüne giyimine çok düşkün yani.. şimdi sabah gittiğinde sabah giyiyor.. eve gittiğinde başka bir şey giyiyor.. amcasının yanına giderken, temiz olsun diye.. habire çamaşır çıkartıyor yani.. onun dışında başka şeyim yok yani.. çok şükür makinemiz var..

3. Evde kararları kim veriyor R… Hanım?

Toplu işte.. beraber veriyoz.. hep beraber veriyoz yani.. bir şey yapacağı zaman o bana haber verir, şöyle olsun, böyle olsun diye.. bana der yani..
Çocuklara da danışıyor mu?
Ona da söylüyoz yani.. oğlum bak şöyle şöyle olacak.. sizin şeyiniz ney yani.. tamam anne diyorlar.. genelde hep öyle yani..

4. Çocuklarınıza hiç kırıcı sözler söylediğiniz oluyor mu?

Oluyor.. bazen oluyor.. da işte, şeyini alıyoruz sonradan.. gönlünü alıyoruz..
Ne gibi sözler söylüyorsunuz?
Yani bir şey yapma dediğim zaman.. yani sinirlendiğim zaman.. ben de sinir hastalığı var, doktora gidiyorum.. kendisi de anlıyor yani şeyini.. hatasını anlıyor yani.. gelip benden özür diliyor zaten..
Küfür ediliyor mu evde?
Yok.. ben küfüre karşıyım yani..
Baba?
Baba.. bazen sinirlendiği zaman şey ediyor ama.. onu da ben şey ediyorum yani.. uyarıyorum, çocukların karşısında söyleme diyorum yani.. en kıcık kaptığım şey küfür yani..
Ama maalesef çocuklar sokakta birbirinden de öğreniyorlar galiba..
Tabi, tabi.. benim ufaklara küfür yapmayın diyorum.. dışarı çıkarıyor, bağırıp küfür ettiriyor.. şey ettiriyor.. oğlum demeyin diyorum, başka bir şey öğretin.. ona şey edeceğinize başka bir şey öğretin yani.. zaten bir de erkek olunca.. küfür öğretiyorlar..

5. Hiç ceza verdiğiniz oluyor mu çocuklarınıza R… Hanım?

Ya ceza veriyorum.. heee.. öyle şey ettiği zaman.. ben vermesem amcasına diyorum.. amcası da işte kulağını çekiyor, şey ediyor.. tamam amca bir daha yapmayacağım diyor.. öyle yani şey ediyoruz.. amcasına bırakıyorum.. şimdi bir aydır babası yok ya.. amcasının üzerine şey ettik yani.. o şey oldu..
Baba nerde?
Baba Antep'e gitti.. kağıt fabrikasında çalışmaya işte..
Ne kadar kalacak?
Haftada bir geliyor işte.. Cuma geliyor, pazartesi geri gidiyor yani..
Taşınma durumunuz olabilir mi?
… Valla.. belirsiz işte.. daha yeni gitti ya..

6. C…'in insanların dış görünüşleriyle dalga geçtiğine hiç şahit oldunuz mu?

Yok hiç öyle dalga geçme şeyi yok.. vicdanlı yani.. kimseye şey etmez..
Peki eşitlik değerine ne kadar sahip sizce?

Yok.. hep eşitlikten yana.. zaten hepsi erkek olunca sorun da olmuyor.. ben de zaten hepsini aynı tutuyorum.. baba da aynı tutuyor..
Çevresini temiz tutmayla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
Temiz yani.. öyle şeyleri yok..
Evde çevresini temiz tutmayla ilgili örnek verebilir misiniz bize?
Yaptırıyorum yani.. ben yaptırıyorum, öyle şey ettiği zaman, bunu yapın şunu yapın, bana yardım edin diyorum.. şey ediyorum.. C…. o kadar değil de ufaklığı daha çok şey yapar yani.. mesela ben oturuyorum, o gelir yeri toplar, ortalığı toplar.. bazen anne bulaşığı ben yıkarım der.. yok çocuklarım öyle şey değil yani.. şimdi evde kız kardeş olmadığı için.. biraz da ben rahatsız olduğum için evde şey yapıyorlar yani, yardımcı oluyorlar..

7. Aile ortamınızı yeterince demokratik buluyor musunuz R… Hanım?

İşte.. (güldü).. bulmayıp da ne yapacan ki yani.. (güldü).. maddi durum olmadığı için işte.. idare ediyoruz işte..
Çocuklara yeterince söz hakkı veriyor musunuz?
Yani danışıyoruz tabi.... Bir şey yapacağımız zaman yani, onlara da söylüyoruz, onlar da bizim şeyimize tamam diyorlar yani..
Eşiniz sizi kendisiyle eşit görüyor mu?
Görüyor canım.. yani bazen şey diyor.. yani sen okumamışın ben okumuşum.. bu şey değil yani.. senle ben aynıyız yani diyor.. hiç benim dediklerime karşı gelmiyor yani. Aynıyız biz..
Evde izlenecek televizyon programlarına kim karar veriyor?
Evde baba olduğu zaman baba karar veriyor tabi.. ama o olmadığı zaman çocuklar şey ediyor yani.. mesela futbol şeyine merakları var.. çizgi filmlere şey ediyorlar yani..
Kıyafetlerine kim karar veriyor?
Kendileri seçiyor.. ama ben de bu yakışmadı, şu yakıştı diye de uyarıyorum yani..
Dinliyorlar mı sizi?
Dinliyorlar tabi..
Bu demokratik değerleri çocuklarınıza kazandırmak için, onlara yeterince örnek olduğunuza inanıyor musunuz? Yani keşke şöyle değil de şöyle davransaydım daha iyi olurdu dediğiniz bir şey oluyor mu?
Yok.. elimden geldiğince şey etmeye şey ediyorum yani..

8. C…'in evdeki davranışlarıyla okuldaki davranışları tutarlı mı? benzer mi?

Öyle girişken biri değil C…. konuşmayı pek sevmiyor.. evde öyle.. okulda da öyle.. aynı yani davranışları..
Sizce C.. kendini okulda mutlu hissediyor mu? Güvende hissediyor mu?
Tabi.. tabi..
Arkadaşlarından memnun mu?
Memnun memnun.. seviyor yani.. şey ediyor.. hele o.. erkek öğretmen yani.. M… Bey.. gittikten sonra biraz üzüldü yani.. dersleri biraz şey oldu yani.. şimdi buna da alıştı yani..

9. Sizce çocuğunuzun öğretmeni yeterince demokratik mi?

İyi canım.. bana göre yani.. geldiğim zaman benimle ilgilenmesi.. çocuğumla ilgilenmesi.. iyi yani..
Hiç C…'in okulda öğrencilere bir haksızlık yapıldığından filan bahsettiğine şahit oldunuz mu?
Ya bazen işte şey ettiği zaman, öğretmen bana söylüyor yani şunu yaptı, bunu yaptı diye söylüyor.. o da bana söylüyor.. ben de yapma oğlum, işte öğretmenini üzme diyorum. Uyarıyorum yani.. o da tamam diyor.. kabul ediyor hatasını..
Nasıl bir öğretmeni olsun isterdiniz çocuğunuzun?

Şimdiki öğretmeni iyi.. *Şu anda oğlunuzun öğretmeni dört dörtlük bir öğretmen mi yani?* Evet..Bizim için iyi yani..
10. Okulun beğenmediğiniz yönleri var mı?
Okulu.. işte temizlik yönünden.. bunlar yani.. biz de yani elimizden geldiğince şey ediyoruz.. biraz işte temizlik şeyi olsa, daha iyi olurdu yani..
11. Okulla ilgili bu söyleyeceğim değerler açısından düşünceleriniz nasıl?
Eşitlik okulda ne kadar yaşatılıyor? Bizim için her yönden geliyoruz.. kızlar erkekler hep eşit yani.. *Çocuğunuza okulda hiç onurunu kıracak bir söz söylendiğini duydunuz mu?* Duymadım böyle bir şey.. kendisi de söylemiyor.. zaten öyle bir şey olsa da bana söylemez… ben okula sık sık geliyorum yani.. olsa duyardım..
12. C… 'in arkadaşları hakkında ne düşünüyorsunuz?
Hepsi çok iyi yani.. *Hani bazen anneler şununla gezme gibi arkadaşları konusunda çocuklarını uyarırlar ya.. siz de hiç böyle bir şey oldu mu?* Hepsi çok iyi.. hayır sınıfının hepsi iyi yani..
Çok teşekkür ederim.

EK 10. YÜKSEK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDAN BİR VELİYLE YAPILAN GÖRÜŞME METNİ

1. Aile?

Baba mesleğiniz?
Mobilyacı, hazır mutfak yapıyorlar.
Siz ev hanımı mısınız?
Ben evet ev hanımıyım. Aslında estetisyenim, açık öğretimi dışardan okuyorum ama, bitmiyor (güldü). Estetisyenlik eğitimim var. Bir sene kadar bir salonum vardı ama bu kriz bizi çok etkiledi. Ondan sonra da kapattık.. işte çocukların eğitimi daha ağır basıyor, onlarla götürüyorum hayatı.
Baba, eşiniz ne mezunu?
Lise.. ben işte açık öğretim.. kısmet olmadı.. bırakmadılar.. (güldü)
Kaç çocuğunuz var?
İki, G… 'la bir oğlum var.
Ev kira mı?
Evet.
Kaç odası var?
Üç oda bir salon.
Çocuklara ayrı oda?
Evet onların ayrı odası var.
Biraz da aile durumunuzla ilgili birkaç soru sormak istiyorum izin verirseniz. Aile de sık tartışma yaşanıyor mu?
Elbetteki oluyor. Asla hayır demem zaten. Elbetteki uluyor. Ama çok üç noktalara asla çıkmıyor yani, çok şükür ki.. asla olmuyor olmaz, oluyor. Bazen çok küçük şeylerden çıkıyor.
Çocukların önünde kırıcı sözlerin sarf edildiği oluyor mu?
Hayır, ona çok dikkat ediyorum özellikle.
Baba da aynı özeni gösteriyor mu?
Baba da çok dikkat ediyor. Yani ö yönden kırıcı sözler kullanmamaya çok dikkat ediyoruz.

2. Çocukların mutlaka zaman zaman hoşunuza gitmeyen davranışları oluyordur.

Elbette ki oluyor. Bazen gereksiz, yapmamaları gereken şeyler yapıyorlar.
Nasıl mücadele ediyorsunuz bu tür davranışlarla?
Konuşuyoruz.. (güldü).. yani.. şiddete asla yer vermemeye çalışıyoruz en başta.. konuşuyoruz.. ama bazen.. hani iş artık çığırından çıkıyor.. konuşa konuşa.. bazen ama çocuklar limitini aşıyorlar. Yapıyorlar yani, doğal olarak.. ama sürekli konuşup bazı şeyleri halletmeye.. işte örnek vererek hayattan ya da bizim yaşadıklarımızdan, bir şekilde onlara izah etmeye çalışıyoruz.
Hiç ceza verdiğiniz oluyor mu?
Evet ceza.. çok nadir.. yani çok fazla.. ama kızmak anlamında azıcık kızıyorum.. (güldü).. kızıyorum yani.. size kızıyorum diyorum, çok sinirleniyorum. Ceza da öyle.. işte ne mesela, televizyon seyrettirmiyorum. İşte size 10 gün dondurma yasak gibi bir ceza olabiliyor. Onun dışında öyle çok büyük şeylere çıkmıyor. Yani sınırları aşmıyorum. Öyle bir yere kilitlemek gibi, asla vurmak gibi öyle bir şey yok.. onlar zaten cezayı aşıyor zaten.. şiddete dönüyor. Şiddete başvurmuyorum asla..

3. Evde kararları kim veriyor E… Hanım?

(Güldü). Valla.. aslında genelde kararlar benden çıkıyor (güldü).. eşim de sağ olsun

beni o yönden destekliyor. Tabi önemli bir konuysa, önemli büyük bir kararsa, aileyle ilgiliyse ortak kararlar alıyoruz ama çocuklar üstünde, yapmamız gereken bazı şeyler üstünde benden çıkıyor kararlar daha çok.

Çocukların istemlerini nasıl dikkate alıyorsunuz bu karar verme sürecinde? Onlar da kararlara katılıyorlar mı?

Evet yani işte.. mesela buraya bakarken bile.. ev bakarken bile, onların fikrini alıyoruz.. işte biz kendi.. tabi ki büyük olarak daha farklı görüyoruz bazı şeyleri ama, işte şu böyle olursa, sizin de fikriniz nedir diye soruyoruz hiç olmazsa.. ama oturup fikirlerini alıyorum, saygı gösteriyorum.. çünkü sonuçta, tamam onlar benim çocuğum ama, onlar da kendi başlarına birer bireyler. O yönden çok saygı gösteriyorum onların fikirlerine.. ha bazen elbetteki çocuk aklıyla yanlış düşünebiliyorlar, ya da kendilerince yorum yapıyorlar ama, doğruyu da konuşarak, yol bulmaya çalışıyoruz.. (güldü).. demokratik bir aileyiz yani..

Gerçek anlamda demokratik buluyor musunuz ailenizi gerçekten? Eşler arasındaki iletişim, çocuklar arasındaki iletişim açısından?

Evet demokratik tabi evet.. Ya tabi şimdi, bu raddeye gelene kadar, bazı şeylerden zor aşamalardan elbette ki geçildi.. hepsi günlük gülistanlık değildi.. buraya gelene kadar bazı şeyler yaşandı ama, hani "istenen gün gelecekse çekilen çileler mukaddestir" diye bir laf var ya.. yani.. çaba sarf etmezseniz, gönlünüzün istediği olmuyor. Hiçbir şey zorlukla olmuyor, güzellikle konuşarak, fikirlerini paylaşarak.. karşılıklı.. hani sadece ben.. ya da sadece onun fikri değil.. ortak bir karar bulmak gerekir.. çünkü ortak bir hayatı paylaşıyoruz. Elbette ki çok farklı ailelerden, herkes için geçerli, gelmiş insanlarız. Ortak bir şey kuruyorsak, işte biraz ondan biraz benden, ondan iyisi benden iyisi derken, işte biraz ortak bir şeyler meydana getirmeye çalışıyoruz.

4. Biraz G…'ın okul yaşamından söz etmek gerekirse, G…'ın arkadaşlık ortamını nasıl buluyorsunuz?

G… çok arkadaş canlısı.. çok seviliyor.. işte bazen şey yapıyor.. yani.. nasıl diyeyim.. "kızım diyorum, yani, tamam elbetteki arkadaş çok önemli.. insan bir hayatı iyi kötü arkadaşlarıyla yaşayarak öğreniyor.. anne baba ne kadar yol göstermeye çalışsa da, birebir yaşayarak öğrenmek insana çok daha tecrübe kazandırıyor. Uyarmaya çalışıyorum, arkadaşlarını seçerken daha iyi davranmasını, daha iyi düşünmesini, gözlem yapmasını ilk önce.. o yönde.. ama yok, arkadaşlarıyla iletişimi çok iyi.. onu çok seviyorlar.. o da arkadaşlarını çok seviyor. Diyalogları güzel. Problem.. evet bazen yaşıyorlar, ama çok uç noktalara, çok çok kötü bir şey yaşamadık şimdiye kadar.. belki yaşı daha küçük diye ama, bilmiyorum şimdilik iyi gidiyor, çok şükür (güldü)..

G…'ın arkadaşları sizce eşitlik değerine, insan onuruna saygı değerine ve çevreye saygı değerine ne kadar sahipler, Arkadaş çevresinde bu değerlere yeterince dikkat edildiğini düşünüyor musunuz?

İlk zamanlarda birkaç defa yaşadı. G… okul değiştirdi. Buraya geldiğinde zorlandı biraz. İkinci sınıfta geldi İsmet İnönü'ye. İşte tabi ki, şimdi ilk sınıfta arkadaş edinmişti, sonra tekrar hadi git, bir üvey evlat konumu yaşadı. Ama sonra rayına oturdu. Ben kendim için değil ama, buna çok dikkat ediyorum. Yani insanlara asla isminden farklı bir isimle, onu kıracak, üzecek bir şeyle hitap etmenin ne kadar yanlış olduğunu, onu kıracağını, senin için o an gelip geçebilir, ama onda yaralar açacağını anlatıyorum, izah ediyorum. Yani mesela bu tür çok seviyorum Doğan Cüceloğlu'nun kitaplarını, diğer.. adı neydi, bu birinci kanalda da çok seyrediyorum programlarını. İsmini hatırlayamadım, neyse, yani kendim iyi yetiştirmeye çalışıyorum. En azından

onlara izah ediyorum, insanların özürüyle, sakatlığıyla dalga geçilmeyeceğini, ya da ne bileyim, maddi olarak dalga geçilmeyeceğini.. çünkü bir iki kere rastladım, şunun ayakkabısı şöyleymiş, filan, bende şu var.. çocuklarda şimdi inanılmaz bir Converce, utopal 90 muhabbeti var mesela.. ama diyorum ki, herkes bütçesince, imkanınca, ya da sağlığı yönünden Allah'ın verdiğince, yani kimsenin şimdi kaza geçirip de başımıza ne geleceğini, sakat kalmayacağımızı… o belli olmayacağı için, bunları söylemeye çalışıyorum, asla insanların bu tür şeyleriyle dalga geçilmeyeceğini, başarısıyla, başarısızlığıyla alay edilmeyeceğini.. çünkü çok onur kırıcı olacağını sürekli anlatıyorum. İşte izahla, hep izahla, örnek vererek.. işte, sende şöylesin.. her insanın.. ha ben dört dörtlük müyüm diyorum. Senin de değildir, senin de eksik yönlerin vardır, benim de eksik yönlerim vardır, anne olarak, eş olarak, evlat olarak. E sizin de öyle diyorum. Karşıdaki insanın da.. ama kötü yönünü görmektense hep iyi yönünü ortaya çıkarmaya çalışın gibi hep böyle telkinlerde bulunmaya çalışıyorum. Onlar da biraz daha iyiler. Çevreye karşı da çok ben şeyimdir. Çevreye asla çöp atmam. Onlara da attırmıyorum. İşte çöplüğün etrafında bile.. yani şey olmasın af edersin, hani ağzındaki sakızı bile çıkaracaklarsa, dışarıda bile muhakkak bir çöp ararlar, dışarıda bile olsa.. işte bir dondurma kağıdını.. yani dikkat ediyoruz.. işte ağaçları kırmayalım, çiçeklere zarar vermeyelim gibi.. sonuçta onların da bir canlı olduğunu filan.. bu yönden elimden geldiğince, ne kadar doğru, ne kadar yanlış bilemiyorum ama, kendi bilincimle doğru bulduğum şeyleri uyguluyorum.

Siz bir anne olarak bu konulara karşı oldukça hassas davranıyorsunuz anladığım kadarıyla. Peki acaba C…. Hanım da sizin kadar özen gösteriyor mu bu konulara?

- Ben C… Hanım'dan çok memnunum. Hatta çok isterdim ki oğlumu da okutsun. Fakat tabi sınıf olarak uygun olmuyorlar. O birinci sınıf alacak, benim oğlum ikiye geçti filan.. yani, bir anne baba olarak elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyoruz. Ben istiyorum ki yani kendi çocuklarım için değil, toplum çok daha iyiye gidebilsin. İnanılmaz dejenere olmuş.. gençlik çok kötü.. sokakta.. yani kızların hareketleri.. sadece kızlar için söylemiyorum.. genel gençlik olarak.. birbiriyle konuşmaları, hitapları.. o kadar argo, dilimizi o kadar kötü kullanıyorlar ki.. ve birbirine çok hakaret içeren, çok aşağılayıcı, çok küçümseyici konuşuyorlar. Yani çok üzülüyorum.. bazen müdahale ediyorum, eşim şey yapıyor "ya işte ters bir cevap verseler filan" (güldü).. böyle şeyler yaşıyoruz.. bilmiyorum, yani hiç olmazsa kendi elimde olan iki evladımı iyi yetiştirebilirsem, belki onlar da ikişer tane iyi evlat yetiştirirler.. işte böyle böyle, biraz biraz benim gibi düşünen birkaç insan bir tarafta olursa bile iyi bir şeyler olur düşüncesindeyim. Ama ne kadar siz elinizden geleni yapmaya çalışsanız da sonuçta toplum içinde yaşandığı için kötüyle de karşılaşacaklar. belki kötüyü de, hiç olmazsa en az noktada bunu yaşasınlar düşüncesindeyim. Hiç olmazsa "aa bu yanlış evet, ben bunu yanlış diye annem ya da babam bana öğretti, bana söyledi" gibi düşünsün istiyorum. Hani kötüyü yaşayıp ta onda kötü izler bırakıp da öğrenecekse, hiç olmazsa bir örnekle, bir misalle yaşadığımız konulara yön vermek çalışması.. yoksa fanus içinde yaşatmak zaten olacak şey değil.. onu da tasvip etmiyorum ama, Allahtan hayırlısı (Güldü…)

5. Peki, G…'ın sınıf ortamını değerlendirmenizi istesem, bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

G… bazen, arkadaşlarıyla tabi problemler yaşıyor, nasıl diyeyim…. Ha sınıf ortamında… bilmiyorum.. dersleri iyi.. yani ders yönünden evet. Bazen öğretmeniyle konuşuyorum, bazen çok iştirak ediyor, bazen çok iyi gidiyor.. bazen savsakladığı oluyor.. (güldü). İşte ödevim yok filan gibi.. işte ders olarak, ben onu gözledim en

azından, derste dinlediği ona yetiyor gibi.. iyi bir dinleyici.. o da çok önemli.. gelip öyle aman aman ders çalışan bir çocuk değil..ama en azından aldığım karnesinde verilen bilgilere dayalı söyleyeyim, çoğu arkadaşından daha başarılı.. daha iyi.. işte yapılan BİLSEMin sınavından, o kadar.. 43 kişi arasından bir G… seçildi. Gözlemi çok iyi G…'ın.. herhalde iyidir diye düşünüyorum. Tabi birebir yaşamadığımız için çok fazla bir şey diyemeyeceğim. İşte öğretmeni ne söylerse.. onun verdiği bilgiye dayanarak konuşabilirim. Onun dışında bir fikir yürütemem açıkçası..

6. C… Hanım'la iletişiminiz nasıl? Sizce C… Hanım yeterince demokratik davranoyor mu?

C… Hanım.. iyi yani.. çocuklarla.. en azından.. işte ne bileyim.. bazı konularda bizi uyarabiliyor.. bu benim çok hoşuma gidiyordu.. işte şunu şöyle yaparsa, çok daha iyi olur gibi.. çünkü işte bunlar.. ben ona da söyledim. Yani "Hoca hanım, siz sonuçta yılların verdiği bir eğitimcisiniz. Evlenmiş torunları var.. çocuklarının çocukları var. Bir hayat tecrübeniz var.. bizi yönlendirirseniz ben her zaman ona açığım, en başta söyledim kendisine.. işte sağ olsun yanlış olduğu zaman, işte çağırırdı beni gider görüşürdüm.. "işte bakın şu şöyle yapıyor ama şunu şöyle yaparsa, ya da şunu şöyle giyerse..". çünkü diyorum ya, siz ne kadar bazı şeyleri verseniz de etraf çok etkiliyor çocukları.. kıyafetlerinde… "işte şunu böyle giyerse daha iyi olur" şeylerimiz oldu. Ben de çok memnun oldum açıkçası.. katiyen işte "siz nasıl karışırsınız" gibi bir tepkiye, çünkü öyle giren veliler de oldu, öyle asla bir şeyim olmadı.. çocuğumla diyaloğu da gayet iyidir. Ben bunu gözlemledim.

Biraz otoriter sanki..

Evet otoriter, biraz sert.. ama çocuklar da, zamanın çocukları da biraz onu gerektiriyor sanki.. yani eski,.. mesela bizim dönemimizde daha farklıydı, daha sevecendi belki öğretmenler ama, bizim yaşadığımız ortamın kalitesi daha farklıydı. Şimdi çocuklar çok daha, her şeye imkanları var. Hepsinin evinde bilgisayar var, maddi durumu olmayan bile, ama çocuğuma deyip de, kendinden kısıtlayıp insanlar, çocuklarına bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Bu sefer de doyumsuz oluyor çocuklar.. e ne olacak o zaman, bir yerde bir otoriteyle karşılaşmak zorundalar. Yani çok öyle hani "saldım çayıra mevlam kayıra" gibi bir şeye girmemek gerekiyor. O zaman iyicene laçka oluyorlar. Şimdi ben otoritesinden memnundum. Gayet iyiydi, yani diyorum ya, keşke oğluma denk gelse de o okutsa düşüncesi vardı açıkçası. (güldü)

Peki diğer velilerle iletişimini nasıl buluyorsunuz?

En azından gittiğim zaman teneffüs aralarında bir diyaloğumuz oluyordu. Problemi varsa onu konuşuyordum, dersleri hakkında konuşuyorduk. Eee… işte bir.. arkadaş.. başka sınıftan bir erkek arkadaş muhabbetimiz oldu bu sene ilk defa.. işte onu da okulda telefon açtı bana Canan hanım, "böyle bir şey var, haberiniz olsun".. bu benim çok hoşuma gitti, açıkçası.. öğretmenin böyle bir şeyi açıp da veliyle paylaşması.. çünkü okulda o da çocuk da işte, tüm sınıfa G…'ın kendinden çok hoşlandığını filan anlatmış.. bu da tabi ne olursa olsun G… için çok onur kırıcı oldu. Evet iyi olmadı ama ders de oldu bence.. çok güzel bir ders oldu yani G…'a. Şimdi o önünde.. nasıl diyeyim.. yaşamış olduğu bir hayal kırıklığı ona ders oldu. Aynı şeyi söyleyeceğim ama, iyi oldu. Hiç olmazsa erken yaşta bazı şeyleri görüyor. Onuru yaralandı, tabi o gün çok üzülmüştü.. ilk gün benim haberim olmadı, ta ki öğretmeni telefon açıp, "böyle böyle bir şey var, haberiniz olsun" diye bana bildirene kadar. Ve öğretmenin orda beni bilgilendirmesi çok hoşumuza gitti. Benim için de çocuk için de.. çünkü her zaman arkasında olamıyorsunuz. Çıkıyor, okula gidiyor.. ben her an işimi bırakıp

onunla birebir gidemem. Zaten bu hem mantıken çok aykırı, hem yapabileceğim bir şey. Kimsenin de yapabileceğini zannetmiyorum. Tabi çocuğun özgüveni için de asla olmaması gereken bir şey.. velhasıl bu yönden iyiydik.. inşallah ortaokulda.. beş on öğretmenler karşılaşınca nasıl olacak bilemiyorum. Şimdi tek olunca çok daha iyiydi.

7. Genel olarak okulu nasıl buluyorsunuz E… Hanım, beğenmediğiniz yönleri var mı?

Okulun… ya şimdi şöyle.. mesela benim oğlum farklı bir okula gidiyor.. orayla kıyaslarsam, evet, İsmet İnönü Adana'da bir numara diyebilirim rahatlıkla devlet okulu olarak. Hiç olmazsa çoğu imkana sahip bir okul. İşte bilgisayar odaları var. Her çocuğa olmasa da iki üç çocuğa bir bilgisayar düşebiliyor. Spor salonları var, satranç eğitimleri var. Öğretmenlerin şeyleri iyi.. daha zengin bir çevre.. ve işte tabi biraz sabancı destekli olmasının tabi etkisi çok fazla. Sakıp Sabancı da ilkokulu orada okuduğu için destekliyor okulu, oradan mezunmuş kendisi de, ilkokulun herhalde birkaç sınıfını orada okumuş. Yani okul iyi. Diyorum ya, işte diğer okulları, mesela oğlum anaokuluna başka bir okula gitti, şimdi ilkokula gidiyor. Kıyaslayabildiğim için söyleyebiliyorum, memnunum. Tabi bu yıl ortaokulda daha bir belirleyici olacak. Öğretmenler açısından.. birebir öğretmendense 3-5 öğretmenle olacaklar. Tabi ki 8 öğretmenle bir arada olacağımız için notunu aslında o zaman verecez gibi geliyor bana (güldü)… ama işte sıralar açısından, okulun temizliği olarak çok daha iyi, daha temiz daha bakımlı.. güvenilir.. güvenli olmasının avantajı çok farklı.. yeri iyi konumu güzel. Bahçesi çocuklara.. çok daha iyi olabilir, geniş olabilir belki ama, böyle de iyi yani.. yeterli..

8. Şimdi siz aile içinde demokrasiyi çocuklara yaşatmaya çalışıyorsunuz anladığım kadarıyla. Acaba okulda da çocuklara demokrasi yaşatılabiliyor mu? Çünkü paralel olması da önemli...

Şimdi.. demokrasi yaşanıyor mu? Açıkçası ben öyle çok fazla.. yani haftada üç dört defa okula gitmiyorum. Onun için çok böyle düzey söyleyemem ama, kendi anlatımıyla.. işte iyi kötü, fikrini söyleyebiliyor.. düşüncesini söyleyebiliyor.. ha belki bu idareyle yönetimle olmuyordur, belki bir müdürle müdür yardımcısıyla bağlantı kuramıyordur, ama hiç olmazsa öğretmeniyle böyle bir diyalogu var. İşte anlatıyorlar, çocuklar öğretmene derdini anlatıyorlar, öğretmen çözüm bulmaya çalışıyor. Orada bir demokratiklik yaşayabilirler ama, genel olarak okulda yoktur, sanmıyorum. Çok fazla da yoktur herhalde..

Veli olarak okulda verilen kararlara katılabiliyor musunuz? Ne düzeyde katılıyorsunuz?
Yani ben öyle okul aile birliğinde filan değilim. Çünkü biri sabahçı, biri öğlenci gidiyor. İkisi öyle eşit.. ne bileyim, derslerine, okula gitmeye çalışıyorum. Onun için birine katılsam, öbürüne katılsam biri eksik kalmış gibi olacağı için, öyle bir şey olmuyor. Ama toplantılarda alınan kararlara katılıyoruz. İşte geziler hakkında, yapacakları, nasıl yapacakları hakkında verilen kararlara katılıyoruz, fikrimizi söylüyoruz.

Sanırım C… Hanım da bu tür kararları velilerle birlikte veriyor.
Evet.. nasıl yapalım, hangi firmayla gidelim, kendi birkaç alternatif ya da işte velilerin bir iki tanıdığı oluyor, onlar buluyor, işte ortak, şu miktar olur, şu meblağ olur, şunu aşmayalım, hepimizin şeyine göre ortak kararlar alınıyor. Geziler hakkında, çocukların eğitimi için.. bunu ben böyle yapıyorum, sizde böyle yapın şeklinde bize izah ettiği de oluyor. Hani biz artık yılların verdiği bir alışkanlıkla, mesela bir matematik problemi çözüyorsak, onun öyle olmayacağı, işte bunun bir yönteminin olduğunu, yöntemin dışına çıkarsak, sonuçta o da onun yolunu öğrendikten sonra zaten bir şekilde kendisi

pratiğini bulacaktır gibisinden biz de ortak kararlar veriyoruz. Böyle böyle gidiyor işte (güldü)
9. Peki genel olarak öğretmenleri genel olarak değerlendirmenizi istesem, sizce gerçekten bütün velilere eşit davranılıyor mu? Yoksa bazı velilere, bunların çocuklarına ayrıcalık tanındığına şahit oldunuz mu?
Yok, şunun dışında.. hani belki tanıdık.. belki.. açık konuşmak da nasıl olur bilmiyorum ama.. hani bazı öğretmenler böyle hediyeydi.. armağandı şeyine.. sanki daha bir düşkünler gibi.. ben açıkçası ona karşıyım.. sonuçta o bir eğitimci.. niçin öğretmen olmuş.. sonuçta aman ben çocukları okutayım da aileleri bana altın alsınlar, bilezik alsınlar diye öğretmen olduğunu hiç kimsenin sanmıyorum. Sonuçta öğretmenin belirlediği bir maaşı vardır. Çocuklara vermesi, öğretmesi gereken bir programı vardır, onu öğretecektir. O görevidir yani, nasıl bir doktor hastasına bakmakla yükümlüyse o da çocuklara bir şeyler öğretmekle.. bu benim takacağım altınla.. ya da benim vereceğim hediyeyle benim çocuğuma bir şeyler öğretecekse, hiç öğretmesin.. yani… onun için bir iki.. açıkçası.. kendi öğretmenimizde asla böyle bir şeye rastlamadım.. ben böyle hediyeci asla değilimdir, işte öğretmene şunu alıyım, bunu alıyım gibi. Allah şükür şimdiye kadar hiç yapmadım, bundan sonra da Allah öyle öğretmenlerle karşılaştırmasın.. ama hediyeyi seven, hediye getirenlere daha iyi davranan.. onun çocuğuna biraz daha toleranslı davranan öğretmenler biliyoruz açıkçası.. ama çok şükür ben karşılaştırmasın.. (güldü..) benim çocuğumun öğretmeninin böyle olduğunu düşünmek bile kötü.. çünkü bu sefer ne olacak.. bunun farkına varan veliler bir yarış içine girecek.. a benimkine daha çok verdi, işte ben bir çeyrek götüreyim, öbürü ben bir lira götüreyim.. öbürü ben bir bilezik götüreyim.. bu sefer o zaman bir kısır döngü içine girilecek.. yani, maddi durumu iyi olmayan çocuk çok geride mi kalacak.. bence öğretmen, çok fakir de olsa öğrencisi, lordun oğlu da olsa, hepsine eşit.. a yı öğretiyorsa hepsine A yı öğretmesi gerekir. Onun hiçbir mantığı yok. Onun için ben en baştan asla böyle bir şeye girmeyeceğime kendi kendime bir karar alarak, düşünce içindeyim. Hiç böyle bir hediye alayım da.. pohpohlayayım da.. işte siz şöylesiniz, böylesiniz.. şeklinde Allah'a şükür şimdiye kadar, olmayacağım da yani (Güldü)..
10. Görüştüğüm velilerden bazıları okul aidatlarının çok yüksek olduğundan şikayetçiler. Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda?
Şimdi, 25, 25 elli toplanıyor. Hani eskiler söylerdi ya "bu alınan vergiler, size yol su elektrik olarak size geri dönecektir" diye (güldü..) sonuçta diyorum ya alınan aidat… ha!.. evet belki farklı yanlış yerlere belki yöneltiliyormuş.. işte müdür bey, müdür yardımcısı.. ben hiç birine yanlış bir şey söylemek istemiyorum ama, yanlış yerlere kullanıyorlarsa.. bu onların kendi karakterleriyle alakalı ama, hiç olmazsa okula gittiğim zaman temiz, bahçe pırıl pırıl.. okula girerken bir güvenlik var.. çocuklar istedikleri zaman dışarı çıkamıyorlar.. sınıflar temiz.. sıralar temiz.. tuvaletler.. hiç te öyle.. ki çok kalabalıklar, sürekli temizlense de bir evin temizliğinde olması imkansız, ama hiç olmazsa bir kokuyla karşılaşmıyorsunuz.. böyle etrafta bir pislik yok. Gene bahçe için de öyle.. duvarlar boyalı filan.. bunlar da tabi bir maddiyatla oluyor.. devlet ne kadar katkı yapıyor.. sonuçta biz insanlar olarak da bir çaba sarf etmemiz gerekiyor. İşte ilk dönem 25 verdik, ikinci dönem 25 verdik, ben bir çok defa helal olsun diyorum açıkçası..hiç olmazsa yerlerde çöp yok, sınıflar temiz, kapılar pencereler çok daha muntazam..ben açıkçası o paraya acımıyorum yani.. hizmeti çok iyi.. ben birkaç okul bildiğim için burası çok daha temiz.. hiç olmazsa yerine, konumuna, çocuklara.. içeri girdiğinizde bir temizlikle.. hiç değilse yerde çöpler kağıtlar olmasındansa bankları var… ağaçlık.. 3-5 ağacı var hiç olmazsa.. gittiğiniz zaman ayakta kalmaktansa.. kimi

okulda bank yok, varsa da tek tahtası var.. yani olacak iş değil.. bu öyle değil, daha derli toplu.. hiç olmazsa verdiğimiz para.. yiyorlarsa da bu artık onların vicdanına kalmış ama hiç olmazsa iyi kötü hizmet alıyoruz yani..

11. Okul yönetimiyle iletişimiz nasıl E… Hanım?

- Valla okul yönetimiyle açıkçası hiçbir diyalogum yok.. öğretmenle.. çünkü yani.. gidip de müdürle.. elbetteki o da benim çocuğumun huyunu suyunu, dersini bilemez. Haklı olarak.. işte müdür beyle ya da yardımcılarıyla nasıl diyalogumuz oluyor*.. toplantılarda gelip bir ön konuşma yaparlarsa, bilgi verirlerse, işte bu senenin, geçtiğimiz senenin başında bir toplantı, işte yeni sistem hakkında.. bu yazılılar hakkında.. yeni hesaplamalar bu LGSye girecek çocuklar için, yeni hesaplamalar, puan toplamalar hakkında bir bilgi verdi. Yani onun haricinde öyle bir iletişimiz olmadı açıkçası. Hani idareye çıkacak da şu problem oldu, öğretmen hakkında ya da çocuğun şunu hakkında.. çok şükür öyle bir şey yaşamadık, onun için benim öyle bir şeyim yok.

12. E… Hanım, bir veli olarak çocuklarımıza okulda demokrasiyi daha iyi yaşatabilmek için neler önerirsiniz?

Ben mesela en çok ne olabilir..? işte.. ıı.. çocuklara, gerçekten iyi eğitim almış, çocukların seviyesine inebilecek rehber öğretmenlerin, artık, psikoloji eğitimi mi almış olur, bilemiyorum ama, onların hiç olmazsa haftada bir, on beş günde bir, bir saat iki saat sınıfa girip onların dertlerini dinlemelerini, sorunlarını, okul için kendi fikirlerini yönetmelerini isterim. Onların yaşına uygun bilgiler verilmesini çok istiyorum. Yani bu.. mesela.. çocuklara demokratik olarak da her şey insanlar için.. bizim için.. mesela bu.. ııı… cinsellik konusunda eğitim verilmeli. Çünkü biz anne baba olarak ne kadar söylesek de, toplu olarak derste, okulda aldıkları çok daha farklı tabi.. böyle bir eğitim almalarını isterim. Öğretmenlerle birebir diyalogları olmasını… yani onların sonuçta ilerde işte bizleri, ne bileyim.. işte bir yönetici olacak.. bir avukat olacak.. sonuçta her türlü insana ihtiyacı var ülkenin.. elektrikçi de olacak, çöpçü de olacak.. ne bileyim bir cumhurbaşkanı da olacak.. onların okuyup da ilerde bu tür işlere gireceklerini.. biz de onları bir birey gözüyle.. aaaa sen çocuksun deyip de, çat çut ya da bağırma çağırma ile değil de, karşısına alıp, insan gibi, bir birey gibi fikrini sorması, yanlışı varsa bunu konuşarak düzeltmesi, ama doğrusu varsa da "ya ben büyüğüm, hayır o öyle değil" demekle değil de "evet sen haklısın, onu da benim böyle yapmama gerekiyor" deyip öğretmenlerin, idarelerin çocukların fikrini alması gerekiyor. Benim düşüncem.. ama tabi.. (güldü).. ne kadar olur, nasıl olur.. bilemiyorum açıkçası.. ben onun haricinde, çocukların tabi arkadaşlarıyla daha demokratik.. sonuçta herkes aynı şeyi düşünmüyor.. yani ben.. evet.. ben her zaman diyorum "çocuğum kimseyi ezmeyin, ama kimseye de ezilmeyin, kimsenin hakkını yemeyin, ama kimseye de hakkınızı yedirmeyin". Öyle insanlar.. böyle düşünmeyen insanlar da çok fazla.. "aaaa hayır, sen hakkını yedirme de ama kimin üstüne basarsan bas" diyen. Eeee çocuk da o çocuk da o eğitimi alarak geliyor. Siz bunu veriyorsunuz, sonuçta bir yerde çakışıyor. İyi kötü problemler oluyor, elbette ki oluyor, ama işte düzeltmeye çalışıyoruz, elimizden geldiğince. Onlara onun yanlış olduğunu anlatmaya çalışıyoruz, o da onu idrak ederse, en azından ilerdeki kendi yaşamı için çok daha avantajlı olur.

Çok teşekkür ederim.

EK 11. DÜŞÜK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDA YAPILAN SINIF İÇİ GÖZLEM METİNLERİ ÜZERİNDE KODLAMA ÖRNEĞİ

Gözlem tarihi: 6 Nisan 2005

Sınıfa girdim. Öğrencilerin çoğu ayakta. Öğretmen henüz gelmemiş. Karşılıklı iki gruba ayrılmış olan 10 kadar öğrenci, uzun bir atkıyı karşılıklı çekiyorlar. Atkının sahibi olan kız öğrenci "Ya atkımı verin, atkımı vermiyorlar" diye bağırıyor. Keskin bir kız öğrenci çığlığı sınıftaki tüm gürültüye rağmen, sınıfı çınlattı. Bir kız öğrenci yanımdan geçerken bana "hoş geldiniz öğretmenim" dedi. Diğer taraftaki çocuklar kendi aralarında yüksek sesle konuşuyorlar. Bunlardan bir erkek öğrenci ayağa kalkıp yan sıradaki çocuğun yanına geldi ve kızgınlıkla "Sen bana böyle demedin mi oğlum?" diyerek çocuğu yakasından tutup ayağa kaldırdı, sınıfın arka duvarının önüne getirip, sırtını hızla duvara çarptı. Bir şey olmamış gibi yerine oturdu. Bir erkek öğrenci yanımdaki çocuğa "A...! A....!" diye seslendi. A...'ı kızdırmaya çalışıyor. Önlerdeki iki grup erkek öğrenci bağıra bağıra daha önce yaptıkları maçı tartışıyorlar. "beş – sıfır attık, üç golü g....soktuk" diye gruplardan biri tezahürat yapıyor. "Asıl biz size 3 golü soktuk" diye karşıdan başka bir öğrenci bağırıyor. Tam bu sırada öğretmen sınıfa girdi, "dersimiz din kültürü" deyip kitaplarını çıkarmalarını söyledi. Masasına oturdu. "ne zaman yazılı olacak" diyen bir çocuğa "sen hele bir al, bu sefer seni kesin döveceğim" dedi. Öğretmen oturduğu yerden öğrencilerle beş dakika kadar karşılıklı sohbet etti. Sonra "nerede kalmıştık?" diye sorunca uğultu birden arttı. Herkes başka bir yeri söylüyor. Öğretmen "herkes aynı anda konuşursa ben nasıl anlarım sizi? G... söyle bakalım" dedi. "Öğretmenim en son 'Gerektiğinde Özür Dilemesini Bilirim' konusunu yazmıştık" dedi. Öğretmen "o halde 'Trafik Kurallarına Uyar, Başkalarının Haklarını Çiğnemem' konusunu yazın" diye direktif verdi. Çocuklar yazmaya başladı. Öğretmen yazılı kağıtlarını okumaya devam etti. Bir süre sonra başını kaldırıp sınıfa "bunları çoğaltacağım, kapının girişine

→ Arkadaşının eşyasını izinsiz alma. ⊖

→ Gürültü kirliliği ⊖

→ Sözel saldırganlık ⊖

→ Fiziksel saldırganlık · Sırtını duvara çarpma ⊖

→ Sözel sataşma ⊖

→ Küfür / Argo ⊖

→ Kaba sözlerle karşılık verme

→ Öğrt: Gözdağı ⊖

→ Öğrt: Sırayla konuşma uyarısı ⊕

Kitaptaki metinler aynen yazdırılıyor.

asacağım, utanın diye.. herkes görsün" dedi. Öğrencilerin çoğu başlarını kaldırmadan yazmaya devam ettiler. Yan tarafımda bir kız öğrenci makasla defterinden bir sayfayı kesiyor. Öğretmen "Konuşmayın, ses geliyor, ses geliyor diyorum" dedi. A... hızlı yazmaya çalışıyor. Önümdeki kız dönüp A...'ın hızlı yazdığını görünce "Çok acele edip çirkin yazma, kalırsa evde yazarsın" dedi. çocuk "Evde yazamam" dedi ve hızla yazmaya devam etti. Yandaki kız öğrenci kağıt kesmeye devam ediyor. Kare şeklinde kestiği bir kağıdı biraz ilerdeki başka bir kıza gönderdi. Çocukların çoğu bir taraftan yazarken bir taraftan da önlerindeki, arkalarındaki diğer öğrencilerle sohbet ediyorlar.

Sınıfta ayakta dolaşan bir öğrenciye öğretmen "Oğlum otursana yerine, otur yerine" diye bağırdı. Şimdi çocukların çoğu yazmayı bırakmış, sohbet ediyorlar. Kız öğrenci kestiği kağıtları buruşturup ayağa kalktı, kağıtları çöpe atıp yerine oturdu. Ama masasının gözünde hala birkaç kağıt ve kilitli bir hatıra defteri duruyor. Bir çocuk ayağa kalkıp iki sıra arkasındaki az önce kağıt kesen kızın yanına geldi, sıranın gözünden kilitli hatıra defterini kapıp hızla yerine döndü. Kız hemen arkasından gidip defteri geri aldı, yerine oturdu. Defteri masasının üstüne koyarak dirseğinin altına aldı. Bu sefer başka masadan bir kız öğrenci, elinde küçük kağıt parçalarıyla kızın yanına geldi, oturdu. Kestikleri küçük kağıt parçalarına bir şeyler yazıyorlar. Öğretmenin "otur yerine" uyarısıyla kız sırasına geri döndü. Bir dakika kadar oturdu. Sonra öğretmenin yanına doğru gidip ne yaptığına baktı ve sınıfın başka bir yerindeki bir kızın yanına geldi. Bir şeyler söyleyip hemen yerine döndü. Öğretmen başını kaldırıp "A..., sen ölümlerden ölüm beğen" dedi. G.... "hem bir almış hem de konuşuyor" dedi. A... kıza "sen kendine bak" dedi. Öğretmen "A...!, sen böyle konuşmazdın arkadaşlarınla A..." diye çocuğu yeniden uyardı. Sonra birden tüm sınıfa dönüp "evet, otur yerine" diye seslendi. Yanımdaki çocuk diğer yandaki çocukla atışıyor. "ben senden önce bitirdim, hem de güzel yazdım". Öğretmen bir kıza "8 kere 7

Öğrt.: Kırıcı eleştiri, Gözdağı verme ⊖

Defterinin sayfalarını kesme ⊖

Kağıt pusulalar ⊖

Öğrt.: Bağırarak uyarma ⊖

Kağıtları çöpe atma ⊕

Arkadaşının eşyasını izinsiz alma ⊖

Öğrt: Gözdağı verme ⊖

Arkadaşını küçümseyici sözler söyleme ⊖

Öğrt.: G'yi uyarması gerekirken kendini savunan A'yı uyarma.

kaç eder? Çık bakayım tahtada yap" dedi. Kız tahtada işlemi yaptı. "ama yazılıda yanlış yapmışsın" deyince bir öğrenci "ürtmenim, gidip mezarını hazırlayayım mı?" deyip güldü. Başka bir öğrenci de "helvalar benden olur" dedi. Öğretmen "A..., çenesi düşük A...!" dedi. İki erkek öğrenci, çöpün başında kalemlerini açtıkları yerden konuşmaları izliyorlar. A... yandaki çocuğun defterini aldı. "G..., şunun yazısına bak, çok pis" dedi önündeki kıza. Öğretmen A...'a kızdı: "hala pişmiş kelle gibi sırıtıyorsun. İnsan utanır ama sen, sırıtarak bakıyorsun" dedi.

Zilin çalması yaklaştı. Çocuklar eşyalarını toplayıp çantalarına çabucak yerleştirdiler. Bazıları çantaları sırtlarına aldılar bile. Bazıları ayağa kalktı. Öğretmen "şu kağıtları çöpe atın" deyince bir çocuk hemen fırladı, diğer öğrencilerin de sıralarının altındaki kağıtları almaya yeltendi. Öğretmen "bırak H..., herkes kendi kağıdını kendisi toplasın" dedi. Bekçi paralarını biran önce getirmelerini istedi. Zil çalınca da herkes koşa koşa çıktı. Birkaç kız öğrenci biraz oyalandı. Merdivenden inerken birkaç erkek öğrencinin defterlerini birbirinin kafasına vurduğunu gördüm. Diğerleri koşarak iki dakika içinde okulu boşalttılar.

Öğrt: Teşhir etme ⊖

Arkadaşıyla alay etme ⊖

Öğrt.: Etiketleme ⊖

Çöp kutusunu kullanma ⊕

Yazısıyla alay etmek

Öğrt.: Kırıcı sözler söyleme ⊖

Öğrt.: Sınıfı temiz tutma uyarısı ⊕

Öğrt.: Bireysel sorumluluk uyarısı

Sınıfı koşarak boşaltma ⊖

Fiziksel saldırganlık: Birbirinin kafasına defterle vurma

EK 12. YÜKSEK OYK DÜZEYİNE SAHİP OKULDA YAPILAN SINIF İÇİ GÖZLEM METİNLERİ ÜZERİNDE KODLAMA ÖRNEĞİ

Gözlem tarihi: 14 Nisan 2005

Öğretmen derse "başarılı olmanın sırları" adında izlediği bir radyo programından örnek bir olayla başladı. Birine "ineğinden kaç litre süt alıyorsun?" diye sorunca adam "inek bana vermiyor, ben inekten alıyorum" demiş. Burada adamın ne demek istemiş olabileceğini sınıfa sordu. Öğrenciler söz isteyip açıklamaya başladılar. Genelde "emeğin karşılığını alma, işten verim almak için ona emek harcamak gerektiği," vb. açıklamalar yaptılar. Öğretmen "yaptığımız işin verimli olması için zamanı iyi kullanıp, istediğimiz şeyi elde etmek için çaba göstermek gerektiğine" dair ek açıklamalar yaptı, sınıfta zamanı iyi kullanmayan öğrencileri isim kullanmadan örnek gösterdi. Öğrenciler öğretmeni dikkatle dinliyorlar.

Öğrt.: Kötü örnekleri isim kullanmadan belirtme ⊕

Yeni konuya giriş yapıldı: Bölgelerimize göre yetişen sebze ve meyveler. "Sen ne diyorsun bu konuda" diyerek değişik öğrencilere söz verdi. Sonra Karadeniz bölgesine özgü bitkileri beyin fırtınasıyla sınıfça saydırdı. Öğretmen sınıfta dolaşıp konuyla ilgili açıklamalar yaptı. Öğrenciler bir taraftan kitaplarından izlerken öğretmeni de dinliyorlar. Öğretmen arada bir soru sorunca hemen bir sürü parmak kalkıyor. Çocuklar söz almadan konuşmuyor ama parmak kaldırırken "öğretmenim.. öğretmenim" diye söz almak isteyenler de çok. Söz alan öğrencilerin bazıları ayağa kalkıp konuşurken bazıları da oturduğu yerden yanıt veriyor. Öğretmen bu durumdan rahatsız olmuş gibi değil, illa da ayağa kalkmalarını istemiyor. Bir öğrenci Akdeniz Bölgesinin ovalarını sayarken Bafra Ovası'nı da sayınca sınıftakiler güldü. Öğretmen sınıfı uyardı: "Parmak

Farklı öğrencilere söz hakkı verme ⊕

Öğrenciler sınıf ortamında rahat görünüyor. Ayağa kalkmaları zorunlu değil. ⊕

Arkadaşının yanlışına gülme ⊖

Öğrt.: Alay etmeleri üzerine uyarı.

kaldırmak ve konuşmak yasak!". Şimdi kendisi sorduğu sorular için öğrenci seçiyor. Bazı öğrenciler söz alamadıkları için kıvranıyorlar. Öğretmen yumuşak geçişlerle konudan konuya geçiyor. Akdeniz bölgesinin ovalarını açıkladıktan sonra tarımsal ürünlere bağlantı yaptı. Pamuğu anlatırken altın koza film festivalinden, pamuğa beyaz altın dendiğinden söz etti. Tüm sınıf etkileşim halinde. Öğretmen soru ve cevaplarla tüm öğrencilerin dikkatini üzerinde toplamış gibi. Öğretmen "mesela don olayından dolayı narenciye üreticileri uyarılıyor şeklinde bir uyarı hangi programda yapılır?" diye bir soru sordu. Öğrenciler farklı TV kanallarını saydılar. Doğru cevap olan "Hava Durumu" programını öğretmen kendisi söyledi. Sonra "peki sana kırmızı çok yakışıyor parçasını kim söylüyor?" deyince bir öğrenci "Hande Yenerrr" diye bağırdı. Öğretmen "doğru mu" diye sorunca tüm sınıf "Evettt!" diye yanıt verdi. Öğretmen "ya! Onu izliyorsunuz, bak! Bunlar genel kültür konuları. Bunları kimse size öğretmez. ¿Bu sınıfı ve bu formayı size yakıştıramıyorum", derken zil çaldı.

Çocuklar yavaşça dışarı çıktı.

Yakın çevre ve güncel olaylarla yoğun ilişkiler kurma ⊕

Öğrt.: Bilimsel TV programları izlemeye yöneltme mesajları ⊕

Öğrt.: Küçümser eleştiri ⊖

EK 13. ÖĞRETMEN GÖRÜŞMELERİ KODLAMA FORMU ÖRNEĞİ

GÖRÜŞÜLEN ÖĞRETMEN: N. Y. GÖRÜŞME TARİHİ: Mayıs 2005 GÖRÜŞME YERİ: Öğretmenler Odası GÖRÜŞME SÜRESİ: 80 Dakika

						KODLAR
KENDİSİ – ÖĞRENCİ İLETİŞİM		• Genel olarak sıkıntı yaşamıyorum. Yine de sıkıntılı öğrencilerim var. • Sizin ne dediğinizi anlamayan da var, kendi derdini anlatamayan da. • İletişimde kopukluk var. • Bazen öğrencilere karşı ağır sözler kullanıyorum.	OKULUN FİZİKSEL ALTYAPISININ ETKİSİ	BİNA		
DİĞER ÖĞRETMENLER – ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ		• Benzer problemleri onlar da yaşıyor.		SINIF		
				BAHÇE	• İlk kez böyle felaket bir okul bahçesi görüyorum. • Ağaç yok. Bu okulda ağaç yeteniyoruz. • Bahçenin yetersizliğinden dolayı çok sık yer kavgaları oluyor.	
ÖĞRENCİ – ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	İNSAN ONURU	• Birbirine vuruyor, şaka yaptım diyorlar. • Bahçeyi hep büyük öğrenciler kullanıyor. • Birbirini sürekli şikayet ediyorlar. • Birbirine lakap takan çok öğrenci var. • Yer kavgaları çok oluyor. • Şiddete eğilimleri var. • Sanki saygı duymuyorlar ki...	YÖNETİM		• Çok demokratik değiller. • Öğretmenlere eşit davranmıyorlar. • Kararlarda görüşler soruluyor ama idareciler yine kendi bildiğini okuyor.	
	EŞİTLİK	• Kadın – erkek ayırımı yapıyorlar. • Ekonomik güce göre ayırım yapıyorlar. • Bahçeyi hep büyük öğrenciler kullanıyor.	OKUL – AİLE	İŞBİRLİĞİ	• Veliler dövün diyor. • Okula yardım edeceklerine bizden yardım istiyorlar. • Okul – Aile işbirliği yok. Problemli öğrencilerin velileri okula hiç gelmiyor.	
	ÇEVREYE SAYGI	• Küçük öğrenciler daha dikkatli. • Büyük öğrenciler küçüklerin bahçedeki ağaçları korumalarına engel oluyor.		AİLE ORTAMININ ETKİSİ	• O bilinç ailede verilse okula zarar vermezlerdi. • Bakın, okul hapishane gibi; her tarafı tel örgü...	
SINIF ORTAMI	KURALLAR – BELİRLENMESİ	• Sanenin başında ben belirliyorum. • Öğrencilerin çoğu bu kurallara uymuyor.	SOSYAL ETKİNLİKLER	DÜZENLEME YETERLİĞİ	• BGH dışında çok etkinlik yapılmıyor. • Okulun olanakları ve çevre buna müsait değil...	
				DEĞER KAZANDIRMA ETKİSİ	• Törenlerde demokratik olmayan birçok davranış görüp, bunları öğreniyorlar.	
	KURALLAR – YAPTIRIMLAR	• Önce rica ediyorum, sonra ceza veriyorum. (Sınıfta tutma, köşe bakıtırma, ayrı oturtma vb) • Dayak atılıyor. • Okulda şiddete eğilim var.	AÇIK PROGRAM			
	OTURMA DÜZENİ	• Geleneksel sıra düzeni kullanıyorum.	OKUL NE KADAR DEMOKRATİK			
	İŞBÖLÜMÜ	• Panoları öğrenciler işliyor. • Kendim yönlendirerek görev veriyorum. • Bazen gönüllülere, bazen sessiz olanlara görev veriyorum.	DİĞER ÖNEMLİ NOKTALAR			

EK 14. ÖĞRENCİ GÖRÜŞMELERİ KODLAMA FORMU ÖRNEĞİ

Öğrencinin Yaşı - Cinsiyeti: 13- Erkek Görüşme Tarihi: Mayıs 2005 Görüşme Süresi: 45' Görüşme Yeri: Okuldaki boş bir derslik

AİLE						OKUL						Önemli Noktalar	
Ailede İnsan Onuruna Saygı			Ailede Eşitlik		Ailede Çevreye saygı	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİLER				
Tartışma	Ceza	Kırıcı Sözler	Kararlar	Eşitlik	Çevreye saygı	Eşitlik	İnsan Onuruna Saygı	Çevreye Saygı	Eşitlik	İnsan Onuruna Saygı	Çevreye Saygı	Aile	Okul
• Çok tartışma olmuyor. • Ağabeyi bazen kendilerine kızıyor. • Kardeşi yüzünden bazen evde kavga çıkıyor.	• Ağabeyi kardeşi yüzünden bazen dövüyor.	• Evlerinde küfürlü konuşan kimse yok.	• Önce babası düşünüyor, sonra hepsine danışıyor.	• Evde herkes kendi işini yapıyor.	—	• Başkan adaylarını öğretmen belirliyor, sonra seçim. Ama başkan yardımcısı öğretmen seçiyor. • G... yardımcılık yaptığında da vuruyor ama yavaş vuruyor. • Sınıf kurallarını öğretmenle sınıf başkanı belirliyor.	• Öğretmen küçük bir suç yaptıklarında bile çok ceza veriyor. • Günde 2-3 defa dayak yiyor. • Bazı öğrencilere daha çok vuruyor. • Kırıcı sözleri çok söylüyor (Okuz, hayvan... ALINTI) • Nöbetçi öğretmenler içeri götürüp dövüyor. • Öğretmen küfür etmiyor ama dalga geçiyor (ALINTI) • Tehdit ediyor. • Bu sıra tembel, bu sıra çalışkan deyip teşhir ediyor (ALINTI)	—	• Sınıf başkanları dan H... ve G... diğer öğrenciler üzerinde baskı kuruyor. • Bahçe küçük olunca büyükler sahayı kimseye vermiyor, kavga çıkıyor.	• Oyunlar sırasında kavga çıkınca sinirlenip küfür ediyorlar. • Küfürleri biliyor ama biri ona küfür edince küfürlü konuşuyor. • H.. ve G...yi sevmiyor; çünkü onlara küfür ve hakaret ediyorlar. • Herkesin bir lakabı var (Kıllı bacak, karga...) (ALINTI) • Öğrencilerin çoğu birbirine hakaret ediyor.	• Çöp kutuları arka bahçede olduğu için çöpleri yere atıyorlar. • Sınıfta çöp var, bu yüzden yer olmuyor; çöp kutusunu kullanıyorlar. (ALINTI) • Bahçedeki ağaçlara zarar veriyorlar.		

EK 15. SINIF İÇİ GÖZLEMLERİ KODLAMA FORMU ÖRNEĞİ

Gözlem No: 13 Nisan I Gözlem Tarihi/Saat: 13 Nisan 2005 / 2. Ders Gözlem Yeri: Sınıf içi

DAVRANIŞLAR	EŞİTLİK				İNSAN ONURUNA SAYGI				ÇEVREYE SAYGI				ÖNEMLİ NOKTALAR			
	Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
• Nöbetçi sınıfı niye temizlememiş!									✓							
• H...! Konuşursan senin de yerini değiştiririm, gereze!						✓										
• G.... olmasa ne olacaktı halimiz!						✓										
- Ben varım ya! - Sen mi?! (Alay edercesine)						✓										
- Öğrenciler arkadaşlarına güldüler.								✓								
Bir öğrenci arkadaşının sırtına bir yumruk indirdi.								✓								
• Tuvalete çıkmama cezası						✓										
• Kendine güvenen çıksın, kendine güvenen de konuşsun!						✓										

EK 16. SINIF DIŞI GÖZLEMLERİ KODLAMA FORMU ÖRNEĞİ

Gözlem No: 14 Nisan 4 Gözlem Tarihi/Saat: 14 Nisan 2005 Gözlem Yeri: Okul Bahçesi / Teneffüs

	EŞİTLİK				İNSAN ONURUNA SAYGI				ÇEVREYE SAYGI				Dikkate Değer Ek Durumlar			
	Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci	
DAVRANIŞLAR	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
·Eğilmiş ayakkabısını bağlayan öğrenciye el sallaması								✓								
·Çocuk aniden ayağa kalkıp ötekine bir tekme attı.								✓								
·Ne o lan, A... çingene!								✓								
Birbirini iten iki kız öğrenciden biri "Oha lan!" diye bağırdı.								✓								
"Ya arkadaşlar yavaş gidelim. Niye koşarak gidiyorsunuz!"											✓					
Tuvaletlerin önünde birikmiş suda öğrenci kaydı. Ellerini yıkamadan sınıfa koştu.												✓				
Pet bardaklarla bahçede futbol oynayan çocuklar.												✓				
Bir kız öğrenci bankta oturan birine gelip birkaç defa vurdu.								✓								
İki öğrenci bankların üstüne oturmuş (biri basmış) kağıt uçak uçuruyorlar.												✓				
İçeriye koşmadan sakince giriyorlar.											✓					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Mediha SARI

Doğum Tarihi : 16.02.1971

Doğum Yeri : Samandağ/HATAY

Yabancı Dili : İngilizce

Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı 01330 – Balcalı Yüreğir/ADANA

Telefon : 0 322 338 67 33 – 15

E – posta : msari@cu.edu.tr

EĞİTİM DURUMU

2001 - 2007 **Doktora.** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1997 - 2001 **Yüksek Lisans.** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1990 -1995 **Lisans.** Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü. Hatay

1984 – 1987 **Ortaöğretim.** Antakya Kurtuluş Lisesi

1976 - 1984 **İlköğretim.** Hancağız Köyü İlköğretim Okulu (I. Kademe) – Tavla İlköğretim Okulu (II. Kademe)

ÇALIŞMA

2000 – 2007 **Araştırma görevlisi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı- Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

1997 – 2000 **Sınıf öğretmeni.** Anadolu İlköğretim Okulu. Adana

1995 – 1997 **Sınıf öğretmeni.** Çukurören Köyü Vali Güner Orbay İlköğretim Okulu, Bilecik

BİLİMSEL YAYINLAR

Kitap Bölümleri

Doğanay, A. & **Sarı, M.** (2006). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay & Karip, E. (Eds.) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (s. 31 – 76). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Türkoğlu, A. & **Sarı, M.** (2006). Cumhuriyetten günümüze program geliştirme çalışmaları. M. Hesapçıoğlu & Durmuş, A. (Eds.) *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (s. 327 – 366). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Sarı, M. (2006). Teacher as Researcher: Evaluation of Teachers' Perceptions About Scientific Research. (Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi) *Educational Sciences: Theory & Practice, 6 (3), 847 – 887.*

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(32), 139 – 151.

Doğanay, A. & **Sarı, M.** (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (16), 107 – 128.

Çakıcı, F. F.; **Sarı, M.**; Karakuş, M.; Çuhadar, A. & Alıcı, O. (2005). İlköğretim kurumları yönetmeliğinde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların demokratik okulun sahip olması gereken koşullar açısından incelenmesi. *4. Demokratik eğitim kurultayı*. Cilt 2. ss. 680-687. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Doğanay, A. & **Sarı, M.** (2004) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin

karşılaştırılması *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (39), 356-383

Doğanay, A. & **Sarı, M**. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "Öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(3), 321-337.

Sarı, M. (2002). İlköğretim ikinci kademedeki (6. – 8. sınıf) öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları güçlükler, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 5-15.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Özeti Basılan Bildiriler

Doğanay, A. & **Sarı, M**. (2004). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi : Çukurova üniversitesi örneği. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu* 20-21 Mayıs 2004. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Doğanay, A. & **Sarı, M.** (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *29-31 Mayıs 2002 Uluslararası Katılımlı 2000'li yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyum*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Doğanay, A., Çuhadar A. & **Sarı, M**. (2004). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu* 20-21 Mayıs 2004. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Özeti Basılan Bildiriler

Sarı, M.; Sarı Erceylan, S. & Ötünç, M. S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları, demokratik değerlere bağlılığı ve çatışma çözümü becerileri arasındaki ilişkiye dair bir inceleme. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 13 - 15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sarı, M.; Ötünç, E. & Erceylan, H. (2006). Liselerde okul yaşam kalitesi : Adana ili örneği. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 13 - 15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sarı, M. (2005). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005*. Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Doğanay, A., Çuhadar, A. & **Sarı, M**. (2005). Siyaset benim neyime! Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005*. Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Doğanay, A. & **Sarı M**. (2002). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi. 23-26 Ekim Uzak Doğu Üniversitesi. Lefkoşa: KKTC.*

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Doğanay, A. & **Sarı M**. (2003). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin doğasına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi *I.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 15-17 Mayıs 2003.* İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Sarı, M. & Akar R. (2003) Küresel eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *I.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 15-17 Mayıs 2003*. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi