

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SOSYAL BECERİLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE
ÖRTÜK PROGRAMIN İŞLEVİ**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL**

**HAZIRLAYAN
Birsen SERHATLIOĞLU**

ELAZIĞ-2012

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SOSYAL BECERİLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK
PROGRAMIN İŞLEVİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

HAZIRLAYAN

Birsen SERHATLIOĞLU

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Mehmet GÜROL

2. Doç. Dr. Burhan ALPİNAR

3. Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

4. Yrd. Doç. Dr. Cihad DEMİRCİ

5. Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi****Birsen SERHATLIOĞLU****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****ELAZIĞ-2012, Sayfa: XIII + 332**

Bu çalışmanın amacı, Elazığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirlemektir. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında araştırma kapsamında belirlenen dört ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okullar öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre belirlenmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sosyal beceri değerlendirme ölçeği, gözlem ve görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal beceri değerlendirme ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Bartlett Testi sonucu 2000.0; KMO değeri ise .988 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği ise .986 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde yapılmış ve görüşme formu tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS-16 istatistik programı, nitel verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyine göre belirlenen dört ilköğretim okulunda bir dönem boyunca yapılan gözlemler ve bu sürecin sonunda yapılan görüşmelerle her okulun örtük programının sosyal beceri kazanımı sürecinde işlevi belirlenmiştir. Buna göre sosyal beceri kazanımı sürecinde örtük programın işlevleri

okul, öğretmen, öğrenci boyutlarında ortaya konulmuştur. Okul boyutunda, etkinlikler-törenler, sınıf içi genel durum, iletişim, fiziksel yapı, kavga ve güvenlik sorunları bakımından örtük programın işlevleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen boyutunda, destekleme, beklenti, iletişim, model olma, ceza ve zaman kullanımı açısından örtük programın işlevleri belirlenmiştir. Öğrenci boyutunda ise sosyal beceriler, sosyal beceri eksiklikleri ve bu becerileri kazanma ve gösterememe nedenleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlenmiş okulların örtük programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Buna göre ise örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda örtük programın öneminin sosyal beceriler açısından dikkate alınması gerekliliği ve buna göre önlemlerin alınması önerilmiştir. Ayrıca benzer araştırmalara yönelik önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: örtük program, sosyal beceriler, öğretmen, öğrenci, okul, ilköğretim.

ABSTRACT**Doctoral Dissertation****Function of Hidden Curriculum in the Process of Acquisition of Social Skills****Birsen SERHATLIOĞLU**

**The University of Firat
The Institute of Education Science
The Department of Curriculum and Instruction
ELAZIĞ-2012, Page: XIII + 332**

The aim of this study is to determine social skill levels of 5th-grade students in primary schools in Elazığ and the function of hidden curriculum in the acquisition of these skills. The study was done in four primary schools chosen within the scope of the study in 2009-2010 academic year. The schools where the study was surveyed were determined according to social skill levels of the students.

In the study both qualitative and quantitative research designs were used. The data of the study were obtained from social skill rating scale, observation and interviews. The social skill rating scale prepared by the researcher consisted of 32 items. Bartlett's test of the scale was measured to be 2000.0; KMO value was calculated to be .988. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .986. In addition, unstructured observations were done in the study. The interviews were done with teachers, students and parents, and they were performed with interview form technique. While SPSS-16 statistical program was used to analyze quantitative data, N-VIVO-8 was used to analyze qualitative data.

In the end of the study, through the observations done in four primary schools determined according to social skill levels in a term and the interviews at the end of these observations the function of the hidden curriculum in the acquisition of social skills was determined in each school. Accordingly, the function of the hidden

curriculum in the acquisition of social skills was presented according to school, teacher and the student. In schools, the function of the hidden curriculum was determined in terms of activities-celebrations, classroom climate, communication, physical environment, problems of fights and security. The function of the hidden curriculum for teachers was determined according to support, expectations, communication, modelling, punishment and time use. For the students, social skills, social skill deficiency and the reasons of acquisition of these skills were determined and why they cannot use these skills was researched. In addition, the similarities and differences of the hidden curriculum among the schools determined to have low and high social skill levels were presented. Based on the study results, it is recommended that the importance of hidden curriculum and necessary precautions should be taken into consideration in terms of social skills. Similar studies are also offered.

Key Words: hidden curriculum, social skills, teacher, student, school, primary education.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
EKLER LİSTESİ.....	XII
ÖN SÖZ.....	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Örtük Program Kavramı ile İlişkili Kavramlar	9
2.1.1. Resmi/ Açık/ Yazılı Program.....	9
2.1.2. Geçersiz/ Boş Program	10
2.1.3. Yardımcı Öğrenme	10
2.2. Kavram Olarak Örtük Program	11
2.3. Örtük Programın Kapsamı.....	15
2.4. Örtük Programın Sosyolojik Boyutu	17
2.4.1 Yapısal- Fonksiyonalist Görüş Ve Örtük Program	18
2.4.2. Neo-Marksist Görüş ve Örtük Program	21
2.4.2.1. Yeniden Üretim Teorisyenleri	22

2.4.2.1.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri.....	23
2.4.1.1.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri	25
2.4.1.1.3. Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenleri.....	26
2.4.2.2. Direnç Teorisyenleri	26
2. 5. Sosyal Beceriler ile İlgili Kavramlar.....	27
2.5.1. Duygusal Zekâ	27
2.5.2 Sosyal Zeka.....	31
2.5.3. Duygusal Okuryazarlık	33
2.5.4. Sosyal ve Duygusal Yeterlilik	33
2.6. Sosyal Beceri Tanımı	34
2.7. Sosyal Beceri Eğitimi.....	38
2.8. Sosyal Beceri Analizleri	39
2.9. Sosyal Becerinin Değerlendirilmesi.....	40
2.10. Sosyal Beceriler ve Okul.....	45
2.11. Sosyal Beceri Kazanma Süreci.....	47
2.12. İlgili Araştırmalar	50
2.12.1. Sosyal Becerilerle İlgili Araştırmalar.....	50
2.12.2. Örtük Programla İlgili Araştırmalar	51
2.12.3. Yapılmış Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi.....	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Yaklaşımı.....	58
3.2. Araştırmanın Modeli	60
3.3. Çalışma Grubu.....	63
3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	62
3.3.2.Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu.....	64
3.3.2.1. SBDYA Okulunun Genel Özellikleri	65
3.3.2.2. SBDYB Okulunun Genel Özellikleri.....	65
3.3.2.3. SBDDC Okulunun Genel Özellikleri.....	66
3.3.2.4. SBDDD Okulunun Genel Özellikleri	67
3.3.2.5. Gözlem Yapılan Sınıfların Belirlenmesi.....	67
3.3.2.6.Araştırmanın İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Yapılmasının Nedenleri	67
3.4. Verilerin Toplanması.....	69

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları	69
3.4.1.1. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	69
3.4.1.2. Kişisel Bilgi Formu	72
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları	73
3.4.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemler	73
3.4.2.2. Görüşme Formları	75
3.4.2.2.1. Öğretmen Görüşme Formu	77
3.4.2.2.2. Öğrenci Görüşme Formu	78
3.4.2.2.3. Veli Görüşme Formu	78
3.4.3. Araştırmanın Nitel Boyutu için Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları....	79
3.4.3.1. İnandırıcılık	80
3.4.3.2. Aktarılabilirlik	82
3.4.3.3. Tutarlılık	83
3.4.3.4. Teyit Edilebilirlik	83
3.4.4. Araştırmacının Rolü	83
3.4.5. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	85
3.4.6. Araştırmada İzlenen Süreç	85
3.5. Verilerin Çözümlemesi	88
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	88
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	93
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	93
4.1.1. SBDYA Okulundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum	94
4.1.1.1. Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler	94
4.1.1.2. Öğretmen Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler...	106
4.1.1.3. Öğrenci Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler	124
4.1.2. SBDYB Okulundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum	146
4.1.2.1. Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler	146
4.1.2.2. Öğretmen Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler...	156
4.1.2.3. Öğrenci Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler	174
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular	193
4.2.1. SBDDC Okulundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum	193

4.2.1.1. Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler.....	193
4.2.3. SBDDD Okulundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	237
4.2.3.1 Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler.....	237
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular	275
4.3.1. SBDYA ve SBDYB Okullarının Örtük Programlarının Değerlendirilmesi	276
4.3.2. SBDDC ve SBDDD Okullarının Örtük Programlarının Değerlendirilmesi	279
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	282

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	286
5.1. Sonuç	286
5.1.1. Örtük Programın Okul Boyutundaki İşlevine İlişkin Sonuçlar	286
5.1.2. Örtük Programın Öğretmen Boyutundaki İşlevine İlişkin Sonuçlar	291
5.1.3. Örtük Programın Öğrenci Boyutundaki İşlevine İlişkin Sonuçlar	295
5.2. Tartışma.....	298
5.3. Öneriler.....	302
KAYNAKÇA	304
EKLER.....	318
ÖZGEÇMİŞ.....	332

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Öğrenciler ait kişisel bilgiler	63
Çizelge 2. Okulların sosyal beceri puanlarına göre sıralamaları	64
Çizelge 3. Nitel boyuta ilişkin çalışma grubuna ait kişisel bilgiler	68
Çizelge 4. Ön analiz işlemlerine katılan öğrenci sayısı.....	70
Çizelge 5. Ön analiz işlemlerine katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler	70
Çizelge 6. Sosyal beceri ölçeğinin faktör analizi sonuçları.....	71
Çizelge 7. SBDYA okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	95
Çizelge 8. SBDYA okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	107
Çizelge 9. SBDYA okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	125
Çizelge 10. SBDYB okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	146
Çizelge 11. SBDYB okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	156
Çizelge 12. SBDYB okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	174
Çizelge 13. SBDDC okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	194
Çizelge 14. SBDDC okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	204
Çizelge 15. SBDDC okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	217
Çizelge 16. SBDDD okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	237
Çizelge 17. SBDDD okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	246
Çizelge 18. SBDDD okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	259

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İç içe geçmiş tek durum deseni	61
Şekil 2. SBDYA okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model	96
Şekil 3. SBDYA okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model	109
Şekil 4. SBDYA okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model ..	128
Şekil 5. SBDYB okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model.....	148
Şekil 6. SBDYB okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model	158
Şekil 7. SBDYB okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model...	177
Şekil 8. SBDDC okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model.....	195
Şekil 9. SBDDC okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model	206
Şekil 10. SBDDC okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model.	219
Şekil 11. SBDDD okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model	239
Şekil 12. SBDDD okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model	248
Şekil 13. SBDDD okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model.	261

EKLER LİSTESİ

EK 1. Araştırma İzni	318
EK 2. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	319
EK 3. Kişisel Bilgi Formu	320
EK 4. Sınıf Gözlem Formu.....	321
EK 5. Öğretmen Görüşme Formu	322
EK 6. Öğrenci Görüşme Formu	324
EK 7. Veli Görüşme Formu	326
EK 8. QSR Nvivo8 Ekran Görüntüleri.....	328

ÖN SÖZ

Sosyal beceriler, okul ortamında kazandırılmaya çalışılan özelliklerin en önemlilerinden biridir. Aynı zamanda sosyal beceriler, bireyin yaşamında içinde bulunduğu topluluğa uyum sağlaması, başarılı ve mutlu olabilmesi için gerekli becerilerin başında gelir. Birey sosyal becerilerini kullanarak diğer bireyler ile iletişime ve etkileşime geçer. Böylece içinde bulunduğu toplumun bir parçası haline gelir.

Eğitim sistemi içerisinde ise çoğunlukla öğrencilerin sosyal becerileri, rastlantısal bir biçimde akran grubu ve öğretmenleri ile etkileşime girerek öğrendikleri bilinmektedir. Bu açıdan eğitim programlarının gizli yönü olarak bilinen örtük programın bu süreçteki işlevi araştırılması gereken bir konu olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle sosyal beceri kazanım sürecinde örtük programın işlevini belirleme amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırma sürecinde birçok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Başta araştırmanın konusunu belirlemede ve sonraki süreçlerde katkıları olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL'a teşekkürlerimi sunarım. Tezin her aşamasında yanımda olan arkadaşım Ayşe Ülkü KAN'a; çalışma boyunca her türlü desteğini aldığım İhsan SERHATLIOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Manevi destekleri ile beni hiç yalnız bırakmayan başta kıymetli hocam Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ'e daha sonra sevgili arkadaşlarım Hasan Hüseyin KILINÇ'a, Ümmühan ÖNER'e, Emine Kübra FİDAN'a ve Ayşenur DÖNDER'e; tezin en sıkışık döneminde yanımda olan Serkan PULLU'ya; çalışmanın dil açısından incelenmesinde yardımcı olan Esengül SERHATLIOĞLU'na; zorlu geçen gözlem sürecinde yardımlarını esirgemeyen Lütfiye YURTSEVEN'e, Mümine Güher ÖZERCAN'a, Tevfik Gökhan KARAGÜZEL'e ve Hikmet ÖZPOLAT'a; etik nedenlerden dolayı ismini burada veremediğim çalışmanın yürütüldüğü okullardaki öğretmenlere, yöneticilere ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Her türlü desteğini eksik etmeyen aileme ve varlığı ile mutluluk kaynağım olan biricik yeğenim Zeynep'e teşekkürler...

Birsen SERHATLIOĞLU

Elazığ, 2012

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Eğitim, bireylerin gelecekteki hayatlarını doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey, eğitimi süresince kendisinden beklenen bilgi ve becerileri edinmekte ve toplumsal yapının oluşmasında etkili rol almaktadır. Bireyin var olması ve eğitim sürecine dâhil olması içinde bulunduğu toplumun varlığını da büyük ölçüde etkilemektedir. Geçmişten günümüze eğitimin bu rolü üzerinde çok durulmuştur. Böylece eğitimin bir süreç olarak tanımlanması, amaçlarının ve içeriğinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi önemli bir araştırma sahası haline gelmiştir. Buradan hareketle eğitimin amacı, öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakla birlikte kişisel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmeleri için gerekli becerileri geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf ve okul ortamları öğrencilerin her yönüyle gelişimi ve uygun becerileri edinmeleri için uygun fırsatları hazırlayan ortamlar olarak düzenlenmeye çalışılmıştır.

Çocuğun sınıf ve okul ortamına dahil olması ile sosyal gelişiminin hızlandığı bilinmektedir. Aile ortamında anne, baba ve kardeş gibi sınırlı sayıda ve farklı yaş grubunda kişilerle sosyal iletişim kuran çocuk, okul ortamında akran grubu ile etkileşime geçer. Bu noktada çocuk için aile ortamından sonra tanıştığı ilk sosyal ortam olarak okul gösterilmektedir. Çocuk okul ortamında akran grubuyla etkileşim içine girerek gerekli olan sosyal becerileri edinir. Bununla birlikte okul ortamına gelene kadar edindiği sosyal becerileri geliştirme imkanı bulur.

Sosyal beceri kazanma, grup tarafından kabul edilmeye yol açar. Bu süreç, sosyal gelişim ve sosyal kabulün mümkün olmasında önemli rol oynar. Bireysel olarak olumlu sosyal ilişkiler geliştirme derecesi yaşam memnuniyeti ve verimliliğin göstergesidir. Bu nedenle sosyal beceri kazanma, üzerinde durulması gereken bir süreç olarak kabul edilir.

1.1. Problem

İnsan performansında bir şeylerin kayıp olduğu ve bunun da neden bilişsel zekaları hesaba katılmaksızın bazı insanların hayatta başarılı olurken diğerlerinin olmadığını anlamayı zorlaştırdığı uzun süredir tartışılmaktadır. Bu nedenle günümüzde etkili okullar, öğrencilerine sadece okuldaki testlerden geçmeleri için değil aynı zamanda hayatın testlerinden de geçmeleri için hazırlar. Bununla birlikte bu etkili okullar, sosyal-duygusal yeterlilik ve akademik başarının birbiriyle örülü olduğunu; öğretimle entegre ve koordineli bir şekilde yürütüldüğünde öğrencilerin hem okulda hem de hayattaki başarı potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabileceklerini belirlemişlerdir (Zins&Elias, 2006:1). Kısacası sosyal gelişim ve beceriler okulda, arkadaşlık ortamında ve genel olarak hayatta çocuklar için önemlidir. Sosyal destek ve gelişim, hayatı öğrenme, başarılı bir yaşam sürme ve toplumun bir üyesi olma için esastır (Bishop, 2009: 14; Chen, 2006: 143; Çubukçu ve Gültekin, 2006:155; Gooding, 2010:1).

Sosyal beceriler, bireylerde olumlu tepkiler oluşturacak ve olumsuz tepkiler almaktan kaçınmada yardım edecek şekilde diğerleri ile iletişime geçmesini sağlayacak imkanlar sunan sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1986: 7; Gresham& Elliot, 1990:2). Sosyal ilişkiler, gelişimin ve yaşamın merkezi olarak kabul edildiğinden sosyal becerilerin sürekliliği yaşam boyunca psikolojik kabul ve iyi olma hali için oldukça önemlidir. Sayısız çalışma sosyal beceriler, ilişkiler ile eşzamanlı ve uzun dönem işlevleri arasındaki bağlantıyı gösterir. (Campbell ve diğ., 2009: 61). Sürekli olarak sosyal beceri eksikliği gösteren çocuklar kısa ve uzun vade de olumsuz sonuçlar ortaya çıkarır. Ayrıca bu olumsuz sonuçlar çoğunlukla ileriki yaşamında oluşabilecek problemlerin habercisi olabilmektedir. Eğer zamanında tedavi edilmezse araştırmalarla belirtilmiştir ki sosyal beceri eksiklikleri kalıcı hale gelmekte ve zayıf akademik performans ile ilişkili olmaktadır. Bununla birlikte sosyal uyum problemlerinin ve ergenlikte ciddi psikopatolojik rahatsızlıkların tahmin edicisi olmaktadır (Elliott & Busse, 1991: 63).

Bu bağlamda hem aileler hem de eğitimciler çocukların akademik ve sosyal hayatlarında başarılı olmalarını isterler. Diğer bir ifade ile onların başarılı olmalarını,

akranları ve yetişkinlerle pozitif ilişkiler kurmalarını, gelişim ve yetişmenin karmaşık gerekliliklerine adapte olmalarını, akran gruplarına, ailelerine, okuluna ve topluma katkıda bulunmalarını sağlayacak motivasyon ve yeteneğe sahip olmalarını isterler (Payton ve diğ., 2000:179; Connel ve Prinz, 2002:178).

Çocuklar ilkokul dönemleri ile birlikte, ev ortamından çıkıp okul ortamına dahil olurlar. Böylece onlar için çok yeni ve farklı davranış biçimleri göstermeleri beklenir. Akran grubu ile birlikte sosyal grup olarak etkileşim içinde yaşamayı öğrenmek, onlardan bu dönemde beklenen akademik gelişmeler için de çok önemli bir temeldir. Bu nedenle öğretmenlerin temel amacı öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanı sıra kişisel ve sosyal becerilerini de geliştirmektir (Akkök, 2006b: 1). Çocuklar okula başladığı zaman okul, öğrencilerin sosyalleştiği ana yer haline gelir. Burada yaşananlar çocuğa ya zarar vermekte ya da fayda getirmektedir. Bir çocuğun sosyal becerileri, öz-saygısı ve sosyal davranışları akademik potansiyeli ile ya birlikte ya da karşıt çalışır (Cartledge, Frew, & Zaharias, 1985: Akt: Bishop, 2009: 16). McClelland ve Morrison (2003), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme ile ilişkili sosyal becerileri incelenerek ilköğretime başladıklarında akademik başarılarına etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun sonucunda akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Prososyal becerilerin okul öncesi ve ilköğretim yıllarında artırılması çocukların sonraki yaşamlarında olumlu etkilerinin olması ihtimalini artırdığı belirlenmiştir (Doyle, 2010: 81). Bununla birlikte sosyal olarak sınıflarında kabul görmemiş öğrencilerin yaşam boyu zorluklarla yüzleşmek zorunda kalacağı bilinen bir gerçektir (Stetson, 2005:2) Eğer sosyal ve davranışsal beceriler eğitim sürecinde ve yaşam boyu önemli bir role sahipse bunun nereden geldiğini anlamak ve bulmak önemlidir.

McNamara (2005; Akt: Mulder, 2008: 22), eğitim programının çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişiminde etkili olan bir alan olarak tanımlamıştır. Eğitim programının açık kısmı önceden belirlenen ve istenen, öğrencilerin öğreneceği tutum ve becerilerden oluşur. Buna karşın, eğitim programının saklı kısmı, daha incelikli, hemen göze çarpmayan, kişilerarası uygun etkileşim ve iletişim mesajlarını içerir. Aynı zamanda araştırmacı, deneysel tabanlı eğitim programlarında önemli olanın sadece açık

olan kısımdaki başarıya değil çocuklara verilen örtük mesajların da önemine vurgu yapmıştır. Bütün derslerde mesaj gönderme olumlu davranışları artırır ve öğrencilere durumdan duruma genelleyebilecekleri ilişkiler kurmalarında yardımcı olur.

Genellikle eğitim programına denilince açık, bilinçli planlanmış ders amaçları akla gelir. Ancak öğrenciler, informal olarak oluşturulan ve bilinçli planlamadan yoksun olan “yazılı olmayan program” ile karşı karşıyadır. Gerçekte bütün öğrenciler sosyal normların oluşturduğu bir özel programı içselleştirmelidirler. Bununla birlikte öğrenciler, okul gibi küçük bir topluluğun bir üyesi olarak görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmek için bu sosyal normları öğrenmelidir (Wren, 1999: 594). Öğrencilere rutinleri ve sosyal ilişkileri yapılandıran esas kurallar vasıtası ile bu yazılı olmayan normlar, değerler ve inançlar gömülü bir biçimdedir ve bu yazılı olmayan program aracılığı ile aktarılmaktadır (Giroux, 2001: 47).

Bu noktada eğitim programları ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çoğunlukla araştırmaların eğitim programının öğelerini ve bu öğelerin kimler tarafından ve nasıl geliştirileceğine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bazı araştırmacılar programların uygulanma sürecini inceleyerek, öğrencilerin bu programların yanında yazılı hale getirilmemiş ya da açıkça ifade edilmeyen başka bir programla da karşı karşıya olduklarını iddia etmişlerdir. Bu açıdan okullarda iki tür programın varlığından söz edilir. Bu programlardan ilki bilinen anlamdaki resmi, formal, açık veya yazılı program olarak bilinmektedir. Bu tür programlarda bütün öğeler; yani programın içeriği, öğrenme-öğretme faaliyetleri ve değerlendirme biçimleri açık bir şekilde ortaya konmuştur. İkinci tür program ise resmi program gibi öğeleri açık ve belirgin olmayan, öğrencileri resmi programdan daha çok etkileyen ve alanyazında “örtük program”, “gizli program”, “saklı program” veya “yazılı olmayan program” olarak isimlendirilen programdır (Yüksel, 2004: 7).

Okullarda uygulanması için geliştirilen resmi programın, gerçekte okullarda tümüyle aynen uygulanıp uygulanmadığı sorgulanmaktadır. Bu noktada resmi programın yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillendiği bilinmektedir. Bu açıdan resmi programın uygulanması aşamasında örtük program devreye girmektedir (Yüksel, 2005: 313).

Eğitim programlarının birçok tanım ve tipi vardır. Bununla birlikte örtük program en önemli türüdür. Ancak alanda çok az dikkat çekmiştir. Örtük program, okullarda ve sınıflarda işleyen öğrenme sürecinin bir parçası olan, tanımlanamayan ve bazen beklenmeyen bilgileri, değerleri ve inançları içeren geniş bir kategoridir (Horn, 2003: 298). Resmi olmayan öğretim etkinliklerinin oluşturduğu program olan örtük program, çeşitli yazarlar tarafından farklı bakış açıları ile tanımlanmışlardır. Bu tanımları Portelli (1993) dört grupta toplamıştır: 1. Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, ancak öğrencilerin erişmelerinin beklendiği mesajlar, 2. Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları (ürünleri), 3. Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar, 4. Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler. Örtük programda yer alan mesajlar resmi programda açık bir şekilde ifade edilmezler. Bununla birlikte uygulama sırasında resmi programla iç içe bulunan ve resmi programda var olanların dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri, tutum, görüş ve değerler olarak genellenebilir (Yüksel, 2004: 57).

Kavram olarak örtük program, eğitimsel kurumların içinde var olan, konuşulmayan veya gizli değerler, davranışlar, hareketler ve normlara işaret etmek için oluşturulmuştur. Bu gibi beklentiler resmi dokümanlarda açık bir biçimde belirtilmemiş veya tartışılmamışken, örtük program; bir öğrenme çevresinde görülen kesin davranışsal örnekler, profesyonel standartlar ve sosyal kabul uygulamalarıdır. Örtük program, ortaya çıktıktan sonra tartışılabilir, manipüle edilebilir ve değiştirilebilir hale gelir. Böylece öğrenenlere iletilir, yetkilendirmeye teşvik edilir, akademik başarı artar, rehber tasarımı ve uygulamaları bilgilendirilir. Sonuçları kolay bulunmayan veya örtülü olan örtük program öğrenme sürecine ve eğitimsel uygulamalara olumsuz etkilere de sahiptir (Hubbard, 2010:1).

Örtük program eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirlemektedir (Yüksel, 2004:12). Daha etkili olmak için örtük program ve resmi program birbiriyle bağdaşık olmalıdır. Aynı zamanda örtük program resmi programı daha etkili hale getirebilmektedir. Destekleyici örtük program, eğitimde başarının temelidir (Anderson, 1992: 22). Eğitim- öğretim sürecinde bu denli etkili olan örtük program konusunda ülkemizde yapılan araştırma sayısının azlığı dikkat çekmiştir. Bununla birlikte okulların toplumsallaştırma rolünü üstlenen, değerlerin etkilediği, okulda ve sınıf içinde sosyal

ilişkileri yapılandıran örtük programın sosyal becerilerin kazanımı sürecindeki işlevini araştıran bir çalışmanın yokluğu belirlenmiştir. Böylece bu araştırmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Elazığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde alt amaçlar belirlenmiştir. Bu alt amaçlar:

1. Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi nedir?

1.1. Sosyal beceri düzeyi yüksek öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazanımı sürecindeki işlevi nedir?

1.1.1. Okula ilişkin örtük programın işlevi nedir?

1.1.2. Öğretmene ilişkin örtük programın işlevi nedir?

1.1.3. Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevi nedir?

1.2. Sosyal beceri düzeyi düşük öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazanımı sürecindeki işlevi nedir?

1.2.1. Okula ilişkin örtük programın işlevi nedir?

1.2.2. Öğretmene ilişkin örtük programın işlevi nedir?

1.2.3. Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevi nedir?

2. Aynı sosyal beceri düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazanımı sürecindeki işlevleri arasında fark var mıdır?

3. Düşük ve yüksek sosyal beceri düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazanımı sürecindeki işlevleri arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaç edinmiş ilköğretimde, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin çevresi ile iyi ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürmesinde, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk alabilmesinde, haklarını savunabilmesinde kısacası bir birey olabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde bulunduğu toplumun bir üyesi haline gelmesi ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli becerileri kazanması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin temel işlevleri arasında bulunmaktadır. Bu temel işlevler eğitim ortamları ve iyi hazırlanmış eğitim programları ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Resmi eğitim programları ve uygulama sürecinde ortaya çıkan örtük program, bu noktada üzerinde araştırma yapılması gereken konular olarak göze çarpmaktadır. Sınırları ve unsurları net bir biçimde ortaya konan ve üzerinde oldukça araştırma yapılan resmi/açık programın yanında örtük program sınırlarının net ortaya konulamaması ve araştırma açısından sıkıntılar taşıması sebepleriyle az sayıda araştırmaya konu edilmiştir. Alanda belirlenen bu açıktan dolayı yapılacak bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar kabul edilmiştir:

1. Öğrenciler sosyal beceri değerlendirme ölçeğine içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Öğretmen ve öğrenciler görüşmelerde kendilerine sorulan sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.
3. Gözlem yapılan sınıflardaki öğretmen ve öğrenciler doğal davranmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2009–2010 öğretim yılı Elazığ il merkezindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Örtük programın sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkileri, belirlenen dört okulda bir dönem boyunca yapılan gözlemlerden ve bu okullardaki öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örtük Program: Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, ancak öğrencilerin erişmelerinin beklendiği, eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar; beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları (ürünleri); öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Portelli,1993).

Sosyal Beceriler: Başkaları tarafından kabul görecekt ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerileri; bir kişinin sosyal olarak kabul edilmeyen davranışlardan kaçınarak diğerleriyle etkileşimlerini sağlayan sosyal olarak öğrenilmiş kabul edilebilir, duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen davranışları olarak tanımlanmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1983).

1.7. Kısaltmalar

SBDÖ: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

SBDYAO: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek A Okulu

SBDYBO: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek B Okulu

SBD DCO: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük C Okulu

SBD DDO: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük D Okulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde örtük program ve sosyal beceriler konulu araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Örtük Program Kavramı ile İlişkili Kavramlar

2.1.1. Resmi/Açık/ Yazılı Program

Eğitim programı (curriculum) kavramı, kullanım olarak eskilere dayanmaktadır. Bu süreçte farklı boyutlarda ele alınmış ve tanımlanmıştır. Varış (1996: 14), eğitim programı kavramını “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.” şeklinde ifade etmektedir. Ertürk (1982: 95), eğitim programı yerine ‘yetişek’ kavramını tercih etmiş ve ‘geçerli öğrenme yaşantıları’ olarak tanımlamıştır. Alanda yapılan tanımlardan yola çıkarak Demirel (2003: 4), bu kavramı ‘ öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği’ olarak özetlemiştir.

Açık program ise eğitim programı kapsamında amaçların gerçekleştirilmesi için yapılan tüm faaliyetleri kapsar. Yani açık programın hedefleri ve içeriği önceden belirlenmiş, planlı, programlı ve yazılıdır (Tezcan, 2005: 45) Bu nedenle resmi program, yazılı program olarak da adlandırılır. Tüm okullarda aynıdır. Bu programlarda tüm amaçlar, içerik, öğrenme- öğretme faaliyetleri ve değerlendirme biçimleri açıkça belirtilmiştir (Yüksel, 2004: 7). Bununla birlikte resmi program amaçlanan, resmi olarak belirlenmiş ve devredilmiş program olarak da tanımlanır. (Hafferty, 1998, Akt:Puymbroeck, Austin ve McCormick, 2010:215).

2.1.2. Geçersiz/ Boş Program

Eisner'in "null curriculum" kavramı, örtük program kavramıyla yakın ilişkilidir. 'Null curriculum (boş, geçersiz, anlamsız)' entelektüel süreçler ve konularda düşünülmeyen veya hatırlanmayanlardan oluşmaktadır. Belirli konular, sunumlar, uygulamalar ve değerlerden yoksun bırakma örtülü mesajlar ve beklentilerde üretebilir. Eisner (1985, Akt: Marsh,1997:33), geçersiz programı okulun öğretmediği program olarak tanımlar. Ona göre konular geleneklerin bir parçasıdır ve gelenekler beklentileri oluşturur, tahminleri oluşturur ve istikrarı sürdürür. Okullar, bilmenin görsel, işitsel ve metaforik yollarını yok sayar ya da minimize eder. Flinders, Noddings ve Thornton (1986), geçersiz programın nosyonunu kanıtlamışlar ve onun kavramsal uygulanabilirliğini, eğitim programları ve geliştirilmesi alanındaki çalışmalara olan yararlarını ortaya koymuşlardır (Akt: Hubbard, 2010:15).

2.1.3. Yardımcı Öğrenme

Örtük program kavramı, ilk olarak John Dewey tarafından, 'yardımcı öğrenme (collateral learning)' kavramının içinde kullanılmıştır. Dewey'e göre yardımcı öğrenmeler, eğitimsel ortamlarda olur ve öğrenenler üzerinde resmi programdan çok daha kalıcı etkiler meydana getirir. Dewey, doğrudan ve dolaylı öğretim arasındaki ilişkiyi tartışmıştır. Aynı zamanda bireylerin hayatında dolaylı öğretimin doğrudan öğretime oranla daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Dolaylı öğretimin ahlak eğitimi ve karakter eğitimi ile bağlantılı olduğunu, okul yaşamının içindeki tüm kurumsal, araç ve materyallerle bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Dolaylı öğretim bazı idealleri kapsar ve bu idealler öğretmenler tarafından öğrencilere iletilir. Bu idealler, yardımcı öğrenme sonuçlarının birçok yönünü, tutumlar ve duygusal tepkiler olarak açığa çıkarır. Yardımcı öğrenmeler kişilerarası tutumlara karşı dayanmayı öğretir. Bu tip tutumlar gelecekte de bireyin karşısına çıkacaktır. Dewey okulların, başkalarının-özellikle öğretmenlerin- alışkanlıklarının süren etkileri için özel bir alan sağladığını bunun da çok etkili olduğunu savunur (Zigler, 2001: 280-281; Dewey, 1938, Akt: Wear and Skillicorn, 2009:452).

Dewey (1948), bireyin yetiştirilmesinde eğitim sistemi içinde yaşanan olumlu veya olumsuz tecrübelerin etkileri üzerinde durmuştur. Bu tecrübeler veya nosyonların ders konuları veya resmi eğitsel amaçlar ile ilişkili olmadığını ve kavramın oluşacak tutumlar, davranışlar ve inançları barındıran mesaj ve bilgilerin iletildiği çevre ile ilişkilendirildiğini belirtmiştir (Akt: Hubbard, 2010:12).

2.2. Kavram Olarak Örtük Program

Örtük program kavramı ilk olarak 1960'ların sonunda ortaya çıkmıştır. Ancak kavram olarak daha eskilere dayandığı görülmektedir. Eisner (1985: 78), Waller'ın 1930' larda yaptığı çalışmalarında; Cornbleth (1984: 35) ise Dewey'in 'yardımcı öğrenme ' kavramı adı altında örtülü bir eğitim programının varlığından ve öneminden bahsettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Gordon'un (1957) "The Social System of High School" adlı kitabında kavram hakkında en erken bilgi görülmektedir. Öğrencilerin eğitimsel tecrübeleri onların daha çok toplum içinde sosyal statüleri ile ilişkilidir. Aileleri toplumda daha çok etkili ve güçlü ilişkilere sahip öğrenciler, daha az sosyal sermayesi olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, güçlkle karşılaşmadan okul çevresine girme ve görüşme imkanına sahip olmaktadır (Akt: Hubbard, 2010:12).

Örtük program kavramının ilk olarak ortaya atılması Philip Jackson tarafından olmuştur. Daha sonraları eğitim programları araştırmacıları ve özellikle politik ve sosyal konuları araştıran eğitim felsefecileri tarafından dikkat edilen bir konu haline gelmiştir (Porteli, 1993: 344). Bununla birlikte örtük program kavramını ilk kullanan araştırmacılar arasında Talcott Parsons'ın ismi de geçer. Her iki araştırmacı da farklı terminolojiler kullansa da her ikisi de örtük programın üç yapısal özelliğinden bahsetmiştir. Bu yapısal öğeler (Giroux, 1978:148):

1. Öğrencilerin homojen gruplandırılması ve ödevler yükleme
2. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki gücün keskin kutuplaşması
3. Ödül ve ceza sisteminin öğretmen tarafından değerlendirilmesi

Giroux (1978:148), en düşük şiddetli sosyolojik bölgelerde bile bu yapısal özellikler analiz edilerek örtük programın sonuçlarının ve önemli dinamik niteliklerinin ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir.

Philip Jakson'ın (1968) "Life in Classrooms" adlı kitabında örtük programla bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme konu içeriklerine odaklanmadan önce onların ilk olarak ne zaman ve nasıl öğretmenin otoritesine riayet edeceklerini, öğrenme sistemlerini, öğretmenin değerlendirmelerini anlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Jackson, eğitimsel süreçlerin, resmi olarak tanımlanmayan fakat başarılı olmak için gerekli olan bir örtülü sosyalizasyon uygulaması içerdiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre öğrenciler bağlanma, dakiklik, itaat gibi beklentilere uymalı ve riayet etmelidir (Hubbard, 2010:12).

Örtük programın başka ifade ediliş biçimleri de vardır. Bunlar 'kendiliğinden olan program', 'saklı program', 'görünmeyen program', 'yazılı olmayan program', 'gizli program', 'eğitim sürecinin ikincil/yan ürünleri', 'eğitim sürecinin bireylere yaptıkları' gibi ifade şekilleridir (Cornbleth, 1984; Dreeben, 1968; Eisner, 1985; Giroux ve Purpel, 1983; Hicks, 1971; Kelly, 1977; Martin, 1976; Overly, 1970; Vallance, 1973-74; Akt: Porteli, 1993: 344).

Literatürde kelime olarak 'örtük' ün kullanılması ile ilgili tartışmalar mevcuttur. Bazıları bu kelimeyi kasıtlı olarak zarar verme olarak vurgularken, bazıları ise açık olmayan bir tanımlama olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca örtük program üzerine yapılan tartışmalar ve araştırmalar çoğunlukla negatif sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte olumlu sonuçların mümkün olduğu sınırlı sayıda referans da vardır (Vallance, 1973; Cornbleth, 1984; Margolis, 2001; Eisner, 2002; Akt: Hubbard, 2010:11). Bu nedenle örtük program kavramı içerisinde 'örtük-hidden' kavramı üzerinde durulması gereken bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Martin (1994: 162)'e göre bir örtük program bulunabilir ve hala geride örtülü olan bazı şeyler kalır. Bunu bulmak için yapılan çabalar ise bize başka şeyleri anlatır. Buna karşın örtük programın etkileri ve faaliyetlerine odaklanmak istiyorsak, bunun dışında, 'ne?', 'kim tarafından?', 'kimden?' ve 'nasıl?' soruları ile yüzleşilmelidir. Yani sadece 'saklı olan ne?' sorusu sormak yerine 'kim tarafından?' ve 'kimden saklanıyor?' soruları sorulmalıdır. Örtük program, bu nosyonundan ötürü çok karmaşık bir konudur (Cornbleth, 1984: 29).

Vallance (1973: 1), örtük program teriminin tam karşılığı konusunda net olmanın zor olduğunu belirtir ve önemli olanın kurumun akademik olmayan yanlarını

araştırmak olduğunu söyler. Porteli(1993: 345) , ise örtük program kavramı üzerinde yapılan tanımlamaları dört ana tanımla özetlemiştir. Bunlar:

1. *Resmi olmayan beklentiler veya örtülü fakat beklenen mesajlar olarak örtük program*

Jackson (1968), okul yaşamının farkında olunmayan tarafını ele alır ve bu yaşamın üç gerçeğinden bahseder. Bunlar ‘kalabalık, övgü ve güç’ tür. Onun bakış açısına göre eğer okuldaki yolunu memnuniyet verici bir şekilde çizmek istiyorsa her öğrencinin ve öğretmenin bu üç faktörün kendilerine verdiği değer ve normları iyice öğrenmesi gerekir. Bu faktörler ise okulun örtük programından kaynaklanmaktadır. Jackson’a göre örtük program resmi olmayan beklentileri, örtülü değerleri ve normları içerir. Aynı zamanda bu norm ve değerler resmi beklentiler için de önemli rol oynar. Örneğin aritmetikten başarısız olan bir öğrenci örtük beklentileri yerine getirememiş bir öğrencidir ve okul yaşantısına motive olamamıştır. Böylece okul derslerinde de başarısız olmuştur. Yani bu öğrenci örtülü kuralları henüz yakalayamamış ve okulun gerçek sisteminin üstesinden gelmeye çalışmıyordur. Örtük program, okul, yöneticiler ve özellikle öğretmenler ve daha az derecede veliler tarafından amaçlanan resmi olmayan beklentiler, değerler ve normların toplamıdır. Ve bu normlar ve değerler ilk etapta öğrenciler tarafından tam anlamıyla bilinmezler. Örtük program resmi programın karşıtıdır. Çünkü ortak değildir. Okul sürecinde direkt olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından fark edilmezse bu program örtülü kalabilir (Portelli, 1993: 345).

2. *Kasıtsız öğrenme ürünleri veya mesajlar olarak örtük program*

Örtük programın diğer geniş kabul gören tanımı ise beklenmeyen öğrenme ürünlerine odaklanır. Jackson’un dönüm noktası olan çalışmasında beklentiler üzerine odaklı iken Martin (1976), Gordon (1982) ve Connelly ve Clandinin (1988) beklenmeyen öğrenme çıktıları ve mesajlar üzerine odaklanmıştır. Bu öğrenme ürünleri ve mesajları asla tanımlanmaz ve resmi olarak kabul görmez. Bu nedenle gizliliğin en güçlü bileşeni bu tanımın içinde bulunmaktadır.

3. *Eğitim sistemi yapısından kaynaklanan örtülü mesajlar olarak örtük program*

Örtük programın bu nosyonu Illich (1978: 82) tarafından ortaya konmuştur. Illich okulların değişmeyen yapısının etkileri üzerine odaklanmıştır. Bu etkileri örtük yapı olarak nitelendirmiş ve bu yapının resmi olarak tanınmadığını belirtmiştir. Bu yapı öğretmen ve okulun kontrolünde devam etmektedir. Bununla birlikte Illich, örtük programı bir ritüel olarak ifade eder. Bu ritüel, katılımcılarından eşitlikçi bir toplum miti ile sınıf bilinçli gerçeklik arasındaki karşıtlığı saklar (Illich, 1978: 88).

4. *Öğrenciler tarafından oluşturulmuş örtük program*

Bu tanım ise psikolog Snyder (1971) tarafından yapılmıştır. Snyder, öğrencilerin beklentileri ile öğretmen ve yöneticilerin beklentileri arasındaki çatışmadan bahseder. Çoğunlukla öğrenciler ile diğerlerinin beklentileri ve bakış açıları arasında farklılıklar olduğunu savunur. Bu bağlamda öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilere ilişkin yaptıkları hareketler örtük programı oluşturur. Öğrenciler bu gizli görevleri ile aldıkları ödüller sayesinde belli çıkarsamalar yaparak okulun örtük programını öğrenir ve başarılı olurlar (Snyder, 1971: 6-7).

Tezcan (2005: 180-181), örtük program kavramı yerine ‘gizli müfredat’ kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Bununla birlikte gizli müfredatı sonuç, ortam ve süreç olarak incelemiştir. Sonuç olarak gizli müfredat ifadesi içinde öğrencilerin bağımsız olarak bilişsel bir konu olarak öğrendikleri değerler, normlar, tutumlar ve beceriler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle akademik olmayan bir öğrenmeden bahsedilir. Tezcan, bu görüş içerisinde Jackson ve Dreeben’in araştırmalarından örnekler vermiştir. Ortam olarak gizli müfredat, erkek kadın rollerinin öğrenilmesi gibi sınıf ve okulda öğrenim dışında öğrenme ya da açık sınıf öğrenimidir. Süreç olarak gizli müfredat kavramı içinde ise öğretimin aktarma biçimi gizli ve bilinçsiz olarak açıklanır.

2.3. Örtük Programın Kapsamı

Örtük program açık olmak yerine eğitim süreci boyunca iletilen kasıtsız mesajlar içerir (Tietz, 2007:460). Ayrıca örtük program, resmi olmayan beklentilere veya mesajlara işaret eder. Sosyal çevreden edinilen ve eğitim programından taşınan, değerler, tutumlar, inançlar ve davranışlardan etkilenir (Sullivan, Lakoma, & Block, 2003; Akt: Bower, 2009). Belirli olmayan bu normlar, değerler ve inançlar, eğitim-öğretim ortamında saklıdır ve rutinler ve sosyal ilişkilerle yapılaşan altı çizili kurallar olarak öğrencilere iletilir (Giroux 2001: 47).

Örtük program kapsamında olan örtülü mesajlar ve değerler, saklı amaç ve hedeflere ulaşmayı sağlayan birçok içerik ve materyalle de temsil edilebilir (Eisner, 2002; Vallance,1973; Akt: Hubbard, 2010:14-15). Bu içerik ve materyaller diyagramlar, resimler, dil, karakterler, ödül sistemleri, kostümler, anlama ve tutumları şekillendirmede etkili bakış açıları olabilmektedir. Örneğin bir okuma parçasında, medikal bir meslekte kadınların yokluğu bu gibi mesleklerde sadece erkeklerin uğraşı göstermesi inancını yerleştirebilir. Veya bir hikaye kitabında sporda başarılı bir insanın anlatıldığı resimde sadece beyaz ırktan insanların bulunması, atlet olarak onların görünmesine sebep olabilir.

Martin (2002; Akt: Tietz, 2007:460) ise örtük programın kaynaklarını, okul kuralları, okuldaki sosyal yapılanma, okulun sağladığı rol modeller, programsal öncelikler, ders kitapları ve birçok diğer okul karakteristikleri olarak sıralamıştır. Örtük program, başka bir ifade ile öğrenme sürecinin bir parçası olan bütün tanımlanmamış ve bazen belirlenmemiş bilgi, değerler ve inançları içeren geniş bir kategori olarak netelendirilebilir (Horn, 2003:298, Akt:Puymbroeck, Austin ve McCormick, 2010:215). Wear ve Skillicorn (2009:452) ise örtük programı, formal ve informal programın ideolojik ve bilinçaltında algılanan mesajlarını içeren bir yapı olarak ifade etmiştir (Akt:Puymbroeck, Austin ve McCormick, 2010:215). Seddon (1983:Akt: Marsh, 1997:35), örtük program, sıklıkla kurallar, ritüeller ve düzenlemeler olarak vurgulanan tutumların, normların, inançların, değerlerin ve varsayımların öğrenilmesini içerir. Bunlar nadiren sorgulanır ve sadece kabul edilir. Örtük programın olumlu veya olumsuz olmasının yargısı kişinin ilgili tutum ve değerine bağlıdır. Yazılı olmayan sosyal,

kültürel değerler, kurallar, varsayımlar ve beklentilerin geniş bir örgüsü olarak, örtük program davranışları şekillendirir. Böylece örtük programın hâkimiyeti resmi olan kadar önemli hale gelmektedir (Wear and Skillicorn, 2009:452).

Eisner (2002), okulların öğrencilere, spor dalları, eğitsel oyunlar ve başarı sıralaması ile diğerini ezme pahasına rekabeti telkin edebileceğini tartışmaktadır. Bu durum öğrencileri özel gruplara (onur, özel yetenek, ileri seviye) bölerek ve yerleştirerek kişisel yetenek algılarını etkileyebilmektedir. Okullar, hangi derslerin önemli sayıldığı ve bu derslere ne kadar zaman harcanacağı noktasında etkileyebilir. Seçmeli durumlar ve beden eğitimi, sanat, müzik derslerine daha az zaman ayırma disiplinin değerinin düşürülmesi anlamında çevrilebilir. Bu tartışma Noddings (1992)'in sonuçları ile bağlantılıdır. Buna göre öğrenciler ilgilendikleri içeriği seçememekte, bunun yerine onların öğrenmeye karşı performans ve tutumlarını etkileyecek öngörölmüş, zorunlu program ve dersler yürütölmektedir. Ayrıca okullar etkilerini rekabet ve başarıya karşı insancıl ve şefkatli olmaya telkin etmek için kullanılmalıdır. Kendi aralarında ve bütün öğrenme süreçleri içinde bulunanlarla kişisel bağlantılar kurmak kurumların gerekliliğidir. Bununla birlikte model teşkil etmek, bu amacı yerine getirmede tutum ve becerileri geliştirmek için eğitim programı kullanılmalıdır (Akt: Hubbard, 2010:15).

Yüksel (2004: 57), örtük programın resmi program dışında öğrencilerin üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve bu kaynakların örtük programında kapsamını oluşturduğunu belirtmiştir. Bu üç temel kaynağı şu başlık altında toplamıştır:

- 1) Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri
 - a) Okulun kuralları
 - b) Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
 - c) Sınıfların oluşturulması
 - d) Zaman
 - e) Ders dışı faaliyetler
 - f) Okul-çevre arasındaki etkileşimler
 - g) Sınıf iklimi
- 2) Okul- çevre arasındaki etkileşimler
 - a) Toplumsal norm ve değerler

b) İdeoloji

c) Ders kitapları

3) Sınıf iklimi

a) Öğretmenlerin görüş ve beklentileri

b) Öğretmenlerin ön yargıları

c) Sınıf kuralları

d) Öğretmen davranışları

e) Öğrenci özellikleri

f) Sınav ve öğrenci başarısı

2.4. Örtük Programın Sosyolojik Boyutu

Örtük programın teorik olarak temeli incelendiğinde sosyolojik boyutu ortaya çıkmaktadır. Kavram olarak sosyologların çalışma sahasından eğitimcilerin alanına doğru ilerlemiştir. Bu nedenle örtük programın tam anlamıyla kavranması için bu başlık altında sosyolojik bakış açısı ile incelenmesinde fayda görülmüştür.

Sosyolojik bakış açısı ile örtük programı açıklayan araştırmacıların görüşleri farklı sınıflandırmalar altında toplanmıştır. Giroux (1983: Akt: Yüksel, 2004: 15) geleneksel, liberal ve radikal olmak üzere üç boyut altında toplarken, Skelton (1997: Akt: Yüksel, 2004: 15) fonksiyonalist, liberal, eleştirel ve postmodern olarak dört grupta incelemiştir. Lynch (1989; Akt: Yüksel, 2004: 15-16) ise yapısal-fonksiyonalistler ve neo-marksistler olarak iki grup altında ele almıştır. Burada söz konusu boyut Lynch'in sınıflandırması temel alınarak incelenmiştir.

2.4.1 Yapısal- Fonksiyonalist Görüş ve Örtük Program

Yapısal- fonksiyonalist görüşe göre okullar, toplumdan farklı bir kurum değildir. Toplumda kabul görmüş olan görüş, inanç, kural ve değerleri öğrenciler tarafından da kabul görmesini sağlamak okulların görevidir. Bu nedenle okul ve sınıfların içerisinde yapılan etkinlikler üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda örtük programın yapısal özelliklerini açıklayarak okullardaki toplumsal denetim ile ilgili sorunları ortaya

çıkarmaktadırlar (Tezcan, 2005: 177). Ayrıca toplumsal kurum ve uygulamalar, kişinin önemli sosyal ihtiyaçlarını gidermek için vardır (Yüksel, 2004: 16).

Yapısal- fonksiyonalist temelli görüş 1960'lar ve 1970'ler boyunca popüler olmuştur. Bu bakış açısı sosyal düzenin sürdürülmesinde eğitimin fonksiyonunu açıklamak için makro düzeyde adımlar atmıştır (Saha, 2008: 302). Okullar ve toplum arasındaki yakın ilişkiyi anlatan yapısal-fonksiyonalistler eğitimin amaçlarını dört grupta incelemişlerdir (Cookson& Sadovnik, 2002: Akt: Yüksel, 2004: 17):

- a) *Entellektüel amaçlar*: Öğrencilerin temel bilişsel becerileri, bilimsel bilgileri ve üst düzey düşünme becerilerini elde etmesi ile ilgili amaçlardır.
- b) *Politik amaçlar*: Öğrencilerin var olan toplumsal yapıya uyum göstermeleri ve katılmaları için onları hazır hale getirme ve toplumsal kuralları öğretme ile ilgili amaçlardır.
- c) *Sosyal amaçlar*: Toplumun kural, norm, değer ve vb. öğrencilere öğretilmesi ve onların böylece toplumsallaşması ile ilgili amaçlardır.
- d) *Ekonomik amaçlar*: Mesleki roller, meslek seçimi ve meslek eğitimi ile öğrencilerin sonraki rollerine hazırlanması ile ilgili amaçlardır.

Phillip Jackson (1968), yapısal-fonksiyonalist görüş kapsamında araştırmalar yapmıştır. Jackson, ilköğretim okulu sınıflarında yaptığı gözlemler sonucunda, eğitimin sosyal ilişkilerine özgü sınıf hayatının özelliklerini tanımlamıştır. Jackson bazı değerlerin, eğilimlerin, okulda öğrencilere ödülleri getiren sosyal ve davranışsal beklentilerin varlığını gözlemlemiş ve bu sınırlar çerçevesinde nelerin beklendiğini öğrenmenin ise örtük programın bir özelliği olduğunu belirtmiştir. Ona göre örtük program, sessizce beklemeyi öğrenme, deneme yapma, ödevleri tamamlama, meşgul olma, işbirliği, öğretmenlerine ve arkadaşlarına bağlılık ve sadakat gösterme, düzenli ve dakik olma, saygılı olma gibi özel becerilere vurgu yapar (Akt: Margolis ve diğ., 2001:4-5). Okul hayatının bu özellikleri ve gerekliliklerinin, çok az bir kısmı eğitimsel amaçlarla ulaşılan kurumsal beklentilere uygundur ve okulda memnunluk verici devamlılık için önemlidir (Margolis ve diğ., 2001: 5).

Jackson, öğrencileri güçlü yollarla sosyalleştiren eğitimin psikolojik etkileri üzerine odaklanmıştır. O, örtük programın üç ögesine vurgu yapmıştır: 1) Sınıfın kalabalık yapısı: bireyler gecikmelerle, isteklerinin reddedilmesi ve sosyal dikkatsizlik ile baş etmek zorundadır, 2) Hem öğretmen hem de akranlarıyla çelişen sadakat zorunluluğu 3) Diğer bireylerin üstünde öğretmene eşitsiz güç ilişkisi verme. Bu üç öge ‘kalabalıklar’, ‘övgü’ ve ‘güç’ sınıftaki davranış formlarına kaynaklık eder. Resmi olmayan kurumsal beklentilerin, değerlerin ve normların toplamı eğitimsel yöneticiler ve özellikle öğretmenler ve daha az olarak veliler tarafından amaçlanır ve bunlar başlangıçta tam olarak öğrenciler tarafından bilinmez. Jackson’un analizleri fonksiyonalist bakış açısı içerisinde değerlendirilir. Çünkü okulların geniş topluluğun özelliklerini ve amaçlarını desteklediğini öne sürer (Marsh,1997:33-34).

Jackson gibi aynı dönemde Robert Dreben de yapısal-fonksiyonalistler arasında yerini alır. Jackson, sınıf içerisinde yaşananlara odaklanırken Dreben, okul ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Yüksel, 2004: 20). Dreben, çocukları yetişkinlerin dünyasına hazırlamada aile hayatı yapılanmasının tek başına yeterli olmayacağını belirtmiştir. Dreben, okul kültürü normlarını araştırmış ve bu normların öğrencileri geçici sosyal ilişkilerle şekillendireceğini, kişisel kimliklerinin çoğunu gizleyeceklerini, kategorik davranmanın meşruluğunu kabul edeceklerini düşündüğünü bulmuştur. Dreben, resmi eğitim tecrübesinin sadece resmi program olarak düşünülmediğini, fakat dolaylı olarak özgürlük ve barış gibi değerlerin öğrencilere iletildiğini ifade etmiştir. Ona göre bu değerler daha sonra ait olacakları yetişkin toplumunun içinde faydalı olacaktır (Margolis ve diğ., 2001:5).

Jackson ve Dreben ağırlıklı olarak, okulların rollerinin, diğer kurumların sağlayamayacağı, özel ve merkezi bir sosyalleştirme biçimi olduğunu ortaya koyan Emile Durkheim’in çalışmalarından yararlanmıştır. Durkheim, okullarda önceden belirlenmiş bir kurallar sistemi olduğunu belirtmiştir. Örneğin öğrenci okula düzenli devam etmelidir, belirlenen zamanda ve uygun tavır ve tutumda okula gelmelidir, sınıf eşyalarına zarar vermemelidir, derslerine öğrenmelidir, ödevlerini yapmalıdır ve bütün bunları oldukça makul bir biçimde yapmalıdır. Yani öğrencilerin üstlenmesi gereken birçok yükümlülük bulunmaktadır. Bu yükümlülükler okul disipliniyi oluşturmaktadır. Böylece okul disipliniyi uygulayarak çocuğun ruhuna da disiplini aşılayabiliriz

(Margolis ve diğ, 2001:5-6). Durkheim'e göre toplum, sadece üyeleri arasında anlamlı derecede homojenlik var ise yaşar; eğitim ise bu homojeniteyi, öğrencilerde gerekli benzerlikleri meydana getirerek daimi kılar ve destekler (Margolis ve diğ, 2001:6). Durkheim, okulları gelecekte yetişkinlerin verimliliği için birincil toplumsallaşma kurumu olarak görür. Bununla birlikte Durkheim, eğitimi toplumda çekişmeli sosyal kurum olarak açıklar. Bir taraftan eğitim, sosyal ortaklığı kurar ve devam ettirir fakat diğer taraftan bireylerin ve grupların özel ilgileri nedeniyle düzenleme durumu gerektirmektedir (Saha, 2008: 301).

Talcott Parsons, fonkisoyanilistler içinde önemli bir yere sahiptir. Okulu ve sınıflarını sosyal sistemin yansımaları olarak görür (Saha, 2008: 302). Parsons'ın 'The School as a Social System' adlı kitabında Durkheim'ci bir görüşü savunmuştur. Ona göre sabit ve düzenli bir toplum için, ahlak birliği veya ortak değerler setinin varlığı gereklidir. 'Başarı' ve 'fırsat eşitliği' gibi değerleri tutmak için çocukların sosyalleştirilmesi, bu birliği sağlamak için gereklidir ve eğitimin öncelikli işlevidir. Parsons, eğitimsel erişiminde gelir eşitsizliği ve sosyal sınıf tabakalarından kaynaklanan farklılıkların beklentiler içinde olduğu ideolojinin okullarda uygulandığını belirtmiştir. Bu 'kazanma ve kaybetme' şeklindeki başarı kanısı devamlılık sağlar. Okullarda bu görüşe uygun hareket edenler ödüllendirilmelidir. Araştırmacı, öğrencileri sınıflandırmanın, sıkı çalışma ve yeteneğin ödüllendirildiği bir seçme sürecinden geçirmenin eşitsizliği etkisiz hale getirdiğine inanmaktadır. Sosyal sınıf veya mesleki farklılıklar sonucunda böyle bir ideolojik yapı yerleşir. Bu durum yarışta kaybedenleri, kızgınlıklarından vazgeçirir (Akt: Margolis ve diğ, 2001:6).

Yapısal-fonksiyonalistlerin görüşleri örtük programı iki defa ele aldıkları için alanda önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda okulların toplumdan izole bir kurum olmadığını ve toplumla okul arasında yakın bir ilişki olduğunu bununla birlikte okullar ile sosyal kontrolün ilişki ve sorunlarını ortaya koyma ve örtük programın özelliklerini özet bir biçimde açıklama yönünde görüşleri özetlenebilir (Giroux & Penna, 1981: Akt: Yüksel, 2004: 22).

Bu görüşler önemli olarak görülse de çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. İlk eleştirilerden biri bu görüşün okul ve toplum arasındaki ilişkiyi çok basite

indirgemesidir. Bir diğ er eleştiri yapısal-fonksiyonalistlerin tarafsız olmadığı ve objektif davranmadıklarını, okulların haksız uygulamalarını doğruymuş gibi gösterdikleri yönündedir (Lynch, 1989; Feinberg & Soltis, 1992: Akt: Yüksel, 2004: 22). Bununla birlikte öğrencileri örtük programın pasif alıcısı konumunda nitelendirmesi, özellikle toplumda var olan önemli ve derin farklılıkları ve ideolojiyi göz ardı etmeleri eleştirilmiştir (Yüksel, 2004: 22).

2.4.2. Neo-Marksist Görüş ve Örtük Program

Eğitim hakkında Neo-Marksist görüşler 1960’lardan sonra eğitim sosyolojisinde önemli bir yer edinmiştir. Bu bakış açısındaki birçok yazar kendi ifadeleri ile toplumdaki elit-egemen tabakanın eğitimi nasıl kontrol altında tuttuğunu ve bu durumun egemen grubun devamlılığını nasıl sağladığını açıklamışlardır (Saha, 2008: 302).

Neo- Marksistler, sınıf bilincini tanımlayarak çözümlemesini yaparlar. Onlara göre sınıf bilinci gerçekliği, toplumsal yapıyı ve bir grup ya da sınıfa özgü değerleri algılamayı sağlar. Okulların diğ er kurumlar gibi kurulma amaçlarının egemen grubun isteklerini karşılamak olduğunu savunurlar. Okulun toplumlarda temel sınıf ayrımlarının aynası olduğunu ve bu durumu değiştirmek yerine bu farklılıkları pekiştirerek daimi kıldığını belirtmişlerdir. Kapitalist öğretimin olduğu toplumlarda egemen sınıfın değerlerini ve görüşlerini yansıtan ve sürekli bu değerleri aktaran eğitime karşıdırlar. Neo-marksistler bu geleneksel değerlerin egemen tek bir sınıfın gücünü korumayı amaçladığını söylerler. Bununla birlikte egemen ve güçlü sınıf, alt ve bastırılmış sınıfları kendi değer ve düşünceleri ile yönetirken onları ideolojik bir baskı altına almış olur. Böylece alt sınıfların bir uyuşturucu almış gibi kendi sınıflarının değerlerini içselleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada resmi eğitim veren okulların programları da ekonomik gücü elinde bulunduran egemen sınıf tarafından oluşturulur ve ekonomik eşitsizlik sürekli kılınp, mevcut durum korunur. Okulların kuruluşu, müfredatı, öğrenciyi seçme yetiştirme biçimleri egemen sınıfın alt sınıfları hegemonya altına alması için düzenlenmiştir (Gutek, 2006: 264-265). Alt sınıflara aktarılmaya çalışılan bu değerler resmi program içinde açıkça belirtilmez. Bunlar örtük program aracılığı ile öğrencilere dayatılmaya çalışılır. Yani egemen sınıfın inanç, değer ve normları örtük program sayesinde aktarılır (Yüksel, 2004: 23).

Torres (1996), eğitim sistemini kültürel sermayeyi biriktiren bir yol olarak veya iş gücü piyasası için sınıflandırma ve beceri taraması yapan bir sistem olarak görür. Bu yolla otoritenin sistem bilgisi meşrulaştırılır, yani egemen düzeni ve disiplin, kontrol sistemini savunmak ve sağlamlaştırmak için yapılan ideolojik bir adımla ilişkilidir (Akt: Regalsky ve Laurie, 2007:233).

Neo-Marksist anlayışı benimseyen yazarların görüşleri bazı özelliklerine göre ayrı ayrı sınıflandırılarak incelenmiştir. Buna göre ‘yeniden üretim teorisyenleri’ ve ‘direnc teorisyenleri’ olarak iki bölümde incelenir. Yeniden üreticiler ise kendi içinde ‘ekonomik yeniden üretim’, ‘kültürel yeniden üretim’ ve ‘egemenliğe dayalı yeniden üretim’ olarak ayrılmaktadır (Yüksel, 2004: 24).

2.4.2.1. Yeniden Üretim Teorisyenleri

Yeniden üreticiler, 1970’lerin başından 1980’lerin ortalarına kadar etkili olmuşlardır. Bununla birlikte okulların kapitalizmin toplumdaki eşitsizlikleri üretilmesine yardımcı olduğuna vurgu yapan ve Neo-Marksistlerin önemli bir kolunu oluşturan gruptur (Pincus, 2002; Akt: Yüksel, 2004: 24). Yeniden üretim teorisyenleri bu bölümde üç başlık altında incelenmiştir.

2.4.2.1.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri

Ekonomik yeniden üretim teorisyenleri okullar ve iş piyasası arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır. Bu görüş kapsamında Bowles ve Gints (1976), okulların işlevinin, okullarda ortaya çıkan belirli sosyal ilişkilerin dolayısı ile kapitalist sistemi sürdürme olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu sosyal ilişkilerden öğretmen ve bireyler arasında olan ve öğrenciler arasındaki yıkıcı rekabeti tartışmışlardır. Öğrencinin sosyal sınıfı, ırkı, cinsiyeti, onların okullarında karşılaştıkları sosyal deneyimleri belirlemede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle onlar, tek bir örtük program yerine birden fazla örtük programı kabul ederler (Akt: Marsh, 1997: 34). Bowles ve Gintis’ in “Schooling in Capitalist America” adlı kitaplarında okulların yeniden üretim sürecindeki etkilerini irdelenmişlerdir. Bununla birlikte ‘iletim tezi –correspondence thesis’ olarak nitelendirdikleri tezlerinde okul kurumu ve kapitalist sistemin sürdürülebilirliği

arasındaki ilişki ekonomik açıdan açıklanmaya çalışılmıştır. Yazarlara göre resmi ve örtük program yardımıyla okullar, kapitalizmin sürdürülmesi için gerekli sosyal ilişkileri tekrarlatarak beceri ve tutumlar oluştururlar. Yeniden üretilen bu beceriler ve tutumların eğitim sistemi tarafından iletildiğini ve öğrencileri gelecekteki mesleki rollerine hazırladığını belirtirler. Aynı zamanda bu etkinin örtük program sürecinde okul yaşamının günlük ve doğal yapısı içerisinde oluşturulduğunu ifade etmişlerdir (Margolis ve diğ., 2001:3).

Apple (1980-81: 5) da Bowles ve Gintis gibi okullardaki sosyal sınıflar ve böyle sınıfsal yapıların desteklediği örtük program uygulamalarını araştırmıştır. Apple'a göre okullar özellikle de hâkim olan örtük program toplumun aynasıdır. Toplumlar uysal işçilere ihtiyaç duyarken, okullar ise sunduğu sosyal ilişkiler ve örtük öğretimlerle toplumun uysal işçi ihtiyacını garanti altına alır. Alt sınıf öğrencileri açısından onları vasıfsız işçilik için hazırlayan beceriler düşünülürken, üst sınıf öğrencileri açısından onları yönetim ve vasıflı işlere yöneltecek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren hazırlıklar ve beceriler düşünülmektedir. Bununla birlikte Apple, okulların bazı imkânlarla sahip olduğunu; örtük programın bu yapısı ile kenara itilen gruplar oluşturmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Apple (1979), 'Ideology and Curriculum' adlı eserinde yüksek statü ve düşük statülü program bilgisinin varlığını öne sürmüştür. Fakir azınlıklar yüksek statülü-teknik ilgiden yoksun bırakılmaktadır. Bu durum gelecekteki muhtemel mesleki ve ekonomik tabakalaşma için filtreleme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Apple 'Education and Power' eserinde ise okullar kültür üreticisidir ve okullarda yaptığı değişim (reprodüksiyon) kabul edilen (burjuva tarafından) veya karşı çıkılan ve direnç gösterilen (alt sınıflar tarafından) şekillerde ortaya çıkar. Apple (1986) 'Teachers and Texts' yeniden üretimin nasıl meydana geldiğini öğretmenleri ve okul kitaplarını inceleyerek ortaya koymuştur (Akt. Marsh,1997:34)

Apple (1990), makro ve mikro düzeydeki süreçler arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmaların odağında ise yapısal faktörler çıkmıştır. Bununla birlikte davranışsal düzenlilik öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi ve disiplin formlarının öğrenilmesine yol açar. Bu durum ideolojik setlere monte edilmiş derin yapıları belirler (Akt: Regalsky ve Laurie, 2007:234).

Ekonomik yeniden üretimciler teorik bilgi düzeyinde fikirler ortaya atmışlardır. Ancak Anyon, bu görüşleri bilimsel yöntemlerle araştırmıştır. Anyon (1977) bir araştırmasında tarih derslerinde okutulan on yedi kitabı incelemiştir. Bu araştırma sonucunda kitaplarda iş hayatı ve hükümetin birlikte hareket etmesiyle sosyal kaynakların başarılı kullanıldığı, bunun aksi bir durumda başarısızlığın kaçınılmaz olduğu, yoksulluğun toplumun değil bireyin başarısızlığının sonucu olduğu gibi kapitalizmi yücelten bilgilerin yer aldığını belirlemiştir (Akt: Yüksel, 2004: 27). Anyon (1980) farklı sosyal sınıflardan oluşan çalışma grubu üzerinden yürüttüğü bir başka araştırmasında sınıfları fiziksel, program, değerlendirme, pedagojik ve kişilerarası karakteristikler açısından gözlemlemiştir. Bu araştırmanın sonucunda okullarda verilen eğitim programlarının benzer olmasına rağmen öğrencilere aktarılmasının farklı yol ve yöntemlerle olduğu sonucuna varılmıştır (Akt: Margolis ve diğ., 2001: 12).

Bu teorisyenler, araştırmalarında okul yaşamı ve ekonomik yaşam arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. Ancak eğitimi sadece ekonomik açıdan değerlendirmeleri ve üst sınıfın zengin sınıf olarak nitelendirmeleri eleştirilmiştir. Bu bağlamda karşı çıkanlar tarafından diğer yeniden üretim teorisyenleri ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2004: 28).

2.4.1.1.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri

Kültürel yeniden üretim teorisyenleri, okullarda bulunan kültürel öğelere vurgu yapmışlardır. Onlara göre ekonominin kapitalist ilişkilerini devam ettirebilmesi bu kültürel unsurlara bağlıdır. Önemli teorisyenleri Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron ve Basil Bernstein'dır. Kültürel yeniden üretimciler, farklı sınıflardan ve ırklardan öğrencilerin farklı kültürel yeterlilikleri, dilleri ve stilleri olduğunu savunurlar. Bununla birlikte onlara göre okullar egemen grubun kültürel unsurlarına göre düzenlenmiştir. Bu unsurlar orta ve üst ekonomik düzeydeki öğrencilere dolayısı ile ailelerine uygun iken alt sınıfın ailelerine uymamaktadır. Bu nedenle üst ve orta gelir düzeyinden gelen çocuklar okula daha kolay uyum sağlamak ve başarılı olmakta ancak alt sınıf öğrenciler uyumsuz ve başarısız olmaktadır (Yüksel, 2004: 28- 29).

Bourdieu, öğrencilerin okula farklı potansiyellerle geldiğini belirterek bu farklılığın nedenini ise geldikleri farklı sosyo-kültürel yapıya dayandırmıştır. Bourdieu,

bireylerin toplumdaki yerlerini belirlemesini yani kendine bulduğu yeri ‘habitus’ adını verdiği bir kavramla açıklar. Yani toplumsal grubun kültürüdür. Habitus öğrencilerin okula geldiklerinde farklı derecelerden başlamalarına neden olur. Araştırmacının bir diğer üzerinde durduğu kavram ise ‘kültürel sermaye-capital’dir. Kültürel sermaye ise öğrencilerin ailelerinden edindikleri kültürel niteliklerdir (Margolis ve diğ., 2001:8).

Passeron da Bourdieu ile birlikte ‘habitus’ kavramını kullanmıştır. O’na göre habitus, okulda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin özel bir görünüşüdür. Her öğrenci farklı bir habitus ile okula gelir ve okulun habitusu ise egemen grubun ilgilerini, düşüncelerini ve algılarını içerir (Akt: Akbulut, 2012: 19).

Kültürel yeniden üretim teorisyenlerinden Bernstein (1977: Akt: Yüksel, 2004: 30; Margolis ve diğ., 2001:8) sosyal sınıf tabanlı dil ve kodlama biçimlerini araştırmıştır. Ona göre çocuklar aileleri ve çevrelerinin kullandıkları dil kodlamaları ile toplumsallaşmaktadır. Alt sınıflardan gelen çocuklarının dil kodları ve kullandıkları kelime hazinesi bakımından yetersiz olmasına karşın orta ve üst düzeyden gelen çocukların bu konuda yeterli olduğunu böylece okulun isteklerine uygun olduklarını belirtmiştir. Böylece üst ve orta sınıftan gelen öğrenciler okulda kendilerini daha iyi ifade eder ve başarılı olurlar.

2.4.1.1.3. Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenleri

Egemenliğe (hegemonic) dayalı yeniden üretim teorisyenleri ekonomik yeniden üretim teorisyenlerine çok benzer yapıda olsalar da ekonomik sistemin yanı sıra devletin ideolojisi ve politikası üzerine odaklanmışlardır. Onlara göre okul devletin araçlarından biridir ve kapitalist sınıfın ideolojisini okullara yansıtır. Buradan hareketle devletin bir hegemonya kurmak istediğini ifade ederler (Yüksel, 2004: 31, 34).

Egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisyenlerinden biri Louis Althusser’dir. Althusser’e göre okul, devletin ideolojik araçlarının bir parçasıdır. Eğitim, çocuğu en uygun olduğu savunmasız döneminde zorunlu olarak ele geçirir ve etkiler. Bu etkilerle öğrenci gelecekte edineceği meslek için gerekli beceri ve bilgileri öğrenir. Bununla birlikte işçi sınıfına tevazu, boyun eğme, hakkına ve durumuna razı olma gibi davranış

kuralları aktarılırken baskı ve sömürünün aracı rolünü üstlenecekler ise kuşkuculuk, yırtıcılık, kin ve hile öğretilir. Aynı zamanda eğitimin kapitalist toplumdaki rolünün işgücünün yeniden üretimi olduğunu ifade eder (Tezcan, 2005: 27- 28).

Bu gruptaki bir diğer teorisyen Michael Young' tır. Toplumdaki siyasal gücün eğitimsel bilgileri düzenlediğini savunur (Tezcan, 2005: 67). Okullar ve öğrencilere aktarılanlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Young'a göre egemenlik sürecinde öğrencilere aktarılacak bilgiler güçlü kurumlar tarafından belirlenir ve böylece baskın grupların inanç, tutum ve değerleri öğrencilere iletilmiş olur (Yüksel, 2004: 34).

2.4.2.2. Direnç Teorisyenleri

Direnç teorisyenleri, yeniden üretimcilerin görüşlerine çoğunlukla katılmaktadır. Bununla birlikte yeniden üretim teorisyenlerinin toplumsal sınıflar ve kapitalist sistem ile okullar arasındaki ilişkiyi açıklama biçimlerini yetersiz ve yüzeysel olarak görmektedirler. Direnç teorisyenleri de yeniden üretim teorisyenlerinin ortaya koyduğu sınıfsal ayrımın varlığını ve bunun örtük program vasıtası ile sürdürüldüğünü kanıtlamışlardır. Ancak buna ek olarak üst sınıfın okullardaki egemenliğine ve sosyal kontrol mekanizmalarına öğrencilerin gösterdiği direnç konusunu ve örtük programın uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları da ele almışlardır. Bu grup teorisyenlere göre öğrenciler okulda pasif alıcıdan ziyade eğitim sisteminin aktif bir üyesidir ve okullarda hakim olan norm, kural ve şartlara sıklıkla yaratıcı bir biçimde tepki gösterirler (Yüksel, 2004: 35-36).

Poul Willis, direnç teorisyenleri arasında en çok bilineni ve tanınanıdır (Margolis ve diğ., 2001: 10). Willis (1977), 'Learning to Labour' adlı kitabında ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören on iki erkek çocuğunu gözlemiştir. Gözlemlerinin sonucunda onların okul yönetimine nasıl direnç gösterdiklerini ve kendilerine has kültür geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu durumun örtük programı anlamada önemli olanın okulun yapısal özelliği olmadığını kanıtladığını ifade ederek bireysel bir direncin varlığından söz etmiştir (Akt: Marsh,1997:35).

2. 5. Sosyal Beceriler ile İlgili Kavramlar

2.5.1. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ (EQ- emotional learning) kavramı ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından, dört grup yeteneğin oluşturduğu bir set olarak tanıtılmıştır. Bu dört grup yetenek:

- 1) Duyguların algılanması; duygulara aldırış ve onları tanıma,
- 2) Düşüncelere duyguların entegrasyonu; düşünce ve iletişim içinde var olan duyguların ifade edilmesi,
- 3) Duyguları anlama; duyguların sebeplerini kullanma,
- 4) Duyguları yönetme olarak sınıflandırılmıştır (Rosen, 2006: 80; Triliva & Poulou; 2006: 316).

Salovey, duygulara zekanın nasıl katılabileceğini ayrıntılı olarak açıklamıştır (Goleman, 2002: 60). Ayrıca bu teoride duygusal zekanın bireysel bileşenlerine önem verilmiş ve duygusal zeka, zihinsel ve duygusal gelişim için gelişme potansiyeli olarak kullanılmıştır (Güney, 2000: 234).

Mayer ve Salovey'in çalışmaları, genel olarak varsayılandan daha geniş kabul gören tüm zeka ilkesini tartışan Gardner'la çakışmaktadır. Gardner zekayı üç yolla ayırmıştır: geleneksel zeka (IQ, bilimsel zeka ve dilsel), uzman zekalar (müzikal, uzamsal, kinestetik), kişisel zekalar (içe dönük ve kişilerarası). Ancak Goleman duygusal zeka kavramını popüler hale getirmiştir. Goleman'ın duygusal zeka kavramı, bütün türdeki beceri ve yetenekleri, hatta sosyal boyutu olanları da içermektedir (Weare ve Gray, 2003: 15).

Goleman, duygusal zekanın hayat başarısındaki önemine dikkat çekmiştir. Goleman temel duygusal yetenekleri, uygun yolla duyguları ifade etme, yönetme, empati kurma, kendini ve başkalarını motive etme ve sağlıklı etkileşim ve iletişim için gerekli sosyal beceriler olarak sıralamıştır (Triliva & Poulou; 2006: 317). Goleman'ın duygusal zeka tanımı ise şudur: "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini

düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme” (Goleman, 2002: 50-51).

Goleman’a göre duygular harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir ve bu durum kelimenin kökü ile de açıklanabilir: Duygu (emotion) sözcüğünün kökü “motere”dir. Latince hareket anlamına gelen fiile –e ön eki getirildiğinde anlam uzaklaşmak olur ki her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini doğrulamaktadır (Goleman, 2002: 20). Bununla birlikte Goleman, bir duygusal zihnin ve bir de akılcı zihnin varlığından söz etmektedir. Bu iki zihinden birisinin düşündüğünü diğerinin ise hissettiğini vurgulamaktadır. Ona göre genelde duygusal ve akılcı zihinler bir denge halindedir; duygu akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder (Goleman, 2002: 24). Sonuç olarak duygular mantıklı olmak için gereklidir. Hayatın nasıl yaşandığı bu iki zeka tarafından belirlenir, sadece IQ değil, duygusal zekada önemlidir (Goleman, 2002: 44-45).

Goleman, duygusal zekayı insan beyninin işleyişi üzerine yapılan araştırmalarla desteklemiştir. Örnek olarak çalışmalarıyla zihinsel yaşamın anlaşılmasını sağlayan Dr. Antonio Damasio’yu vermiştir. Damasio, prefrontal (işleyen beyinden sorumlu beyin bölgesi)- amigdala (duygusal bellek deposu)devresi hasar görmüş hastaları inceleyen özenli araştırmalar yapmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bu kişilerin karar verme yetilerinin büyük ölçüde yetersizleşmiş olmasına rağmen, zekâ katsayılarında ya da diğer herhangi bir bilişsel yetilerinde hiçbir bozulma olmadığı görülmüştür. Bu kişiler sağlam bir zekâyâ sahip iken iş ve kişisel hayatlarında çok kötü seçimler yapabilmekte ve hatta bir randevu için tarih saptama gibi basit bir kararda bile sonsuza dek takılıp kalabilmektedirler. Bu durumu Damasio, duygusal bilgi hazinelerine erişimlerinin kaybolmasına bağlamıştır. Düşünce ve duygunun bulunduğu nokta olan prefrontal-amigdala devresi, yaşam boyunca hoşlanılan ve hoşlanılmayan şeylere ilişkin bilgilerin hazinesini açan tek anahtardır. Bu tür bulgular Damasio’yu hislerin akıllıca kararlar alabilmek için vazgeçilmez olduğu kanısına götürmüştür. Aynı zamanda Damasio, hislerin kişilere doğru yönü gösterdiğini ve ondan sonra kuru mantığın işe yaradığını savunmaktadır. Dr. Damasio’ya göre bu şekilde duygusal beyin, muhakeme alanında düşünen beyin kadar işe karışır (Goleman, 2002: 44- 45).

İnsan beyni doğumda tam oluşmuş değildir. En yoğun büyüme çocuklukta gerçekleşse de, beyin hayat boyunca kendini biçimlendirmeye devam eder. Çocuklar olgunlaşmış beynin barındırabileceğinden çok daha fazla sayıda nöronla doğar. “budama” olarak bilinen bir sürecin sonunda, beyin daha az kullanılan nöron bağlantılarını yitirip en çok kullanılan snaps devrelerindeki güçlü bağlantıları oluşturur. Fazlalık bağlantılar, budanır. Bu süreç hızlı ve devamlıdır; snaptik bağlantılar saatler, ya da günler içinde oluşabilir. Özellikle çocuklukta, deneyimler beyni heykeltıraş gibi yontar. (Goleman, 2002: 282). Gelişen beyin üzerinde deneyimlerin etkisini yapılan araştırmalar ortaya koymuştur. Bu araştırmaların yanı sıra sistemli bir biçimde duygusal açıdan yeniden öğrenme-psikoterapi- deneyiminin nasıl hem duygusal modelleri değiştirip, hem de beyni biçimlendirebileceğini açıklayan araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmaların sonuçlarında, deneyimler en az ilaçlar kadar etkili bir şekilde beyin işlevini değiştirerek arazları ortadan kaldırmıştır. Tüm canlı türleri arasında, beyinlerinin tam olgunlaşması en fazla zaman alan insanlardır. Çocukluk döneminde beynin her alanı farklı bir hızda gelişse de, ergenliğin başlangıcı beyindeki en kapsamlı budama dönemlerinden biridir. Duygusal yaşam için hayati önem taşıyan bazı beyin alanları, olgunlaşması en uzun sürenler arasındadır. Duygusal alanlar erken çocuklukta, limbik sistem ergenlikte oluşurken, duygusal özdenetimin, anlamamanın ve ustalıklı tepkinin beşiği olan frontal loblar geç ergenliğe, 16 ve 18 yaş arasında bir yerlere kadar, gelişmeye devam ederler (Kolb, 1989: Akt: Goleman, 2002:283- 284).

Çocukluk ve ergenlik boyunca sürekli tekrarlanan duygu yönetimi alışkanlıkları bu devreleri biçimlendirmeye bizzat yardımcı olacaktır. Bu durum çocukluğu yaşam boyu sürecek duygusal eğilimleri biçimlendirmek için hayati bir fırsat penceresi haline getirir. Ayrıca çocuklukta edinilmiş alışkanlıklar sinir mimarisinin temel snaps bağlantılarına yerleştikleri için hayatın sonraki yıllarında bunları değiştirmek zorlaşır. Görüldüğü gibi hayati deneyimler, ebeveynin çocuğun ihtiyaçları konusunda ne kadar güvenilir olduğunu ve bunlara ne kadar karşılık verebileceğini, çocuğun kendi sıkıntısını gidermeyi ve dürtü kontrolünü öğrenmesi için sağlanan imkanları ve rehberliği, empatiyi pratikte gerçekleştirebilmiş olmayı kapsamaktadır. (Davidson, 1994; Akt: Goleman, 2002:284). Bu nedenle çocuklara duygusal becerileri besleyip yetiştiren şefkati, rehberliği çocuklara daha ilk dönemlerden başlayarak sağlamak gerekir (Goleman, 2002:286). Genetik miras her bireyin mizacını belirleyen bir dizi

duygusal kıstas bağışlamıştır. Ancak beyin devreleri olağanüstü esnektir. Bu nedenle mizaç, kader değildir, değiştirilebilir (Goleman, 2002:11).

Goleman'dan sonra bir çok araştırmacı duygusal zekanın yapısını, ihtiva ettiği alanları ve genel zeka ile bağlantısını incelemiştir. Richburg ve Fletcher (2002) duygusal zekayı beş etki alanına ayırmıştır: duygularının farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, başkalarının duygularını tanıma ve ilişki kurma. Warwick ve Nettelbeck (2004) duygusal zekayı iki türde incelemiştir: birincisi özellik olarak duygusal zeka; dışadönüklük, eğlenceli-hoş olma, açıklık ve dürüstlük gibi kişisel çeşitlilikle ilgili özellikler, ikincisi ise yetenek olarak duygusal zeka; duygusal bilgi ve soyut düşünmedir (Akt: Titrek, 2007:113).

Genel olarak iki tür duygusal zeka modeli ortaya çıkmıştır: Mayer ve arkadaşlarının duygusal zeka modeli gibi yetenek modelleri ve Bar-On ve Goleman'ın modelleri gibi karışık modeller. Bu model ve tanımların yanı sıra duygusal zekanın etkililiği ve eğitim açısından önemi konusunda da bir çok araştırma yapılmıştır. Yeşilyaprak (2001), duygusal zeka konusunda yapılan çalışmaların, eğitim açısından önemli temel doğrular ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bununla birlikte duygusal zeka yeteneklerinin, eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir olduğu; duygusal zeka gelişiminin okulöncesinden yüksek öğrenime kadar her kademedede önemli olduğu; duygusal zekanın ihmal edilmesinin, bilişsel zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engellediği ve böylece duygusal zekanın gelişiminin akademik başarıyı da artırdığı şeklindeki doğruları sıralamıştır (Akt: Titrek, 2007:113-114).

Duygular, düşünme ve planlama, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirme, sorunları çözme gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetileri kullanma kapasitesinin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğini belirler. Yapılan işe hevesle ya da keyifle motive olunan ölçüde bireyi başarıya ulaştırır. Bu nedenle duygusal zeka, temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri, bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2002: 107).

2.5.2 Sosyal Zeka

1920-1930'lu yıllarda IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan tanınmış psikolog E.L. Thorndike, bir makalesinde duygusal zekanın bir yönü olan “sosyal” zekanın IQ'nun başlı başına bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte sosyal zeka (social intelligence) kavramı, Thorndike tarafından ‘başkalarını anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği’ olarak tanımlanmıştır. O dönemin diğer psikologları sosyal zekaya daha kuşkucu bakmaktadırlar. Ancak sosyal zeka üzerindeki bu görüşler IQ kuramcıları tarafından kabul görmemiş hatta 1960'larda yazılan önemli bir ders kitabı, sosyal zekanın işe yaramaz bir kavram olduğunu belirtmiştir. Daha sonraları görmezlikten gelinmeyecek bir kavram olan sosyal zeka, Yale psikologlarından olan Robert Sternberg tarafından da fark edilmiş ve Thorndike'in vardığı sosyal zekanın akademik başarılarından bağımsız ve kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemli olduğu görüşünü kabul görmüştür. Aynı zamanda işyerinde büyük değer verilen pratik zekanın bir türü olarak nitelendirilmiştir (Goleman, 2002: 60).

Gardner'ın Çoklu Zeka teoremi içerisinde sekiz zeka alanından biri de sosyal zekadır. Bu anlayış içerisinde sosyal zeka, başkalarının duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi olarak açıklanmıştır. Bu zeka türü içerisinde diğer insanların yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılık ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal zekası yüksek olan kişilerin bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içerisinde çalışma ve etkili iletişim kurma gibi yeteneklere sahip olduğu belirtilmektedir (Saban, 2004: 12).

Duygusal zeka tanımı ve Gardner'ın (1999) çoklu zeka teoremi içerisinde yer alan sosyal zeka ve içsel zeka kavramları birbirleriyle örtüşmektedir. Ancak sosyal zeka, duygusal zekaya göre daha dar kapsamlıdır. Bununla birlikte Gardner bu iki zekâ türü ve çalışma hayatı arasındaki bağlantıları yeterince açıklayamadığı söylenebilir (Titrek, 2007: 3). Bir başka duygusal zeka tanımı da Mayer ve Salovey (1997)'in tanımıdır. Buna göre duygusal zeka, duyguları açık bir şekilde algılama, değerlendirme

ve anlatma yeteneği; düşünmeye yardımcı olacak duygulara erişme ve duygular oluşturma yeteneği; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği; duygusal ve entelektüel gelişimi yükseltmek için duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Salovey ve Mayer sosyal zeka üzerine de çalışmış; sosyal zekayı, grup dinamiklerini anlama, sosyal statüler, politik ilişkiler kurma, kişilerarası aktiviteler ve liderlik olarak ifade etmişlerdir (Weare ve Gray, 2003: 15). Basit olarak sosyal zeka duygular ve düşünce süreci arasında ara bağlantı olarak nitelendirilir. Sosyal zeka için “Düşünce hakkındaki duygular” ve “duygu hakkındaki düşünceler” ifadeleri kullanılabilir (Chopra and Kanji, 2010: 972).

Duygusal zeka şemsiye bir kavram olarak kabul edilirse sosyal beceriler duygusal zekanın bir alt boyutunda bulunan yapılardandır (Vuuren, 2005: 9). Sosyal ve duygusal zeka üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında teorik temellerine ilişkin henüz fikir birliğine varmamışlardır. Ancak şu bir gerçektir sosyal beceriler hem sosyal hem de duygusal zeka modellerinin köşe taşlarından biridir (Vuuren, 2005: 10).

2.5.3. Duygusal Okuryazarlık

Duygusal okuryazarlık (emotional literacy) terimi 1990’larda popüler olmuştur ve diğer okuryazarlık terimleri ile yakınlık gösterdiği için okullarda öğretmenler tarafından teorinin uygulamaya dökülmesi, duygusal okuryazarlığa teşvik etme ve öğretilmesi mümkün hale gelmiştir (Weare ve Gray, 2003: 16). Duygusal okuryazarlık, Sharp (2001: 1) tarafından “duyguları tanıma, anlama, kullanma ve uygun bir şekilde ifade etme” olarak tanımlanmaktadır.

Bu terimin dezavantajları arasında şartların ve çevre etrafındaki öğelerin altını çizme yerine bireysel dikkat ve kapasite üzerine odaklanmayı sağlaması vardır. Bununla birlikte “okuryazarlık” kelimesinin çağrıştırdığı metafor bazı insanlar tarafından eğitimsel sektörün dışında bir jargon olarak kullanılabilir. Aynı zamanda “duygusal okuryazarlık” terimi bazen, gerekli bir parçası olan sosyal boyutu referans almadan kullanılabilir. Bununla birlikte “sosyal okuryazarlık” çok az geçerliliği olan bir terimdir. Bazı okullarda ise okuryazarlık teriminin kullanımı açısından okuryazarlık

saatleri ile benzer bir biçimde duygusal okuryazarlık saatleri gibi bir görüntü oluşturmalarına sebep olmuştur (Weare ve Gray, 2003: 16-17).

2.5.4. Sosyal ve Duygusal Yeterlik

Elias ve diğ. (1997) tarafından, sosyal ve duygusal yeterlik (social and emotional competency), öğrenme, ilişkileri düzenleme, günlük problemleri çözme ve gelişme gibi kompleks ihtiyaçları başarılı bir şekilde yönetme olanakları tanıyan yollarla, bireyin hayatındaki sosyal ve duygusal durumları kavraması, yönetmesi ve ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Weare ve Gray, 2003:17).

Topping (1998; Akt: Weare ve Gray, 2003:17) ise, sosyal yeterliliklerin, çevre ve kültürün rehberliğinde oluşan sosyal görev ve değerlerin oluşturulmasında başarılı olmak için düşünme, hissetme ve davranışların entegre edildiği yetenekleri işleme ve kullanmadır. Bu terim eğitim alanında çalışanların aşına oldukları bir terimdir. Bununla birlikte bu terim açık, özel olmayan ve geniş bir şekilde kullanımı olan sağduyuyu hissettiren, tehdit edici bir yanı olmayan bir terimdir. Bilgi, tutum ve davranışlar gibi bileşenleri kapsayan eğitimsel çevrelerde en ciddi, esaslı tanımdır (Weare ve Gray, 2003:17). Bullock (1988) ise sosyal yeterliliği, bireylerin çevresindekilerle arasındaki olumlu ve doyurucu etkileşimler olarak ifade etmektedir (Akt: Uz Baş, 2003: 10). Bununla birlikte sosyal yeterlik, birinin eylemleri ve duyguları üzerinde kontrol elde ederek ulaşılabilir hedefler seçme ve takip etme yeteneği olarak tanımlanır. Ancak bu esnada diğerlerinin duygularını ve eylemlerini anlama, bağlantı kurma ve onlardan etkilenme mevcuttur (Ewart et al, 2002: 3).

Terim olarak sosyal yeterlik çoğunlukla sosyal becerilerle eş anlamlı olarak nitelendirilir. Sosyal yeterlik, belli bir durum karşısında gösterilen bireysel performans kalitesi hakkındaki sosyal yargıyı yansıtan özet bir terimdir. Kavram olarak sosyal beceriler, davranışsal bakış açısıyla, tanımlanabilir, belirli becerilerin sosyal olarak yeterli davranışın temelini oluşturduğu varsayımına dayanmaktadır. Sosyal yeterliliği incelemek için iletişim becerileri, fiziksel yetenekler ve fiziksel görünüş gibi çok sayıda davranış ve yetenek tetkik edilmelidir. Sosyal beceriler, sosyal yeterlilik bileşenleri içinde en çok etki altına alınabilir olanıdır (Elliott & Busse, 1991: 64).

Sosyal yeterlik; akıcılık, ayrımcılık ve başkalarının arkadaşlığını gerektirir. Anlamalı öğrenme için sosyal yeterlik, kafeterya, koridor veya oyun alanı gibi akranların ve yetişkinlerin bulunduğu yapılandırılmamış yerlerin yanı sıra sınıf bağlamında da bir yer edinmelidir. Prososyal davranış yinelenmesi için olumlu bir biçimde pekiştirilmelidir (Guetzloe and Rockwell, 1998; Akt: Chen, 2006: 144).

Bu yeterliliklerin, algılama ve bilgiyi işleme ve kodlama gibi özellikleri de kapsadığı için bilişsel kısımları da vardır. Aynı zamanda bu yeterlilikler duygusaldır, sonuçları beceriler ve davranışlar olarak ortaya çıkar. Bu alanda kullanılan diğer bir çok terim (zeka ve okuryazarlık gibi) nihai olarak yeterlilik terimiyle tanımlanmaktadır. Sosyal duygusal yeterlilikler, duygusal duyarlılık, iletişim, ilişki kurma, empati oluşturma ve çatışma çözümü gibi yeterlilikleri içeriğinde barındırmaktadır. Dezavantajları, bu terimin geçerli olarak duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka yerine kullanılmamasıdır. Bazıları bu terimin dikkat ve bireysel kapasiteler üzerine yoğunlaştığını ve çevre ve ilgili bağlantıları göz önünde bulundurmadığını savunmaktadır. Genel olarak yeterliliğin teknik tanımının bilgi ve tutumları içermesine rağmen, terimin günlük kullanımı sadece davranış ve beceriler üzerine odaklanma eğilimindedir (Weare ve Gray, 2003:17- 18).

2.6. Sosyal Beceri Tanımı

Sosyal beceri kavramı kelime olarak incelendiğinde çoğul ve tekil farklılığının olduğu görülmektedir. Sosyal beceriler kavramının İngilizce aslı olan ‘social skills’ çoğuldur. Alanda çalışan bazı araştırmacılar bu farkı ortaya koymaya çalışmışlardır. Trower (1982: 418; Akt: Bacanlı, 2008: 25) sosyal becerileri, bireylerin sosyal etkileşimde kullandıkları, çeşitli kurallar tarafından belirlenen gerçek normatif öge davranışlar veya eylemlerin ardışıklığı olarak tanımlarken sosyal beceriyi, bir amaca yönelik becerikli davranışın gösterilmesi süreci olarak tanımlar. Bu farklılığı Bacanlı (2008: 25) sosyal becerilerin belli davranışlara vurgu yaparken sosyal becerinin süreci ifade ettiği şeklinde yorumlamış ve bireylerin sosyal becerilerini davranışlarına aktardıklarını böylece sosyal beceri sürecini oluşturduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Türkçe’de bu ayrımın açık olarak yapılmadığını ve iki kavramın birbiri yerine kullanıldığını eklemiştir.

Genel olarak sosyal beceri tanımlarına bakıldığında yetenek, davranış ve etkileşim kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca sosyal beceri kavramına ait birçok tanım bulunmaktadır. Hersen ve Eisler (1976)'ya göre "bireyin doğal çevresinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği"; Combs ve Slaby (1977)'ye göre "belli bir sosyal bağlamda, sosyal açıdan yararlı veya öncelikle başkalarına yararlı olacak şekilde etkileşim kurma yeteneği"; Rinn ve Markle (1979)'a göre çocukların, kişilerarası bağlamda diğer bireylerin tepkilerini etkiledikleri sözel ve sözel olmayan davranışlar repertuarı"; Foster ve Ritchey (1979)'a göre "belli bir durumda, etkili olan veya etkileşen için olumlu etkiler üretme, sürdürme veya artırma ihtimalini artıran tepkiler"; Kelly (1982)'ye göre "bireylerin kişilerarası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde etmek veya sürdürmek için kullandıkları belirlenebilir (teşhis edilebilir), öğrenilmiş davranışlar" dır (Akt: Bacanlı, 2008: 26). Hops'a göre (1983) sosyal beceri, sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Dowrick (1986:5)'e göre sosyal beceriler; "belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecekt ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi"dir (Akt: Seven ve Yoldaş, 2007: 2-3).

Elliott ve Gresham (1987: 96), sosyal becerileri açığa çıkaran ve ona uyan davranışları açıklayan üç genel tanımlama yapmıştır. Birincisi akran kabulü veya popülerite olarak belirlenmiştir. İkincisi ise özel davranışları içeren davranışsal tanımlamadır. Bu tanımlamanın içinde dışlanma ve cezalandırma ihtimalini minimize etmek için yapılan davranışlar bulunmaktadır. Son tanımlama ise sosyal onaylamadır. Bu tanımlama içinde akran kabulü, popülerite ve öğretmenler gibi önemli kişilerin kararları ile ilişkili diğer sosyal davranışlar sıralanmaktadır. Bu tanımlama sadece beceri eksikliği gösteren çocuğu belirleyen özel davranışları ortaya çıkaran bir tanımlama değil aynı zamanda okullarda sosyal olarak becerikli sayılacak davranışları da içerir.

Cartledge ve Milburn (1983; Akt: Bacanlı, 2008: 54- 55) ise çeşitli sosyal beceri tanımlarını inceleyerek bu tanımların içinde barındırdığı öğeleri belirlemiştir:

a) Kişinin başkaları ile olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkiler almaktan kaçınmasına yardım edecek şekilde davranmasını mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,

b) Araçsal, amaca yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,

- c) Duruma özgü ve sosyal bağlama göre değişir sosyal beceriler,
- d) Hem belli gözlenebilir davranışları, hem de gözlenemez bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren sosyal beceriler.

Riggio (1986), sosyal becerileri üç geniş kavram üzerinden duygusal (sözsüz) ve sosyal (sözlü) iletişim olarak açıklamıştır. Bu üç kavram, anlatımcılık (kodlama), duyarlılık (kod çözme) ve kontroldür (Akt: Riggio, Kwong, 2009: 492). Duygusal ve sosyal iletişimi bu üç kavram üzerinden değerlendirildiğinde altı boyut ortaya çıkmıştır:

1. *Duygusal anlatımcılık*: Bireylerin sözsüz iletişim becerileri
2. *Duygusal duyarlılık*: Diğerlerinin sözsüz iletilerini alma ve yorumlama becerileri
3. *Duygusal kontrol*: Duygusal, sözsüz göstergeleri düzenleme ve kontrol etme becerileri
4. *Sosyal anlatımcılık*: Sözlü ifade becerileri ve diğerlerinin sosyal söylemleri ile ilgilenme yeteneği
5. *Sosyal duyarlılık*: Diğerlerinin sözlü iletilerini yorumlama yeteneği
6. *Sosyal kontrol*: Rol oynama ve sosyal öz-sunum becerisi (Akt: Strahan, 2003: 351).

Sosyal beceriler, göz kontağını sürdürme, izin isteme, sırasını bekleme gibi sosyal davranışları; çocukların yıkıcı davranışlarını azaltmak için duygusal ve davranışsal denetim-düzenleme becerileri; sosyal problem çözmeden yararlanmak için sosyal- bilişsel süreçler; sosyal bilgi, mesela arkadaş olmanın anlamını bilme gibi becerileri içerir (Siperstein, 2003: 1).

Bir bireyin başkaları ile yakın ilişkiler kurma yeteneği en önemli sağlıklı kişilik özelliğidir. Yakın ilişkiler, bireylerin kişisel ve sosyal gelişim süreçlerini önemli ölçüde etkiler (Deniz, Hamarta & Arı, 2005: 19). Segrin ve Taylor (2007), sosyal becerilerin, psikolojik olarak iyi olma halinin tüm göstergeleri ile tutarlı ve olumlu bir ilişki içinde olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda sosyal beceriler ve başkaları ile olumlu ilişki kurma arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda

başkaları ile olumlu ilişkiler kurmanın sosyal beceriler ve psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişkiye aracılık yaptığı belirlenmiştir.

Sosyal beceriler, olumlu destek oranını en yükseğe çıkaran yetenekler ile diğerlerinden gelecek ceza şiddetini en aza indiren yetenekler arasında değişmektedir (Libet, Lewinsohn, 1973: 311). Bununla birlikte sosyal beceriler, duyguları ifade etme yeteneği veya başkalarına ilgi ve istekleri iletme yeteneği olarak tanımlanabilir (Liberman ve diğ. 1975: 1). Duygu boyutu içeren ifadelerden biri de “Kişilerarası bağlamda sosyal destek kaybına uğramadan hem olumlu hem de olumsuz duyguları ifade etme yeteneği” olarak sosyal becerilerdir (Hersen, Bellack, 1977: 512). Sosyal beceriler öğrencilerin akranları, öğretmenleri, aileleri ve diğer toplumun üyeleri ile olumlu bir sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmeleri için gerekli yeteneklerden oluşmaktadır (Walker ve diğ. 1995; Akt: Chen, 2006: 143).

Cartledge ve Milburn (1980; Akt: Sack, 1995: 8) sosyal becerileri karmaşık sosyal değişimleri tanımlayan sosyal yeterlik yapısı altında bir kavram olarak açıklar. Diğer teorisyenler ise sosyal becerileri ve sosyal yeterliliği ayırt edilebilir yapılar olarak görürler. Onlara göre sosyal yeterlik daha ölçülebilir bir kavramdır ve sosyal beceriler sosyal olarak yetenekli bireylerle birleşik tanımlanabilir. Sosyal beceriler, aynı zamanda çok sayıda ilişkili terim ile başvuru alan bir kavramdır. Bu terimler arasında kişilerarası beceriler, kişilerarası yeterlik, sosyal yeterlik ve iletişim yeterlilikleri sayılabilir. Birçok yazar bu terimleri birbiri yerine kullanır. Bazıları sosyal becerileri diğerlerinden ayırmaya çalışmıştır. Ancak böyle girişimler-çabalar literatürde hiçbir zaman geniş olarak kabul görmemiştir (Segrin, 2000: 381-382).

Sosyal etkileşim, olaylar iyi gittiğinde neşe ve mutluluk meydana getirirken, kötü gittiğinde üzüntü meydana getiren bir kaynaktır. Dahası sosyal beceriler, genel sosyal, duygusal ve kişilerarası hedeflerin başarıya ulaştırılması için gereklidir. Kişisel hedefleri elde etmek için dili kullanma ve başkaları ile başarılı etkileşime geçme yeteneği bir beceridir. Etkili ve uygun sosyal etkileşim ev, okul, iş ve sosyal olaylar gibi çoklu ortamlarda başarılı faaliyetlerde bulunmak için gereklidir. Erken yaşlarda elde edilen sosyal beceriler ya da beceri eksikliğinin oluşması bireylerin yaşamları boyunca etkili olacak bir durumdur. Mesela sosyal beceri eksikliği olan bir çocuk, doyurucu

olmayan bir oyun arkadaşı olarak görülür ve akran grubu aktivitelerinin dışında bırakılabilir. Bunun sonucunda bu çocuk zamanının çoğunu yalnız geçirir veya daha az beceriye sahip akranla etkileşime girer. Bu durum gelecek fırsatları ve yaşa uygun sosyal becerileri öğrenmeyi engeller. Bununla birlikte daha becerili akranları tarafından sürekli ret ve dışlanmakla çocuğun beceri repertuarı daha fazla sınırlandırılabilir. Benzer bir şekilde konuşma beceri eksikliği olan bir ergende sosyal bağlantılar kurmakta sorunlar yaşayabilir veya başarılı bir iş görüşmesi için gerekli sosyal beceri eksikliği olan bir yetişkin de sürekli ret ve işsizlikle karşı karşıya kalabilir (Campbell et all., 2009: 52-53).

2.7. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, sosyal anksiyete ve sosyal beceri eksikliğine dayanmaktadır. Bununla birlikte sosyal beceri eğitimlerinde eklektik bir yaklaşımla davranışsal ve bilişsel tekniklerin bir arada kullanılmaktadır. Sosyal beceri eğitimi çoğunlukla çocukların istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmaya veya değiştirmeye yönelik verilmektedir. Ayrıca verilecek eğitimin çocukların önem verdikleri beceri ve davranışları içermesi önemlidir. Bu ölçüde verilen eğitim kalıcı olur ve davranışların düzelmesi ile yetişkinlerin desteğini elde eder (Bacanlı, 2008: 83,86).

Sosyal beceri müdahaleleri prososyal davranış edinme ve davranışı sergileme üzerine vurgu yapar. Bununla birlikte genellikle bu olumlu sosyal davranışları öğretmek için vazgeçirici olmayan yöntemlerden faydalanmayı öngörür. Bazı sosyal beceri müdahaleleri ise problem davranışların azaltılması üzerine odaklanır. Böylece sosyal beceri eğitimi öncelikli dört amaç edinir: sosyal beceri edinmeyi artırma, sosyal beceri performansı geliştirme, problem davranışları azaltma veya ortadan kaldırma, sosyal becerilerin genelleştirilmesi ve devamlılığını sağlama. Genel sosyal beceri eğitim planlamaları terapist yönetimli, terapist ve akran yönetimli veya akran yönetimli olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda bu süreçler edimsel, sosyal öğrenme ve bilişsel-davranışsal olmak üzere üç teorik yaklaşım üzerine kurulur. Araştırmalar sosyal beceri eğitiminin üç yaş çocuklarından yirmi bir yetişkin yaşına kadar olan bireylerin sosyal faaliyetlerini geliştirmede orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir (Elliott and Lang, 2004: 427).

2.8. Sosyal Beceri Analizleri

Sosyal beceriler kendi içinde daha anlaşılır hale gelmesi ve sosyal davranışların ortaya konması için sosyal beceri analizleri yapılmıştır. Bu analizler sosyal becerilerin ne olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir (Bacanlı, 2008: 56).

Gresham ve Eliot (1990), sosyal becerileri beş temel sınıfa ayırmıştır. İngilizce baş harflerinden akrostiş yapmıştır: ‘CARES’ C-Cooperation –İşbirliği, A-Assertion-Belirtme, R- Responsibility- Sorumluluk, E- Empathy- Empati, S- Self- control- Öz-denetim (Akt: Elliott & Busse, 1991: 64)

1. İşbirliği: Diğerlerine yardım etme, akranları ile materyalleri paylaşma ve kurallara uyma gibi davranışlar.
2. Belirtme-bildirim-ifade: Başkalarından bilgi edinme için soru sorma gibi başlatma davranışları ve akran baskısına karşı koyma gibi diğerlerinin davranışlarına tepki verme davranışları.
3. Sorumluluk: Birinin varlığı ile ilgilenme ve yetişkinlerle iletişime geçme yeteneği gösterebilme davranışları.
4. Empati: Akran veya yetişkinlerin duygularını önemseydiğini gösterme davranışları.
5. Öz-denetim: Çatışma durumlarında ortaya çıkan alay edilmeye veya bir yetişkin tarafından ıslah edici dönüt almaya uygun tepki verme gibi davranışlar.

Akkök ise sosyal becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin beceri grupları aşağıda belirtilmiştir (Akkök, 2006a: 22-23):

1. *İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*: dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıtmak, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme.

2. *Grupla bir işi yürütme becerileri*: grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
3. *Duygulara yönelik beceriler*: kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme.
4. *Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler*: izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığını kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etme ile başa çıkma, kavgadan uzak durma.
5. *Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri*: başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.
6. *Plan yapma ve problem çözme becerileri*: ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma

2.9. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Genel olarak sosyal becerilerin değerlendirilmesinin amacı hem tanımlama/sınıflandırma hem de müdahale/program planlama ile ilgilidir. Davranışsal açıdan bakıldığında değerlendirme yöntemlerini ayıran özellik davranışın fonksiyonel analizine ne ölçüde izin verdiğidir. Sosyal beceri değerlendirmenin standart bir dizi test ve metodu yoktur. Aksine hipotezler değerlendirme yönünü dikte eder; sorular cevaplandırılmalıdır ve yöntemler kullanılmalıdır. Değerlendirme, uygun müdahale planı oluşturulabilmesi için genelden başlamalı ve özele indirgenmelidir (Elliott & Busse, 1991: 67).

Matson ve Wilkins (2009: 250) çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde iki temel yaklaşımdan söz eder; standardize rol oynama görüntüleri ve likert formatında sosyal davranış testleri. Sosyal beceri literatüründe başlangıçtan itibaren farklı sosyal ortamlarda değişen davranışları gözlemlenebilir değerlendirmeler yaparak ölçen psikometrik yöntemler geliştirme ve bu alanda bir sistematik geliştirme araştırmacıların hedefi olmuştur. Bu çalışmalar farklarla ilgili tanılara odaklanmış değildir, yerine psikolojik tabanlı tedavilerin odağında olabilecek

kişilerin repertuarında bulunan özel davranışları tanımlamayı amaçlamıştır. Sosyal beceri değerlendirme yöntemleri ile çeşitli yapısal tedavi seçenekleri arasında güçlü bir bağ vardır. Bu tedavi seçeneklerinin çoğunluğu öğrenme temelli modellere dayanır. Rol oynama teknikleri de müdahale ile ilişkilidir ve değerlendirme paradigması bağlamında yer alır. Bundan dolayı çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede sistematik olarak ilk önce standardize test teknikleri kullanılır (Matson And Wilkins, 2009: 250).

Alan uzmanlarının çoğu çocuklarda ve gençlerde sosyal-duygusal değerlendirmelerin altı yönteminin olduğu konusunda ortak görüştedir. Bu yöntemler; davranışsal gözlem, davranış dereceleme ölçekleri, görüşme, öz-bildirim araçları, projektif dışavurumcu teknikler ve sosyometrik tekniklerdir. Bu yöntemlerin kendilerine has avantajları ve dezavantajları olmasına rağmen amaçları çerçevesinde faydalıdır. Ancak çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini değerlendirmek için yararı söz konusu olduğunda eşit değildirler (Merrell, 1999: Akt: Merrell, 2001: 4).

Değerlendirmeler için tematik yaklaşımlar, cümle tamamlama teknikleri ve çizimler gibi dışavurumcu teknikler, çocukla yakınlık kurmak ve daha sonraki değerlendirmelere rehberlik etmek için faydalı olabilir. Öz-değerlendirme araçları, esasen öz-değerlendirme maddelerine çocukların verdiği cevapları normatif grupla karşılaştırma yapma imkanı veren psikometrik ölçümlerden oluşur. Giderek artan sayıda araştırmada depresyon ve anksiyete gibi içsel problemlerin ölçümünde faydalı olduğu bulunmaktadır (Merrell, 2001: 4). Ancak sosyal becerilerin değerlendirilmesi alanında, çok az öz-değerlendirme araçlarının etkinliğini gösteren çalışma yapılmıştır. Özellikle sosyal becerileri değerlendirmek için özel olarak tasarlanmış, yenilikçi iyi araştırılmış tek araç, Gresham ve Eliot (1990)'ın geliştirdiği 'Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi (Social Skills Rating System- SSRS)' öz- değerlendirme aracıdır. Öz-bildirim ve davranışsal gözlem, davranış değerlendirme ölçekleri gibi direkt ölçümlerle elde edilen sosyal beceri değerlendirme sonuçları arasında büyük bir fark vardır. Öz-bildirim değerlendirmesinin hangi bölümünün sosyal becerileri değerlendirmede kullanılması gerektiği ve önemli sosyal davranış sorunları olan gençlerin kendi sosyal becerilerini doğru rapor edip etmedikleri noktasında bir netlik yoktur. Böylece çocukların sosyal becerilerinin öz-bildirim değerlendirmelerini deneysel bir yöntem olarak kabul edilmelidir (Merrell, 2001: 4).

Akran adaylığı, akran değerlendirme, akran sıralama ve alternatif işlemler gibi sosyometrik değerlendirme tekniklerinin çocuk gelişimi literatüründe uzun ve zengin bir geçmişi vardır. Sosyometrik değerlendirme çocukların sosyal faaliyetleri hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Fakat bu sürecin içerdiği zorluklardan dolayı, özel amaçlar yerine değerlendirmenin ilk etabı olarak ara sıra kullanılmalıdır (Merrell, 2001: 5).

Görüşme, kesinlikle en eski ve kullanımı en geniş olan sosyal-duygusal değerlendirme yöntemlerindendir. Görüşme yüksek derecede uyumludur ve oldukça yapılandırılmış görüşme programlarından serbest akışlı olanları arasında yapılandırılmamış, bilinç akışı görüşmeleri- kullanım açısından yayılır. Görüşmeler direkt olarak değerlendirmenin hedefindeki çocuk/genç ile veya çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile yapılabilir. Avantajlarından biri ve çok az yöntemde bulunan, sosyal- davranışsal problemleri değerlendirmede, davranışsal problemin olduğu ortamla ilişkili ve fonksiyonel bilgi elde etmeye yaramasıdır. Bununla birlikte yöntem etkili bir biçimde müdahale programına birleştirilebilir. Bununla birlikte görüşme, sosyometrik ölçümler gibi sosyal becerileri değerlendirmede ikinci önemli yöntem olarak kabul edilmelidir (Merrell, 2001: 5).

Projektif-dışavurumcu teknikler ve öz-bildirim araçları, sosyal beceri değerlendirmede üçüncü basamak yöntemler olarak dikkate alınmalıdır. Çünkü bu yöntemlerin söz konusu yapıda nasıl direkt olarak ve güvenilir bir biçimde ilişkilendirileceği önemlidir. Sosyometrik teknikler ve görüşme, çocukların sosyal becerilerini verilen durumlar karşısında değerlendirmede oldukça faydalı olabilir. Fakat bu amaç için ne kadar geniş sınırlar içinde kullanılması gerektiği noktasında pragmatik sorunlar vardır. Bu iki yöntem bu nedenle çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede ikinci basamak yöntemler olarak düşünülmelidir. Buradan anlaşılabileceği gibi geriye kalan iki yöntem, direkt davranışsal gözlem ve davranış dereceleme ölçeği, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede birinci basamak yöntemler olarak sayılmalıdır (Merrell, 2001: 5- 6).

Çocukların davranışlarını doğal ortamında analiz etmek, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede en doğal ve güvenilir yöntemdir (Eliot ve Gresham,1987: 96). Doğal ortamlarda davranış analizi doğrudan davranış gözleminin kullanımına

dayanmalıdır. Bununla birlikte davranışsal odaklı uygulayıcılar ve araştırmacılar için çoğunlukla tercih edilen bir yöntemdir (Merrell, 2001: 6). Tanım olarak naturalistik davranış gözlemi üç anahtar bileşen içerir: a) Ortaya çıktığı anda doğal ortamında davranışın gözlenmesi ve kayıt edilmesi, b) Eğitilmiş ve tarafsız gözlemci, c) Gözlemci-kodlayıcılar tarafından minimal düzeyde tarafsız çıkarsama gerektiren davranışsal tanılama sistemi (Jones, Reid, & Patterson, 1979: Akt: Merrell, 2001: 6). Davranışsal gözlemin analog gözlem gibi farklı formları da vardır. Analog-analojik-örneksel gözleminde kontrollü bir klinik veya laboratuvar ortamında doğal çevresel şartlar benzetilmeye çalışılır. Ancak sosyal becerileri değerlendirme amacı ile yapılan gözlemlerde en çok tercih edilen doğal-naturalistik gözlemdir. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirme amacı ile kullanılan doğal davranışsal gözlem için en uygun ortamlar çocukların genellikle akranları ile etkileşim içinde olduğu ortamlardır. Bu nedenle okullar, doğal gözlem yoluyla sosyal becerileri değerlendirmek için özel amaca uygun yerlerdir. Çünkü akran etkileşiminin daha çok olduğu ortamlardır. Daha küçük öğrenciler için tenefüs zamanı ve oyun alanları sosyal becerilerin gözlemlenmesi için ideal ortamlardır. Okul tabanlı ortamların dışında, sosyal becerilerin doğal gözleminin yapılabileceği ev, toplum ve akran grubu gibi diğer ortamlar mevcuttur. Bazı araştırmacıların özel amaçlar için okul dışı ortamları kullanarak başarılı olmasına rağmen, uygulayıcıların büyük çoğunluğu bu tarz ortamların erişilebilir, pratik ve faydalı olabileceği noktasında kuşkuludur. Böylece, çocukların ve ergenlerin sosyal davranışlarını değerlendirmede okul ortamının bazı bakımlardan tercih edilen seçim olduğu açıktır. Naturalistik-doğal davranışsal gözlem, diğer yöntemlerin aksine, özel araçlar veya testler gerektirmez. Bunun yerine gözlemci-yapılı, doğal gözlemin temel ampirik ilkeleri üzerine inşa olan, durum değerlendirmesi ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmış gözlemsel protokollere dayanır (Merrell, 2001: 6).

Birçok avantajı olmasına rağmen bu doğal davranışsal gözlem yönteminin birkaç önemli potansiyel problemi de vardır. En pratik problemlerden biri doğrudan davranışsal gözlemin geniş zaman gerektirmesidir. Gözlemin yürütülmesinde harcanan gerçek zaman sadece gerekli zamanın bir parçasıdır. Başarılı bir doğal gözlem öncesinde en önemli sosyal becerileri hedefleme, seçme ve uygun kodlama ve kayıt sistemi geliştirme ve gözlemcilerin eğitilmesi gibi noktalar geniş zaman gerektirir. Bir diğer problem ise zayıf planlama ve uygulamaya neden olan psikometrik problemlerdir.

Gözlemcinin reaktifliğinden önyargılı beklentilerine kadar davranışsal gözlemin geçerliliği için potansiyel tehdittir (Merrell, 2001: 8). Genel anlamda bu tehditler şöyle sıralanabilir: a) Kötü tanımlanmış gözlemsel çalışma alanı, b) Gözlemcinin güvenilmezliği, c) Sosyal karşılaştırma veri eksikliği, d) Gözlemcinin reaktifliği, e) Davranışın durumsal özgüllüğü, f) Sakıncalı-uygun olmayan kayıt teknikleri, g) Gözlemcinin önyargılı beklentileri. Bu istenmeyen durumlar istenilirse ortadan kaldırılabilir. İlk tehdidi ortadan kaldırmak için değerlendirme problemi ve müdahale amaçlarına dayalı olarak dikkatli bir biçimde davranışlar seçilmeli ve tanımlanmalıdır. Gözlemcinin güvenilirliğini artırmak için ise gözlem öncesi yüksek kalitede eğitimi sağlanmalı ve periyodik olarak güvenilirlik kontrolleri yapıp yeniden eğitim sağlanmalıdır. Sosyal karşılaştırmada veri eksikliğini gidermede aynı ortamda davranışsal karşılaştırma için tipik-karakteristik ya da rasgele seçilen katılımcılar içeren gözlemler yapılmalıdır. Gözlemcinin reaktifliği, gözlemsel ortama farklı, göze batmayan bir şekilde katılımı ve ortamın doğru seçimi ile sağlanmalıdır. Davranışın durumsal özgüllüğü için çoklu ortam gözlemleri yapılmalı ve sınırlı verilerden aşırı genelleme yapmadan kaçınılmalıdır. Uygun olmayan kayıt teknikleri kullanmamak için ise kayıt sistemleri dikkatlice seçilmeli ve davranışsal alan ile eşleştirilmelidir. Gözlem sonrasında ise titizlikle tarafsız olarak davranış kodlamalarını yapmak gereklidir (Merrell, 1999; Akt: Merrell, 2001: 8).

Gözlemin etkin kullanımı için üçüncü bir potansiyel endişe, güvenilir ve faydalı ölçüm için gerekli olan gözlem sayısıdır. Bu konu Doll ve Eliot (1994) araştırmaları ile su yüzüne çıkmaya başlamıştır. Bu araştırmada küçük çocuklar için, güvenilir sosyal davranış ölçümleri yapabilmek için zamanla birkaç gözlemin gerekli olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durumun açık sebebi durumsal özgüllük ve küçük çocukların sosyal davranış reaktifliğidir (Merrell, 2001: 8).

Davranış dereceleme ölçekleri, çocukların davranışlarını değerlendirmede en yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve davranış değerlendirme ölçeği teknolojisindeki yeni gelişmeler önceki gelişmeler üzerine inşa etmeye devam etmektedir. Davranış dereceleme ölçekleri çocukların ve gençlerin sosyal becerilerini değerlendirirken klinisyenler ve araştırmacılar için birçok avantaj sunar. Doğrudan davranışsal gözleme göre davranış dereceleme ölçekleri profesyonel zaman ve bir

miktar eğitim için değerlendirme sistemi kullanmak daha az pahalıdır. Davranış dereceleme ölçekleri düşük frekanslı veri sağlama yeteneğine sahiptir fakat önemli davranışlar sınırlı sayıda doğrudan gözlem oturumları ile görülebilir olmayabilir. Bununla birlikte davranış dereceleme ölçekleri objektif değerlendirme verileri üreten yöntemdir. En önemli avantajlarından biri de çocukların veya ergenlerin yakınları olan ebeveynleri veya öğretmenlerinin gözlemleri ve yargılarını uzman bilgisi olarak alma imkanı sağlamasıdır. Bu avantajlar yöntemin popüler olmasını sağlamıştır. Dereceleme ölçekleri değerlendirme probleminin büyük resmini kısa zamanda, orta maliyette ve yüksek teknik hassasiyet ve pratik faydalar ile görmeyi sağlar (Merrell, 2001: 9-10).

2.10. Sosyal Beceriler ve Okul

Okul, çocukların benliklerini ve yeteneklerini belirledikleri ilişkiler yoluyla birçok yeterliliğini geliştirdiği yerlerdir. Bununla birlikte sınıf kültürü ve okuldaki genel kurallar sosyal yeterlilikleri geliştirmek için çocukların yetenekleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir (Mulder, 2008: 22). Sosyal olarak gelişmiş bir sınıf çocukların tutumlarını, ilgilerini, üreticiliklerini, bağlılıklarını ve akademik başarılarını etkiler (Walberg & Greenberg, 1997: Akt: Bishop, 2009: 16).

Okul yaşamının günlük yapısının içinde bulunan okul kuralları ve düzenlemeleri, tutumları ve beklentileri, okul topluluğunun içindeki tüm ilişkiler en çok kişisel ve sosyal öğrenmeyi gerçekleştirir (Hargreaves et al, 1988: 184). Hoglund ve Leadbeater (2004)'in okul ve öğrencilerin sosyal yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada akran etkileşiminin etkilerini tespit etmiştir. 17 farklı okuldan 432 birinci sınıf öğrencisine uygulanan ebeveyn ve öğretmen formlarından elde edilen veriler sonucunda okulda geçirilen bir yılın sonunda öğrencilerin yardımlaşma, bakım ve paylaşma gibi prososyal davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir (Akt: Mulder, 2008: 21).

Sosyal gelişim okul sürecinin en önemli çıktılarından biridir. Sosyal beceri eksikliği bulunan çocuklar sosyal-duygusal problemler ve düşük akademik performans riski altındadır (Parker and Asher, 1987; Akt: Elliott & Busse, 1991: 64). Sosyal yeterlik ve akademik yeterlik karşılıklı birbirlerini etkilerler. Bu nedenle okulda iyi

olma sosyal yeterliliği artırır ve sosyal olarak yeterli olma bireylere okulda iyi olmalarına yardımcı olur (Welsh, 2001; Akt: Lerpiniere, 2007: 11).

Bir çocuğun sosyal gelişimini anlamak için çocuğun sosyal çevresinin etkilerinin araştırılması gereklidir. Bütün çocuklar için en sosyal alanlar okullardaki sınıflardır. Sınıflar sadece bilişsel yönden değil aynı zamanda davranışsal ve duygusal yönden de kritik alanlardır. Öğrencilerin sınıfta iyi olma halleri çevre, sosyal yapılar ve sınıf kültürü ile teşvik edilerek artırılır. Bu bakımdan, okul öğrenciler arasında sosyal etkileşime izin veren bir çevre sağlıyorsa sosyal yeterliliklerin geliştirilme olasılığı daha yüksek olacaktır (Mulder, 2008: 19- 20). Sınıfın fiziksel çevresi, sınıfın sosyal yapısı ve sınıf kültürü ile etkileşim çocuğu etkiler (Zsolnai, 2002). Sheridan ve diğ. (2003)' e göre sıraların sınıf içerisinde yerleşimi veya oyuncakların ya da oyunların kullanılabilirliği çocuklar arasındaki etkileşimi kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Daha çok oyun, oyuncak veya ekipmana sahip bir sınıf, sosyal etkileşimi teşvik eden ve çocuklara sosyal becerilerini uygulayabilecek daha çok fırsat veren bir ortam oluşturur (Akt: Mulders, 2008: 20).

Birçok çocuk için akran etkileşimi ve akranlarla ilişkili sosyal beceri gelişiminin tek ve en dikkat çekici çevresi sınıftır (Stetson, 2005:2). Çocukluk çağının sosyal gelişim için çok önemli olduğu kuram haline getirilmiştir. Çocuklar akranlarından, önemli becerileri- sosyal etkileşim, değerler, davranışlar için norm oluşturacak sosyal karşılaştırmalar yapma, kişisel amaçların yanı sıra akademik amaçlar belirleme, sosyal beklentileri geliştirme- öğrenirler (Stetson, 2005: 11).

Sınıf ortamının sosyal yeterlilikleri geliştirmede sağladığı bir diğer önemli faktör ise öğretmen-öğrenci ilişkisidir (Mulder, 2008: 20). Aslında, öğretmen ve çocuk arasında önemli bir ilişki olmazsa öğrenme oluşmaz (Zsolnai, 2002). Yüksek sosyal yeterliliğe sahip öğretmenler düşük yeterliliğe sahip öğretmenlerden daha çok empati, tarafsızlık-açıklık ve anlayış gösterir. Zsolnai (2002), sosyal olarak kabul edilen davranışları modellemenin öğrencilere sosyal yeterliliklerini uygulama ve geliştirme şansı vereceğini önermiştir. Bununla birlikte araştırmacı çocuklara sosyal becerilerini özgürce uygulamalarına ve hatalarından öğrenmelerine izin veren öğretmenlerin sosyal yeterlilikleri geliştirme olasılığı yüksek ortam oluşturur (Akt: Mulder, 2008: 20). Bond ve

diğ. (2007), öğretmen ile zayıf ilişkiler içinde olan öğrencilerin anti-sosyal ve sınıfta karışıklığa yol açan davranışlar sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenme üzerinde kalıcı etkisi vardır. Bir öğrenci karışıklığa yol açtığı zaman bütün sınıf etkilenir. Böylece bütün sınıf öğretmenle iyi ilişkiler içinde olursa daha az bozucu-rahatsız edici davranış oluşacaktır (Akt: Mulders, 2008: 21).

Hem akademik hem de sosyal beceriler yönünden etkili öğretmenler, doğru davranış modeller, örnek tepkiler ortaya çıkarır, uygun dönütler verir ve yeni beceriler için uygulama fırsatları organize eder (Cartledge and Milburn, 1986: Akt: Elliott & Busse, 1991: 69). Sosyal beceriler üzerinde düşünölmeye ihtiyaç duyar ve bu sınıf öğretmeninin sorumluluğundadır. Kapsayıcı sınıflarda nelerin yapılması gerekliliğı hakkında birçok fikir vardır. Fakat bir çok strateji henüz denenmemiştir (Bishop, 2009:18). Öğretmenler, öğrencilerinin en azından bir arkadaş edinmeleri için çaba göstermelidir. (Bishop, 2009: 16).

Sosyal yeterlik gelişimini etkileyen faktörlerden biri de okulun içinde bulunduğı çevredir. Ekonomik açıdan dezavantajlı okullar sosyal olarak daha az yeterli bireyler mezun eder (Hoglund & Leadbeater, 2004; Akt: Mulder, 2008: 23). Çocuk etkileşimi için akademik olmayan fırsatlar, engeli veya problemi olmayan çocuklar anlamına gelir. Bu durum çocuklar için eğitimsel ortamlar hazırlanırken göz önünde bulundurulmalıdır (Elbaum, 2002: 216). Sonuç olarak bir çocuğun özerkliği, öğretmenle ilişkisi, sınıfın sosyal yapısı, eğitim programı ve okulu çevreleyen toplumun yapısı bütünüyle sosyal yeterlik gelişimini etkiler. Kısacası okul ortamı büyük ölçüde sosyal anlamda etkilidir (Mulder, 2008: 23).

2.11. Sosyal Beceri Kazanma Süreci

Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların diğerk kişilerle olan ilişkilerinde görölen davranış kalıpları, duygular, tutumlar, kavramlara değinir ve bu çeşitli yönlerini yaşa göre değıştirir. Bununla birlikte gelişim, nasıl iletişime geçeceğini ve iletişim şekillerini öğrenme, kişisel farkındalık, benlik kavramı-kendini algılama, öz-saygı geliştirme ile ilişkilidir (Schaffer, 1996: 1).

Sosyal gelişim, yaşa uygun sosyal becerileri yerine getirme sürecidir. Sosyal gelişimi çocuğun bakımı, kültür, çocuğun doğası, dil gelişimi ve tesadüfî öğrenme fırsatları gibi faktörler etkiler. Yeterli sosyal becerileri göstermek için birçok yol denenmelidir (Barklage, 2004: 3). Düzgün olarak öğrenilmiş sosyal beceriler göstermek için çocuklar doğal çevrede uygulama imkânına ihtiyaç duyarlar (Scott and Nelson, 1998; Akt: Chen, 2006: 144). Cartledge & Milburn (1980), aktivitelere katılmanın sosyal becerileri geliştirmede öneminin altını çizmektedir. Aynı zamanda sosyal becerilerin, çocuklar tarafından transfer edilebileceğinin öğrenilmesi amacıyla çeşitli ortamlarda ve aktivitelerde uygulamalarının yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Akt: Lerpinierephd, 2007: 26). Yeni aktivitelere ve ilgi alanlarına katılım ve farklı değerlere ve bakış açılara maruz kalma çocuklara sosyal gelişim için kaynaklık eder (Oden, 1980:179).

Çocukların sosyal becerileri edinmeleri için çok sayıda olumlu sosyal davranış modellerini gözlemleme yapabilecekleri fırsatlar meydana getirmek zorunludur. Çocuklara ebeveynlerin, öğretmenlerin, kardeşlerin ve akranların hareketleri model olabilir. Ödüller olumlu sosyal davranış sonucunda çocuğa net bir şekilde sunulmalıdır. Bununla birlikte sadece beceriyi gözlemlemek yeterli değildir. Sosyal beceriler tartışılmalıdır. Sözel açıklamalar sosyal beceri durumlarını ve çocuğun sosyal kuralları anlamasını sağlayan bileşenlerini açığa çıkarmada yardımcı olur. Çocuğun gösterdiği olumlu sosyal beceriler aferin almalı, istenmeyen sosyal davranışlar görmezden gelinmeli veya cezalandırılmalı ve bu davranışın altında yatan sebepler sorgulanmalıdır. Çocuklar yetiştirilirken en basit sosyal tepkileri övgü almalı ve daha karmaşık beceriler pekiştirilmelidir (Barklage, 2004: 3). Araştırmalar genellikle öğrenciye olumlu sonuçlar getiren bir sosyal becerinin tekrar etme olasılığı olan bir beceri olduğunu ve farklı durumlarda yeni davranışların gösterilmesinde en etkili yol olduğunu göstermektedir (Scott and Nelson, 1998; Elksnin and Elksnin, 1998 ; Akt: Chen, 2006: 144).

Çocuklar sosyal davranışı nasıl sergileyeceklerini bilirler ve değerlendirme sorularında cevaplayabilirler. Ancak çocuklar bunu bildikleri halde davranışı göstermez çünkü uygun sosyal davranış için pekiştireç eksiği vardır (Elliott & Busse, 1991: 71).

Davranış kontrolü, ödül veya ceza sonrasında gözlem ile sağlanabilir. Bununla birlikte birçok sosyal davranış öncül koşulların kontrolü ile şekillendirilebilir. Bazı çocuklar, olumlu sosyal değişimler sağlayacak şekilde oluşturulmamış sosyal çevreden dolayı kişiler arası ilişkilerde zorluk yaşarlar. Sosyal davranışın öncül kontrolü olumlu sosyal ilişkiler için fırsatları oluşturabilir ve daha az öğretmenli zaman gerektirme ve diğer prosedürleri izleme avantajı sağlar (Elliott & Busse, 1991: 71). Bu açıdan öğretmenler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayacak eşsiz bir imkana sahiptir. Çünkü onlar çocuklarla çok önemli bir sosyal alan olan okulda etkileşime girerler (Berry, O'Connor, 2010: 2).

Çocukların sosyal becerileri onların kaliteli ve başarılı okul tecrübeleri ile yakından ilişkilidir (Meisels, Atkins-Burnett, & Nicholson, 1996: Akt: Brigman, Webb, 2003: 286). Aile ilişkileri eşitlikçi değildir ve sadece bu nedenle sıra bekleme, paylaşma, liderlik nitelikleri gibi becerileri veya düşmanlık ve zorbalıkla nasıl başa çıkılacağını akran grupları kadar öğretmez (Schaffer, 1996: 313). Arkadaşları olmayan çocukların, duygusal problemli olma, yetenekler açısından diğer çocukların gerisinde kalma, daha az fedakâr olma, gruba katılma, işbirlikli oyun ve çatışma yönetimi gibi becerilerde eksikliklerin olması, genel olarak daha az sosyal olma, daha zayıf okul uyumu gösterme ve daha az eğitimsel kazanım edinmesi daha olasıdır (Schaffer, 1996: 327).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik bir görevi bitirmede birlikte çalışmalarını gerektirir. Bu süreç görevi tamamlamak için öğrencilerin işbirliği yapmalarını, paylaşma ve birbirlerine yardımcı olmalarını gerektirir. Böylece olumlu sosyal davranışın olma olasılığını artırır (Elliott & Busse, 1991: 71- 72).

Sosyal becerilerin diğer durum ve yerlerde de pekiştirilmesi gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Mesela öğrencinin okulda gösterdiği bir beceri evde de devam ediyorsa yüksek olasılıkla istenen beceri, öğrencinin davranışsal repertuarının bir parçası haline gelmiştir (Scott and Nelson, 1998; Akt: Chen, 2006: 144).

2.12. İlgili Araştırmalar

2.12.1. Sosyal Becerilerle İlgili Araştırmalar

Kaliteli öğrenmeye ilişkin öğretmen, okul müdürü, ebeveyn ve öğrenci algısını ölçen bir araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu kaliteli öğrenmenin öğrencilerin iyi davranışları ve sosyal becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenler öğrenenlerin sorumlu, disiplinli, dakik, saygılı, iyi dinleyen, soru soran, öğretmene cevap veren ve sınıf tartışmalarına katılan öğrenciler olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte araştırmada hem öğretmenler hem de ebeveynler öğrenenlerin sınıfta aktif katılımı ve sosyal becerileri edinmeleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Barrow, Leu & Graan, 2006: 2- 5).

Bülbül Ece (2008), araştırmasında dört yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek, çocukların sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelemek ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar için hangi sosyal becerileri önemli bulduklarını ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi'nin okul öncesi Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı ortaya konulmuştur. Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade etme/atılmanlık, özdenetim alt ölçek ve sosyal beceri ölçeği toplam puanları daha yüksek çıkarken, erkek çocukların kızlara göre problem davranışlar ölçeği toplam puanı ve dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği toplam puanları daha yüksek çıkmış, içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Kardeş sayısı değişkeni açısından ise kardeş sayısı çok olan çocukların tek çocuk olanlara göre işbirliği, özdenetim, sosyal beceri puanları daha yüksek çıkarken kendini ifade etme/atılmanlık alt ölçek toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte tek çocuk olanların kardeşi olan çocuklara göre dışsallaştırılmış ve problem davranışlar ölçeği puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin önem verdikleri beceriler ise yönergelere uyma, okuldaki etkinlikleri istenilen şekilde yerine getirme, oyunlara ya da grup etkinliklerine katılma, kolaylıkla arkadaş edinme, haksızlık karşısında bunu uygun şekilde söyleme, adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgulama, akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol etme, başkalarıyla oyun

oyunarken kurallara uyma ve akranları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verme becerileri olarak belirlenmiştir.

Benzer bir araştırma ise Elibol Gültekin (2008) tarafından beş yaş çocukları üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılmanlık, özdenetim ve sosyal beceri puanları yüksek çıkarken, problem davranışlar ve dışsal davranışlar puanı erkek çocuklarda daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca işbirliği ve kendini ifade ve atılmanlık puanlarının üniversite mezunu annesi olanların üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte baba eğitim düzeyi değişkeni açısından dışsal davranışlar ve problem davranışlar puanlarında babası üniversite mezunu olanların daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Michiyo ve diğ. (2011), ilköğretim çağı çocuklarda sosyal beceriler ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma amacıyla on-oniki yaşları arasındaki çocuklar üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri dört faktörlü- sosyal beceriler, ısrarcılık, kendini anlama, öz-denetim- sosyal beceri ölçeği ve sosyal destek ölçeği ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ısrarcılık, kendini anlama ve sosyal destek arasında ilişki saptanmıştır. Çoklu regresyon analizleri sonucunda da arkadaşların ve öğretmenlerin sosyal desteğinin çocukların sosyal becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Son olarak sosyal desteğin sosyal becerileri kazanmada çok önemli olduğu vurgusu yapılmıştır.

2.12.2. Örtük Programla İlgili Araştırmalar

Yüksel (2005), çalışmasında ahlak eğitiminde örtük programın rolünü Lawrence Kohlberg'in görüşleri aracılığı ile açıklamıştır. Araştırmacıya göre sadece resmi program etkili değil aynı zamanda örtük programda ahlak eğitiminde oldukça etkilidir. Bununla birlikte öğrenciler örtük programın oluşturduğu ortamda kitapların ve eğitimsel materyallerin oluşturduğu ortamdan daha çok ahlaki unsurları öğrenirler.

Trace (2007), 5. sınıf öğrencilerinin bilgiyi oluşturup ve onu kullanırken nasıl sosyalleştiğini araştıran çalışmalarında sınıfta karşılaştıkları günlük dokümanlar

(öğrenme ve öğretme süreçlerinin ürünleri olan çalışma kâğıtları) üzerine odaklanmışlardır. Bu araştırma, öğretmenin öğrencilere günlük çalışma kâğıtları hakkında verdiği bilgilerin ne olduğu ve bu dokümanların yapısal ve şekil formlarının sosyal faktörlerden nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu araştırma sonucunda okulun örtük programının bir parçası olarak öğretmenler tarafından sosyalleşmiş öğrencilerin bu dokümanları iyi bir biçimde oluşturduğu ve kullandığı ortaya çıkarılmıştır.

Veznedaroğlu (2007), okulda ortaya çıkan örtük program unsurlarını belirlemeyi ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük programın unsurlarını saptamayı amaçlayan “Okulda ve Sınıfta Örtük Program” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma süreçleri işletilmiştir ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen çalışmada veriler, gözlem, görüşme formları ve doküman analizi ile elde edilmiştir. Görüşme ve gözlemle elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Okul ikliminde oluşan örtük programla ilgili olarak öğrencilerin, kurallara uymanın akademik başarıyı artırdığını, okulda kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları durumlarda ise kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrendiklerini ortaya konulmuştur. Bununla birlikte okulda kabul edilme ve oyun oynama baskın olmakla ilişkilendirilmiş, öğrenciler arasında lider ve baskın olmayı istemekten kaynaklanan olumsuz bir rekabet ortamı bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu olumsuz rekabet ortamının sözlü ve fiziksel şiddete, baskın olmayı dışlamaya neden olduğu tespit edilmiştir. Okulda bayrak törenleri, andımızın okunması, milli ve özel günlerle ilgili tören ve kutlamalara, kültürel, sosyal, bilimsel ve sportif faaliyetlere önem verildiği belirlenmiştir. Kurumun yönetici, öğretmen ve öğrencilere kendilerini geliştirebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri olanaklar sağladığı saptanmıştır. Sınıf iklimiyle ilgili olarak ise her iki şubede de öğretmen masasının ve sıraların yerleşimiyle öğrencilere öğretmenin üst, öğrencilerin ast olmadığı yönünde mesajlar verilmediği, öğrencilerden yazılı kurallarla birlikte yazılı olmayan bazı kurallara da uymalarının beklendiği, öğretmenlerin sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunduğu ve öğrencilerin kurallara uymadıkları zaman öğretmenlerin bu güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrendiği,

öğrencilerin kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerine göre değersiz bulduğu, öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçtiği, öğrencilerin sınavlarda kendi düşüncelerini değil, öğretmenlerin derslerde anlattıklarını yazmayı tercih ettikleri, öğrencilerin çoğunluğunun üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığını belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin sınıfta ve sınavlarda sordukları soruların çoğunluğunun bilgi düzeyinde olduğu, öğretmenlerin sözlerinden ve davranışlarından sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin ipuçları yakalayabildiği belirlenmiştir.

Sarı (2007), araştırmasında düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programı derinlemesine incelemiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı çalışmada veriler, “okul yaşam kalitesi ölçeği”, “demokratik değerlere bağlılık ölçeği”, görüşme formları, kişisel bilgi formu, yapılandırılmamış gözlemler ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul yaşam kalitesi yüksek olan okuldaki örtük programın düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği ortaya konulmuştur. Aynı zamanda okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte 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 okulda, okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmenlere karşı anti-demokratik 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 örtük programlarının benzer özellikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Langhout ve Mitchell (2008), araştırmasında ilköğretim okulunda bir sınıfta akademik parçalanmanın (görev almama, öğrenmeye meraklı ve hevesli olmama) örtük program (okullaşma yapısı ile iletilen değerler, normlar ve inançlar) ve öğrencilerin içinde bulunduğu yarış, etnik yapı ve cinsiyet faktörleri aracılığı ile nasıl kolaylaştığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bununla birlikte araştırmacılar bir öğretmenin tüm öğrencilerin okula bağlanması için sınıf düzenlemesi yapma teşebbüslerinde örtük programla nasıl karşı karşıya geldiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma kapsamına genç beyaz bir bayan öğretmen ve yirmibir ikinci sınıf, alt sosyo-ekonomik düzeyden, yarısı beyaz yarısı siyah veya Latin öğrenci alınmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kontrol ve uyum ile ilgili belirli zamanlarda bağlılıklarını göstermeye ihtiyaçları vardır. Bunu yapmadıkları zaman azarlandıkları görülmektedir. Bu durumun ise örtük programın, okulun onlar için bir yer olmadığı mesajını ilettiği ve akademik parçalanmaya yol açtığı ifade edilmiştir. Bu süreç özellikle örtük programın kurumsallaştığını belirten siyah ve Latin erkek çocukları için dikkat çekici boyutlardadır. Sonuçlar örtük programın öğretmenler için de yapısal sınırlandırmalar getirdiğini göstermektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmen, akademik bağlanmayı sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmak için attığı adımlarda sık sık engellendiğini ifade etmiştir. Dolaylı anlatımlar örtük programın daha görünür hale getirildiği okul değişim ve reform stratejilerini içermektedir.

Trace (2008), araştırmasında insanların enformasyon oluşturma davranışlarını, sınıf içerisinde öğrencilerin enformasyon oluşturma davranışlarını incelemiştir. Bununla birlikte öğrenci davranışları informal dokümanlar üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma grubunu ise pre-adölesan öğrenciler oluşturmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin informal dokümanları(yazılı) gülünç bir kazayı paylaşmak, hata yaptığında özür dilemek, bir diğer arkadaşını kızdırmak-azarlamak, bir arkadaşına sataşmak, yetişkinlerle iletişime geçmek, öğlen yemeği için randevu ayarlamak, okul sonrası da temas halinde bulunmak, okula getirilecekleri hatırlatmak, başkalarının düşüncelerini kıskırtmak ve sınıf içinde kendi alanlarının sınırlarını çizmek için kullandıkları ortaya konmuştur.

Tuncel (2008), öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını belirlemek ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program ” adlı bir araştırma yapmıştır. Durum çalışması olarak düzenlenen araştırmada sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın; öğrencilerde öğrenci görüşlerine değeri verilmediği ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilemediği algısına neden olduğu, öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ve bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamdan kaynaklanan engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretme-öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program kapsamında ele alınan öğretim elemanı beklentilerinden; ‘sosyal etkinliklere katılım beklentisi’nin, öğrencilerin paylaşma ve dayanışma duygusunu ve benlik saygısını geliştirdiği ve ilgilerini açığa çıkardığı, ‘öğrenmeyi öğrenme beklentisi’nin bazı öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun farkında olma ve bazı öğrencilerde ise öğretim elemanına ve derse yönelik olumsuz tutum geliştirme biçiminde etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde; öğretim elemanının söylediklerinden çok yaptıklarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı, verilen örneklerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirdiği ve eğitimle ilgili olaylara daha duyarlı hale getirdiği, olumsuz durumlara ilişkin örneklerin ise kaygı düzeyini artırdığı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi sonucu öğrencilerin öğretim elemanına yönelik önyargı oluşturduğu ve bu durumun öğretim elemanına ya da derse yönelik tutumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırmada değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programa ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyimlerin, başarılı olmak için öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı ve ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu algısına neden olduğu, öğrencilerin başarılı olmak için seçici davranma ve öğretim elemanının gözüne girme biçiminde taktikler geliştirdikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Bir başka örtük programla ilgili araştırma ise Türedi (2008)’nin araştırmasıdır. Araştırmacı örtük program konusunu farklı açılardan incelemeyi amaçlayarak literatür taraması şeklinde bir çalışma ortaya koymuştur. Bu bağlamda örtük program kavramı

ve eğitim sosyolojisi açısından değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak örtük programın, eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin derin etkilerinin kavranılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın ve Dindar (2010)'ın yaptığı araştırma, Siirt ili merkezinde yer alan beş devlet okulunda bulunan 75 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı ise ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örtük programın varlığını ortaya koyma olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okullarda yapılan aktiviteler, okul içi davranış ve kılık-kıyafet uygulamaları belirlenmiştir.

Başar (2011)'ın çalışmasında öğrenme-öğretme sürecinde örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel durum çalışması ve iç içe geçmiş durum deseni kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme yöntemleri uygulanarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırma kapsamına beş okuldan otuz öğretmen ve elli öğrenci alınmıştır. Sınıflarda en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iletişime yönelik davranışlar bulunmuş ve öğretmenlerin bu davranışları yönetmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin şiddete ve sınıf arkadaşlarına yönelik sınıf içi istenmeyen davranışları fark ederken kaygıdan kaynaklı davranışları fark etmediği tespit edilmiştir. Öğrenme- öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin istenmeyen davranışları engelleyeceği sonucuna da varılmıştır.

Akbulut (2011), öğretmenlerin sınıf içerisinde ve sınıf dışındaki davranışları ve okulun fiziksel düzenlemeleri ve okul idaresinin öğrencilerle olan ilişkileri konusunda öğrenci görüşlerinden hareketle okulun ve öğretmenlerin kasıtlı veya kasıtsız oluşturduğu örtük programı inceleme amaçlı bir araştırma yapmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan anket ile elde edilmiştir. Bu anket ile öğrencilerin örtük olarak “demokratik davranabilme”, “özerk davranabilme”, “sorumluluk alma”, “adil davranma”, “düzenli olabilme”, “dakik olabilme”, “okul kurallarına uygun giyinebilme”, “başladığı işi bitirebilme”, “etik davranabilme”, “itaat etme”, “okulun ve toplumun kurallarına

uyabilme”, “milli duyguya sahip olabilme”, “rekabet edebilme” gibi becerileri kazanma dereceleri belirlenmiştir.

Elitok Kesici ve Türkoğlu (2012), Aydın il merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeylerini belirleme ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışları gözlemlere göre inceleme amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Buna göre nicel verilerden elde edilen bulgulara dayanarak, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini ortanın biraz üstünde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemlerden ise örtük program kapsamında sınıf içi iletişimde, lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin olumlu davranışlarının arttığı belirlenmiştir.

2.12.3. Yapılmış çalışmaların genel değerlendirilmesi

Yukarıdaki başlıklar altında alanda yapılmış ve araştırmacının ulaştığı çalışmalar özetlenmiştir. Sosyal beceriler ile ilgili araştırmalara bakıldığında çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği, sosyal becerilere etki eden değişkenleri inceleyen, sosyal destek ile arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin sosyal beceriler ile ilgili beklentilerini ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örtük program açısından ise sınıf içi istenmeyen davranışları nasıl etkilediği, akademik parçalanma ile ilgili bağlantısı, ahlak eğitimindeki rolü, öğrencilerin doküman oluşturması ile ilişkisi ve unsurlarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

Ulaşılabilen araştırmalar içinde sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevini derinlemesine inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde öğrencilerin sosyal becerilerinin çoğunlukla okullarda rastlantısal olarak geliştirilmeye çalışıldığı da göz önünde bulundurulduğunda örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevinin araştırılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırma yaklaşımı hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümleme işlemleri ile ilgili bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Bilimsel araştırmalarda metodolojik yapının ve sürecin genel anlamda iki tür üzerinden açıklandığı görülmektedir. Nicel ve nitel olarak nitelendirilen bu iki yaklaşım bilimsel araştırmalarda amaca ulaşmayı sağlayan yollar olarak kullanılır.

Nicel yaklaşımın temelinde pozitivist paradigmanın varlığından söz edilir. Pozitivist paradigma öncelikle ‘benim dışımda bir dış gerçeklik vardır’ ontolojik sayılışının benimsenmesine dayanır. Aynı zamanda bu dış gerçekliğin duyularla belirlenebileceğini, duyularla elde edilen bilginin nesnel olduğunu vurgular. Öncelikle doğa bilimlerinde sonra da sosyal bilimlerde pozitivist yaklaşımın temel sayıtlıları hakim olmuş, bilim ve felsefe içinde uzun bir tarihsel geçmişe sahip olmuştur (Kuş, 2003:5) Pozitivistler bilimin mantığını, rasyonel değerlendirme ve temellendirme sorunları ile açıklamıştır (Kuş, 2003: 10). Pozitivistler tek bir gerçekliğe inanır ve bu gerçekliğin değişkenlerle ifade edilebileceğini, geçerli, güvenilir yollarla ölçülebileceğini, standardize edilebileceğini savunurlar ve kendilerine özel bir terminoloji kullanırlar (Onwuegbuzie ve Leech, 2003:5).

Ancak pozitivist epistemoloji süreç içerisinde birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Buna karşın konvensiyonalist/ anlamacı epistemoloji ve metodoloji kabul görmeye başlamıştır. Konvensiyonalist/ anlamacı epistemoloji ve metodoloji temelinde geliştirilen araştırma anlayışı ise nitel araştırmadır. Pozitivist anlayışın temellerinden olan bilimin rasyonel ve nesnel bir girişim olduğu inancını ve bilimsel teorilerin değerlendirilmesinde gözlemsel verilerin kanıt olarak kullanılmasını reddetmişlerdir. Yani pozitivism doğrudan yansımacı ya da nesnelci bir anlayışı benimserken

konvensiyonalizm ya da anlamacı epistemoloji doğrudan yansımacı olmayan, öznelci, inşacı ya da anlamacı olarak adlandırılabilcek bir anlayışı benimsemektedir. Bu yaklaşımda teorilerden, inançlardan ve anlamlandırmalardan bağımsız bir dış gerçeklik bilgisi ve nesnellik yerine öznelcilik vardır. İnsanlar davranışları, duyguları, düşünceleri ve anlamlandırmaları ile gerçekliği inşa ederler. Kısacası insanın kendinin dışında duran bir gerçeklik anlayışı kabul edilmez (Kuş, 2003: 60- 65). Aksine bu yaklaşımda araştırmacı, araştırmaya olabildiğince kendini yaklaştıran bir pozisyona getirilmiştir (Onwuegbuzie ve Leech, 2003:5). Gelişen bu paradigma ile sosyal bilimler, doğa bilimlerinin pozitivist anlayışına ek olarak kendi yapısına özgü kavramlar ve araştırma yöntemleri geliştirmeye başlamıştır. Böylece sosyal bilimciler nesnellikten ziyade bakış açısına vurgu yaparak nitel araştırmalara yönelmiştir. Sosyal bilimlerde olay ve olgulara ilişkin tek bir doğru ya da gerçekliğin olmaması bu sonucu gerekli hale getirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 30).

19. yüzyılın sonlarında bu iki yaklaşım arasında karşılıklı tartışmalar yaşanmıştır. Bu durum savaş olarak nitelendirilmiştir (Onwuegbuzie, 2000: 2). Karşılıklı süren savaşta nicel ve nitel araştırmalar arasındaki farklılıklar üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte temelde farklılıklar söz konusu olsa da benzer yönlerin de varlığından söz edilmiştir. Örneğin her iki yaklaşımda da verileri analiz etmek için teknikler geliştirilmiştir. Nicel araştırmalarda faktör analizi ya da cluster analiz olarak karşımıza çıkan analiz, nitel araştırmalarda tematik analiz olarak vardır (Onwuegbuzie ve Leech, 2003:12).

Ancak günümüzde bu iki yaklaşım arasındaki çekişme son bulmuştur. Artık nicel ve nitel araştırma mantığının bir arada kullanıldığı karma bir yaklaşım kabul görmektedir. Bu yaklaşım ‘çeşitleme’(triangulation) dir (Denzin, 2010: 419). Bu araştırmanın yaklaşımı da çeşitleme olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım ile veri kaynakları, veri toplama ve veri analiz yöntemleri farklılığı sağlanmış ve araştırmanın kuvvetlendirilerek amacına ulaşması hedeflenmiştir.

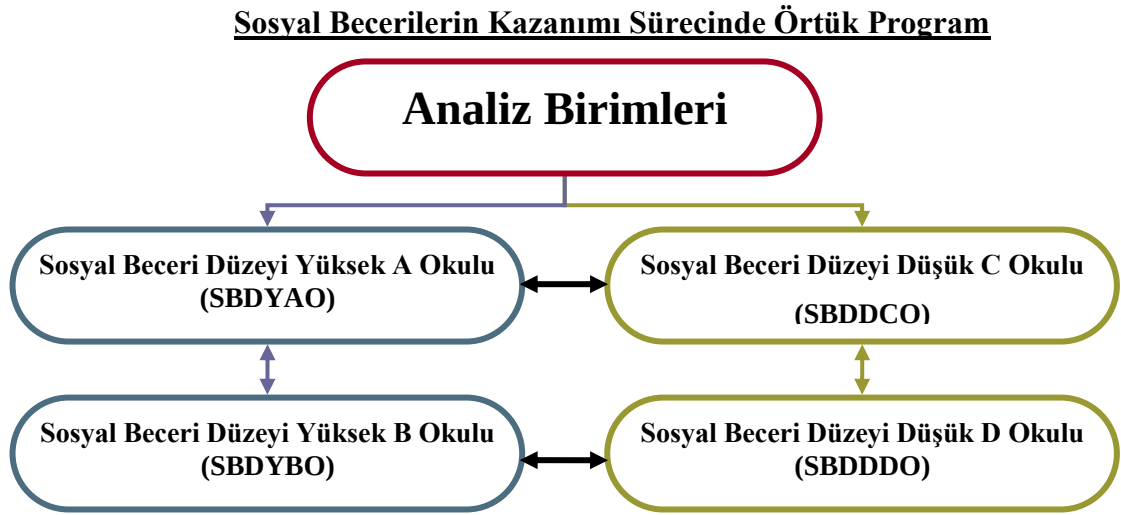
3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ekonomik olarak verilerin toplanması ve analizi için gerekli şartların düzenlenmesi olarak ifade edilmiştir (Selltitz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959; Akt: Karasar, 2003: 77). Araştırma modellerinin iki çeşidi vardır. Bunlar ‘tarama’ ve ‘deneme’dir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, nesne ya da birey kendi koşullarında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Deneme modeli ise neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin toplandığı modeldir (Karasar, 2003: 77- 87).

Elazığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırmanın bir arada kullanıldığı *karma (mixed)* yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlerken nicel araştırma desenlerinden *tarama* modelinde betimsel, sosyal becerileri kazanma sürecinde örtük programın işlevinin derinlemesine ve çok boyutlu incelenmesine yönelik nitel araştırma desenlerinden *durum* çalışması olmuştur. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte ya da ardışık toplandığı, analiz edildiği ve bu bilgilerin birleştirildiği araştırma yöntemi olarak ifade edilir (Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson, 2003: 212). Bu karma yöntem üçüncü paradigma olarak nitelendirilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 15). Karma yöntem, nicel yöntemin sayısal verilerini ve nitel yöntemin sözel ifadelerini bir araya getirerek sonuca ulaşma çabası olarak da tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011: 4).

Nitel araştırma, “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 ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmada, *durum çalışması* nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya konmaya çalışılır. Bununla birlikte durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır ve böylece zengin ve birbirini destekleyecek veri çeşitliliğine ulaşılma hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77).

Durum çalışmalarında hedeflenen durumu derinlemesine ayrıntılı inceleme hedeflenir ve ‘neden?’ , ‘nasıl?’ ya da ‘ne?’ sorularına yanıt aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 281). Özelliklerinden dolayı bu araştırmanın mantığına uygun düşmektedir. Durum çalışmaları kendi içinde birçok desene sahiptir. Bu araştırma *bütüncül çoklu durum deseni* olarak gerçekleştirilmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak değerlendirilebilecek durum mevcuttur ve bu durumlar kendi içinde bütüncül olarak incelenir. Kendi içinde ele alınan durumlar daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 291). Örtük programın sosyal beceri kazandırma sürecinde işlevini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada dört okul belirlenmiştir. Bu dört okul öncelikle kendi içinde ayrı ayrı bütüncül olarak ele alınmış sonrasında birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma deseni Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 İç içe geçmiş tek durum deseni

Durum çalışmalarında eleştiri konusu olan geçerlik ve güvenirlik konusunda alınabilecek bazı tedbirler vardır. Bu tedbirlerden ilki araştırmacının durumla etkileşim süresini uzatması yani gözlemlerini genişletmesi ya da görüştüğü birey sayısını artırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288). Bu noktada yapılan araştırmada nitel veri yöntemlerinden gözlem süresi on iki hafta gibi uzun bir sürece yayılmış ve her bir okuldan onar öğrenci, üçer öğretmen ve beşer veli ile görüşme yapılmıştır. Alınacak tedbirlerden ikincisi ise *veri çeşitlemesidir*. Bu bağlamda gözlemler yapılmış ve görüşme veri kaynakları olarak da öğretmen, öğrenci ve velilerden faydalanılmıştır. Veri kaynaklarında *çeşitleme* yapılmıştır. Veri çeşitlemesi, farklı veri kaynakları, farklı

veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırma çabalarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 94).

Yin (1984: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288-289), bir araştırma deseninin niteliğinin artırılması için yapı geçerliliği, iç geçerlilik, dış geçerlilik ve güvenirlik gibi dört özelliğe dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapı geçerliliğini sağlamak için araştırmacının öznel yargılarını ortadan kaldırmak gereklidir. Bu öznel yargılar yukarıda belirtildiği gibi veri çeşitlemesi ile ortadan kaldırılabilir. İç geçerlilik, bulunan sonuçlara nasıl varıldığı açık seçik ortaya konularak ve çıkarımlarla ilgili kanıtlara diğer kişilerin ulaşabileceği bir biçimde sunması gereklidir. Dış geçerlilik ise analitik genelleme yaparak sağlanır. Yani evrene değil kurama genelleme yapılır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırma nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntemde yürütüldüğü için çalışma grubu olarak nitelendirilmiştir. Bununla birlikte nitel ve nicel veriler için örneklem seçimi iki aşamada olmuştur.

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda Elazığ İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Elazığ il merkezinde bulunan beş eğitim bölgesinden (Bahçelievler Eğitim Bölgesi, Fırat Eğitim Bölgesi, Harput Eğitim Bölgesi, Hazar Eğitim Bölgesi ve Karşıyaka Eğitim Bölgesi) random yoluyla ikişer okul, sosyal beceri ölçeğinin pilot uygulaması için belirlenmiştir. Ön analiz işlemleri kapsamına alınan çalışma grubu hakkındaki bilgiler veri toplama araçları başlığı altında detaylandırılmıştır.

Ön analiz işlemleri tamamlanan ölçek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Asıl uygulama için ise il merkezinde bulunan beş eğitim bölgesinden bu kez beşer okul seçilmiştir. Asıl uygulamanın yapıldığı öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Öğrencilere ait kişisel bilgiler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	1178	50.2
	Erkek	1170	49.8
Ailenin Gelir Düzeyi	500 TL ve altı	730	31.1
	500-1500 TL arası	1212	51.6
	1500 TL ve üstü	406	17.3
Kardeş Sayısı	1	104	4.4
	2	821	35.0
	3	806	34.3
	4	345	14.7
	5	164	7.0
	6	55	2.3
	7	30	1.3
	8	16	0.7
	9	4	0.2
	10	3	0.1
Toplam		2348	100.0

Çizelge 1 incelendiğinde asıl uygulamanın 2348 öğrenci üzerinden yapıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyet açısından homojen dağıldığı, çoğunlukla ailelerin gelir bakımından orta düzeyde olduğu, iki ve üç kardeşli öğrencilerin ise çoğunluğu temsil ettiği tespit edilmiştir. Sosyal beceri ölçeği uygulandıktan sonra ilköğretim okullarının toplam sosyal beceri puanları SPSS paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunu belirleyecek olan okulların toplam sosyal beceri puanları Çizelge 2’de sunulmuştur. Etik kurallar nedeniyle ilköğretim okullarının isimleri yerine her bir okul için rakamsal ifade kullanılmıştır.

Çizelge 2. Okulların sosyal beceri puanlarına göre sıralamaları

Okullar	Sosyal Beceri Puanları
Okul 1	146,27
Okul 2	144,42
Okul 3	142,82
Okul 4	142,59
Okul 5	141,42
Okul 6	141,21
Okul 7	140,88
Okul 8	140,45
Okul 9	140,23
Okul 10	139,86
Okul 11	139,78
Okul 12	139,60
Okul 13	139,58
Okul 14	138,27
Okul 15	137,77
Okul 16	137,61
Okul 17	136,91
Okul 18	136,58
Okul 19	135,98
Okul 20	135,87
Okul 21	134,83
Okul 22	133,32
Okul 23	132,49
Okul 24	131,45
Okul 25	130,99

3.3.2.Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı Elazığ ili merkezinde bulunan toplam 153 ilköğretim okulu (MEB, 2008) oluşturmaktadır. Çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarından öncelikle beş farklı eğitim bölgesinden beşer okul belirlenerek sosyal beceri değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek ile ilgili bilgiler bir üst bölümde verilmiştir. Örneklem, araştırma kapsamında bulunan sosyal beceri değerlendirme ölçeği ile elde edilen veriler ışığında dört okul olarak tespit edilmiştir. Bu okullardan SBDÖ'den en yüksek puanı alan iki okul ve en düşük puanı alan iki okul belirlenmiştir. Bu nedenle örneklem seçiminde *aşırı veya aykırı durum örnekleme* kullanıldığı söylenebilir. Bu örnekleme tekniği, sınırlı sayıda fakat aynı derecede bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını amaçlar. Bu teknik sayesinde normal durumlara nazaran daha zengin veri toplanabilir ve araştırma problemi derinlemesine, çok boyutlu biçimde ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 108). Araştırma konusunu oluşturan sosyal beceriler ve örtük program da düşünüldüğünde en uygun örnekleme tekniğinin bu olduğuna karar verilmiştir. Böylece

belirlenen dört okulun yönetici ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin sonucunda dört ilköğretim okulu bünyesinde bulunan birer beşinci sınıf şubesi belirlenmiştir. Bu sınıfların belirlenmesinde özellikle öğretmenlerin gönüllü olması ve yöneticilerin onayı dikkate alınmıştır. Belirlenen sınıfta sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Bununla birlikte bu sınıfların öğrencileri ile ve velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşmelerinde ise okulda bulunan beşinci sınıf zümre öğretmenleri kullanılmıştır. Ayrıca gözlem notlarına okulun örtük programını ortaya koymak için koridor bahçe gözlemleri de eklenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler toplanmak üzere belirlenmiş dört okulun ve belirlenen sınıflardaki öğrencilerin genel özellikleri aşağıda ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

3.3.2.1. SBDYA Okulunun Genel Özellikleri

Okul 1971- 1972 öğretim yılında 6950 m² üzerinde yedi derslikli olarak eğitim hizmetine başlamıştır. Daha sonra okul binasında oluşan çatlaklar ve yetkili mercilerin verdiği oturulamaz raporu nedeniyle okul binası 1998 yılında yıkılmış ve yerine halen hizmet veren dört katlı okul binası yaptırılmıştır. Bu bina on iki derslik, anasınıfı, kütüphane, öğretmenler odası, fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, çok amaçlı salon, beden eğitimi odası, teknoloji tasarım atölyesi, rehberlik odası, üç idare odası, araç odası ve kantin bölümlerinden oluşmaktadır. Okulun etrafı ağaçlarla ve yeşil alanlarla çevrilidir. Okul bahçesinde süs havuzu, kamelya ve güllerle çevrili alanlar vardır. Bunun yanı sıra yeşil çim sahası ve ağaçlık alandan oluşan küçük bir korusu vardır. Okul, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin oturduğu bir mahallede bulunmaktadır. Bu nedenle okulun öğrencilerinin çoğunluğu sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Genel olarak il merkezinde iyi olarak bilinen ve velilerin çocuklarını göndermek istediği okullardan biridir.

3.3.2.2. SBDYB Okulunun Genel Özellikleri

Bu okul tarihçe bakımından çok eskidir. 1926 yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. 1937 yılına kadar bu aynı binada devam edilmiş fakat binanın eski ve harap

olmasından dolayı geçici bir süre başka bir yere taşınmıştır. İki yılda tamamlanan, bugün de kullanımda olan okul binası 1939 yılında aktif hale gelmiştir. Elazığ ilinde bulunan en eski okullardan biridir ve il içinde yetişen büyük şahsiyetlerin birçoğunun mezun olduğu okul olarak gösterilir. Okul iki binadan oluşmaktadır. Ana bina iki kat ve bir bodrumdan oluşmaktadır. Borum katı çok sağlıklı olmamakla beraber zorunlu hallerde sosyal faaliyetler ve toplantılar için kullanılmaktadır. Bu katta kömürlük, kalorifer dairesi ve öğrenci soyunma odaları bulunmaktadır. Birinci katta ise müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, hizmetli odası, tuvaletler ve üç derslik bulunmaktadır. İkinci katta ise bilgi teknoloji sınıfı, rehberlik odası ve altı derslik bulunmaktadır. Ana binanın hemen yanında inşa edilen ek bina iki katlıdır. Ek bina birinci katta fen bilgisi laboratuvarı, ana sınıfı ve tuvaletler yer almaktadır. İkinci katta ise üç derslik ve standartlara uygun olmayan bir özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Ana binanın ön tarafında bulunan bahçe yeşillendirilmiş, kamelya ve oturma alanları yapılmıştır. Ancak bu alan öğrencilerin teneffüslerde kullanımına açık değildir. Bununla birlikte öğrencilerin kullandığı okul bahçesi alanı oldukça küçük ve elverişsizdir. Aynı zamanda bu bahçe bir lise ile paylaşılmaktadır. Öğretmenler ve veliler bu durumdan şikayetçidirler.

3.3.2.3. SBDDC Okulunun Genel Özellikleri

1974- 1975 eğitim öğretim yılında hizmete açılmış bir okuldur. Yedi derslik, bir müdür odası, bir öğretmenler odası ve bir hizmetli odası ile hizmet veren okul binasına 2008 yılında ek kısımlar yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında bir fen ve teknoloji laboratuvarı, bir görsel sanatlar atölyesi, bir kütüphane ve bir geri dönüşüm odası binaya eklenmiştir. Okulun çevresi göç alan bir yer olmasından dolayı öğrenci sayısı artarak devam etmiştir. Bu nedenle 2004 yılında ek bir bina ihtiyacı oluşmuş ve yeni bir bina inşa edilmiştir. Bu binada ise on derslik, bir müdür odası, bir müdür yardımcısı odası, bir memur odası, bir bilişim teknolojileri laboratuvarı, bir öğretmenler odası, bir rehberlik servisi, bir hizmetli odası ve bir tane de çok amaçlı salon bulunmaktadır. Okulun toplam alanı 4000 m² dir. Okul bahçesi ağaçlandırılmış, ön ve arka kısmı öğrenciler için oyun sahası olarak kullanılmaktadır.

3.3.2.4. SBDDD Okulunun Genel Özellikleri

Bu okul 1974 yılında eğitim öğretime açılmıştır. Daha sonra çevre nüfusun artması ile beş derslikli ek bina yapılmıştır. Derslik sayısı yine yetersiz kalınca 1978 yılında ek binaya kat eklenerek on altı derslikli son halini almıştır. Bununla birlikte bir fen ve teknoloji laboratuvarı, bir bilgisayar teknolojileri laboratuvarı ve anasınıfı bulunmaktadır. Okul bahçesi ve binaların kapladığı alan oldukça küçüktür. Öğrencilerin oyun alanları sınırlıdır. Okul bahçesinin etrafı ağaçlarla kaplanmıştır.

3.3.2.5. Gözlem Yapılan Sınıfların Belirlenmesi

SBDÖ ile dört okul belirlendikten sonra sıra gözlem yapılacak beşinci sınıflara gelmiştir. Sınıfların belirlenmesi yine bu ölçekten alınan puanlara göre yapılmak istenmiştir. Bu nedenle ölçek ile gerekli verilere ulaşılmıştır. Bununla birlikte aşırı ve aykırı örneklem seçim yöntemi kullanılarak sosyal beceri düzeyi yüksek okullardan en yüksek beceri puanı alan sınıflar ve sosyal beceri düzeyi düşük okullardan da en düşük beceri puanı alan sınıfları araştırma kapsamına alma planlanmıştır. Ancak süreç içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenlerden bazılarının gönüllü olmaması durumu değiştirmiştir. Nitel çalışmalarda doğru bilgiye ulaşma konusunda alınması gereken önlem olarak nitelendirilen geçerlik olgusu (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 274) düşünülerek uygun ortam sağlanması ve öğretmenlerin gönüllü olmasının daha önemli olduğu düşünülerek sınıf belirlenmesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Bunun sonucunda gözlem yapılacak sınıf ve öğretmenler belirlenmiştir.

3.3.2.6. Araştırmanın İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Yapılmasının Nedenleri

Araştırma konusu belirlendikten sonra sıra araştırma kapsamına alınacak yaş ve sınıf düzeyinin belirlenmesine gelmiştir. Bu aşamada ilköğretim öğrencileri ve sosyal beceri kazanma süreci dikkate alınmıştır. İlköğretim ikinci kademedeki ergenlik dönemine giriş ve sosyal becerilerde gözlenebilecek değişimler nedeniyle 6. 7. ve 8. sınıflar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Ayrıca ikinci kademedeki branş

derslerinin ve öğretmenlerinin varlığı düşünülünce sınıf içi örtük programın bütüncül bir biçimde ortaya konulmasının mümkün olamayacağı ve elde edilen verilerde tutarsızlık olabileceği de hesaba katılmıştır. Bu nedenlerle sosyal gelişimin de hız kazandığı ilköğretim birinci kademe düşünülmüştür. Çünkü bu dönemde çocuk sosyal ilişkilerin daha yoğun yaşandığı ve içine dahil olacağı toplumun değerlerini, normlarını daha çok görme imkanı bulacağı bir ortama ilk defa dahil olmuştur. İlköğretim birinci kademenin ilk üç yılı ise öğrencilerin kendilerini ifade etme yetilerinin henüz tam gelişmediği ve araştırma sürecinde uygulanacak ölçek ve görüşmelerde bu durumun sıkıntı oluşturacağı düşünülmüş ve kapsam dışı bırakılmıştır. Örtük programın unsurlarının öğrenciler tarafından benimsenmiş olması gerekliliği de dikkate alındığında birinci kademenin sonu olan beşinci sınıf düzeyi uygun görülmüştür. Yani beşinci sınıf öğrencilerinin hem okullarının hem de sınıflarının örtük programını ortaya çıkarmaya daha çok yardımcı olacağı kanısına varılmıştır.

3.3. 2. 7. Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Araştırma kapsamında belirlenen sınıflardaki öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu form kapsamında öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve kardeş sayılarına ilişkin bilgiler edinilmiştir. Buna ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Nitel Boyuta ilişkin çalışma grubuna ait kişisel bilgiler									
Okul		SBDYA		SBDYB		SBDDC		SBDDE	
Kişisel Bilgiler		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	14	30.4	18	51.4	13	50	16	66.7
	Erkek	32	69.6	17	48.6	13	50	8	33.3
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	1	2.2	3	8.6	6	23.1	-	-
	Okur yazar	2	4.3	1	2.9	8	30.8	3	12.5
	İlkokul mezunu	10	21.7	12	34.3	12	46.2	19	79.2
	Ortaokul mezunu	1	2.2	6	17.1	-	-	1	4.2
	Lise mezunu	14	30.4	10	28.6	-	-	1	4.2
	Üniversite mezunu	18	39.1	3	8.6	-	-	-	-
	Okuryazar değil	1	2.2	-	-	-	-	-	-
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar	2	4.3	2	5.7	8	30.8	1	4.2
	İlkokul mezunu	3	6.5	7	20	16	61.5	9	37.5
	Ortaokul mezunu	1	2.2	4	11.4	1	3.8	5	20.8
	Lise mezunu	11	23.9	13	37.1	1	3.8	8	33.3
	Üniversite mezunu	28	60.9	9	25.7	-	-	1	4.2
	Okuryazar değil	1	2.2	-	-	-	-	-	-

Çizelge 3'ten devam									
Ailenin Gelir Düzeyi	500 TL ve altı	1	2.2	9	25.7	17	65.4	9	37.5
	501-1500 TL arası	8	17.4	17	48.6	7	26.9	13	54.2
	1501-2500 TL arası	14	30.4	6	17.1	2	7.7	2	8.3
	2501 TL ve üstü	23	50	3	8.6	-	-	-	-
Kendine Ait Odan Var mı?	Evet	42	91.3	28	80	15	57.7	11	45.8
	Hayır	4	8.7	7	20	11	42.3	13	54.2
Kardeş Sayısı	1	3	6.5	-	-	-	-	-	-
	2	23	50	14	40	3	11.5	6	25
	3	13	28.3	15	42.9	12	46.2	8	33.3
	4	6	13	4	11.4	5	19.2	7	29.2
	5	1	2.2	2	5.7	3	11.5	2	8.3
	6	-	-	-	-	2	7.7	1	4.2
	7	-	-	-	-	1	3.8	-	-
Toplam		46	100	35	100	26	100	24	100

Çizelge 3 incelendiğinde A ve B okulunda bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin diğer iki okula göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte anne ve baba eğitim düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırma kapsamında uygulana Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.4.1.1. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ile toplanmıştır. Bu amaçla ilgili literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu, öncelikle uzman yargısına sunulmuştur. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri, Türkçe, Sınıf ve Rehberlik öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Uzman yargısına sunulan madde havuzundan birbirinin tekrarı olan, dil ve anlatım açısından hatalı olan ve öğrenci

seviyesine uygun olmayan maddeler elenerek 32 maddeden oluşan bir ölçek ön analiz için hazırlanmıştır. Ön analiz kapsamına Elazığ il merkezinde bulunan beş ayrı eğitim bölgesinden belirlenen toplam on okuldan ulaşılan 505 öğrenci alınmıştır. Buna ilişkin sayısal veriler Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Ön analiz işlemlerine katılan öğrenci sayısı

<i>Eğitim Bölgesi</i>	<i>Okul Adı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Fırat Eğitim Bölgesi	Evrenpaşa İÖÖ	125
	Namık Kemal İÖÖ	117
Bahçelievler Eğitim Bölgesi	Koç İÖÖ	35
	Tevfik Yaramanoğlu İÖÖ	26
Harput Eğitim Bölgesi	İsmetpaşa İÖÖ	33
	Dumlupınar İÖÖ	33
Hazar Eğitim Bölgesi	Şair Hayri İÖÖ	44
	Yücel İÖÖ	28
Karşıyaka Eğitim Bölgesi	İstiklal İÖÖ	40
	Doğukent İÖÖ	24
Toplam	10	505

Çizelge 4’e bakıldığında beş farklı eğitim bölgesinden ön uygulama kapsamına alınan okullar ve bu okullardan ulaşılan öğrenci sayıları görülmektedir. Ön uygulama sonrası okullardan 558 ölçek formu toplanmıştır. Ancak bu formların 505’i geçerli olarak araştırma kapsamına alınmıştır. Ön analiz işlemlerine katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. Ön analiz işlemlerine katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler

<i>Kişisel Bilgiler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	233 46.1
	Erkek	272 53.9
Ailenin Gelir Düzeyi	500 TL ve altı	134 26.5
	501-1500 TL arası	261 51.7
	1501 TL ve üstü	110 21.8
Kardeş Sayısı	1	30 5.9
	2	200 39.6
	3	172 34.1
	4	65 12.9
	5	27 5.3
	6	8 1.6
	7	3 0.6
Toplam	505	100.0

Çizelge 5 incelendiğinde SBDÖ’nin ön analiz işlemlerine katılan öğrencilerin cinsiyet açısından homojen dağıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin

çoğunluğunun orta gelir düzeyinden gelen çocuklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısı açısından bakıldığında ise en fazla iki çocuklu ailelerin bulunduğu görülmektedir.

Elde edilen ölçeğin öncelikle faktör analizi işlemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koyan Bartlett Testi ve KMO değerlerine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2003: 120; Pallant, 2005: 174). Yapılan Bartlett Testi sonucu 2000.0 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.000 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin KMO değeri ise .988 olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 1'e yaklaşması oldukça iyi bir durumun oluştuğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002: 50). Faktör yük değeri .45 ve üstü olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2003: 118). Buna bağlı olarak yapılan işlemler sonucunda oluşan ölçeğin tek faktörde toplandığı ve 32 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Yapılan varimax döndürmesi sonucunda eldeki maddelerin yüzde 70.163'lük bir varyansı açıkladığı görülmüştür. Toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer alması sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar için yeterli görülmektedir (Scherer ve diğ., 1988; Akt: Tavşancıl, 2002: 48). Bununla birlikte faktör yüklerinin .543 ile .944 arasında olduğu saptanmıştır. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan ölçek maddeleri ve yükleri aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 6. Sosyal beceri ölçeğinin faktör analizi sonuçları

Madde no	Madde	Faktör Yüğü	Varyans %	Cronbach Alpha
1	Öğretmenlerimin söylediklerini dinlerim.	.936		
2	Başladığım konuşmayı sürdürürüm.	.883		
3	Merak ettiğim soruları başkalarına sorarım.	.869		
4	Gerektiğinde teşekkür ederim.	.933		
5	Arkadaşlarımı başkalarına tanıtırım.	.784		
6	Çevremdeki insanlara iltifat (güzel sözler söyleyip mutlu edebilme) ederim.	.894		
7	Çevremdeki insanların başarılarını överim.	.665		
8	İhtiyaç duyduğumda başkalarından yardım isterim.	.858		
9	İstediğim zaman devam eden bir etkinliğe ya da bir arkadaş grubuna kolayca katılırım.	.716		
10	Grup etkinliklerinde arkadaşlarımı yönlendiririm.	.823		
11	Bana verilen yönergelere (talimatlara) uyarım.	.915		
12	Bana verilen görevleri yerine getiririm.	.944		
13	Hatalı olduğum zamanlarda özür dilerim.	.924		
14	Herhangi bir konuda diğerlerini ikna (inandırabilme) ederim.	.779		
15	Herhangi bir grup çalışmasında iş bölümüne uyarım.	.931		
16	Kendi duygularımı (mutluluk, üzüntü, yalnızlık, acıma, memnunluk, kaygı, kıskançlık, merak, suçluluk, endişe...) anlarım.	.841		
17	Arkadaşlarımın kızgınlıklarıyla başa çıkarım	.543		
18	Korkularımın başa çıkarım.	.785		
19	Başarılı olduğumda kendimi ödüllendiririm.	.820		
20	Kendimle ilgili güzel şeyler söyleyebilirim.	.823		
21	Bir problemle karşılaştığımda problemin nedenlerini araştırırım.	.767		
			70.163	.986

Çizelge 6'dan devam		
22	Arkadaşlarımı incitmeden şakalar yaparım.	.828
23	Bir işe yoğunlaşırım(dikkatimi toplarım).	.899
24	Okuldaki kurallara uyarım.	.907
25	Arkadaşlarımı etkinliklere katılmaları için davet ederim.	.874
26	Kolayca arkadaşlık kurarım.	.853
27	Ödevlerimi düzenli ve doğru bir şekilde yaparım.	.926
28	Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerimi değiştirerek arkadaşlarımla uzlaşırım.	.617
29	Arkadaşlarımın saldırgan davranışlarıyla baş ederim.	.609
30	Yakın arkadaşlıklar kurarım.	.892
31	Oyunlarda sıranın bana gelmesini beklerim.	.922
32	Başkalarıyla sözsüz iletişim (gülümseme, baş sallama, göz teması kurma, dokunma) kurarım.	.855
KMO=, 988 Bartlett Testi = 2000.0 Cronbach Alpha = .986		

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği . 986 olarak belirlenmiştir. Guttman Split Half katsayısı .985 olarak bulunmuştur. Eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise .985'tir. Ölçeklerde .60 ile .80 arasında bulunan güvenirlik katsayısı oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999: 522).

Hazırlanan ölçek beşli likert tipindedir. Bununla birlikte ölçekte 'Her zaman= 5', 'Sık sık=4', 'Bazen=3', 'Nadiren=2', 'Hiç=1' olarak derecelendirilmiştir. Sosyal beceri ölçeğinden alınacak en yüksek puan 160, en düşük puan ise 32'dir. Üzerinde çalışma yapılan okullar beceri ölçeği puanlarına göre belirlenmiştir. Buna göre en yüksek beceri puanı alan iki okul ile en düşük beceri puanını alan iki okul araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.4.1.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırma kapsamında belirlenen dört okulda gözlem ve görüşmeler yapılan öğrencilere uygulanmıştır. Bu form Bacanlı (1999) nın geliştirdiği 'Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği ' ve Sarı (2007)'nın 'Kişisel Bilgi Formu' undan yararlanılarak hazırlanmıştır. Form kapsamında öğrencilere cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği, ailenin aylık gelir düzeyi, kardeş sayısı ve kendilerine ait oda olup olmadığı sorulmuştur.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan nitel veri araçlarından yapılandırılmamış gözlemler, görüşme formları ve geliştirilme süreçlerine değinilecektir.

3.4.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemler

Gözlem, belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yönelmiş bir bakış ve dinleyiş olarak tanımlanır. Temelde verilerin bir başkasının rapor etmesi gibi yollarla değil doğrudan elde edilmesine dayanır. Veri toplama tekniği olarak gözlemden çoğu kez karmaşık davranışlar ve konuların araştırılmasında faydalanılır (Karasar, 2003:157). Bu yönüyle çalışmanın sosyal beceri ve örtük program ilişkisini ortaya koymada gözlem verilerine başvurulmuştur. Gözlemin güçlü yönlerinden biri de çalışılan durumun doğal ortamından verilerin elde edilmesidir. Doğal ortamında gerçekleşen davranışlar gerçeği daha çok yansıttığından elde edilen bulguların geçerliliğinin yüksek olmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 173). Buradan hareketle bir becerinin ve örtülü bazı mesajların ancak kişi ve durumların doğal ortamında yapılan gözlemlerle ortaya konabileceği düşünülerek araştırmada en ideal veri kaynağı olarak gözlem kullanılmıştır. Araştırmacı katılımlı gözlem yapmıştır. Katılımlı gözlem iki boyutta gerçekleştirilebilir. Bunlar gözlemci olarak katılım ve tam katılımdır (Agafonof, 2006: 118: Akt: Akturan, Ataçarapınar, Ünverdi, Yıldız & Mizan, 2008: 100). Bu araştırmada *gözlemci olarak katılım* kullanılmıştır. Çünkü araştırmacı öncelikle araştırma kapsamına alınan kişilerle ilişkiler geliştirmiş ve daha sonra topluluk içinde gözlem yapmıştır. Bununla birlikte alan çalışmalarından *yapılandırılmamış gözlem türü* kullanılmıştır. Bu türde davranışın gerçekleştiği doğal ortamın içine girmek esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 171). Bu nedenle araştırma kapsamında sınıf ve okul ortamına girilmiş ve örtük programın sosyal beceri kazandırma sürecinde işlevini ortaya koymak için özellikle resmi programın hedeflerine yönelik geliştirilen yaşantılar dışındaki durumların gözlenmesine odaklanılmıştır.

Gözlem yöntemi nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan karmaşık davranışların

ayrıntılı olarak araştırılması amacıyla kullanılır (Karasar, 2004: 157; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 169). Bununla birlikte gözlemin en önemli özelliği gözlenilenin kendi doğal çevresinde olması ve objektif veri toplama şansı vermesidir (Karasar, 2004: 157). Bu kapsamda örtük programın yapısı ve sosyal beceri kazandırma süreci dikkate alındığında hiçbir boyutun gözden kaçırılmaması amacıyla yapılandırılmış gözlem süreci kullanılmamıştır. Bu bağlamda örtük program ve sosyal beceri gibi karmaşık davranış süreci gerektiren bir durum kendi ortamı içerisinde gözlemler yapılarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada gözlemler esnasında verilerin kısa sürede kayıt altına alınması için önerilen fiziki kayıt cihazları (ses/görüntü kaydı) kullanılmak istenmiştir (Karasar, 2004: 161). Ancak gözlem yapılacak sınıflardaki öğretmenler ve okulların yöneticileri bu isteği kabul etmemiştir. Bununla birlikte hem gözlem sürecinin uzun süreye yayılması hem de böyle bir kayıt cihazının varlığının öğrencileri ve öğretmenleri rahatsız ederek doğal ortamın bozulmasına neden olacağı düşüncesiyle bu araştırmada *not alma yöntemi* kullanılmıştır. Bununla birlikte gözlemleri kayıt altına alırken not alma yöntemi en sık kullanılan ve en yaygın kaydetme yöntemi olarak gösterilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 182). Gözlem sürecinde araştırmanın amacına göre araştırmanın önemli bulduğu her şeyin anında kaydedilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yani hemen gözlenilen davranış ya da olay not edilmelidir. Anında kaydetme ile beraber gözlemcinin mümkün olduğunca tanımlayıcı olması ve gözlenen olguları kendi düşünme süzgecinden geçirerek yorumlamaması gereklidir. Ayrıca gözlem yapılan ortamın özellikleri ve bu ortamda yer alan insanların sözel davranışlarını yansıtmak amacıyla gerçekleşen iletişiminden örnekler gözlem notlarına eklenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 179). Gözlemler süresince bu kurallara dikkat edilmiştir. Yani ortamda görülen her durum anında yorumlamadan uzak bir biçimde kayıt altına alınmıştır.

Gözlemler yürütülürken okulun örtük programını ortaya çıkarmak için sınıf içi, okul bahçesi ve koridor gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler gözlem notlarına aktarılmıştır. Gözlemler sosyal beceriler ve bu becerilerin kazandırılmasında etkili olan örtük programın boyutları üzerine odaklı sürdürülmüştür. Araştırmada gözlemler on iki hafta boyunca devam ettirilmiş ve her bir okuldan haftalık beşer saat gözlem yapılmıştır.

Gözlemler için iyi yetişmiş, bağımsız gözlemler yapabilecek en az iki gözlemcinin kullanılması yararlı ve çoğu kez de zorunlu tutulur. Çünkü tek gözlemci ile toplanan verilerin güvenilirliği hakkında bir tahminde bulunulması olasılığı son derece sınırlı ya da hiç yok olarak ifade edilir (Karasar,161). Ayrıca araştırmacının kendisinin gözlem yapmasının gözlem notlarını etkileyebileceği düşüncesiyle de farklı gözlemcilerin kullanılması önerilen bir durumdur (Best ve Kahn, 1989: 177). Bu nedenle gözlemler biri araştırmacı diğeri ise alanda gözlemler yapmış birer uzman kişi tarafından yapılmıştır. Bu noktada araştırmacının gözlemci seçimi, yetiştirilmesi ve gözlem ortamının düzenlenmesinde dikkatli davranması önerilir. Gözlemcilerin koşullanmamış olması, alanda uzman olması, planlanan gözlem sürecinde ve öncesinde eğitilmeleri gerekliliği vurgulanır. Bu eğitimler sırasında gözlemcilere gözlemin amacı, nelerin nasıl ve hangi ölçütlerle gözleneceği, gözlemlerin nasıl kaydedileceği gibi konularda bilgi verilir (Karasar, 2004: 164). Bu araştırmada ise her okul için gözlemci seçiminde daha önce gözlem yapmış olması dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın başında ikinci gözlemciler konu hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiş, gözlem sürecinin her aşamasından bahsedilmiş ve gerekli noktaların altı çizilmiştir. Böylece her iki gözlemcinin araştırmanın hedeflerine yönelik gözlem yapması sağlanmış ve veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Her okuldaki gözlem araştırmacının yanında farklı bir gözlemci tarafından yapılmıştır. Burada farklı gözlemciler kullanılarak elde edilen verilerde tutarlılık sağlanmaya ve okullar arasında gözlemcinin kıyaslama yaparak yorumlama yapmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Gözlemci seçimi ve eğitiminin yanı sıra gözlemciler arası uyuma da güvenilirlik açısından dikkat edilmelidir (Karasar, 2004: 165). Bu amaçla yapılan gözlemler haftalık karşılaştırılmış ve benzerliklerin yüksek oranda olduğu belirlenmiştir.

3.4.2.2. Görüşme Formları

Görüşme, sözlü iletişim yolu ile veri toplama tekniği olarak tanımlanır. Ayrıca görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa yol olarak nitelendirilir. Görüşmede söylenenlerin gerçek derinliğine inilebilir ve görüşme ile veri toplamanın geniş uygulama alanı bulunmaktadır (Karasar, 2004: 165-166).

Nitel araştırmaların çoğunda görüşme ve gözlem birlikte kullanılır. Böylece elde edilen verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesi sağlanmış olur ve görüşme ile abartılan bazı konular gözlem ile ortaya çıkarılabilir. Aynı zamanda gözlemle elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmak mümkündür. Bununla birlikte araştırma sürecinde gözlenen ortamlarda bulunan kişilerle görüşme yapma gerekliliğı ortaya çıkabilir. Bu süreçte araştırmacı önce gözlenen ortamla ilgili veri edinebilecek bireyleri saptar ve daha sonra bu bireylerle ya gözlemden hemen sonra ya da daha sonraki bir zaman diliminde görüşmeler yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 182). Bu çalışmada da önce gözlem süreci işletilmiş ve gözlemin hemen sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Böylece gözlem sürecinde elde edilen verilerin teyit edilmesine ve olası hataların ortadan kaldırılmasına çalışılmıştır.

Araştırmada gözlem bulgularını desteklemek, veri çeşitlemesi yapmak ve durum çalışması mantığına uygun hareket etmek için gözlem ve görüşme bir arada kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak kabul görmektedir. Özellikle sosyal bilimler alanında görüşme etkili bir veri toplama yöntemi haline gelmiştir. Kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünse de beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, kişilerarası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Patton, 1987: 108: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119). Çalışmada *görüşme formu yaklaşımı* benimsenmiştir. Bu yaklaşımda benzer konulara yönelerek farklı bireylerden aynı tür verilerin alınması amacı vardır. Görüşmeci üzerinde çalıştığı konu ve veya alanlara sadık kalarak önceden hazırladığı soruları sorma ve gerekirse, daha ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorma yetkinliğine sahiptir. Soruların belirli sıraya konma zorunluluğı bulunmamaktadır. Bu tür görüşmeciye zaman esnekliğı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 122). Bununla birlikte görüşme türlerinde farklı sınıflandırmalarda mevcuttur. Bunlardan biri yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış görüşme türleri olarak ayrılan sınıflandırmadır. Yapılanmış görüşmede önceden yapılan görüşme planına aynen uyulan hangi soruların nasıl sorulacağı önceden belirlenmiş bir durum söz konusudur. Burada araştırmacıya hareket özgürlüğü tanınmaz. Bunun aksine yapılanmamış görüşmede görüşmeciye büyük bir hareket ve yargı özgürlüğü verilir. Sorulacak soruların önceden ana hatları ile belirlenmiş olmasına rağmen görüşme esnasında yeni sorular düşünmek ve sormak mümkün olmaktadır. Yarı yapılanmış görüşme türü ise bundan önceki iki teknik yani iki

uç arasında olup en çok kullanılanıdır. Bu sınıflandırma türüne göre ise araştırma *yarı yapılanmış görüşme* türündedir. Hazırlanan görüşme formları gözlem süreci sonunda her bir okulda görev yapan öğretmenler, seçilen öğrenciler ve gönüllü olan velilere uygulanmıştır.

Araştırma sorularını derinlemesine açıklama ve gözlemlerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar hazırlanırken ilgili literatür göz önünde bulundurulmuştur ve sosyal beceri kazandırmada örtük program unsurlarını ortaya çıkaracak açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli bakış açısı ile araştırma kapsamına alınan okulların örtük programı ve örtük programın sosyal beceri kazandırmadaki işlevi belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4.2.2.1. Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme formu içerisindeki sorular, araştırmanın amaçlarına göre ve ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, Eğitim Bilimleri Bölümünden öğretim üyelerinin uzman bilgisine sunulmuştur. Böylece araştırma kapsamında kullanılan öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur.

Bu form kapsamında öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler sorulmuştur. Kişisel bilgiler alındıktan sonra araştırmanın amacına uygun hazırlanmış yirmi beş adet soru öğretmenlere tek tek yöneltilmiş ve cevapları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Öğretmen görüşme formu kullanılarak sosyal beceri düzeyine göre belirlenen dört okuldan on iki öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler gözlem sürecinin sonunda ve öğretmenlerin istekleri doğrultusunda dönem sonu seminer sürecinde yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin sorulan sorulara daha rahat cevap vermesi ve görüşmenin sağlıklı yürütülmesi sağlanmıştır. Ayrıca görüşme yerleri öğretmenlerin isteğine ve ortamın uygunluğuna göre belirlenmiştir.

3.4.2.2.2. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci görüşme formu da öğretmen görüşme formuna paralel olarak araştırmanın amacı ve ilgili alan yazın doğrultusunda oluşturulmuştur. Yine bu formda da uzman yargısına başvurularak formun son hali verilmiştir.

Form kapsamında otuz adet soru üzerinden öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme formları gözlemlerin ve dönemim bittiği hafta öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme yapılacak yere ilişkin öncelikle okul yönetimi ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda dört okulda da var olan rehberlik odası yer açısından uygun görülmüştür. Öğrenciler teker teker rehberlik odasına alınarak görüşmeler sessiz ve sakin bir ortamda yapılmıştır.

3.4.2.2.3. Veli Görüşme Formu

Velilerle yapılan görüşmede kullanılan görüşme formu diğer iki forma paralel olarak ve araştırmanın amacı ve ilgili alan yazın doğrultusunda düzenlenmiştir. Veli görüşme formu da uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Veli görüşme formu otuz adet sorudan oluşmuştur. Sorular çocukların sosyal becerileri ve bu becerileri kazandırmada örtük programın işlevini ortaya koymaya çalışmaktadır. Veli görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri yapıldıktan sonra aynı hafta içerisinde yapılmıştır. Her bir okuldaki beşer veli olmak üzere toplamda yirmi veli ile görüşme yapılmıştır.

Görüşme yapılacak veliler sınıf öğretmenlerinin görüşü ışığında belirlenmiştir. Aynı zamanda örtük programın kapsamını ortaya koymak için okul ve öğretmen ile iletişimi olan veliler tercih edilmiştir. Görüşmeler öncesinde velilerle irtibata geçilerek yer ve saat ayarlaması yapılarak onlara uygun zaman dilimi belirlenmiştir. Bu tip konularda sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır.

3.4.3. Araştırmanın Nitel Boyutu için Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak sonuçların inandırıcılığı gösterilir. Bu nedenle ‘geçerlik’ ve ‘güvenirlik’ araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. LeCompte ve Goetz (1982, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255) geçerliliği araştırma sonuçlarının doğruluğu, güvenilirliği ise bu sonuçların tekrarlanabilirliği ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Bununla birlikte geçerliliği iki birimde sunarak *dış geçerliliği*, araştırma sonuçlarının benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği, *iç geçerliliği*, bu sonuçlara ulaşılırken izlenen sürecin yeterliliği olarak tanımlamışlardır. Güvenirliği de aynı kapsamda *dış güvenirlik*, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda benzer sonuçlar verip vermeyeceği, *iç güvenirlik*, diğer araştırmacıların aynı verilerle aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağına ilişkin kavramlar olarak ifade etmişlerdir. Geçerlik ve güvenirlik özellikle nicel araştırmaların bilimselliğini gösteren önemli iki unsur olarak bilinirler. Bu noktada nitel araştırmalara yöneltilecek önemli eleştirilerden biri özellikle güvenirlikte nicel araştırmalarda olduğu gibi tanımların, yöntemlerin ve testlerin olmamasıdır. Ancak nitel araştırmalarda da güvenirlik ve geçerlik için alınan bazı önlemler bulunmaktadır. Doğal olarak temel dayanak noktalarından kaynaklı farklılıklar vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255).

Nitel araştırmalarda geçerlik kaygısı daha ağır basar. Araştırmacının önyargılardan ve varsayımlardan arındırılmış verilere ulaşması ve bu verilerin doğasına uygun bir analiz yaklaşımı benimsemesi anlamlı sonuçlara ulaşmada önemlidir. Nitel araştırma bakış açısı ile gerçekliğin oluşturulmasında araştırmacının tarafsız olması gereklidir. Bununla birlikte araştırmacı veri kaynağına yakın olarak uygun veri toplama süreci oluşturarak nitel araştırmanın geçerliliğini artırması mümkündür. Yani araştırmacı geçerlik için doğru bilgiye ulaşmada gerekli önlemleri almalı, güvenirlik için ise araştırma süreci ile verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 273- 274). Özetlenecek olursa nitel araştırmalarda gerekli olan geçerlik ve güvenirlik konularında detaylı açıklamalar yapmaktır.

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için geliştirilmiş bazı stratejiler vardır. Bunlar; iç geçerlik yerine ‘inandırıcılık’, dış geçerlik yerine

‘aktarılabirlik’, iç güvenirlik yerine ‘tutarlılık’, dış güvenirlik yerine ‘teyit edilebilirlik’ olarak sıralanır (Lincoln ve Guba, 1985: Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2006: 264). Aşağıda araştırma kapsamında bu stratejilerin kullanımına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.4.3.1. İnandırıcılık

İnandırıcılık yani iç geçerlik, araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı sağlamak için yaptıklarını açık bir biçimde ortaya koyması ile gerçekleştirilir. Bunun için kullanılan yöntemler, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 258, 265).

‘Çeşitleme-üçgenleme (triangulation)’ araştırmada farklı veri kaynakları ve yöntemlerin bir arada birbirini destekler biçim de tutarlı olarak kullanılmasıdır. Bununla birlikte araştırma sürecinde ya da araştırmacının sonucunda birden fazla araştırmacının konuyu incelemesi de araştırmacı çeşitlemesi olarak adlandırılır (Ekiz, 2004: 436). Araştırmada inandırıcılığı artırmak, araştırılan duruma ilişkin farklı bakış açılarını ve kaynaklarını ortaya koymak için veri kaynağı ve yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Bu noktada araştırmada veri kaynağı açısından ‘gözlem yapılan sınıflar ve okullar’ ve ‘görüşme yapılan kişiler’ olarak çeşitlendirme yapılmıştır. Görüşmeler öğretmen, öğrenci ve veli bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Veri çeşitlemesi ile birlikte yöntem çeşitlemesi de gözlem ve görüşme yöntemleri bir arada kullanılarak sağlanmıştır. Çeşitleme ile birlikte verilerin analizinde kullanılan farklı kaynak ve yöntemlerden elde edilen sonuçların birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı incelenmiştir. Bu bağlamda veri kaynağı olarak belirlenen öğretmen, öğrenci ve velilerin birbirlerinden davranış bakımından etkilenmemeleri için görüşmeler gözlem süreci sonrasında yapılmıştır.

Araştırma alanında uzun zaman geçirme ya da araştırmacının veri kaynakları ile uzun süre etkileşimi bir diğer geçerlik yöntemidir. Araştırmacının, ele alınan konuyu daha derinlemesine inceleyebilmesi ve anlamlandırabilmesi için araştırma alanında yeterli süre bulunması gereklidir. Uzun süre araştırma alanında kalma araştırılan kişilerin araştırmacıya olan güvenini artırır. Bununla birlikte araştırmacının da elde

ettiği verilerle kendine olan güveninin artmasını sağlar. Araştırılan kişilerin araştırmacıya güvenmesi incelenen konunun derinlemesine ortaya konmasına yardımcı olurken araştırmacının kendine olan güveninin artması ise gerçeği yansıtan açıklamalar ortaya koymasında yardımcı olmaktadır. Ayrıca gözlem sayısının artırılması araştırmacının gözlenen ortam veya gözlem ortamında bulunan bireyler üzerinde oluşturacağı başlangıç etkisini azaltacak ve gözlenen sürecin kendi doğal ortamına dönmesini sağlayacaktır (Ekiz, 2004: 436; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 265- 266). Bu bağlamda araştırmada her bir okulda gözlem süresi 2009- 2010 öğretim yılı ikinci yarısı süresince toplam 12 hafta devam etmiştir. Gözlem süreci başlatılmadan önce gözlemin yapılacağı okullarda yöneticiler, öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve öğrencilerle vakit geçirilmeye çalışılmıştır. Gözlemler haftada bir kez beşer saat olarak yürütülmüştür. Ders saatleri içinde sınıfta, ders saati dışında okul bahçesi, koridorlarda gözlemler yapılmıştır. Gözlemler öncesi okullarla bir süre irtibat kurmanın yanı sıra gözlemler sırasında da öğrenci ve öğretmenlerle yakın ilişkiler kurulmuştur. Hatta öğrenci ve öğretmenler süreç içerisinde araştırmacıyı sınıfın bir parçası olarak görmüş ve varlığından rahatsızlık duymamıştır. Böylece örtük programın sosyal beceri kazandırma süreci üzerindeki işlevini ortaya koymada yani gerçekliği çıkarmada doğal ortamın incelenmiş olduğu söylenebilir.

Bir diğer önerilen inandırıcılık stratejisi ise uzman incelemesidir. Bu kapsamda uzman incelemesi, araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişilerden araştırmayı farklı yönlerden incelenmelerini sağlamaktır. Böylece uzman kişi araştırma süresince toplanan veriler, bu verilerin analizi ve sonuçların yazımı noktalarında eleştirel bir bakış açısı ortaya koyar ve araştırmacıya dönüt verir. Geri bildirimler araştırmacıya araştırmanın niteliğini ve tutarlılığını artırmada yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 268). Bu araştırmada tez danışmanının görüşlerine ve önerilerine araştırmanın planlanması, yürütülmesi, analizlerin yapılması ve raporlaştırma süreçlerinde başvurulmuştur. Bununla birlikte birçok nitel araştırma yürütmüş olan başka bir uzman ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve rastgele seçilen ikişer gözlem ve ikişer görüşme metninin analizini yapmıştır. Bu süreç sonunda araştırmacı ve ikinci kodlayıcı kodlamaları hakkında görüş alışverişinde bulunmuştur. Bu aşamadan sonra ikinci kodlayıcı ile araştırmacının kodlamaları arasındaki uyuşma oranı ölçülmüştür. Bu oran .798 olarak bulunmuştur. Ayrıca tüm verilerin ilk analizleri

bittikten sonra ikinci kodlayıcı olarak görev alan uzman ile tekrar bir araya gelinerek kod ve tema ilişkileri tekrar gözden geçirilmiştir. Bunların yanı sıra araştırma sonuçlarının tutarlılığını ölçmek için araştırmacı üç hafta arayla yaptığı analizleri karşılaştırmış ve kendi tutarlılığını da sınamıştır. Böylece Kerlinger (2000; Akt: Sarı, 2007:175)'in gözlemin en temel zayıf noktası olarak nitelendirdiği 'araştırmacının gözlemlerden yanlış çıkarımlar yapması' konusunun da ortadan kaldırılması sağlanmıştır.

3.4.3.2. Aktarılabilirlik

Lincoln ve Guba (1985; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 269), nicel araştırmaların temel amaçlarından biri olan 'genelleme' kavramını nitel araştırmalarda 'aktarılabilirlik' olarak nitelendirmişlerdir. Aktarılabilirlik kavramı, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda uygulanabilirliği ve test edilebilecek denenceler oluşturması ile ilgilidir. Yani nicel araştırmacı evrene genelleme yapmak için çalışırken nitel araştırmacı elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik düzeyini ortaya koymaya çalışır. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri ile artırılabilir (Erladson vd.,1993; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270).

Ayrıntılı betimleme, ham verinin temalara göre yeniden düzenlenerek okuyucuya yorum katmadan aktarılması olarak tanımlanır. Ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılırken doğrudan alıntılar araştırmacılar tarafından sık sık kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270). Bu araştırmada da aktarılabilirliği artırmak için araştırmanın her aşaması; araştırmanın modeli, veri kaynaklarının nasıl belirlendiği, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmacının rolü açık ve ayrıntılı bir biçimde araştırma raporunda sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yapılarak hem genele ait bilgilere hem de özele ait bilgilere ulaşılmak istenir. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan veri kaynaklarını farklılığı yansıtacak şekilde seçmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 271). Mevcut araştırmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinde aşırı ve aykırı durum örnekleme yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan sosyal beceri

değerlendirme ölçeği ile sosyal beceri düzeyi yüksek iki okul ve düşük iki okul belirlenmiş ve veri kaynaklarında farklılıkları yansıtarak aktarılabilirliği artırmak amaçlanmıştır.

3.4.3.3. Tutarlılık

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin odaklandığı noktalardan biri tutarlılığa önem vermedir. İç güvenilirliği yani tutarlılığı sağlamada verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığına, kodlama sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlılığa, verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasına dikkat edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 271- 272).

Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için veriler benzer süreçlerde toplanmıştır. Yani her okulda eşit sürelerde ve zaman diliminde gözlem süreci işletilmiş, görüşmeler benzer şart ve koşullarda yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra kodlama sürecinde araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlamalar yapılmış ve tutarlılıklarına bakılmıştır. Araştırmacı kendi yaptığı kodlamalarında tutarlılığını da üç hafta ara ile tekrar kodlama yaparak sınamıştır.

3.4.3.4. Teyit Edilebilirlik

Guba ve Lincoln, nitel araştırmalarda ‘nesnellik’ yerine ‘teyit edilebilirlik’ kavramını kullanmaktadırlar. Bu kavram kapsamında araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli teyit etmesidir. Aynı zamanda araştırmacının okuyucuya bu durumu mantıklı bir biçimde sunması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 272). Bu bağlamda araştırmacı tüm veri toplama araçlarını, ham verileri, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları gerektiğinde teyit incelemesine sunmak için saklı tutmuştur.

3.4.4. Araştırmacının Rolü

Bryman (1988), nitel araştırmacıların çoğunlukla araştırdıkları sosyal çevrelerin ayrıntılı bir betimlemesini yapmayı amaçladıklarını ifade eder. Bu betimlemenin ise

araştırmanın yapıldığı sosyal çevredeki katılımcıların bakış açısı uyumlu olması gereklidir. Betimleme sürecinde sıradan detaylara dikkat edilir, günlük yaşamın yüzeysel, gereksiz şeyleri, çok küçük ayrıntıları soruşturmaya değer olarak görülür. Böylece çalışma alanında neyin olup bittiğini anlamayı ve gerçekliğin diğer katmanlarına ilişkin ipucu ve işaretler sağlarlar. Ayrıca araştırmacılar saf tanımlamanın ötesinde inceledikleri çevrenin analizini yapmış olurlar (Akt: Kuş, 2003: 82-83). Bu analiz sürecinde nitel araştırmacı, doğal ortamında, olaylara insanların yüklediği anlamları dikkate alarak yorumlamak için çaba gösterir (Denzin ve Lincoln, 2005: 3). Kısacası araştırmacı, insanların anlamı nasıl yapılandığı ile ilgilenir, yani insanların kendi dünyalarını ve kendi dünyaları içindeki deneyimlerini nasıl yorumladıkları onun için önemlidir (Merriam, 2009: 13).

Bu bağlamda araştırmada gözlemler uzun süreye yayılarak yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerle mümkün olduğunca çok vakit geçirilmeye çalışılmıştır. Öyle ki zamanla araştırmacı ve diğer gözlemci sınıf ortamının bir parçası gibi olmuş, orada bulunmaları sınıfın doğal yapısını bozmamıştır. Bununla birlikte araştırmacı gözlem yapılan sınıfın yaptığı gezilere ve gösterilere de katılmıştır. Araştırmacı gözlem yapmadığı teneffüs aralarında öğrenci ve öğretmenlerle sohbet ederek vakit geçirmiştir. Öğrencilerin paylaşmak istedikleri boş vakitler de değerlendirilmiş onların söyledikleri şarkıları ve şiirleri dinlenmiştir. Böylece araştırmaya katılan bireylerin güveni kazanılmıştır. Hatta öğrencilerden sevgi dolu söz ve mesajlar içeren mektup ve resimler almıştır. Araştırmacı gözlemler esnasında tarafsız olmaya ve ortama müdahale etmemeye özen göstermiştir. Ayrıca görüşmelerde samimi ortam sağlanmış, resmi dilden kaçınılmış, aktif dinleme yapılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce kuramsal çerçeve incelenmiştir. Böylece araştırma bu kavramsal çerçeve üzerine kurulmuştur. Bunun yanı sıra süreç içerisinde uzman görüşlere başvurulmuş ve araştırma şekillendirilmiştir.

Araştırmacının sınıf öğretmenliği mezunu olması ve bir dönem öğretmenlik yapması, onun sınıf ve okul ortamının karmaşık yapısına olan aşinalığı, araştırma sürecinde uyanık ve esnek olmasına, her türlü davranış örüntüsünü değerli olarak kabul edip kaydetmesine neden olmuştur.

3.4.5. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bogdan ve Biklen, (1998; Akt: Gündoğdu, 2004:112) konusu insan olan araştırmalarda iki geleneksel etik uygulaması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etik önlemlerden biri bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın niteliği ve karşılaşılabilecekleri tehlike ve zorunlulukları bilmeleri, diğeri ise bireylerin elde edecekleri kazanımlarından daha büyük risklerle karşılaşmamalarıdır.

Etik açıdan iki uygulamaya da dikkat edilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak araştırma süreci işletilmiştir. Ayrıca gözlem süreci başlatılmadan önce okul yöneticileri ve gözlem yapılabilecek sınıfların öğretmenleri görüşülmüş ve izinleri alınmıştır. Gönüllü olan öğretmenler araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmen, öğrenci ve velilerde de gönüllülük esas alınmıştır. Bununla birlikte araştırma başlamadan önce öğretmen ve öğrencilere gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme öncesinde ses kayıt cihazı kullanımına izinlerin olup olmadığı sorulmuştur. Bunlara ek olarak araştırma raporunda okulların ve araştırmaya katılan öğretmen öğrenci velilerin isimlerine yer verilmemiştir. Bunun yerine öğretmenler için Öğrt1, Öğrt2...öğrenciler için Öğrn1, Öğrn2... veliler için V1, V2... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

3.4.6. Araştırmada İzlenen Süreç

Araştırmanın nasıl yapıldığına ilişkin detaylı bilgiler bundan önceki başlıklar altında verilmiştir. Bu başlık altında ise araştırmanın genel çerçevesinin bütüncül ve net olarak ortaya konulması amacıyla izlenen süreç özetlenerek verilmek istenmiştir. Araştırmada izlenen süreçte yapılan işlemler sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

- Araştırma sürecinde öncelikle alanyazın incelenmesi yapılmıştır. Bu kapsamda sosyal beceri kazandırma sürecinde örtük programın işlevini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada okul, öğretmen ve öğrenci unsurları açısından ele almaya karar verilmiştir.
- Araştırmada belirlenen amaçların ortaya konulması için uzun süreli gözlemlere, program uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programın bir

parçası olan öğrencilerin ve velilerinin görüşlerine ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Bu belirlemelere göre araştırma modeli ve deseni düzenlenmiştir. Buna göre veri çeşitlemesi yapılmıştır.

- Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için öncelikle yaş ve öğretim düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma konusu ve deseni dikkate alındığında ilköğretim beşinci sınıfın en uygun düzey olduğu kanısına varılmıştır.
- Araştırmanın amacı, kapsamı, modeline karar verildikten sonra gözlemlerin yapısı ve görüşme formları uzman görüşler doğrultusunda hazırlanmıştır. bu bağlamda yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Bu süreçte ilgili alanyazın dikkate alınmıştır.
- Araştırmanın veri toplama süreci çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılacak SBDÖ'nin geliştirilme süreci ile başlatılmıştır. Bu süreçte öncelikle alanyazın ve benzer ölçekler incelenerek sosyal becerilere yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmesinden geçen taslak ölçek Elazığ il merkezinde beş eğitim bölgesinden belirlenen ikişer (toplam 10 okul) okulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece SBDÖ'nin ön uygulaması yapılmıştır. Ön analizleri yapılan ölçek 32 maddeden oluşan tek faktörlü son halini almıştır. Geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılan ölçek bu kez Elazığ İl merkezinde bulunan beş eğitim bölgesinde random olarak belirlenen yirmi beş okulda uygulanmıştır. Asıl uygulamasının yapıldığı SBDÖ'nden elde edilen verilerin analizi sonucu en yüksek beceri puanına sahip iki ve en düşük beceri puanına sahip iki, toplamda dört okul araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu okullar içinde ise sosyal beceri puanı en düşük sınıflar gözlemlenecek sınıflar olarak planlanırken bu noktada öğretmenlerin gönüllü olup olmamaları durumu değiştirmiştir. Böylece gözlem yapılacak sınıflar ve öğrencilerin belirlenmesinde ölçek verileri değil gönüllülük esas alınmıştır. Okullarda sınıf bazında yapılan incelemelerde beceri puanlarının birbirine yakın olması da düşünüldüğünde bu durumun süreci etkilemediği söylenebilir.

Bu süreçte okullarda bulunan yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yakın ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Bu noktada okullarda belirli zaman dilimlerinde mümkün olduğunca vakit geçirilmeye çalışılmıştır.

- Çalışma grubu belirlendikten sonra gözlem süreci işletilmeye başlanmıştır. Yapılandırılmamış gözlemler bir dönem boyunca on iki hafta devam etmiştir. Gözlemler kayıt altına alınırken not alma yöntemi kullanılmıştır. Gözlemler araştırmacının yanı sıra ikinci bir gözlemci ile yapılmıştır. İkinci gözlemci araştırma süreci başlamadan önce araştırma konusu ve gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgilendirilmiştir. Her haftanın sonunda araştırmacı ve gözlemci bir araya gelerek durum değerlendirmesi yapmıştır. Böylece gözlem sürecinin sağlıklı yürütülmesi sağlanmıştır.
- Gözlem süreci işletilirken öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Böylece araştırma kapsamına alınan öğrencilerin genel özellikleri ortaya konulmuştur.
- Gözlem süreci bittikten sonra öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri yapılmıştır. Öğrenci ve veli görüşmeleri eğitim-öğretim döneminin son haftası yapılırken öğretmen görüşmeleri kendilerinin isteği doğrultusunda seminer dönemi içinde yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.
- Gözlem notları ve görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamına atılmıştır. Araştırmacı ve diğer gözlemci tarafından tutulan gözlem notları benzer betimlemeler belirlenerek bütünleştirilmiş ve gözlemlere ilişkin veri seti oluşturulmuştur. Bunun sonucunda 259 sayfa gözlem notu, 563 dakika öğrenci, 289 dakika öğretmen ve 575 dakika veli görüşme ses kaydı veri analizine tabi tutulacak hale getirilmiştir.
- Gözlem ve görüşme süreci tamamlanıp bilgisayar ortamında tüm veri seti oluşturulunca verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreci başlatılmıştır. Verilerin analizine ilk olarak daha geniş bir veri seti olması sebebiyle gözlem notlarından başlanmıştır. Gözlem notlarından elde edilen kodlamalara göre görüşme kayıtları incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Böylece tüm veri setine yönelik kod-tema ilişkisi ve modeller oluşturulmuştur.

- Oluşturulan modellemeler ve elde edilen veriler nitel araştırmaların temel mantığı dikkate alınarak raporlaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu başlık altında araştırmada verilerin çözümülenmesi hakkında bilgiler sunulmuştur. Öncelikle araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin çözümülenmesinde yapılan işlemler daha sonra ise araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilen çözümülenmesinde yapılan işlemler açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümülenmesi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çözümlemeler SPSS 16 ile gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgilere ilişkin hem SBDÖ'den hem de Kişisel Bilgi Formunda elde edilen verilerin çözümülenmesinde yüzde ve frekans değerleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan SBDÖ'nin oluşturulma sürecinde ön analiz işlemleri yürütülmüştür. Bu bağlamda ölçeğe ilişkin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpha değerleri belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Ölçek 32 maddeden oluşmuştur ve beşli Likert tipindedir. SBDÖ'den alınan en yüksek puan 160, en düşük puan ise 32 olarak belirlenmiştir. Böylece araştırma kapsamına alınan okulların toplam beceri puanları hesaplanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümülenmesi

Nitel verilerin çözümleme süreci tekrarlanan ve dinamik bir süreçtir. Çözümleme süreci verilerin hepsi elde edilince daha yoğun hale gelir ve tüm veriler toplandıktan sonra başlar (Merriam, 2009: 169). Nitel verilerin çözümülenmesinde tek bir doğru yoktur ve önemli olan çözümleme yönteminin araştırmanın başlangıcından itibaren diğer bölümlerle bütünleştirilmesidir (Punch, 2005; Akt: Tuncel 2008: 63). Bu araştırmada da veri toplama süreci tamamlandıktan sonra analiz süreci başlatılmış, diğer bölümlerle bütünleştirilmiştir ve analiz planı yapılmıştır. Bu kapsamda nitel verilerin çözümülenmesinde bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Bilgisayar destekli

nitel veri analizi kullanılırken QSR N-VIVO 8 programından yararlanılmıştır. Bununla birlikte gözlem ve görüşmelerle elde edilen veriler *içerik analizi* yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasında etkilidir. Bu analiz türü temelde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlar. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra belirlenen kavramlar düzenlenir ve buna göre temalar oluşturulur. Yani kavramlar araştırmacının temalara ulaşmasını sağlar, böylece olgular düzenlenebilir ve anlaşılır hale gelirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223,227).

Nitel araştırmalarda içerik analizi aşamaları dört grupta toplanmıştır. Bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır(Yıldırım ve Şimşek, 2006: 228-239):

1) *Verilerin Kodlanması:* Verilerin kodlanması içerik analizinde ilk aşamayı oluşturur. Bu aşamada elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılır. Daha sonra her bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiği araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılır. Bu bölümler bir sözcük, bir cümle, paragraf ya da bir sayfalık veri parçası olabilir. Belirlenen bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir yani kodlanır. Kodlama işlemi, araştırma amacı doğrultusunda yapılmalıdır. Çünkü bu durum araştırmanın geçerli sonuçlara ulaşmasını sağlar. Kodlama sürecinde araştırmacının veri setini birkaç defa okuması ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışması olası bir durumdur. Kodların sayısı verilerin derinliğine, kapsamına ve araştırmacının amacına göre değişmektedir. Bununla birlikte kodlamalar yapılırken ilgili alanyazın ve araştırmacının kendisi etkili olmaktadır.

2) *Temaların Bulunması:* İkinci aşama olan temaların bulunması aşamasında oluşturulan kodlardan yola çıkılarak verileri genel düzeyde açıklayabilen temaların bulunması amaçlanır. Bu bağlamda kodlar öncelikle bir araya getirilir ve incelenir. Bu inceleme esnasında kodlar

arasındaki benzer ve farklı yönler bulunur. Bu işlem tematik kodlama olarak da ifade edilmektedir. Böylece toplanan veriler kodlar aracılığı ile kategorize edilmiş olur. Bir başka ifade ile veri parçalarını kodlama, kategorileri oluşturma yoludur (Merriam, 2009: 179).

3) *Kodların ve Temaların Düzenlenmesi*: Temalar bulunduktan sonra üçüncü aşamaya geçilir. Üçüncü aşamada ise verilerin çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması söz konusudur. Bu aşamada araştırmacı verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlar, açıklar ve sunar. Bu süreçte önemli olan araştırmacının mümkün olduğu kadar tanımlayıcı olması ve verileri ilk elden okuyucuya sunmasıdır. Bu nedenle araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına bu aşamada yer vermez.

4) *Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması*: Kodlar ve temalar düzenlenip tanımlandıktan sonra bulguların yorumlanması aşamasına geçilir. Bu son aşamadır. Bulguların yorumlanması araştırmacı tarafından yapılır ve bu önerilen bir durumdur.

İçerik analizinin aşamaları incelendiğinde araştırmacının üzerinde yoğun ve dikkatli bir çalışma yapması gerektiği görülmektedir. Bu aşamalara ek olarak Lichtman (2006: 167), içerik analizinin önemine vurgu yapmış ve bu tekniği “3C”nin analizi olarak ifade etmiştir. Bu analiz yani 3C “Coding, Categorizing ve Concepts (themes)” kelimelerinin baş harflerinin kısaltılması ile oluşturulmuştur. Bu kelimelerden “coding=kodlama”, “categorizing=kategorize etmek” ve “concept=tema” anlamlarına karşılık gelmektedir. 3C kavramının yanı sıra Lichtman (2006: 168-170), içerik analizinin altı basamakta gerçekleştirilebileceğinden söz etmiştir. Bu basamaklar şöyle sıralanmaktadır:

1. Başlangıç kodlaması,
2. Başlangıç kodlamalarının gözden geçirilmesi,
3. Ana fikirlerin ve ilk kategorilerin oluşturulması,
4. Oluşturulan kategorilerin ıslah edilmesi,
5. Ana ve alt kategorilerin gözden geçirilmesi,
6. Kategorilerden temalara geçiş.

Bu iki basamaklandırma türü incelenerek araştırmada elde edilen verilerin içerik analizleri yapılmıştır. Bu süreçte öncelikle verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Daha sonra nitel veri analizi yapan N-VIVO 8 programına veriler teker teker yüklenmiştir. İlk aşamada gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bununla birlikte verilerin analizine gözlem metinlerinden başlanmıştır. Ancak oluşturulan kodlamalar ve temaların birbirini destekler nitelikte bir arada olmasının daha tanımlayıcı olacağına karar verilmiştir. Böylece gözlemler ve görüşmelere ilişkin veriler tekrar değerlendirilerek birlikte analiz edilmiştir. Her iki çözümleme işleminde de öncelikle gözlem verileri analiz kapsamına alınmış ve serbest kodlamalar yapılmıştır. Bu noktada gözlem verilerine öncelik verilmesinin sebebi yoğunluklu veri setini oluşturmalarıdır.

Gözlem metinleri kodlama yapılmadan önce birkaç kez okunmuştur. Bu okumalar sonrasında gözlem metinleri satır satır çözümlemeye tabi tutulmuş ve kodlama işlemi başlatılmıştır. Serbest kodlamalar yapılırken araştırmacının amacı ve ilgili alanyazın dikkate alınmıştır. Bu nedenle araştırmacının çerçevesinde olmayan verilerin kodlanma olasılığı ortadan kaldırılmıştır. Kodlamalar yapılırken ortaya çıkan kodların tekrar tekrar değiştirilmesi ve geliştirilmesi söz konusu olmuştur. Yani bazı kodlar birleştirilmiş ve yeniden isimlendirilmiş ya da işe yaramaz hale gelmiş ve listeden çıkarılmıştır. Bu kapsamda yeni kodlar ortaya çıktıkça kod listesi daha zengin hale getirilmiştir. Kodlar bazen bir cümle bazen de birkaç cümleden oluşan paragraflar şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan serbest kodlamaların ardından kesinleşen kodlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ilk kategorileştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Kategorileştirme ile aynı zamanda kodlamalar sistematik halde gruplandırılmıştır. Bununla birlikte kodlamalar ana (parent) ve çocuk (child) kodlar olarak yapılandırılmıştır. Gruplandırılan kodlamalar tekrar gözden geçirilerek derinlemesine bir düzenleme yapılmıştır. Oluşturulan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmıştır. Böylece temaların ortaya çıkması sağlanmıştır. Böylece ayrıntılı kodlama ve tematik kodlama işlemleri tamamlanmıştır.

Ayrıntılı ve tematik kodlama süreçlerinden sonra üç haftalık bir süre analiz işlemlerine ara verilmiş ve kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir. Böylece kategoriler arasındaki ilişkiler daha açık hale gelmiştir. Yeni kategorilerin ve temaların oluştuğu

görülmüştür. Nitel çözümlemelerde ilk etapta ortaya çıkan görüntünün yüzeysel kalma olasılığının olduğu dolayısıyla çözümlemeleri tekrar gözden geçirmenin, yazmanın ve üzerinde düşünmenin önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda daha güçlü fikirler ortaya çıkarılmış olmaktadır (Lichtman, 2006:170). Oluşturulan temalar ve kodlamalar bir uzman ile birlikte tekrar incelenmiştir.

Son hali verilen kodlar ve temaların modelleme işlemi yapılmıştır. Modeller araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur. Bununla birlikte çözümlemelere kaynaklık eden kodlamaların hangi veri kaynağından ve kaç kez referans aldığı çizelgeler yardımı ile sunulmuştur. Modeller ve çizelgelerin yanı sıra metin içerisinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu çalışmada doğrudan alıntılara, tırnak içerisinde, italik yazı karakterinde ve üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan yer verilmiştir. Her alıntının başına nereden alındığını gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Örneğin gözlemlerden alınan bir doğrudan alıntı ise sonuna '**Gz-1/ 17.03.2010**' gibi açıklayıcı bir ifade yazılmıştır. Bu kısaltmada *Gz = Veri kaynağını, 1 = Hangi gözlemciye ait olduğu yani kaynak kişiyi, 17.03.2010 ise gözlem yapılan tarihi* göstermektedir. Eğer doğrudan alıntı görüşme verilerine ait ise '**Gr-Öğrnc2/K**' gibi açıklayıcı bir kısaltma kullanılmıştır. Kısaltma içerisinde bulunan *Gr = Veri kaynağını, Öğrn2 = Kaynak kişiyi ve sıralamasını, K = Kız yani öğrencinin cinsiyetini* belirtmektedir. Benzer bir kısaltma öğretmen ve veli görüşmelerinde kullanılmıştır. Buna örnek olarak ise '**Gr-Öğrtmn3**' ve '**Gr-Veli4**' verilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun elde edilen bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Bulguların sunumu, araştırmanın alt amaçlarına göre düzenlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan dört ilköğretim okulunda yapılan gözlem ve görüşmelere ilişkin nitel veri analizi süreçleri işletilmiş ve N-VIVO 8 programı kullanılmıştır. Her bir okula ait veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. Çözümlemelere serbest kodlamalar yapılarak başlanmıştır. Daha sonra serbest kodlar incelenerek ana ve alt kodlar belirlenmiştir. Bunun sonucunda örtük programın kapsamı okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında ele alınmıştır. Belirlenen boyutlara ilişkin ortaya konan örtük programın işlevi öncelikle okullar bazında derinlemesine irdelenmiştir. Daha sonra okullar kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte araştırma bulgularının daha net ortaya konması ve yüklemelerin yoğunlaştığı bölümleri göstermek amacıyla ana ve alt kodlar frekans çizelgeleri hazırlanarak sunulmuştur. Böylece veriler sayısallaştırılarak araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda tema veya kategoriler arasında karşılaştırma sayısal veriler yardımı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan bilgisayar programı aracılığı ile elde edilen kodlar modellemelerle görsel hale getirilmiştir. Çizelge ve modellerle net bir biçimde ortaya konan kodlara ilişkin bulgular daha sonra yorumlanmıştır. Yorumlama yaparken ham veri setleri içinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Doğrudan alıntılar mümkün olduğunca fazla tutulmaya çalışılmış ve başında hangi veri kaynağına ait olduğuna ilişkin kısaltmalar kullanılmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın ilk alt problemi olan “Yüksek sosyal beceri düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazandırılmasındaki işlevi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle araştırma kapsamına alınan sosyal beceri düzeyi yüksek A Okulu daha sonra B Okulunda yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. SBDYA Okulundan Elde Edilen Bulgular Ve Yorum

SBDYA okulundan elde edilen bulgular, belirlenen örtük program boyutlarının işlevlerine ilişkin çözümlemelere göre sunulmuştur. Bu noktada okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında örtük programın sosyal becerilerin kazandırılmasındaki işlevi derinlemesine incelenmiş ve yapılan çözümlemelere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

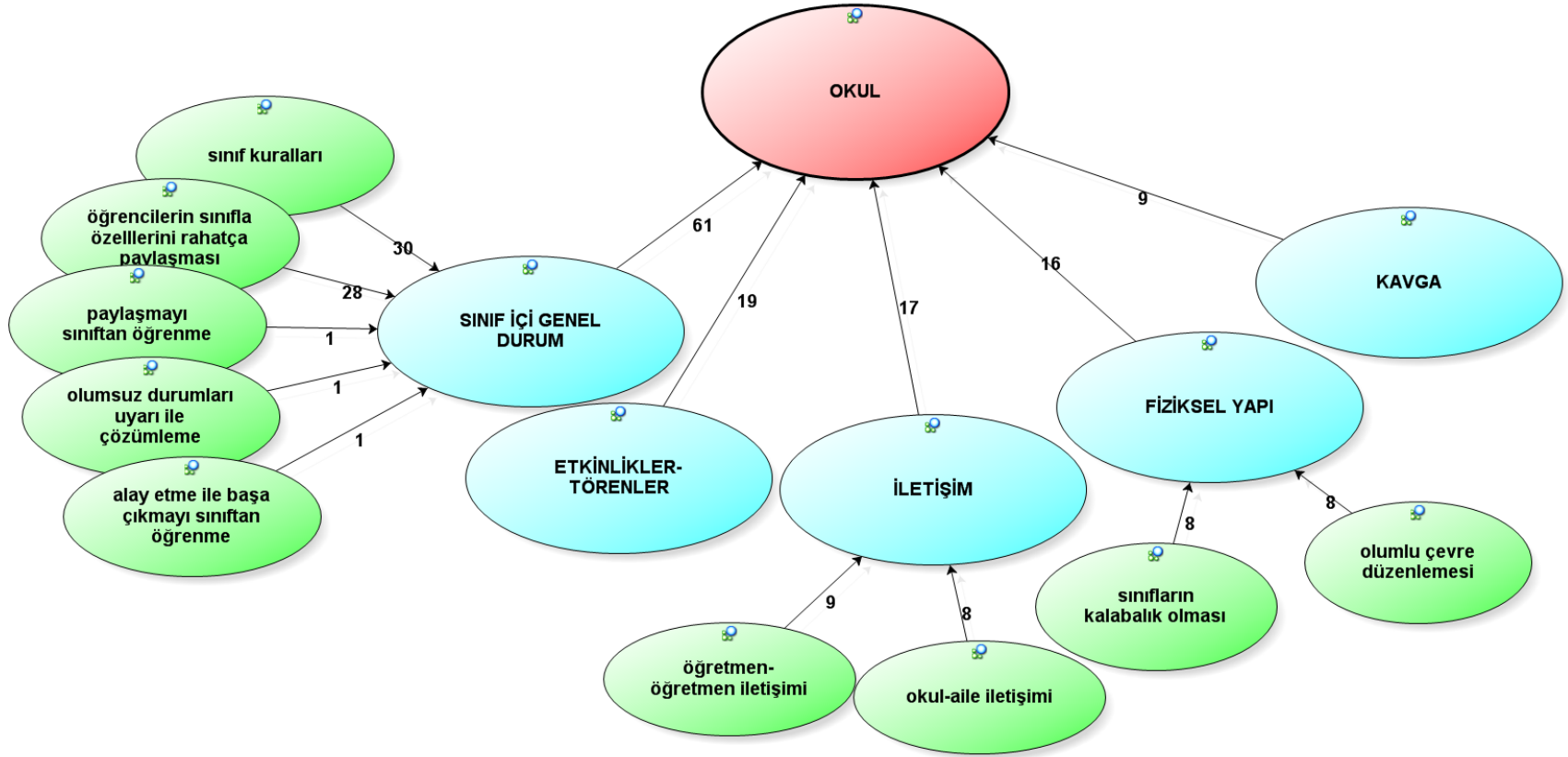
4.1.1.1. Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Araştırma kapsamında yapılan gözlemler ve görüşmeler ile elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde serbest kodlardan, örtük programın okul boyutuna ilişkin olanları bir araya toplanmıştır. Okul teması altında toplanan kodlamalar tekrar inceleme altına alınmıştır. Bunun sonucunda beş alt tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. SBDYA okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	F
Sınıf içi genel durum	57	-	4	-	61
✓ Sınıf kuralları	29	-	1	-	30
✓ Öğrencilerin sınıfla özellerini rahatça paylaşması	28	-	-	-	28
✓ Paylaşmayı sınıftan öğrenme	-	-	1	-	1
✓ Olumsuz durumları uyarı ile çözümleme	-	-	1	-	1
✓ Alay etme ile başa çıkmayı sınıftan öğrenme	-	-	1	-	1
Etkinlikler-törenler	-	2	16	1	19
İletişim	3	-	6	8	17
✓ Öğretmen-öğretmen iletişimi	3	-	6	-	9
✓ Okul-veli iletişimi	-	-	-	8	8
Fiziksel yapı	2	3	9	2	16
✓ Sınıfların kalabalık olması	-	3	3	2	8
✓ Olumlu çevre düzenlemesi	2	-	6	-	8
Kavga	-	-	9	-	9
Toplam	62	5	44	11	122

Çizelge 7 incelendiğinde alt temaların “sınıf içi genel durum” “etkinlikler-törenler” “iletişim” “fiziksel yapı” “kavga” olarak isimlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte en çok yüklemenin “sınıf içi genel durum” alt temasında olduğu görülmektedir. Bu temayı “etkinlikler ve törenler” alt teması izlemektedir. Daha sonra sırası ile “iletişim”, “fiziksel yapı” ve “kavga” alt temaları sıralanmaktadır. Alt temalar, ana tema ve birbiri ile ilişkisini gösteren model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. SBDYA okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model

Şekil 2'deki modelde ana tema ve etrafındaki alt temalar ve yükleme sayıları verilmiştir. Okul boyutuna ilişkin örtük programın işlevini ortaya koyan modelde sınıf içi genel durumun önemi ortaya çıkarken okul genelinde yapılan etkinlikler ve törenlere, okuldaki öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimi ve okul-aile iletişimine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte okulun fiziksel yapısı ve okulda şahit olunan kavgalar diğer bir alt temayı oluşturmuştur. Aşağıda bu alt temalara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

A. Sınıf İçi Genel Durum

Sınıf içi genel durum alt teması da kendi içinde alt dallara ayrılmıştır. Bunlar yükleme yoğunluğu sırası ile “sınıf kuralları” “öğrencilerin özellerini sınıfla rahatça paylaşması” “paylaşmayı sınıftan öğrenme” “olumsuz durumları uyarı ile çözme” “alay etmeyi sınıftan öğrenme” alt temalarıdır. Buradan SBDYA okulunda sınıf içi genel durumun, kuralları olan, öğrencilerin içinde kendini özgür ve rahat hissettiği, olumsuz durumları ortadan kaldırıp olumlularını destekleyen bir sınıf ortamına işaret ettiği söylenebilir. Bu alt temaya ilişkin örnek gösterilebilecek cümleler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf kurallarına ilişkin gözlem metinlerinden alınan doğrudan alıntılar,

Gz-1/03.05.2010 “Öğrenciler parmak kaldırarak konuşuyor, öğretmenin yönergelerine uyuyorlar”

Gz-1/05.04.2010 “Öğrenci zili çaldı ve bahçeye çıkan öğrenciler sınıfa girmeye başladı. Öğretmen çocuklara hiç müdahale etmedi. Masasında oturup ve öğrencilerle sohbet etti. Ders zili çalınca öğrenciler yerine oturdu ve öğretmen de ayağa kalkarak derse başladı.”

Gz-2/05.04.2010 “Öğrenci yerde gördüğü kağıdı alarak çöpe götürdü.”

Gz-2/15.03.2010 “Öğretmen sınıfta defteri imzalarken geç gelen öğrenciler kapıyı çaldı. Öğretmen aldırış etmeden öğrenciler yerlerine oturdular”

Gz-1/15.03.2010 “...Öğrenciler, öğretmeni çok güzel dinliyor ve sessiz bir şekilde tahtadakileri defterine geçiriyorlar. Tahtaya soruları cevaplandırmak için çıkan arkadaşlarını da öğrenciler dikkatlice dinliyor. Öğretmen, açıklamaları yazdırırken kendi aralarında konuşma hiç yok. Sorulara cevap vermek için çok sayıda öğrenci parmak kaldırıyor...”

Gz-2/26.04.2010 “...Öğrenciler, parmak kaldırırken hiç ses yapmıyorlar. Teneffüs zili çaldığı halde kimse yerinden kıpırdamıyor. Öğretmenin onayı bekleniyor...”

Gz-2/26.04.2010 “Kalabalık bir sınıf. Genellikle üç kişi oturuyorlar. Bu durum, öğrencilerin kendi aralarında çok fazla fısıldaşmasına neden oluyor. Sürekli bıcı bıcı konuşuyorlar bu durum, onların dersten uzaklaşmalarına neden olmuyor. Derse katılım da yüksek... Sadece zamanı kullanma açısından farklılıklar var. Bazı öğrenciler öğretmenin dediğini daha çabuk yapıp, etkinliğini bitiriyor. Bazıları ise daha geç yapabiliyor. Yapıp bitirenler konuşmaya başlıyor...”

Gz-2/29.03.2010 “... Öğrencilerin çoğunda kitap, defter, silgi vb. gibi malzemelerin sıra üzerinde düzenli durması dikkat çekiyor... Sınıf oldukça kalabalık olmasına rağmen sıralardaki bu düzen kendini gösteriyor.” Gözlem metinlerinden alınan bu alıntıların yanı sıra öğrencilerden biri,

Gr-Öğrenci9/E “Bazı kişiler bende dâhil sınıf içinde öğretmenimizi konuşmadan beklememiz gerekiyor... Konuşuyoruz. Ama genelde çok gürültü yapmayız. Ben mesela bir iki kez ancak bağırışımdır. Bazı kurallara çok uyarız. Sınıfımızda kimse kimseyle fazla dalga geçmez. Arada sırada şakalar olur. Bu şakalardan bazen küsen arkadaşlarımız olur ama en fazla bir iki gün sürer bu küskünlükler... Sınıfımız çalışkan bir sınıf, denemelerde yüksek alırız.” Sınıfın genel durumu hakkında benzer bir ifade kullanmıştır.

Sınıf içi genel durumu anlatan diğer bir alt tema olan ‘özelliklerini rahatça paylaşma’ temasına ilişkin örnek cümleler:

Gz-1/17.05.2010 “M... ise annesi ile yaşadığı problemi anlattı ve üzüldüğünü söyledi. Öğrencilerin kendilerini, duygularını ve aileleri ile yaşadıkları olayları samimi bir biçimde çekinmeden paylaştıkları gözlemlendi.”

Gz-1/12.04.2010 “... Bir öğrenci de hafta sonu kardeşi ile makarna yaptığını ve kardeşinin kafasına yoğurt kovaladığını devirdiğini ve çok güldüklerini anlattı...”

Gz-1/17.05.2010 “...Bir öğrenci de yeni bir bisiklet aldığını söyleyince sınıftakiler fiyatını öğrenmek istedi. Bir kız öğrenci ise kuş aldıklarını, elinden nasıl kaçırdığını anlattı. Arkadaşları bu hikâyeye güldüler...”

Gz-1/19.04.2010 “Öğretmen, ‘Söylemek istediğiniz bir şey var mı?’ dedi. Öğrenciler sırayla hafta sonu ne yaptıklarını anlattı. Bir öğrenci ‘Yeğenim oldu, annem ve babam oraya gittiler, bu nedenle sinemaya gelemedim öğretmenim’ dedi.”

Gz-2/22.03.2010 “...Bir öğrenci babasının hafta sonu sınava gireceğini ve sınav cevaplarını önceden aldığını söyledi ve ekledi ‘Bu da aramızda kalsın’ dedi.”

Gz-2/05.04.2010 “...Başka bir öğrenci ‘Hafta sonu Misland da bowling oynayıp buz pateni yaptıktan sonra teni siyah biriyle bakiştık. Sonra o bana merhaba dedi. Bende ona merhaba dedim. Bana hayat nasıl gidiyor diye sordu. Bende aynı soruyu sordum. Gitmem gerektiği zaman vedalaştık’ dedi...”

Gz-2/29.03.2010 “Ders başladı. Öğrenciler, dersin başında kendi aralarında hafta sonunu birbirlerine neler yaptıklarını anlatıyorlar ve bir sohbet havası biçiminde ders devam ediyor. Bir öğrenci: ‘Cumartesi kurstan sonra arkadaşlarla oyuncak aldık. Pazar günü ise köye gittik orda yavru köpeği aldık karnını doyurduk, sonra yerine bıraktık ve yavru köpek peşimizden gelmeye başladı. Ama biz arabayla şehre döndük’ dedi. Bir diğer öğrenci ‘Çiçek serasına gittik oradan aldığımız çiçekleri bahçeye ektik.’ Bir öğrenci ‘Hafta sonu odamda oynarken dolabın kapağını düşürdüm babamda akşam geldi ve dolap kapağını duyunca çok kızdı’ dedi.” Bu cümlelerden sınıfa samimi bir ortamının hâkim olduğu söylenebilir. Böylece öğrenciler, kendilerini ve duygularını rahatça ifade edebilecekleri bir ortamda bulunarak, sosyal becerilerini geliştirme imkânı bulabilmektedir. Buradan hareketle bir öğrenci ise paylaşmayı bu sınıf ortamından öğrendiğini dile getirmiştir:

Gr-Öğrnc5/K “...Paylaşmayı severim ve ben bu okula gelince paylaşmayı daha çok öğrendim. Ben bir yıldır bu sınıftayım ama kardeş gibiyiz... O bakımdan bizim sınıfta paylaşma çok... Mesela yiyeceklerimi paylaşıyorum, konuşmak istediğim şeyler varsa paylaşıyorum. Başkalarının konuşacak şeyleri varsa onları da dinlerim. Annemle yani ailemle ve arkadaşlarımla paylaştığım şeyler olur”

Son olarak sınıf içi genel durum temasına ilişkin ‘olumsuz durumları uyarı ile çözme’ alt temasında bir öğrenci:

Gr-Öğrnc6/E “Bir arkadaşımız yere çöp attığında yanlış olduğunu söylüyor ve eğer atmazsa çöpü kendisi yerden çöpü alıp atıyor. Yani onu niye böyle yaptın diyerek sorgulamıyor sadece uyarıyor.” sınıflarında otokontrol sisteminin oluştuğunu ve olumsuz durumlara anında öğrencilerin müdahale ettiğini belirtmiştir.

B. Etkinlikler - Törenler

Etkinlikler- törenler alt temasına ilişkin öğrencilerin görüşlerine ait örnek cümleler ise aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Öğrnc10/E “Okul genelinde sergi çalışmaları ve ağaçlandırma çalışması yapılmıştı. Mesela geçen gün sergimiz vardı. Güzel bir sergi olmuştu. Resim öğretmenimiz her şeyi ayarlamıştı. Katılım da yüksekti.”

Gr-Öğrnc2/K “Mesela resim ve teknoloji tasarım öğretmenimiz yapılan ürünleri topluyorlar. Sene sonunda sergi yapılıyor. Bununla birlikte müzik öğretmenimizin kurduğu koro, şarkılar söylüyor. Ama ben katılmadım. Katılımın yüksek olduğunu biliyorum ama...”

Gr-Öğrnc3/E “...spor kulübü var sadece Orada sosyal aktiviteler yapıyoruz... Başka da yok heralde...”

Gr-Öğrnc4/E “Okul genelinde 19 Mayıs gibi milli bayramlar gibi günlerde dramalar oluyor... Dramalarla beraber müzikler şiirler oluyor, bizde seyrediyoruz... Bu etkinliklere katılımda gönüllülük esas, katılmak isteyenler için saat-zaman bildiriliyor... Uygun ve istekli olanlar gidiyor. Mesela bende bir kez katılmak istedim ama saatleri bana uymadığı için vazgeçtim... Başka okulların düzenlediği etkinlikleri de izlemeye gittiğimiz oluyor... Bir keresinde sınıfça Fırat Üniversitesinde düzenlenen böyle bir etkinliğe katılmıştık... Bir kez de tiyatroya gitmiştik.”

Gr-Öğrnc5/K “Okul genelinde yapılan etkinlikler... Mesela Çocuk Esirgeme Kurumu’na ya da huzur evine gideriz, yardım götürürüz, onların dertlerine ortak oluruz... Müze gezileri olur... Her yıl ağaç dikimi yaparız. Bu etkinliklere her isteyen gönüllü olan herkes katılabilir ve katılımcı sayısı da çok olur.”

Gr-Öğrnc8/K “Milli bayramlarda gösteri, drama filan yapılır... Müzik aleti çalan öğrenciler var... Şiirler okunur... Ben katılmaya istekliyimdir genelde öğrenciler isteklidir... Ama bazıları uğraşmak istemez... Mesela ben de şiir okumuştum. Bizim sınıftakiler de şiir okumak için can atıyorlar. Bizim sınıftan org çalan da olmuştu...”

Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak okulda düzenlenen etkinlik ve törenlerin yapısı hakkında bilgi sahibi olunabilir. Buradan hareketle okulda milli bayram ve özel günlerde törenlerin yapıldığı, müze, çocuk esirgeme ve huzur evi

gezileri gibi dönem içi ve sergiler gibi sene sonu etkinliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, isteyen herkesin bu etkinliklerde görev alabileceğini de ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerini destekleyen bir öğretmen,

Gr-Öğrtmn2 “Okulumuzda belirli gün ve haftalarda etkinlikler yapılır. Mesela 29 Ekim kutlamaları olur... İstiklal marşının kabulü, 18 Mart şehitleri anma günü her yıl kutlanır. Bunların haricinde kulüplerin hazırladıkları etkinlikler oluyor. Mesela tiyatro kulübü hazırlamıştı... Bu senenin sonunda drama öğretmenimizin hazırladığı bir etkinlik oldu. Bunun gibi zaman zaman okulumuzda etkinlikler düzenlenir.” benzer cümleler kurmuştur. Aynı zamanda bir veli,

Gr-Veli1 “Milli bayramlar dışında... Yılsonunda etkinlikler olur... Sınıflar tek başına hazırlar Mesela bu sene T... hanım yapmıştı. Diğer beşinci sınıf şubesi... Bizim öğretmenimiz bu tip gösteri yapmadı uğraşmadı yani... Bunun için veli desteği de lazım. Bizim sınıfın velileri çoğunlukla çalışan grup... Bu nedenle yardımcı olamıyoruz. Öğretmen de çocukların sosyal yönünü başka etkinliklerle sınıf içinde yaptığı etkinliklerle desteklediğini söylüyor yani...” ifadeleri ile okul geneli yapılan etkinlik ve törenler hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini desteklemiştir.

C. İletişim

Örtük programın okul boyutunda işlevine ilişkin diğer kodlama ‘iletişim’ olarak belirlenmiştir. Bu kategorinin de alt dalları olduğu görülmüş ve bu alt dallar ‘okul-aile iletişimi’ ve ‘öğretmen-öğretmen iletişimi’ olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen-öğretmen iletişimi alt temasına ilişkin gözlem notlarından alıntılar aşağıda verilmiştir.

Gz-1/10.05.2010 “Öğretmen sınıf defterini dolduruyor. Diğer 5. sınıf öğretmeni sınıfa girdi. İki öğretmen sohbet ettikten sonra dersle ilgili hazırlıklarını paylaştılar. İki öğretmenin samimi ve esprili konuşmaları dikkat çekti”

Gz-1/12.04.2010 “Öğretmen sınıfa gelince, elindeki kâğıdı bir öğrenciye vererek, bunu ‘A... öğretmene götür, incelesin. Teneffüste değerlendirelim’ dedi.”

Gz-1/22.03.2010 “Öğrenciler, teneffüye çıkarken diğer şube öğretmeni ve sınıf öğretmeni bilgisayardan bir konuya ilişkin bilgi alışverişinde bulunuyorlar.”

Gr-Öğrnc4/E “Öğretmenlerimizin hepsi bir arada dost gibi... Onlarda bir arada oturuyorlar... Bizim arkadaşlarımızla olduğumuz gibi iyi arkadaş gibi geçiniyorlar. Mesela beraber yemekler yiyorlar, eşyalarını paylaşıyorlar... Ben bunları

gözlemliyorum yani...”

Gr-Öğrnc3/E *“Okuldaki öğretmenlerin ilişkileri iyi, birbirleriyle iyi anlaşıyorlar, oyunlar oynuyorlar. Mesela onlar da gelip bizimle maç yapıyor.”*

Gr-Öğrnc6/E *“... evet mesela müzeye giderken diğer sınıflardan da gelenler olmuştu. Bir de geçen dönem sonuydu galiba diğer beşinci sınıf öğrencileri ile Akgün’e sinemaya ve yemek yemeğe gitmiştik. Bizim öğretmenimiz diğer öğretmenlerle anlaşıyor yani kararlaştırıyorlar. Birlikte de tek sınıf olarak da böyle aktivitelerimiz olur...”*

Gr-Öğrnc9/E *“...öğretmenler, toplanıp konuşuyorlar, şakalaşıyorlar. Selamlaşıyorlar...”*

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, okuldaki öğretmenler arasında olumlu bir iletişimin olduğu ve bunu öğrencilere ya da etraflarındakilere yansıttıkları görülmektedir. Okul boyutuna ilişkin “okul-aile iletişimi” alt temasında da benzer bir biçimde okul ile aileler arasındaki olumlu iletişime vurgu yapan çözümlemeler yapılmıştır. Buna bağlamda örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

Gr-Veli1 *“...Okula ben çok gelirim. Onun için sayısını bilmiyorum. Hemen hemen en azından haftada bir gelirim. Aslında rehber öğretmen arkadaşım. Ailecek görüşüyoruz. Onunla görüşürüm. Sınıf öğretmeni ile de görüşüp çocuğumun bir sorunu olup olmadığını sorarım... Ben aile birliğindeyim. Mesela idarecilerle öğretmenler konuşurken yanlarında olursam espri yaparak, bakın velilere atıp tutmayın bende veliyim, diyorum. Onlarda beni veli olarak görmediklerini söylüyor. Yani rahatlıkla konuşabiliyorum onlarla da. Benim büyük kızım da bu okuldan mezun. Bu nedenle herkesi tanıyorum yani...Bu okulun...Bilmiyorum geçen günde konuştuk aşağıda...bir farkı var..Veliler çok rahat gelip gidebiliyorlar. Yani müdür bey le de öğretmenlerle de velilerin iletişimi çok iyidir. 1000 tane öğrencisi var sanırım okulun. Atıyorum bu sayının 100 tanesinin velisi gelip gitmez okula, geri kalan 900 kişinin velisi okulla ilişki içindedir diyebilirim size...”*

Gr-Veli5 *“...Sık giden bir veli olarak gözlemlediğim kadarıyla genel olarak okulun velilerle iletişimi iyi... Mesela veli bekleme odası yapıldı. Özürlü öğrencisi çok bu okulun... Onlara özel ilgileri var... Bu durumu çok güzel benimsediler...”*

D. Fiziksel Yapı

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde okul boyutunda ‘fiziksel yapı’ örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde işlevini ortaya çıkaran bir diğer ifade olarak görülmüştür. Bu tema kapsamında iki alt tema daha tespit edilmiştir. Bunlardan biri sosyal beceri kazandırmada olumlu sonuçlara yol açması olası ‘olumlu çevre düzenlemesi’ temasıdır. Diğeri ise bu bakış açısı ile olumsuz sonuçlar doğurabilecek ‘sınıfların kalabalık olması’ alt temasıdır. Aşağıda öncelikle ‘olumlu çevre düzenlemesi’ temasına ilişkin doğrudan alıntılar daha sonra ‘sınıfları kalabalık olması’ temasına ilişkin doğrudan alıntılara verilmiştir. Okulun olumlu çevre düzenlemesinde gözlem notu ve öğrenci görüşmeleri kaynaklık etmektedir.

Gz-2/22.03.2010 “Okul ve çevresinde iki basketbol sahası, bir futbol sahası, bir kantin oturma bankları, çardak ve iki giriş-çıkış bulunmaktadır... Bahçede kız öğrenciler arkadaşlarıyla ip atlıyorlar ve uyumlu bir biçimde oyuna devam ediyorlar. Okul bahçesinin yapısı öğrencilerin rahatlıkla istedikleri oyunları oynamasına müsait görünmektedir. Bahçede bir çeşme var ve öğrenciler etrafında eğlenceli vakit geçiriyor. Öğrencilerin bahçenin her alanında rahatlıkla gezdiği görülmektedir.”

Gr-Öğrnc1/K “Okulun çevre düzenlemesinden çok memnunum. Sadece birinci sınıfı burada okumadım. Eski okulumda hiç ağaç yoktu. Açıkçası o okulu sevmiyordum ama burada ormanlık alan var ve oldukça geniş oyun alanlarımız var...”

Gr-Öğrnc4/E “...Okulumuzun çevre düzenlemesi iyi.. Mesela ormanlık alanımız var. Biz de oraya ağaç dikmiştik. Bahçe temiz, çöp olmaz. Çöp kutuları olması gereken yerde... Çimler güzel... Bence her şey güzel”

Gr-Öğrnc5 /K “...okulumuzun çevre düzenlemesi güzel, ağaçlandırma yapılmış. Çevre temiz tutulur. Geri dönüşüm kutuları var. Düzenli olarak en temiz sınıf seçilir okulumuzda. Bizim sınıfın da en temiz sınıf seçildiği çok oldu. Bu konuya özen gösterilir.”

Gr-Öğrnc6 /E “Okulumuzun çevre düzenlemesi bence çok güzel ormanlık alanımız ve futbol sahamız var. Ormanlık alanımız çok güzel, bizim diktiğimiz ağaçlarda var... Biz onları suluyoruz bakıyoruz.”

Yukarıda görüldüğü gibi öğrencilerin ifadeleri ve gözlem notu aracılığı ile öğrencilerin olumlu ilişkiler kurmasına imkân veren okul bahçesi, oyun ve sportif etkinlik alanlarına vurgu yapılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin akran grupları ile birlikte bulunduğu olumlu sosyal çevreden modeller görmesine ya da var olan becerilerini pekiştirme olanağı bulmasına sebep olabilir. Olumlu olarak nitelendirilen bu durumun yanı sıra sınıfların kalabalık olması hem öğretmen, hem veli hem de öğrenci görüşmelerinde olumsuz olarak kodlanmıştır. Bu veri kaynaklarından örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci1 /K *“Sınıf düzenimiz iyi ama sınıfımızın kalabalık olmasından kaynaklanan sorunlar oluyor. Çok sıkışık oturuyoruz. Sıra sayımız az, sınıfımız küçük geliyor. Bunun dışında bir problem yok. Projeksiyonumuz var mesela...”* diyerek kalabalık sınıf mevcudundan rahatsızlığını bildiren öğrenci aynı zamanda okul genelinde düzenlenen önemli gün ve haftalarda yapılan törenlerde de bu durumun sıkıntıya sebep olduğunu eklemiştir.

Gr-Öğrenci1 /K *“Okulumuzda önemli gün ve haftalarda törenler yapılır. Ama burada yaşanan problem ise dışarıda yapılması... bahçede kafamıza güneş geçiyor, hem kalabalık sıkışıyoruz ve yapılan etkinliği de göremiyoruz, ses problemi oluyor, duyamıyoruz.. çok amaçlı salonda birkaç sınıf ayrı ayrı yapılsa daha iyi olur bence...”* yine bir başka öğrenci

Gr-Öğrenci5 /K *“okul, öğrenci sayısı daha az olursa ya da okul binası biraz daha büyürse iyi olurdu.”* Benzer bir şekilde bir öğretmen de sınıfların kalabalık olmasından dolayı duyduğu rahatsızlığı ve bu durumun sosyal aktivitelerde bulunmalarına engel olduğunu ifade etmişlerdir.

Gr-Öğretmen1 *“ Mesela ayda bir defa sinemaya ya da tiyatroya gidilebilir. Müzeye gitmek istedik. Üniversitenin müzesi açılmadı. Ancak bunu burada yapamıyoruz. Çünkü sınıflar kalabalık, 47-48 öğrencinin sorumluluğunu alıp onları bir yerlere götürmek çok zor. Ama biz yaptık. Bütün her şeyi göze alarak alışveriş merkezine gittik ama sinemaya gidemedik.”*

“Mesela sınıfta bir gazete hazırlamak isterdim. Haftalık olmasa da aylık bir gazete. Ama bir türlü yapamadık. Aslında çok güzel olurdu. Sınıfımda çok güzel şiir, kompozisyon yazarlar var. Dediğim gibi çok kalabalık mevcut olunca yapamıyoruz. Bu nedenle yapmak istediğim birçok şeyi gerçekleştiremedim.”

“Okul dışında fazla etkinlik yapamadık. Bir kez piknik bir kez de alışveriş merkezine gittik. Dediğim gibi mevcut kalabalık olunca işler zorlaşıyor. Mesela pikniğe götürüp getirdim ama bir de bana sorun... Birkaç gün uykularım kaçtı. Acaba sorunsuz gidip gelebilecek miyiz kaygısı yaşadım... Ancak 20- 25 öğrencim olsa ayda bir böyle sosyal aktiviteler düzenlerdim. Tiyatroya götürürüm, drama hazırlıkları yaparım. Çünkü çocuklar çok seviniyorlar ve onlar için çok faydalı oluyor. Kalabalık sınıflar, çoğu yapılmak istenen şeyin yapılamamasına neden oluyor.” Buna paralel olarak veliler de sınıfların kalabalık olmasından şikâyetçi olduklarını bildirmiştir.

Gr-Veli4 *“..okuldan memnun olmadığım yönü sınıfların çok kalabalık olması. Ben Z...Bey olduğu için bu okulu tercih ettim... Ama bununla birlikte okulun öğrenci profili çok iyi hep kültürlü ailelerin çocukları var. Böylece çocuğumun iletişime geçtiği çocuklar iyi. Ama ikinci kademedeki kalabalık olmasından dolayı almayı düşünüyorum. Çünkü branş öğretmenleri ile kalabalık sınıfta daha çok zorlanır.”*

Gr-Veli5 *“Okuldan tek memnun olmadığımız taraf sınıf mevcutlarının kalabalık olması.”*

E. Kavga

Örtük programın, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalarda son olarak ‘kavga’ alt teması ortaya çıkmıştır. Bu tema altında okul bahçesinde görülen kavga olayları öğrenci görüşmelerinden kodlanmıştır. Buna örnek alıntılar ise aşağıda sıralanmıştır.

Gr-Öğrnc1/K *“ ...okul bahçesinde kavga... Bazen sekizerlerdeki ağabeyler arasında oluyor. Bu durumda da fazla olay büyümeden, kalabalıklaşmadan nöbetçi öğretmen devreye girer. Biz zaten fazla bulaşmamaya çalışıyoruz. Böylece kapanıp gidiyor. Bu tip olaylar yani büyük olarak nadiren olur. Bu ağabeylerin kendi aralarında yaptıkları şakalaşmaları saymıyorum tabi. Küçüklerden hiç böyle durumlar olmaz, dediğim gibi büyüklerden de nadiren...”*

Gr-Öğrnc2/K *“...Okul bahçesinde büyük sınıflar arasında her gün kavgalar olur... Ancak büyük boyutlu kavgalar değil”*

Gr-Öğrnc3/E *“...oyunlar sırasında bazen kavga olur aramızda. Okul bahçesinde ise ara sıra büyüklerden kavga edenler oluyor.”*

Gr-Öğrnc4/E “...okul bahçesinde bazen büyüklerden kavga çıkar ama nadiren olur. Bu durum öğretmenlere söylenince onlar öğrencileri uyarıyor, onların neden kavga ettiklerini anlamaya çalışıyorlar ve barıştırıyorlar.”

Gr-Öğrnc5/K “Bizim sınıf ya da küçüklerden kavgalar olmaz tartışmalar olur. Okul bahçesinde bazen büyüklerden kavga yapanlar olur... Ancak arada sırada olur nadiren yani...”

Gr-Öğrnc7/K “ ...okul bahçesinde büyük ağabeyler kavga eder. Bir keresinde bu ağabeyler kavga etmişti ve kantinin camı kırılmıştı.

Gr-Öğrnc8/K “...okul bahçesinde kavga filan olmaz da büyükler tartışıyorlar. Bazen olur...Bu sene mesela bir kez olmuştu.”

Yukarıda verilen alıntılardan okul bahçesinde öğrencilere olumsuz model olabilecek kavga ve tartışma olaylarının nadiren olduğu, olsa bile nöbetçi öğretmenler tarafından hemen çözümlendiği anlaşılmaktadır. Bu durumda sosyal beceri kazandırma sürecinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Öğretmen Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Nitel verilerin çözümlenmesinde örtük program kapsamında okul boyutunun yanı sıra öğretmen boyutuna ilişkin kodlamalar da dikkat çekmiştir. Bu kodlamalar bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen boyutunun alt temalardan oluştuğu görülmüştür. Böylece altı alt temadan oluşan bir bütün ortaya çıkmıştır. Ortaya konan alt temalar ‘destekleme’, ‘beklenti’, ‘iletişim’, ‘olumlu model olma’, ‘ceza’ ve ‘zaman kullanımı’ olarak yükleme sayılarına göre sıralanmaktadır. Buna ilişkin kodlama ve yükleme sayıları Çizelge 8’de verilmiştir.

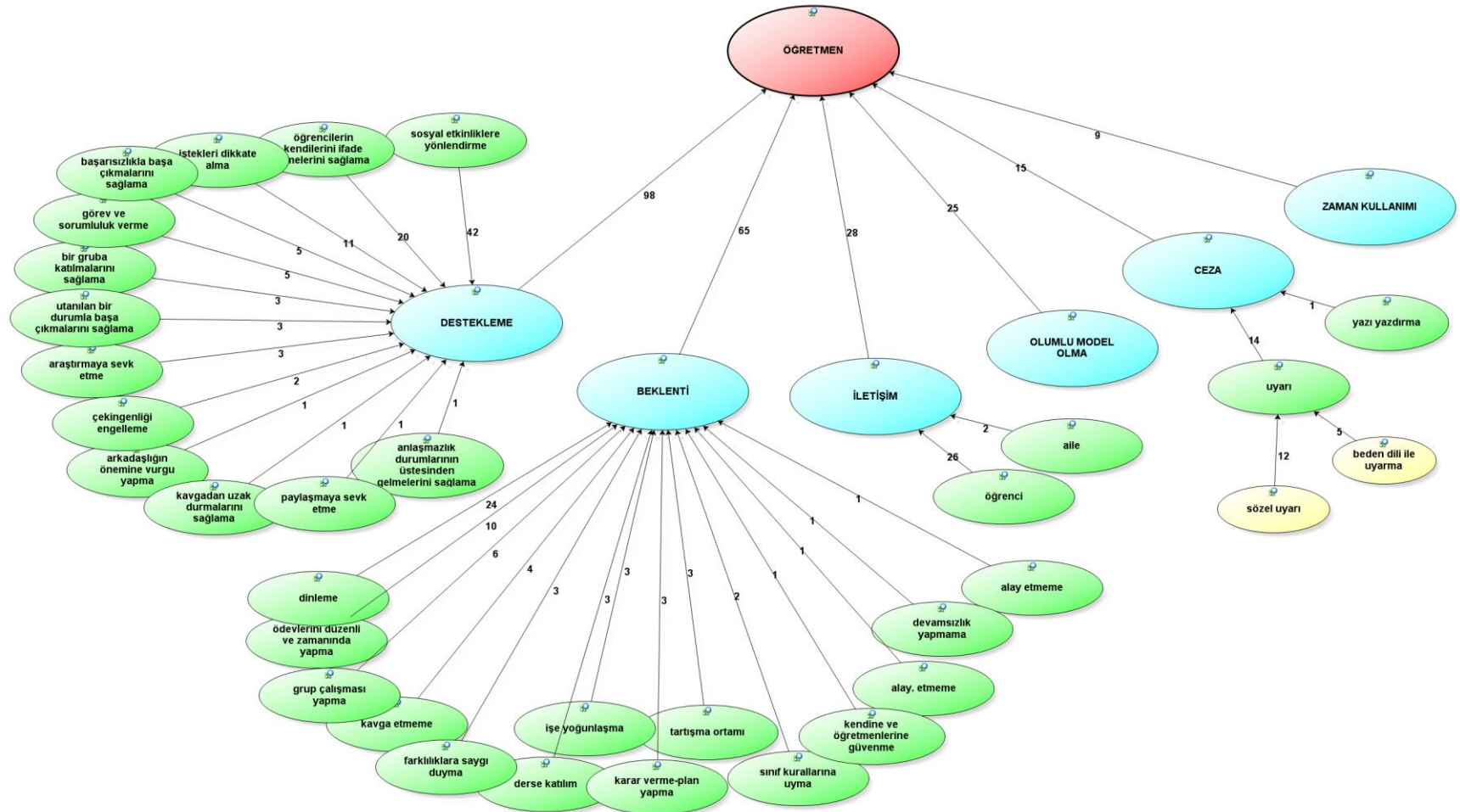
Çizelge 8. SBDYA okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Destekleme	40	23	23	12	98
✓ Sosyal etkinliklere yönlendirme	13	7	18	4	42
✓ Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlama	12	5	-	3	20
✓ İstekleri dikkate alma	1	4	5	1	11
✓ Başarısızlıkla başa çıkmalarını sağlama	2	2	-	1	5
✓ Görev ve sorumluluk verme	3	2	-	-	5
✓ Bir gruba katılmalarını sağlama	1	1	-	1	3
✓ Utanılan bir durumla başa çıkmalarını sağlama	3	-	-	-	3
✓ Araştırmaya sevk etme	3	-	-	-	3
✓ Çekingenliği engelleme	-	-	-	2	2
✓ Anlaşmazlık durumlarının üstesinden gelmelerini sağlama	-	1	-	-	1
✓ Arkadaşlığın önemine vurgu yapma	-	1	-	-	1
✓ Paylaşmaya sevk etme	1	-	-	-	1
✓ Kavgadan uzak durmalarını sağlama	1	-	-	-	1
Beklenti	37	12	12	3	64
✓ Dinleme	19	1	4	-	24
✓ Ödevlerini düzenli ve zamanında yapma	9	-	1	-	10
✓ Grup çalışması yapma	1	3	-	2	6
✓ Kavga etmeme	-	1	3	-	4
✓ Farklılıklara saygı duyma	1	1	1	-	3
✓ Derse katılım	3	-	-	-	3
✓ İşe yoğunlaşma	3	-	-	-	3
✓ Karar verme-planlama yapma	-	2	-	1	3
✓ Tartışma ortamı	-	3	-	-	3
✓ Sınıf kurallarına uyma	-	-	2	-	2
✓ Kendine ve öğretmenlerine güvenme	-	1	-	-	1
✓ Devamsızlık yapmama	-	-	1	-	1
✓ Alay etmeme	1	-	-	-	1
İletişim	2	3	17	6	28
✓ Öğrenci	2	3	17	4	26
✓ Aile	-	-	-	2	2
Olumlu model olma	23	-	1	1	25
Ceza	8	-	9	-	15

Çizelge 8' den devam

✓ <i>Uyarı</i>	7	-	7	-	14
○ Sözel uyarı	7	-	5	-	12
○ Beden dili ile uyarma	-	-	2	-	2
✓ <i>Yazı yazdırma</i>	-	-	1	-	1
Zaman kullanımı	9	-	-	-	9
Toplam	119	38	62	22	239

Çizelge 8 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal becerileri destekler bir yapıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen beklentileri arasında sosyal becerilerin kazanımını sağlayacak beklentilerin bulunduğu saptanmıştır. Destek ve beklentinin yanı sıra öğretmenin veli ve öğrencilerle iletişiminin iyi olmasının sosyal beceri kazandırma sürecinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal becerilerin model görme ile kazanıldığı düşünüldüğünde öğretmenin olumlu model olması dikkat çekici bir temadır. Diğer iki alt tema da ise öğretmenin zaman kullanımı ve ceza yöntemleri hakkındaki bilgiler kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlama ve ilişkiler öğretmen ana teması etrafında modellenmiş ve ilgili model aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. SBDYA okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model

Yukarıdaki model incelendiğinde ana tema ve alt temalar ile bunlara yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Aynı zamanda en fazla yüklemenin alt temalardan öğretmenin sosyal becerileri destekleme başlığında yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda her bir alt tema için detaylı bilgiler ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

A. Destekleme

Öğretmenin sosyal becerileri desteklemesine dayalı olan alt temaya önemli derecede yükleme yapılmıştır. Bununla birlikte yüklemelerin araştırma kapsamında bulunan tüm veri kaynakları kullanılarak yapılması dikkat çeken bir bulgudur. Böylece araştırma bulgusunun inandırıcılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Desteklemeye ilişkin yapılan kodlamalar incelendiğinde alt temalara ayrıldığı görülmüştür. Alt temalar ve yükleme sayıları Çizelge 7’de görsel olarak sunulmuştur. Buna göre alt temalar içinde en çok yüklemenin ‘*sosyal etkinliklere yönlendirme*’ alt temasına yapıldığı belirlenmiştir. Daha sonra temalar sırası ile ‘*öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlama*’, ‘*istekleri dikkate alma*’, ‘*başarısızlıkla başa çıkmalarını sağlama*’, ‘*görev ve sorumluluk verme*’, ‘*bir gruba katılmalarını sağlama*’, ‘*utanılan bir durumla başa çıkmalarını sağlama*’, ‘*araştırmaya sevk etme*’, ‘*çekingenliği engelleme*’, ‘*anlaşmazlık durumlarının üstesinden gelmelerini sağlama*’, ‘*arkadaşlığın önemine vurgu yapma*’, ‘*paylaşmaya sevk etme*’ ve ‘*kavgadan uzak durmalarını sağlama*’ olarak isimlendirilmiştir.

Alt temalar incelendiğinde öğretmenin bire bir sosyal becerilere vurgu yaptığı ve öğrencileri mümkün olduğunca bu becerilerini geliştirme imkânı sağlayan sosyal etkinliklere yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda gözlem verilerinden elde edilen çözümlemelere örnek olarak aşağıdaki cümleler verilmiştir.

Gz-1/03.05.2010 “*Takvime bakılarak ‘yedi hafta var beş hafta aktif dersimiz var’ dedi. B... ‘4 Haziran’a kadar mı var?’ diye sordu ve ‘Sivrice’ye gideceğiz’ dedi... Sınıfta gülüşmeler oldu... Daha sonra bu Sivrice gezisi ile ilgili sorular sordular. Öğretmen “Vakit var daha sadece o günü düşünerek motive olun” dedi... Dönem sonu için öğrencilerle Sivrice Gölü’nde piknik planı yapmışlar ve öğrenciler heyecanla o günü bekliyor.”*

Gz-1/03.05.2010 “Öğretmen ‘Cuma günü kanserle ilgili semineri kimler dinledi?’ diye sordu. Öğrencilerin yarıya yakını parmak kaldırdı. Daha sonra öğretmen, ‘Aklınızda neler kaldı, bizimle paylaşın’ dedi ve öğrenciler parmak kaldırarak söz hakkı aldılar.”

Gz-1/12.04.2010 “Bir öğrenci hafta sonu sinemaya gittiğini söyledi. Öğretmen ‘Film güzelse birlikte gidelim’ deyince öğrenciler çok sevindi... Cumartesi akşam için plan yaptılar.”

Gz-1/15.03.2010 “Hafta sonu yaptıkları hakkında konuştular. Bir öğrenci tiyatroya gittiklerini söyledi. Bu sosyal faaliyete katılan öğrenciler, milletvekilinin konuşmasının uzamasından dolayı sıkıldıklarını ifade etti. Bununla birlikte ‘Hem uzun hem de yavaş konuştu öğretmenim!’ dediler. Bunun üzerine Öğretmen, ‘Kültür merkezinde yeni bir sosyal etkinlik var ama siz sıkılmışsınız bir daha böyle etkinliklere gitmeyelim o zaman’ diyerek tepkisini gösterdi. Öğrenciler hep bir ağızdan ‘hayır!!’ dediler.”

Gözlem verilerinden elde edilen çözümlemelere paralel olarak öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinde de benzer ifadeler kodlanmıştır. Bu kodlamalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Gr-Öğrnc2 /K “...genellikle dönem sonlarında piknik yaparız geziler yaparız... ya da öğretmenimiz kompozisyon, şiir yarışmalarına katılmamızı ister aktif olun der ve yönlendirir...”

Gr-Öğrnc4/E “...öğretmenimizin bizi yönlendirdiği sosyal aktiviteler oldukça fazla ve bu durumdan çok mutlu oluyoruz. Mesela buna örnek olarak bu cuma günü Sivrice'ye pikniğe gideceğiz. Bunu öğretmenimiz organize etti. Arkadaşlarımızla bir arada eğlenmiş olacağız. Bundan başka mesela hafta sonları kursa gidiyoruz. Kurstan sonra öğretmenimiz bizi halı sahaya maça götürür. Bazen kız arkadaşlarımız da bize katılır ve az da olsa onlarda futbol oynarlar. Geçen sene sonunda da Keban'a gittik otobüsle orada gezdik ve piknik yaptık... Aklıma gelen sosyal aktivitelerimiz bunlar...”

Gr-Öğrnc5/K “...öğretmenimiz bizi sosyal aktivitelere yönlendirir. Hatta okulumuzda bizim sınıf en sosyal sınıfmış, öğretmenimiz söylemişti... Biz sürekli gezilere gideriz. Bu konuda gelişmiş bir sınıfız.”

Gr-Öğrnc6/E “...öğretmenimiz mesela bir yer...yani tiyatro olursa bize haber veriyor, ‘gidin güzelmiş’ diyor ya da o gidip izlemişse bize tavsiye ediyor. Biz de öğretmenimize, güzel bize uygun sinema filmlerini haber veriyoruz. Öğretmenimize

'gidin' ya da 'beraber gidebilir miyiz?' diye soruyoruz... karşılıklı yani....eğer ona da uyarsa birlikte filmi izlemeye gidiyoruz." Öğrenci görüşmelerinde gözlem notlarında da belirlenen dönem sonu düzenlenen etkinlikler ve dönem içinde hafta sonları düzenlenen ve yönlendirilen etkinlikler ortaya konmuştur. Öğrencilerin ifadelerinden bu durumdan hoşnut oldukları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen benzer ifadeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn2 "...beşinci sınıfa gelinceye kadar her dönem sonunda etkinliklerimiz oldu. Bunların hep kayıtları, fotoğrafları var. Sınıf içerisinde de etkinliklerimiz oldu. Bunlar yerli malı haftası etkinlikleri ya da ilk zamanlarda çocukların doğum günlerinde yaptığımız etkinlikler. Örneğin birinci sınıfın sonunda yemeğe gittik. Üçüncü sınıfta piknik alanına gittik. Dördüncü sınıfta Keban baraj santralini ve baraj gölünü gezdik, piknik yaptık. Beşinci sınıfta da Sivrice Gölü ve Hazar Baba Kayak Merkezi'ne gittik ve piknik yaptık. Bu beş yıllık süreçte oldukça çok sosyal etkinlik yapmaya çalıştık..."

"...beş yılın muhasebesi bir anda aklıma gelmiyor ama mesela geçen sene orman haftasında bir velimizden fidan istedik. Orman bölge müdürlüğünde çalışan bir velimizdi. Çocuklarımın hepsine birer fidan verdim ve okul bahçesine beraberce diktik. Çocuklar fidanlarını öyle benimsediler ki dönem boyunca abartısız her teneffüste yanına gidip zarar görmesini engellemeye çalıştılar, suladılar ve bakımlarını yaptılar. Bu sene bu ilginin azalacağını düşünmüştüm ama öyle olmadı. Bu yıl da fidanların bakımını hep birilikte yapmaya devam ettiler. Ben de onlara yardımcı oldum."

"...hemen aklıma bir başka etkinliğimiz geldi. İki yıldır devam ettiğimiz bir etkinliğimiz var. Hafta sonu okulumuzda yetiştirme kurslarımız var. Öğrencilerimin futbola ilgileri var hatta kız öğrencilerimin de... Bu kurstan sonra on beş günde bir hiç olmazsa ayda bir halı sahaya götürdüm onları. Servisi ayarlıyorduk. Bizi okuldan alıp halı sahaya götürüyordu. Oradan da öğrencileri evlerine bırakıyordum. Öğrencilerim bu etkinliklerden çok memnundu..."

Gr-Veli1 "Cumartesi günleri kurstan çıktıktan sonra farklı aktiviteleri olur. Çocuklar nereye ne zaman gideceklerine karar veriyormuş. Ben öğretmen söylüyor sanıyordum. Mesela Akgün'e gittiler, halı sahaya maça gittiler... Yıl boyu en azından haftada ya da on beş günde bir böyle etkinlikleri olur. Akşamdan öğretmen haber gönderiyor 'çocuklarla sinemaya gideceğiz, isteyen imkânı olan veliler getirsin' diyor. Benim oğlum başta gider bu tip durumlarda. Birçok çocuk katılır, biz veliler olarak

çocuğumuzu götürürüz öğretmen orada onlarla ilgilenir.. Dönüşte alırız. Biz onların başlarında durmayız. Çocuklarda bunu istemez. Öğretmen elinden geldiğince okul dışında da vakit geçirir çocuklarla...”

Gr-Veli2 *“geçen hafta pikniğe gittiler..öğretmenleri zaten genelde sene içinde de yani çocukları bir yerlere götürür. Gezmeye giderler, sinemaya giderler... Okul dışında mesela bayramlarda görüşürüz öğretmeni ile...”*

Gr-Veli5 *“...öğretmen, kendisi de katılmak şartıyla sınıfını toparlayıp futbol maçları düzenler. Öğrencileri sinemaya bir kaç kez götürdü. O güzel oldu. Bir keresinde biz velilerde sinema izlemeye gitmiştik. Tüm sınıf katılmıştı. Hep öğretmenin çabasıyla yani...”*

B. Beklenti

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu örtük programın öğretmene ilişkin sosyal beceri kazandırmadaki işlevlerinden biri de ‘beklenti’ olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenin, öğrencilerin sosyal becerilerini gelişmesini sağlayan beklentileri *“dinleme”, “ödevlerini düzenli ve zamanında yapma”, “grup çalışması yapma”, “kavga etmeme”, “farklılıklara saygı duyma”, “derse katılım”, “işe yoğunlaşma”, “karar verme-planlama yapma”, “tartışma ortamı”, “sınıf kurallarına uyma”, “kendine ve öğretmenlerine güvenme”, “planlama yapma”, “devamsızlık yapmama”* ve *“alay etmeme”* olarak sıralanmıştır. Oluşturulan bu alt temalara ilişkin kodlama ve yükleme sayıları Çizelge 7’de verilmiştir. Buna göre öğretmen beklentilerinden en çok dinleme, ödevlerini düzenli, zamanında yapma ve grup çalışması yapma beklentilerinin kodlandığı ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte tüm veri kaynaklarından yüklemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu temaya ilişkin bilgileri daha net hale getirmek için veri kaynaklarından yapılan çözümler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/03.05.2010 *“Y... de sordu: “Y... sen? Dedi. Y... etkinlikteki sorunun cevabını verince öğretmen sinirlendi: ‘Ders dinlemiyorsun nasıl ortaya çıktı? Son zamanlarda ne oldu size sapıttınız! Derste cismen burada olur, ruhen başka yerde olursanız böyle olur! 5. sınıfa gelinceye kadar kaç kez anlattık? 6. sınıf öğrencisi olacaksınız!’ dedi ve sinirli bir biçimde kurallı ve devrik cümle tanımlarını defterlerine yazdırdı.”*

Gz-1/05.04.2010 *“Bir öğrenci de araştırmasından yola çıkarak bir bilgiyi okurken bir diğer öğrencinin dinlemeyip arkadaki arkadaşı ile konuştuğunu gören öğretmen “E... bende konuşurken dinlemiyorsun, emeğe saygı göster! Bak arkadaşların araştırmış getirmiş” E... ise önüne dönerek dinlemeye başladı.”*

Gz-1/10.05.2010 *“Öğretmen ‘M..., duydun mu, hafta sonu bazı kuralları unutuyoruz galiba konuşan arkadaşımıza saygı göstermeyi... Dinlemeyi... Ben hep ne söylüyorum? Saygı gösterin ki saygı göresiniz. G... bizimle paylaşmak istediğin bir şey varsa söyle, sadece F...’la paylaşacağın bir şeyse teneffüste konuşacaksın’ dedi. Sınıfta herkes sustu.”*

Gz-1/17.05.2010 *“G... konuşmaya başladı. Sınıfta uğultu oluştu. Öğretmen bu duruma hemen müdahale etti: “G... seni dinlemiyorlar” deyince öğrenciler mesajı aldılar ve hemen sustular.”*

Gr-Öğrnc7/K *“...arkadaşlarım konuşurken hep dinlerim. Çünkü öğretmenimiz çok kızar. Bize “onları dinle ki onlar da seni dinlesin. Saygılı davran ki saygı göresin” der.”*

Gr-Öğrtmn2 *“...bir fikre karşı çıkanlar ve benimseyenler tartışma ortamında sırayla konuşurlar. Özellikle buna önem verdim. Arkadaşını dinleme, onun söylediklerine yorum getirme ve kendini ifade etme şeklinde tartışma ortamlarımız hep oldu.”*

Gözlem ve görüşme metinlerinden yapılan bu çözümlemeler öğretmenin dinleme beklentisini ortaya koymaktadır. Bir diğer beklenti olan öğretmenin ödevleri zamanında ve düzenli yapma beklentisine ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/03.05.2010 *“Performans ödevlerinin dağıtımı bittikten sonra öğretmen yine ilgili açıklamalar yapıyor: ‘Son güne bırakıldığında vereceğin emekle doğru orantılı olarak, elde edeceğiniz ürün iyi olmayacak, bu nedenle bugün eve gidince planlama yaparak başlayın.’ Zil çaldı.”*

Gz-1/12.04.2010 *“Öğretmen, sıralar arasında dolaşırken güzel boyama yapanları örnek gösteriyor: ‘Elimizdeki işi özenli yapmalıyız, dikkat etmeliyiz, emek vermeliyiz’ dedi. Örnek olarak gösterilen etkinlikleri diğer öğrenciler görmek istiyor.”*

Öğretmenin bir diğer beklentisi ise ‘grup çalışması yapma’ olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler:

Gz-2/22.03.2010 “Öğretmenin sınıfta grupla çalışmaya önem verdiği gözlemlendi...”

Gr-Öğrtmn1 “...çok güzel grup çalışmaları yaptık... Buna da çok önem verdim. Grup çalışmaları çok önemlidir. Çocukların kendini ifade etmeleri ve öz becerilerini geliştirmeleri açısından, sınıfta da böyle bir ortam oluştu yani.”

Gr-Veli1 “...öğretmenin yönlendirmesi.. En çok grup çalışmaları benim dikkatimi çekti. Çünkü çocuğum bahsediyordu. Ben bakıyorum bireysel de yapılabilecek konular ama öğretmen isteklerine göre grup çalışması da yapabileceklerini söylüyormuş. Bizimki de grup çalışmasını tercih ediyordu. Sanırım öğretmen iletişim ve etkileşime geçsinler diye özellikle veriyor.” şeklinde örneklendirilebilir.

Bir başka öğretmen beklentisi ise öğrencilerin kavga etmemeleridir. Bu noktada yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc4/E “...mesela biriyle kavga etmemiz, karşımızdakini insan gibi görmeyip tepinmemiz... Öğretmenimizin hoşuna gitmez. Önce konu ile ilgili bizden bilgi alıyor. Suçlu olana hatasını anlatıyor ve bize kızıyor. Tabii ki haklı çünkü biz kavga ettik. Sonra kavga etmemiz gerektiğini söylüyor.”

Gr-Öğrnc8/K “bizim sınıfta... Sınıfımıza bu sene katılan bir arkadaşımız vardı. O başka biri ile kavga etmişti. Öğretmenimiz çok sinirlenmişti. Çünkü önceden sınıfımızda böyle bir olay yaşanmamıştı. Öğretmenimiz kaşlarını çatı ve biraz yüksek sesle konuştu. Biz de çok sinirlendiğini anladık.”

Gr-Öğrtmn2 “Her yıl birer ikişer sınıfa yeni katılan öğrenciler oldu. Özellikle bu öğrenciler arasında beceri eksikliği olmuştur. Mesela kavgacı öğrenciler geldi. Bu öğrenciler ile diğer öğrencilerim arasında problemler oldu ama bu durum uzun süreli ve kalıcı olmadı. Süreç içinde kazanılmayan beceri olmadığını düşünüyorum.”

Bununla birlikte belirlenen diğer bir öğretmen beklentisi ‘farklılıklara saygı duyma’ beklentisidir. Bu beklentiye ilişkin bir öğretmenin cümlesi aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn2 “...aralarındaki iletişim iyi, tabi ki çocuklar arasında gruplar oluşabilir. Hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları çocuklar olabiliyor. Bu normaldir. Ancak kendi sınıfım için konuşursam, ben hep çocuklarımla 1C sınıf kültüründen 5C sınıf kültürüne kadar geldik ve çocuklarımdan hep şunu istedim... Farklılıklara saygı duymalarını istedim... Herkes bizim gibi düşünmeyebilir. Mesela birilerinin ne

düşündüğü değil onları olduğu gibi kabul etmektir, öyle değerlendirmek anlamında hep bu yaklaşım içinde oldum ve bunu onlara vermeye çalıştım. Bu noktada baktığım zamanda birbirleri ile iletişiminin iyi olduğunu, en azından beş senedir hiç bir kırıcı hareketin bir davranışın hemen hemen bana gelmediğini söylesem yerindedir.”

Öğretmen beklentileri temasının alt dallarından bir diğeri ‘*derse katılım*’dır. Derse katılım beklentisine vurgu yapan çözümlemeler aşağıdaki gibidir.

Gz-1/12.04.2010 “*Sessizce oturan ve parmak kaldırmayan öğrencilerden katılmalarını istedi.”*

Gz-1/22.03.2010 “*Bir öğrencinin arka sırada oturduğunu derse katılmadığını gördü. Öğretmen ‘Uyudun mu? Senin sınıflandırman var mı?’ diye sordu. Öğrenciden cevap alamayınca “Aklına gelince söyle” dedi...”*

Ayrıca öğretmenin ‘*bir işe yoğunlaşma beklentisi*’ olduğu ortaya konmuştur. Buna ilişkin gözlem metni çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Gz-1/05.04.2010 “*Ön sıradaki bir öğrenciye ‘M..., önce yazını yaz, sonra parmak kaldır. Yazmaya odaklan, güzel yazanlara bak, sıralı yap, önce yazı yazma kurallarına göre yaz, bitir sonra parmak kaldır önce yazmaya yoğunlaş, sonra cevaplamaya... Sen her ikisini de yarım yarım yapıyorsun. Bu kötü oluyor değil mi?’ diyerek uyarılarda bulundu.”*

Alt temalardan bir diğeri ‘*karar verme-planlama yapma*’ olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin örnek çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn2 “*...böylece kendi başlarına grup oluşturarak organize bir biçimde işlerini yapabilecekleri konuma geldiler ve her şeyde benim dahilim olmadan çocukların kendi başlarına karar alıp uygulayabiliyorlar. Öğretmen arkadaşlarım bu duruma şaşırmışlardı. Bunların somut verilerini böylelikle görebiliyorum.”*

Gr-Veli1 “*...geçen sınıfla pikniğe ben de gittim. Piknik alanına vardık. Bir baktım öğretmen hiç müdahale etmiyor. Yavrum açın hazırlayın hadi yiyelim falan hiç bir şey söylemedi. Hepsi yani yaklaşık kırk kişi, sessizce gruplar halinde masalara geçtiler. Hazırlıklarını yaptılar. Yiyeceklerini yediler ve toparlanıp oyuna başladılar. Ben şaşırdım. Geçen sene de beraber pikniklerine gitmişim ama bu derece dikkatimi çekmemişti. Çünkü ön hazırlıklarında kendileri yapmış. Kimin ne yiyeceği ya da hangi*

malzemeyi getireceğini ayarlamışlardı. Ben öğretmenin ayarladığını zannetmiştim. Mesela benim çocuğum beş kişilik gruptaydı. Altı kişilik grupla rda vardı. Öğretmene bu durumu sordum. Öğretmen ise bu sene hiç bir şeyden haberinin olmadığını söyledi. Öğretmen 'Ben bu müdahaleyi ikinci sınıfta yapmıştım. Biraz da üçüncü sınıfta olaya karıştım. Nelerin getirileceğine beraber karar veriyorduk ama rehberlik ediyordum sadece. Daha sonra hiç karışmadım. Bu sene ise hiç haberim olmadı' dedi. Bu durum beni çok mutlu etti. Çünkü beşinci sınıf öğrencisi olarak yetişkinler olmadan tek başlarına bir şeyler yapabileceklerini, grup kurabileceklerini, karar verebileceklerini, planlama yapabileceklerini gördüm. 45 kişilik bir sınıfta bunu başarabilen bir öğretmeni tebrik etmek lazım."

Öğretmenin belirlenen beklentileri arasında 'tartışma ortamı' oluşturma vardır. Buna ilişkin bir öğretmen görüşmesinin çözümlemesi aşağıdaki gibidir.

Gr-Öğrtmn1 *"...bununla birlikte öğrenciler arasında tartışma ortamlarının olmasına önem verdim... o tartışma ortamları ile öğrenciler kendi öz güvenlerini geliştirdiler. Öğrenciler kendi fikirlerini aktarmayı öğrendiler. Başkalarının fikirlerini kabul etmemeyi eleştirmeyi öğrendiler. Bu nedenle çocukların öz güvenleri bayağı bir gelişti."*

Son olarak sınıf kurallarına uyma, planlama yapma, devamsızlık yapmama, alay etmeme ve kendine ve öğretmene güvenme beklentilerine ilişkin çözümlemeler sırası ile aşağıda sunulmuştur.

Gr-Öğrnc3/E *"...bazen uyku geliyor derste. Öğretmenim de uyarıyor ve sebebini soruyor. Bazen de arkadaşlarımız derste tuvalete gitmek istiyor. Öğretmenimiz ise teneffüslerin bu tip durumlar için var olduğunu hatırlatıyor."*

Gr-Öğrtmn2 *"...ben bu durumlarını doğal karşılıyorum ama diğer arkadaşlar nasıl başardığını sordular. Ben de çocuklarıma birinci sınıftan itibaren böyle etkinlikler yaptırdığımı böylece onların kişisel becerilerinin geliştiğini ve kendilerine güvenmelerine sebep olduğunu söyledim. Bende onlara güvendiğimi hissettiririm. Böylece kendi başlarına grup oluşturarak organize bir biçimde işlerini yapabilecekleri konuma geldiler ve her şeyde benim dahilim olmadan çocuklarım kendi başlarına karar alıp uygulayabiliyorlar. Öğretmen arkadaşlarım bu duruma şaşırmışlardı. Bunların somut verilerini böylelikle görebiliyorum."*

Gr-Öğrnc6/E “...bir de dönem sonlarında tatile daha birkaç hafta kala devamsızlık yapmamıza kızar, derslerimizin devam ettiğini söyler.”

Gz-1/ 29.03.2010 “...Tahtaya kalkan öğrenci montunu giymişti. Öğretmenin dikkatini çekti: ‘Üşüyor musun?’ diye sordu. Öğrenci de ‘Evet öğretmenim.’ diye cevap verdi. Ön sıradan bir grup öğrenci arasında gülüşmeler oldu. Öğretmen ‘Neden gülüyorsunuz, üşümek komik bir şey mi?’ dedi ve öğrenciler sustular.”

C. İletişim

Örtük programın öğretmen boyutu kapsamındaki işlevlerini inceleyen araştırmanın bu kısmında bir diğer alt tema incelenmektedir. Bu alt tema ‘İletişim’ şeklinde isimlendirilmiştir. İletişim kategorisinin içeriğindeki çözümlemeler, öğretmenin hem öğrencilerle hem de ailelerle olumlu iletişim içinde olmasının sosyal beceri kazandırmada etkili olabileceği bulgusunu ortaya koymuştur. Yani iletişim temasının da altında iki farklı yapı belirlenmiştir. Bunlar ‘aile’ ve ‘öğrenci’ alt temalarıdır.

Çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin öğrenci ile olumlu iletişim örneklerinin daha çok kodlandığı görülmüştür. Bu noktada alt temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 8’de verilmiştir. Öğretmen ile öğrencileri arasında var olan olumlu iletişimin, sosyal beceri kazanımı sürecindeki etkisini ortaya koyan bu bulguya ilişkin direk alıntılar aşağıda sıralanmıştır.

Gz-1/ 03.05.2010 “Gözlem yapılan sınıf öğrencilerinden bir grup, öğretmenleriyle bahçede sohbet ediyor. Öğretmen, içlerinden birinin kravatını düzeltiyor...”

Gz-1/ 05.04.2010 “Bu arada bir öğrenciye dönerek, ‘Doktora gittin mi? Doktor ne söyledi?’ diye sordu. Öğrenci de ‘Evet öğretmenim, mikrop kapmış gözlerim, ilaç verdi.’ deyince diğer çocuklar, ‘Geçmiş olsun’ dediler.”

Gr-Öğrnc1/K “...öğretmenimizle iletişimimiz karşılıklı diyalog şeklinde geçiyor. Ders içindeyken parmak kaldırarak konuşuyoruz... Teneffüslerde ise normal bir insan gibi konuşuyoruz ve oldukça rahatız.”

Gr-Öğrnc4/E “... Öğretmenimi çok seviyorum yani üzerimizde çok emeği var. Ayrıca gerçekten hiç ayırım yapmıyor... İletişimimiz çok iyi... Mesela olumsuz bir

durumla karşılaştığımızda bizimle ilgili bir kötülük olduğunda annemiz babamız gibi onunla da paylaşabiliyoruz.”

Gr-Öğrnc6/E “...öğretmenimiz bizim sıkıntımız, üzüntümüz, mutluluğumuz olduğunda anlar, bilir ve bizi yanına çağırır. Bizimle konuşur. Bizi yönlendirir. Yapmamız gerekenleri söyler. Bu konularda deneyimi olduğu için herhalde...”

Gr-Öğrnc8/E “...öğretmenimiz böyle ne desem sevecen bir insan, bizi arkadaşımı gibi görüyor, bize çocuk gibi davranmıyor...bize konuları anlatırken bir çok etkinlik yapıyor, Onun sayesinde çok şey öğrendik... Birinci sınıftan itibaren bizi çok iyi yetiştirdi. Çok iyi bir insan ve öğretici... Elinden gelenin en iyisini bizim için yaptı.”

Gr-Öğrnc9/E “...öğretmenimizle aramız çok iyi. Derslerde şakalar bile yapar bize...”

Gr-Öğrtmn1 “...sınıftaki öğrencilerle iletişimim gayet güzeldir. Çocuklarla daha çok bir arkadaş gibi anne gibi onlara bir sahiplenme durumu vardır. Rehber öğretmenimiz de hep bunu söyler. Haliyle böyle oluyor. Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar aynı öğrencileri okuttuğumuz için aynı sınıfa girdiğimiz için onlar bizim çocuklarımız gibi oluyor.”

Gr-Öğrtmn2 “...bu okuldaki öğrencilerin biraz daha şanslı olduğunu gerçekten düşünüyorum. Diğer öğretmen arkadaşlarımda öğrencileri ile ilişkileri gayet sıcak. Hatta belki de biraz da zaman zaman aşırıya kaçtığı oluyor. Ne bakımdan mesela... çoğu okulda birincisi öğrencilerin öğretmenler odasına girmesi pek görülen bir durum olmazken bu okulda öyle değildir. Bunu hep gözlemlemişimdir. Öğretmenler odasında teneffüste, nöbetçi öğretmenlerin çocukları toplarken ki durumları iletişimin iyi olduğunu gösterdiğini düşünüyorum ben.

Gr-Veli1 “..öğretmeni ile olan iletişimi çok iyi. Rahatlıkla her şeyi öğretmeni ile konuşur. Mesela birinci sınıftayken hatta bir buçuk yıl diyebilirim, öğlen oniki de eve gelirdi. Onikiyi beş geçe öğretmeni telefonla aratırdı bize ve konuşurdu... Bir müddet sonra öğretmene söyledim, ‘Ben baş edemiyorum, engel olamıyorum, siz söyleyin aramasın’ dedim çünkü öğretmeni rahatsız ettiğini düşünmüştüm ama öğretmen bize ‘oğlumla arama girmeyin, konuşmak istiyorsa arasın’ dedi... zaten ilk veli toplantısında bize ev, cep telefonunu ve mail adresini verdi. ‘ben istemesem, bu numaraları vermezdim. Çocuklarım beni öznlüyorlarsa arasınlar, siz karışmayın’ diye ekledi. Bu durum sadece benim çocuğuma özel değil, tüm çocuklara aynıdır öğretmenin tavrı.”

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin öğrencileri ile birinci sınıftan itibaren yakın ve olumlu bir iletişim içinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendileri ile ilgilendiğini, zaman zaman arkadaşça sohbetler ettiklerini, anne babalarıymış gibi üzüntülerini ve sıkıntılarını paylaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum gözlem, veli ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen kodlamalarla desteklenmiştir.

D. Olumlu Model Olma

Nitel verilerin çözümlemesi sonucunda örtük programın öğretmene ilişkin sosyal beceri kazanma sürecindeki işlevleri arasında belirlenen bir başka alt tema ise *'olumlu model olma'* dır. Bu alt tema içinde gözlem notları ağırlıklı olmak üzere birer referans da öğrenci ve veli görüşme kaydından verilmiştir. Bu bulguya ilişkin gözlem kayıtlarından elde edilen çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 29.03.2010 *"... 'Yaprak' başlıklı konu bölümü okunduktan sonra örnek getirilen yapraklar tahtada sergilendi. Bu arada karşılıklı espriler yapıp, gülünüyor. Öğretmen de katılıyor."*

Gz-2/ 15.03.2010 *"Öğretmen, sınıf ortamını yumuşatmak için alayla karışık espriler yapıyor. Öğretmenle öğrenciler göz kontağı ile anlaşabiliyor. Öğretmen, söz hakkını bakışı ile veriyor."*

Gz-1/ 29.03.2010 *"Evden getirdikleri beslenmelerini yiyen öğrenciler var. Öğretmen dışarı çıkarken bu öğrencilere dönerek 'Az yiyin' diyerek espri yaptı. Öğrenciler, gülmeye başladı."*

Gz-1/ 17.05.2010 *"Bir öğrenci 'Cumartesi günü sıradan geçti' deyince öğretmen 'Pazar da masadan mı geçti?' diyerek espri yapıyor. Öğrencilerin hoşuna gitti, gülüyorlar. Genelde öğretmen ve öğrenciler arasında espri yapılıyor ve öğretmen bu duruma öncülük ediyor."*

Gz-1/ 10.05.2010 *"Öğretmen konuyu sessizce bir kez okumalarını söyledi. Bu sırada öğretmen dolaptan çıkardığı 'Fıkralar' adlı kitabı okumaya başladı ve gülümsüyor."*

Gz-1/ 17.05.2010 *"Öğretmen yarın için deney planını yapmalarını söyledi. Bu arada Mustafa deney planı hakkında konuşurken öğretmen sözünü kesti: " Pardon, özür dilerim Mustafa, ben bir şeyler söyleyeyim" dedi ve deneyle ilgili açıklama yaptı."*

Gz-1/ 26.04.2010 “Kompozisyon ödevi bitince araştırma ödevlerini okumaya başladılar. Öğretmen, ‘Tamam teşekkür ederim’ diyor.”

Gz-2/ 22.03.2010 “Bu sırada sınıf öğretmeni grup çalışmasının bir müzik eşliğinde daha verimli olacağını düşündüğünü sınıfta dile getirdi ve müzik açtı.”

Gr-Öğrenci7/K “...öğretmenimizle iletişimimiz iyi... Bize şakalar, espriler yapıyor. Bazen bize kızıyor ama biz onu çok seviyoruz. Öğretmenimiz hepimizi seviyor.”

Gr-Veli2 “...okulumuzdan memnunuz. Benim için en önemli yanı eve yakın olması ve çocuğumun ihtiyaçlarını karşılayabilmem... Onu kontrol edebilmem... Bununla birlikte öğretmenimiz çok değerli bir insan, okulun eksikliği varsa birinci sınıftan itibaren o karşıladı. İdeal bir öğretmen... Gerek verdiği eğitim, gerekse çocuklarla olan sosyal ilişkileri...”

Yapılan çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin kendi davranışları ve sözleri ile öğrencilere olumlu yönde model olduğu görülmüştür. Öğrencilerin karşılıklı espri ve şakalar yapmaları, alay edilen yönlerini makul bir biçimde karşılamaları öğretmenin bu noktada olumlu model sergilemesi sonucu oluşmuştur. Sosyal becerilerin kazanılmasında olumlu model görmenin etkili olduğu düşünüldüğünde örtük programın işlevlerinden birini ortaya koyan bulgunun önemi ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretmenin olumlu model olan davranış ve sözlerinin öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

E. Ceza

Öğretmenin olumsuz durumlar karşısında verdiği cezalar “öğretmen” ana temasının bir diğer alt temasını oluşturmaktadır. Bu alt tema içinde yapılan çözümlemeler bütün olarak incelendiğinde ‘uyarı’, ‘yazı yazdırma’ ve ‘yoksun bırakma’ gibi cezaların öğretmen tarafından tercih edildiği görülmektedir. Olumsuz durumları ortadan kaldırmak için öğretmenin, en çok uyarılarda bulunduğu, sözel uyarı ve beden diliyle uyarı yaptığı belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlamalara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Gz-1/ 03.05.2010 “B...tahtada soruyu çözemiyor. Öğretmen sinirlendi... Öğretmen cevabı yaptı ve ‘Ciddiyetsizliğin her yerde belli oluyor’ dedi.”

Gz-1/ 03.05.2010 “Y... de sordu: ‘Y... sen? dedi. Y... bir önceki etkinlikteki sorunun cevabını verince öğretmen sinirlendi: ‘Ders dinlemiyorsun nasıl ortaya çıktı? Son zamanlarda ne oldu size sapıttınız! Derste cismen burada olur ruhen başka yerde olursanız böyle olur! 5. sınıfa gelinceye kadar kaç kez anlattık, 6. sınıf öğrencisi olacaksınız’ dedi ve sinirli bir biçimde kurallı ve devrik cümle tanımlarını defterlerine yazdırdı.”

Gz-1/ 10.05.2010 “Başka şeylerle uğraşan E...’i fark etti. Öğretmen, ‘E... ne yapıyorsun elindeki kalemle?’ diyerek dersi dinlemesi gerektiğini vurguladı.”

Gr-Öğrtmn2 “...öğretmenimiz kızıyor, sinirleniyor ama şiddete kesinlikle başvurmaz. Sadece hatalı davranışın ne olduğunu bildiriyor.”

Gr-Öğrnc6/E “...öğretmenimizin hoşuna gitmeyen bir davranışımız olduğunda önce uyarı yapar. Eğer devam ederse kızar ve bağırır.”

Yukarıda yapılan çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin öğrencilerin olumsuz davranışlarına sözel uyarılarla engel olmaya çalıştığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden biri öğretmenin beden dili ile de uyarı yaptığını ifade etmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “...öğretmenimizin hoşuna gitmeyen davranışlar olunca... O arkadaşlarımız sürekli yapıyorsa fazla kızar ama bir kere ya da nadiren yaparsa sadece uyarıyor. Bazen öğretmenimizin bir bakışı bile yetiyor. Ama fazla şeyler yapmışsa öğretmenimiz kızıyor yani...” bir başka öğrenci, öğretmenin uzun konuları yazdırarak ceza verdiğini ifade etmiştir.

Gr-Öğrnc2/K “...öğretmenimiz kızıyor, sinirleniyor ama şiddete kesinlikle başvurmaz. Sadece hatalı davranışın ne olduğunu bildiriyor. Eğer tekrarlanırsa öğretmenimiz ceza verebiliyor. Ceza olarak ise klasik tek ayak üzerinde durma gibi değil de uzun uzun konular yazdırabiliyor... Yani öyle...”

Başka bir öğrenci ise öğretmenin oynamalarını istemediği oyuncakları görünce ellerinden aldığını sonra geri verdiğini söylemiştir. Bu çözümleme ‘yoksun bırakma’ başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu çözümlemenin doğrudan alıntısı aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc9/E “..bazen arkadaşlarımızdan sınıfa ‘bakugan’ gibi oyuncaklar getiriyor. Öğretmenimiz buna kızıyor. Bir keresinde bakuganları aldı ve sene sonunda geri alabileceklerini söyledi. Ancak ertesi gün geri verdi. Ceza olarak almıştı yani...”

Bu bağlamda gözlem notlarının çözümlemesi ile öğretmenin teneffüse çıkmama cezasını da kullandığı belirlenmiştir. İlgili gözlem notu cümlesi aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 03.05.2010 “Öğretmen: ‘Burası hiçbir şeyin tartışılacağı bir yer değil. Ders işliyoruz, teneffüste oturun sıranızda ve hiç bir şeyi tartışın’ dedi. Sınıftakiler dışarı çıktı. Ama M..., B... ve B... sıralarında oturdular. Öğretmen B...’ya çıkmasını B... ve M...’e de tartışmalarını söyledi. Öğretmen ‘Soru çözmeyin tartışın konuşun’ dedi. Birkaç dakika sonra Öğretmen ‘Hadi çıkın dışarı! Şimdi dinlemeyi öğreneceksiniz’ dedi ve M... ve B... dışarı çıktılar.”

Yukarıda verilen çözümleme örneklerine göre, öğretmen, olumsuz davranışlar sergileyen öğrencileri öncelikle uyarmakta daha sonra davranış tekrarlanırsa yoksun bırakma ve uzun yazılar yazdırma gibi cezalar vermektedir. Aynı zamanda öğrenciler öğretmenlerinin fiziksel cezaya asla başvurmadığını belirtmişlerdir.

F. Zaman Kullanımı

Öğretmen boyutunda yapılan çözümlemeler sonucunda bir diğer alt tema ‘zaman kullanımı’ olarak belirlenmiştir. Burada öğretmenin zamanı nasıl kullandığı ile ilgili kodlamalar yapılmıştır. Yapılan bu kodlamalara ilişkin gözlem kaydı çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 10.05.2010 “Zil çaldı. Öğretmen ‘Tamamlayın, aynı geometrik şekilleri aynı renge boyarsanız daha iyi olur’ dedi. Sınıfta dolaştı ve iyi örnekleri tahtaya çıkararak sınıfa gösterdi. Öğrenciler dışarı çıkıyor. A..., B... performans ödevini soruyor. Sınıfın yarısı hala çizim yapıyor... Öğretmen de dışarı çıkmadı. Masasında uğraşıyor: Sınıfa dönerek, ‘Niye teneffüse çıkmıyorsunuz?’ dedi.”

Gz-1/ 12.04.2010 “Zil çaldı. Ancak öğretmen açıklamalarına devam ediyor. Öğretmen söyleyeceklerini bitirince sınıfta ayaklanmalar oldu. Teneffüse çıkanlar var. Derste proje sunan öğrenciler materyallerini panoya asıyor. Birkaç öğrenci hazırladıkları performans ödevlerini öğretmene kontrol ettiriyor. Bir grup erkek öğrencide sohbet edip şakalaşıyor. Bir kız öğrenci öğretmen boynuna arkadan sarılıyor. Öğretmenini öpmek isteyen öğrenciler var.”

Gz-1/ 22.03.2010 “Zil çaldı. Ödevini bitiren grup, panoya kartonunu yerleştirdi. Öğretmen, öğrencilerden teneffüsü de kullanarak projelerini bitirmelerini istedi. Diğer

derse sarkmaması gerektiğini söyledi. Öğretmen de teneffüste dışarı çıkmadı. Gruplar materyallerini bitirdiler ve sunumunu yapamayan grupların kartonlarını öğretmen, sınıf dolabının üstüne yerleştirdi ve ‘Yarın sunumunuzu yaparsınız’ dedi. Bu arada önce oluşturulan kümeler tekrar eski haline getirildi.”

Gz-1/ 22.03.2010 *“Öğretmen, ‘Havalar ısındı. Mayıs ayının sonuna kadar konularının yetiştirip bitireceğiz ve son bir hafta değerlendirme yaparız ve daha sonra birer saat dışarıda eğleneceğiz.’ Diyerek, dönem içindeki planlarından bahsetti....”*

Gz-1/ 22.03.2010 *“Bir öğrenci projesi hakkında soru sormak istedi. Ancak öğretmen projelerle ilgili sorularını teneffüste sorması gerektiğini ve dersi bölmemesi gerektiğini söyledi. ‘Teneffüste zaten ben buradayım.’ dedi.*

Gözlem notlarından elde edilen bu çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin çoğunlukla teneffüslerde sınıfta bulunduğu ve öğrencilerle ilgilendiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin teneffüs sürelerini, zaman alan grup çalışmalarını tamamlama, proje ödevlerini değerlendirme ve bir sonraki derse hazırlık yapmada kullandığı ortaya çıkmıştır. Teneffüs süreleri dışında dönem sonuna doğru resmi program konularını yetiştirip öğrencileri her gün birer ders saatini okul bahçesinde oyun oynayarak vakit geçirmelerini sağlayacak planlar yaptığı belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenin zamanı iyi değerlendirerek öğrencilerin sosyal ilişkiler kurabilecekleri ortamlar sağladığı söylenebilir.

4.1.1.3. Öğrenci Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Örtük programın, sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevleri, araştırma kapsamında okul ve öğretmenin yanı sıra öğrenciye ilişkin olarak da incelenmiştir. Öğrenciye ilişkin yapılan çözümlemeler incelendiğinde “*sosyal beceriler*” ve “*sosyal beceri eksiklikleri*” adları altında kodlamaların yapıldığı görülmüştür. Bu başlıklar ve alt temaları ile ilgili kodlamalar ve yükleme sayıları Çizelge 9’da belirtilmiştir.

Çizelge 9. SBDYA okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
Sosyal beceriler	121	14	103	48	286
✓ Gösterilen sosyal beceriler	107	13	97	29	246
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler	28	5	47	17	97
▪ Uzlaşma	4	2	19	-	25
▪ Paylaşma	4	1	11	4	20
▪ Espri yapma	12	-	-	-	12
▪ Alay etme ile başa çıkma	1	-	11	-	12
▪ Kavgadan uzak durma	4	1	3	4	12
▪ Kızgınlığını kontrol etme	3	1	3	4	11
▪ Alay etmeme	-	-	-	5	5
○ İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	33	3	28	7	71
▪ Yardım etme	15	-	8	4	27
▪ Dinleme	-	1	12	-	13
▪ Toplulukta rahat konuşma	-	1	8	3	12
▪ İzin isteme	5	1	-	-	6
▪ Konuşmayı başlatma ve sürdürme	5	-	-	-	5
▪ Yardım isteme	3	-	-	-	3
▪ Yönergelere uyma	2	-	-	-	2
▪ İkna etme	2	-	-	-	2
▪ Arkadaş edinme	1	-	-	-	1
○ Duygulara yönelik beceriler	29	1	15	4	49
▪ Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme	21	-	-	-	21
▪ Duygularını ifade etme	4	1	8	4	17
▪ Başkalarının duygularını anlama	1	-	7	-	8
▪ Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma	3	-	-	-	3
○ Plan yapma ve problem çözme	12	3	1	1	17
▪ Plan yapma - karar verme	11	3	1	1	16
▪ Bir işe yoğunlaşma	1	-	-	-	1
○ Grupla bir işi yürütme	3	1	6	-	10
▪ Grupta sorumluluğunu yerine getirme	2	1	4	-	7
▪ Grupta iş bölümüne uyma	1	-	2	-	3

Çizelge 9' dan devam

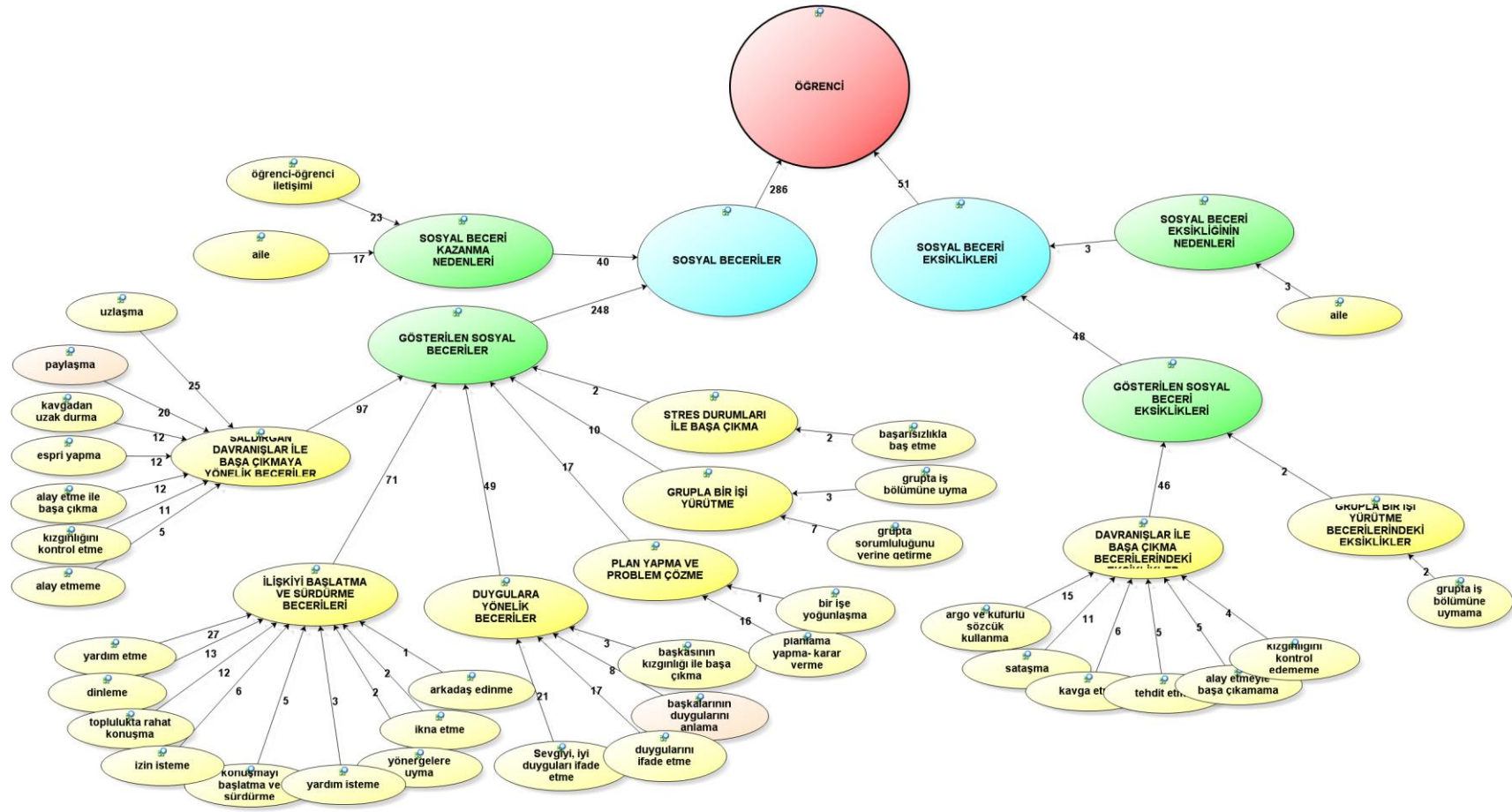
○ Stres durumları ile başa çıkma	2	-	-	-	2
▪ Başarısızlıkla başa çıkma	2	-	-	-	2
✓ Sosyal beceri kazanma nedenleri	14	1	6	19	40
○ Öğrenci-öğrenci iletişimi	14	1	5	3	23
○ Aile	-	-	1	16	17
Sosyal beceri eksiklikleri	43	3	5	-	51
✓ Gösterilen sosyal beceri eksiklikleri	43	-	5	-	48
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	41	-	5	-	46
▪ Argo ve küfürlü sözcük kullanma	14	-	1	-	15
▪ Sataşma	10	-	1	-	11
▪ Kavga etme	4	-	2	-	6
▪ Alay etmeyle başa çıkamama	5	-	-	-	5
▪ Tehdit etme	5	-	-	-	5
▪ Kızgınlığını kontrol edememe	3	-	1	-	4
○ Grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler	2	-	-	-	2
▪ Grupta iş bölümüne uymama	2	-	-	-	2
✓ Sosyal beceri eksikliğinin nedenleri	-	3	-	-	3
○ Aile	-	3	-	-	3
Toplam	164	17	108	48	337

Çizelge 9'a bakıldığında, sosyal beceriler ve beceri eksiklikleri ana temalarının da kendi içinde alt temalara ayrıldığı görülmektedir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi ile '*sosyal beceriler*' temasına yapılan kodlamaların öğrencilerin sosyal becerileri ve olası sosyal beceri kazanma nedenleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine alt temalar '*gösterilen sosyal beceriler*' ve '*sosyal beceri kazanma nedenleri*' olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin gösterdikleri sosyal beceriler ise Akkök(2006)'ün yaptığı sosyal beceri sınıflandırması dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Bu kapsamda '*saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler*', '*ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*' '*duygulara yönelik beceriler*', '*plan yapma ve problem çözme*', '*grupla bir işi yürütme*' ve '*stres durumları ile başa çıkma*' başlıkları altında beceriler kodlanmıştır. Bununla birlikte '*sosyal beceri kazanma nedenleri*' alt temasına yapılan kodlamaların da kendi içinde '*öğrenci-öğrenci iletişimi*' ve '*aile*' başlıkları altında toplandığı saptanmıştır.

'*Sosyal beceri eksiklikleri*' olarak isimlendirilen kodlamalar ise benzer bir biçimde '*gösterilen sosyal beceri eksiklikleri*' ve '*sosyal beceri eksikliğinin nedenleri*'

olarak iki grupta çözümlenmiştir. Buna göre gösterilen sosyal beceri eksiklikleri, sosyal becerilerde oluşturulan sınıflandırma temel alınarak düzenlenmiştir. Böylece '*saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler*' ve '*grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler*' isimleri altında çözümlemeler yapılmıştır. Sosyal beceri eksikliklerinin nedenlerine ilişkin yapılan kodlamaların ise aile ile bağlantılı olduğu görülmüş ve '*aile*' alt teması oluşturulmuştur.

Yapılan çözümlemeler sonucu oluşan kod ve tema ilişkileri öğrenci ana teması etrafında modellenmiştir. Oluşturulan model aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. SBDYA okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model

Yukarıdaki model incelendiğinde ana tema ve alt temalar ile bunlara yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Buna göre en fazla yüklemenin '*sosyal beceriler*' alt temasına yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Her bir alt tema için detaylı bilgiler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

A. Sosyal Beceriler

Örtük programın öğrenci boyutuna ilişkin yapılan çözümlemeler sonucu oluşan sosyal beceriler temasına yapılan kodlamalar incelendiğinde iki alt temanın varlığı belirlenmiştir. Bu alt temalar '*gösterilen sosyal beceriler*' ve '*sosyal beceri kazanma nedenleri*' olarak isimlendirilmiştir. Bu başlık altında öncelikle '*gösterilen sosyal beceriler*' ve daha sonra '*sosyal beceri kazanma nedenleri*'ne alt temalarına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

Gösterilen sosyal beceriler temasının içinde ise altı alt tema çözümlenmiştir. Bu alt temalardan en çok yükleme '*saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler*' temasına yapılmıştır. Daha sonra sırası ile '*ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*', '*duygulara yönelik beceriler*', '*plan yapma ve problem çözme*', '*grupla bir işi yürütme*' ve '*stres durumları ile başa çıkma*' becerilerine yüklemeler yapılmıştır.

'*saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler*' başlığı altında yedi sosyal beceri kodlanmıştır. Buna göre uzlaşma, paylaşma, espri yapma, alay etme ile başa çıkma, kızgınlığını kontrol etme, kavgadan uzak durma ve alay etmeme becerileri belirlenmiştir. Bu becerilere ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci8/K "...anlaşmazlık olur da fazla uzun sürmez tatlıya bağlarız. Mesela ikimiz de farklı şey savunuyorsak ikimizin ortak bir yanını bularak... İki görüşün ortasında bir yerde buluşuyoruz yani..." ifadesinden yola çıkılarak öğrenciler arası fikir ayrılığının ortak bir nokta bularak yani uzlaşma ile çözüme ulaştırıldığı bulgusu ortaya konmuştur. Buna benzer bulgular gözlem notlarından da elde edilmiştir. Örnek gözlem metni cümleleri aşağıda görülmektedir.

Gz-1/ 10.05.2010 "Nöbetçi öğrencilerden biri diğerine '*Bir işe yaramıyorsun*' dedi. Bunun üzerine öğrenci '*Tahtayı sileyim mi ?*' diyerek işe yardımcı olabileceğini belirtti."

Gz-1/ 26.04.2010 *“Bir kız öğrenci erkek öğrencinin ayağına basmaya çalışıyor. Erkek öğrenci de ‘Barışalım, barışalım’ diyerek elini uzatıyor.”*

Gz-2/ 19.04.2010 *“Bu arada iki öğrenci araştırma ödevi ile ilgili konuşuyor: ‘Yarın gidip bizim markete bisküvinin KDV’sini öğrenelim’ diğeri: ‘Tamam sonrada eczanenin KDV’sini öğrenelim’ diyerek plan yapıyorlar. Aralarında anlaşmazlık oldu, kimin nereye gideceğine karar vermeye çalışıyorlar. Bir öğrenci diğerlerine: ‘Bakın böyle yaparsak ödevimiz az zaman alır. Sen eczaneye, sen markete ben de sivil toplum örgütüne gideyim, topladığımız bilgileri sonra birleştiririz’ dedi.”*

Velilerden biri,

Gr-Veli1 *“...Paylaşmayı çok sever. Zarar vermeyeceğini düşündüğü herkesle her şeyini paylaşır ama o kişi zarar verecekse paylaşmaz.”*cümlesi ile çocuğunun paylaşmayı çok sevdiğini ifade etmiştir. Bir diğer veli de,

Gr-Veli4 *“...Paylaşmayı sever... Mesela üzüntülerini paylaşmak ister... Bir arkadaşı ile yaşadığı problemi anlatır. İşte bana böyle dedi, ben de böyle yaptım, diye anlatır. Ben de uzlaştırıcı cümleler kurarım ama kendini savunur hep... yani mutluluklarından çok, üzüntülerini paylaşmayı sever.”*çocuğunun paylaşmayı özellikle de üzüntülerini paylaşmayı sevdiğini ifade etmiştir. Buna benzer olarak gözlem notlarında şöyle cümleler çözümlenmiştir:

Gz-1/ 22.03.2010 *“Öndeki grupta öğrenciler arasında araç-gereç paylaşımı var: ‘Fosforlu kalem bende var, vereyim mi?’”*

Gz-2/ 03.05.2010 *“Bir öğrenci susadığını söyleyince yanındaki arkadaşı kendi suyundan verdi ve arkadaşı da ona teşekkür etti.”*

Gözlem ve görüşme çözümlmeleri sonucunda öğrencilerin esprili bir yapıya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyen örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

Gz-1/ 05.04.2010 *“B... arkadaşına dönerek ‘Zayıflayacağını kırk yıl düşünseydim aklıma gelmezdi’ diyerek bir örnek cümle söyledi. Daha sonra arkadaşına şaka olduğunu üzülmemesini ve küsmemesini söyledi. Öğretmen de ‘Niye küssün? Niye üzölsün? Oğluma kilosü çok yakışıyor.’ dedi.*

Gz-2/ 05.04.2010 *“Üçlü oturan bir grup içinde ‘Maymun’ benzetmesi kullanıldı. Kendi aralarında bu yakıştırmayı benimsemeyerek ‘Sana söyledi’ diye*

tartıştılar. İki öğrenci birbirinin suratlarına bakarak alay ettiler. Konuşmaları: ‘Senin kulağın neyin kulağına benziyor?’ diğeri ‘Senin burnun baykuşa benziyor’. Öğrenci arkadaşını güldürmek için kendi surat ifadesini değiştiriyor.”

Gz-2/ 22.03.2010 *“Öğrenciler kendi aralarında konuşuyor: ‘Geziye gideceğiz, Şanlıurfa’ya gideceğiz’ bir başka öğrenci... ‘Yok Gaziantep’e oradan da Suriye’ye geçeceğiz’ dedi. Öğrenciler keyifle güldüler.”*

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu öğrencilerin alay etme ile başa çıkmalarıdır. Bu bulguya örnek bir öğrenci cümlesi:

Gr-Öğrnc1/K *“...arkadaşlarım alay ettiğinde... Bazen sınıfımızda olur... bir arkadaşımın biraz problem yaşadım. Onunla da baktım konuşarak olmuyor. Açıkçası ondan uzak durmaya çalışıyorum. Öğretmene söylemek istemiyorum. Böylece problemi çözdüm.”* şeklindedir. Bu bağlamda başka bir öğrenci,

Gr-Öğrnc2/K *“...arkadaşlarım benimle alay ettiğinde yani.. Sorun çıkarmam öncelikle ama ısrar ederlerse rahatsız olduğumu hoşlanmadığımı ifade ederim. Yine de devam ederlerse bu kez ben gülmeye başlarım ve alay edilen durumu kabul ederim. Böylece sinirlenmediğimi görünce arkadaşlarım alay etmekten vazgeçer.”* ifadesiyle alay etme ile nasıl başa çıktığını açıkça ortaya koymuştur. Buna benzer durumlara gözlem notlarında da rastlanmıştır. Örneğin,

Gz-2/ 15.03.2010 *“Bir öğrenci biraz kilolu olan arkadaşına (öğrenci bir yandan da köfte yiyor) ‘Akli yemekte’ diyerek alay etti. Birbirlerine etçil ve otçul yakıştırmaları yaptılar. Ancak öfkelenmeden, gülüp geçtiler. Yani alay etme ile başa çıkabildiler.”*

Araştırma verilerinin çözümlemesi ile belirlenen bir başka beceri ise ‘kızgınlığını kontrol etme’ becerisidir. Buna örnek öğrenci ifadesi,

Gr-Öğrnc2/K *“...olumlu olarak tartışmalar olduğunda bazı arkadaşlarım olayı büyütüyor ve unutupuyor. Mesela atıyorum diyelim A... aralarındaki kavgayı unutmuş T...ya kantinden bir şey ısmarlıyor. Böylece olay kapanmış oluyor.”* gösterilebilir. Bununla birlikte bir velinin örnek cümlesi,

Gr-Veli2 *“...sinirlendiği zaman şiddete başvurmaz. Ağlar, konuşmaya çalışır. Odasına gider...”* verilebilir. Benzer durumlar gözlem verilerinde de belirlenmiştir. Örneğin,

Gz-1/ 12.04.2010 *“Teneffüste sınıfta bir karmaşa vardı. Boğuşanlar, birbirini itenler var. Ancak hiç biri sinirli ya da kızgın bir biçimde değil.”*

Gz-1/ 29.03.2010 *“Bir erkek öğrenci öndeki kız arkadaşını elindeki yaprağı arkadan yanağına dokundurarak rahatsız etmeye çalıştı. Ancak kız öğrenci hiç olmamış gibi davrandı. Erkek öğrenci de yaprağı yüzüne dokundurmaya bıraktı.”*

Gz-2/ 03.05.2010 *“Silgisini düşüren bir öğrenci yerden alırken, arkadaki öğrenci saçını çekti. Ancak öğrenci kafasını kaldırdı, tepki vermeden gülümsedi ve işine devam etti.”*

Belirlenen bir diğer beceri ise ‘kavgadan uzak durma’ becerisidir. Bu bulguya yönelik örnek öğretmen ifadesi aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn2 *“...doğruyu yanlış ayırt edip bu durumu karşılarındaki kişilere onları kırmadan söyleyebildiklerini düşünüyorum. Oyun gruplarında birbirlerine kırıcı hareket yapmadıklarını söyleyebilirim. Bununla birlikte özgüvenleri yüksektir. Kavgadan uzak dururlar.”* Buna benzer veli ifadesi ise,

Gr-Veli2 *“...hayır yani gerekmediği müddetçe kavga etmez. Olumludur kavgacı bir çocuk değildir. Sınıftaki bütün arkadaşları ile anlaşır. Sadece bu sene başında sınıfa yeni gelen bir öğrenci vardı. Onunla sorunlar yaşadı. Yeni geldiği için uyum sorunu yaşamış sanırım ama sonra öğretmeni ile çocuklar beraber hallettiler. Sorun ortadan kalktı yani.”* Şeklinde çözümlenmiştir.

Son olarak belirlenen saldırgan davranışla başa çıkma becerisi ise ‘alay etmeme’ becerisidir. Bu bulguyu ortaya koyan örnek veli ifadeleri aşağıda sıralanmıştır.

Gr-Veli1 *“...yani yok... Arkadaşları ile alay ettiğini hiç duymadım. Yok...”*

Gr-Veli3 *“...alay ettiklerini fark etmedim... Şuna çok inanıyorum ki belki dersleri çok süper değildir 100 almazlar. 80 civarında notları vardır ama kalpleri çok temizdir, hiç kimseyi kırmazlar. Bu konuda çocuklarıma çok güveniyorum.”*

Gr-Veli3 *“...alay etmez de kendi aralarında bir espri anlayışları var, bana anlatır.”*

Bir diğer alt tema olan ‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri’ alt temasında on sosyal beceri çözümlenmiştir. Bu beceriler içinde en çok yükleme ‘yardım etme’ becerisine daha sonra ise, ‘dinleme’ ve ‘toplulukta rahat konuşma’ becerilerine

yapılmıştır. Bunun dışında ‘izin isteme’, ‘konuşmayı başlatma ve sürdürme’, ‘yardım isteme’, ‘yönergelere uyma’, ‘ikna etme’ ve ‘arkadaş edinme’ becerilerine yüklemeler yapılmıştır.

Bir öğrenci,

Gr-Öğrnc4/E “Çevremdekilere yardım etmekten hoşlanırım. Arkadaşlarıma özellikle. Mesela bir arkadaşımın kötü bir alışkanlığı olduğunu fark etsem ona bunun kötü olduğunu söyler bu alışkanlığından vazgeçirmeye çalışırım. En son bir arkadaşım yere düşmüştü. Onun kalkmasına yardımcı oldum. Bir de mesela mahallede bir arkadaşımın bisikleti yoktu. Onunla bisikletimi paylaştım. Hatta ona bisiklet sürmeyi öğrettim.” çevresindekilere yardım etmekten hoşlandığını, özellikle arkadaşlarına yardım ettiğini ifade etmiştir. Benzer ifade ile başka bir öğrenci ise,

Gr-Öğrnc7/K ‘...sınıfımızda herkes birbirine yardım eder. Eğer bir kişinin yardıma ihtiyacı varsa herkes yardıma koşar. Anlaşmazlık, kavga olursa gülererek karşılıyor, çözmeye çalışıyorlar.” diyerek sınıflarında arkadaşlarının genelde birbirlerine yardımcı olduğunu, aralarındaki anlaşmazlıkları çözdüklerini belirtmiştir. Yine bir diğer öğrenci,

Gr-Öğrnc6/E “...yardım etmekten hoşlanırım. Bana da yapsalar ben de memnun olurum. yani empati kurarak ben onların yerinde olsam ne yapardım diyerekten nasıl yardımcı olabileceğimi düşünürüm. Mesela yolda yaşlı bir teyze görmüştüm. Evine kadar elindeki poşetleri taşıdım. Çünkü yaşlıydı. Beli ağrıyor olabilir. Arkadaşlarım mesela bir şeyleri yapmayı unutuyorlar. Bu noktalarda yardımcı olun ya da öğretmen birlikte yapın diyor bazı görevleri, eğer yanımdaki arkadaşım anlamamışsa nasıl yapacağını ben ona anlatırım. Mesela en son anneme bahçede iş yaparken getir götürde yardımcı oldum.” İfadeleri ile yardım etmeyi sevdiğini belirtmiş ve yaptığı yardımlara örnekler vermiştir. Öğrenci görüşmelerine paralel ifadeler veli görüşmelerinde de çözümlenmiştir. Buna örnekler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 “...yardım etmekten hoşlanır... Yani herhangi birinin ihtiyacı varsa hemen yardımcı olur. Ben söylesem normalde yapmayacağı işlerde bile birinin gerçekten ihtiyacı varsa tereddüt etmeden yapar.”

Gr-Veli1 “..yani nasıl diyeyim. Yardımcı olmayı sever. Bebeklere bakmayı sever. Arkadaşları ile yardımlaşmayı sever. Ben evde ondan çeşitli yardımlar alırım.”

Yukarıda verilen örnek çözümlemelere benzer durumlar gözlem notlarında da bulunmaktadır. Örneğin,

Gz-1/ 03.05.2010 “Öğrenciler kendi aralarında çözümler ile ilgili birbirlerine yardımcı oluyor.”

Gz-2/ 03.05.2010 “...Arkadaşının gözlüğünü kirli bulan bir öğrenci arkadaşına ‘Gözlüğün kirlenmiş istersen ver ben temizleyeyim’ dedi ve gözlüğü temizledi.”

Gz-2/ 17.05.2010 “Bir öğrenci, ‘Yarın bana matematik dersindeki ondalık sayıları anlatır mısın?’ diye sordu. Arkadaşı ise ‘Bize gel anlatayım olur mu?’ dedi ve bir sonraki gün için plan yaptılar. Ders bitti.”

‘dinleme’ becerisine ait bulguyu ortaya koyan örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc5/K “...arkadaşlarım konuşurken ben dinlerim. Bende konuşurken onlar dinler.”

Gr-Öğrnc6/E “...arkadaşlarımı dinlerim. Onlar konuşurken onları dinlemeyip saygısızlık etmem.” Buna benzer bir ifade öğretmen görüşmelerinden de çözümlenmiştir.

Gr-Öğrtmn2 “...bir fikre karşı çıkanlar ve benimseyenler tartışma ortamında sırayla konuşurlar. Özellikle buna önem verdim. Arkadaşını dinleme, onun söyledikleri ilgili yorum getirme ve kendini ifade etme şeklinde tartışma ortamlarımız hep oldu...”

Araştırma bulgularından bir diğeri ise öğrencilerin topluluk içinde rahatça konuşmasıdır. Bu bulguyu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “...Topluluk içinde rahatça konuşabilirim. Bu konuda hiç bir problemim yok.”

Gr-Öğrnc4/E “...topluluk içinde bazen böyle... Heyecan ve sevinçli olduğumda konuşamayabilirim. Ama çoğunlukla bu heyecanımı içinde saklayarak konuşmaya devam ederim.”

Gr-Öğrnc4/E “...Topluluk içinde rahatça konuşurum... Belki arada sırada heyecanlandığım olur. Her insanda olduğu gibi ama kendimi rahatça ifade ederim.”

Gr-Veli2 “M... özgüveni olan bir çocuk. Bu nedenle topluluk içinde rahatlıkla konuşur.”

Öğrencilerin izin isteme becerisini gösterdikleri araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Bu bağlamda örnek çözümler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 03.05.2010 “Nöbetçi öğrenci sıraları düzeltiyor. ‘Öğretmenim sırayı çekeyim mi?’ diyerek bizden izin aldı.”

Gz-1/ 12.04.2010 “Nöbetçi kız öğrenci sıraları düzeltiyor. Bu esnada ‘M... kalkar mısın?’ dedi ve sıraları düzeltmeye devam etti...”

Gz-2/ 29.03.2010 “Öğrencilerden biri öğretmenden izin alarak sınıf dolabında bir şeyler alıyor.”

‘Konuşmayı başlatma ve sürdürme’ becerisine ait bulguyu ortaya koyan örnek gözlem notu cümleleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 05.04.2010 “Söz hakkı alan her öğrenci başladıkları konuşmaları takılmadan, zorlanmadan sürdürüyor ve tamamlıyor.”

Gz-1/ 12.04.2010 “Üç kız öğrenci, hazırladıkları projeyi (hayvanların sınıflandırılması ile ilgili) tahtada sundu. Sınıftakiler sunum yapan arkadaşlarını alkışladılar. Sunum yapan öğrenci konuşmayı düzgün başlattı ve sürdürdü.”

Gz-1/ 29.03.2010 “Hemen hemen bütün öğrenciler kendilerini çok rahat ifade edebiliyor, başladıkları konuşmayı sürdürebiliyorlar. Aynı zamanda konuyu günlük yaşamları ile ilişkilendirebiliyorlar.”

‘yardım isteme’ becerisi ortaya konan bir diğer bulgudur. Bu bulguyu ortaya koyan örnek gözlem notu cümleleri aşağıda verilmiştir.

Gz-2/ 19.04.2010 “Öğrencilerden biri tahtayı iyi göremeyince arkadaşına: ‘Bana şu işlemi okur musun?’ dedi.”

Gz-2/ 22.03.2010 “Kalemi bozulan bir öğrenci düzeltemeyince yanındaki arkadaşından yardım istedi. Arkadaşı da kalemi alıp tamir etmeye başladı.”

Gz-2/ 29.03.2010 “ Öğrenciler kendinde bulunmayan malzemeleri arkadaşlarından tedarik ediyor. Örneğin ‘Kırmızı kalemini verir misin?’ gibi ifadeler kullanılıyor.”

Öğrencilerin yönergelerle uyduğunu gösteren çözümler gözlem notlarından yapılmıştır. Buna örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 03.05.2010 *“Öğrenciler parmak kaldırarak konuşuyor, öğretmenin yönergelerine uyuyorlar.”*

Gz-2/ 26.04.2010 *“Tahtadaki öğrenci öğretmenin soruyla ilgili kendisine verdiği yönergeleri yerine getiriyor. Sınıf dikkatlice öğretmeni ve arkadaşını gözlüyor ve dinliyor.”*

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin ‘ikna etme’ ve ‘arkadaş edinme’ becerilerini göstermeleridir. Buna örnek gözlem notu cümleleri sırası ile şöyledir:

Gz-2/ 26.04.2010 *“İki öğrenci aralarında konuşuyor: ‘Okuldan sonra bize gel, Akgün’e gidelim’- ‘Gelmek istemiyorum’ deyince ısrar ederek, arkadaşını ikna etti.”*

Gz-1/ 17.05.2010 *“Bir öğrenci yeni bir arkadaş edindiğini ve onun nasıl biri olduğunu anlatıyor...”*

Örtük programın öğrenci boyutuna ilişkin yapılan çözümlemeler sonucu oluşan sosyal beceriler temasının bir diğer alt temasına yapılan kodlamalar ise ‘duygulara yönelik beceriler’ adı altında toplanmıştır. Bu tema altında dört adet duygulara yönelik sosyal beceri belirlenmiştir. Bunlar sırası ile ‘sevgiyi, iyi duyguları ifade etme’ , ‘duygularını ifade etme’, ‘başkalarının duygularını anlama’ ve ‘karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma’ becerileridir.

Duygulara yönelik beceriler içinde en çok yükleme ‘sevgiyi, iyi duyguları ifade etme’ becerisine yapılmıştır. Bu bulguya ilişkin yapılan çözümlemeler öğrencilerin sevgiyi, iyi duygularını ifade etmede zorlanmadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte kodlamaların gözlem notlarından yapıldığı belirlenmiştir. Örneğin,

Gz-2/ 19.04.2010 *“Bir öğrenci yanındaki arkadaşına ‘Saatin güzelmiş, yeni mi aldın?’ diye sordu ve yeni olduğunu öğrenince, ‘Sana çok yakışmış.’ dedi.”* Bu durum içerisinde öğrencinin arkadaşının saatine ilişkin yaptığı yorum onun iyi duygularını ifade ettiğini göstergesidir. Ve yine diğer gözlem notlarında,

Gz-2/ 17.05.2010 *“Yeni ayakkabı giyen bir öğrenci var. Yanındaki arkadaşı ‘Çok güzel ayakkabıların var, sana da çok yakışmış.’ dedi.”*

Gz-2/ 17.05.2010 *“Bir öğrencinin başı ağrıyor, alnını ovalıyor. Yanında oturan arkadaşı ‘Geçmiş olsun’ dedi.”*

Gz-2/ 22.03.2010 “*Bilgisayar oyununu konuşmaya devam ediyorlar. Bir öğrenci ‘Sen o oyunu çok iyi oynuyorsun, arkadaşlarım arasında en iyisi sensin.’ diyerek arkadaşına iltifat ediyor.*” Benzer ifadeler bulunmaktadır.

Bir diğer belirlenen sosyal beceri grubu ise ‘*duygularını ifade etme*’ becerisidir. Bu bulgu hem öğrenci, öğretmen, veli görüşmelerinden hem de gözlem notlarından referans almıştır. Böylece bulgunun gerçekliği ortaya konmuş olmaktadır. Öğrencilerin duygularını ifade ettiğini gösteren gözlem notu örneği aşağıda verilmiştir.

Gz-2/ 17.05.2010 “*İki erkek öğrenci aralarında dün akşamki futbol maçı hakkında konuşuyor: ‘Ya ne maç oldu değil mi? Ben çok keyif aldım.’ Diğeri, ‘Evet, çok güzeldi. Bende çok heyecanlandım.’ dedi.*” gözlem notundan alınan bu ifadenin benzerleri öğrenci görüşmelerinde de çözümlenmiştir. Örneğin,

Gr-Öğrnc1/K “*...evet duygularımı ifade ederim ama bazen hava atmış gibi oluyor. O nedenle hemen hemen herkese söyleyemiyorum ama yakın arkadaşlarıma ve anneme söyleyebilirim.*” yine bir başka öğrenci,

Gr-Öğrnc3/E “*...Duygularımı ifade ederim. Arkadaşlarım üzüntülü olduğumda soruyorlar neler olduğunu bende anlatıyorum.*” bir diğer öğrenci,

Gr-Öğrnc4/E “*...duygularımı ifade edebilirim. Sevincimi mutluluğumu arkadaşlarıma da yansıtırım. Onlarla da paylaşmayı isterim.*” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Buna benzer ifadeler öğretmen ve veliler tarafından da kullanılmıştır. Bu örnekler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 “*...bazen öğrenciler kendi aralarında okuldan sonra sinema gibi sosyal aktivite planları yapıyorlar. Birbirlerinin evlerine gidiyorlar. Mesela bedensel engelli öğrencim kendini çok rahat ifade eder. Geçenlerde ben biraz sınıfı sıkıştırdım. Bu öğrencim de bahçede Okul müdürünü görüyor ve ona durumu anlatıp çok sıkıldıklarını, öğretmenimizden dışarı çıkarma konusunda izin alıp alamayacağını soruyor. Müdür bey de geldi bana söyledi bende biraz dışarı çıkmalarına izin verdim. Bu durum sosyal becerilerinin ne kadar geliştiğini gösterir. Benim çocuklarım yanlış dahi olsa kendi duygularını ifade etmekten kaçınmaz.*”

Gr-Veli4 “*...üzüntülerini paylaşmak ister. Mesela bir arkadaşı ile yaşadığı problemi anlatır. İşte bana böyle dedi, ben de böyle yaptım diye anlatır. Ben de uzlaştırıcı cümleler kurarım ama kendini savunur hep. Yani mutluluklarından çok üzüntülerini paylaşmayı sever...*”

Yapılan çözümler sonucunda öğrencilerin başkalarının duygularını anlayabildiği belirlenmiştir. Bu bulgu ise öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda ortaya konmuştur. Bu bağlamda örnek çözümler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci1/K “...arkadaşlarımın duygularını anlarım zaten mimiklerinden ve yüzlerinden belli oluyor. Yine de onlara sorduğumda hemen cevap veriyorlar duygularımızı paylaşıyoruz yani”

Gr-Öğrenci4/E “...arkadaşlarımın da duygularını anlayabilirim. Bundan eminim. Zaten bu durumu çevresine birazcık da olsa yansıtır. Mesela bir arkadaşım üzgün duruyorsa bir şey yapmak istemiyorsa üzgün olduğunu anlarım ve nedenini sorarım, ona yardım etmeye çalışırım.”

Gr-Öğrenci5/K “...arkadaşlarımın duygularını anlayabilirim. Onların konuşmalarından, davranışlarından hareketlerinden yüz ifadelerinden anlayabilirim. Mesela arkadaşlarımın günlük neler yaptıklarını biliyorum. Eğer bir değişiklik varsa bir şeyler olduğunu anlarım. Onlar da benden bir şey saklamazlar.”

‘karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma’ becerisi belirlenen bir diğer duygulara yönelik olan sosyal beceridir. Buna ilişkin gözlem notu örnekleri ise aşağıda verilmiştir.

Gz-2/ 12.04.2010 “Bir öğrenci arkadaşının kalemini istemeyerek düşürdü ve ‘Kusura bakma istemeyerek oldu.’ dedi.”

Gz-2/ 17.05.2010 “Bir kız öğrenci arka sıraya dönerek ‘Ya sen bana dün bir kalem verdin ya ben onu kaybettim. Özür dilerim.’ dedi. Diğer öğrenci ise ‘Boş ver önemli bir şey değil.’ diye cevap verdi.”

Gz-2/ 17.05.2010 “Tuttuğu takım şampiyon olamayan öğrenci yanındaki arkadaşı tarafından kızdırılıyor ve aşırı tepki vermeye başladı. Bunun üzerine öğrenci arkadaşının üstüne gitmeyi bıraktı ve ‘Ya şaka yapıyorum. Boş ver.’ dedi.”

Bu tema altında öğrencilerin iyi duygularını ve genel duygularını ifade ettikleri aynı zamanda başkalarını da duygularını anladıkları ve karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkabildikleri ortaya konmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin duygulara yönelik becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir.

Örtük programın öğrenci boyutuna ilişkin yapılan çözümlemeler sonucu oluşan sosyal beceriler temasının bir diğer alt temasına yapılan kodlamalar ise *'plan yapma ve problem çözme'* adı altında toplanmıştır. Bu tema altında *'plan yapma- karar verme'* ve *'bir işe yoğunlaşma'* becerileri belirlenmiştir. *'Plan yapma-karar verme'* alt temasına ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sıralanmıştır.

Gr-Öğrenci8/K “...mesela bir şey yapacağımız zaman arkadaşlarım çok çabuk planlayabiliyorlar. Kimin ne yapacağına hemen karar verip işe koyulabiliyoruz. Yani tek başımıza bir şeyler yapabiliriz. Öğretmenimiz uygulamaya geçiriyor sadece bu olumlu bir davranışımız.” Buna benzer bir ifade öğretmen görüşmesinden de çözümlenmiştir.

Gr-Öğretmen1 “... Bazen öğrenciler kendi aralarında okuldan sonra sinema gibi sosyal aktivite planları yapıyorlar. Birbirlerinin evlerine gidiyorlar.” Benzer şekilde bir veli de çocuğunun evde karar verme sürecine dâhil edildiğini ve kararlar alabileceğini söylemiştir. Bu çözümleme şöyledir:

Gr-Veli1 “... Evde kararları birlikte alırız. Mesela onları da ilgilendirecek konularsa fikirlerini mutlaka alırız...” Bunlara ek olarak gözlem notlarından elde edilen çözümlemeler de aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 29.03.2010 “Zil çaldı. Öğretmen, ‘Dışarı çıkın, bir hava alın’ dedi ve öğrenciler dışarı çıkmaya başladılar. Erkek öğrenciler grup oluşturarak top oynayalım, dediler. Bir grup da ‘hadi gidip yaprak toplayalım’ diyerek sınıftan çıktı.”

Gz-1/ 12.04.2010 “Bir öğrenci hafta sonu sinemaya gittiğini söyledi. Öğretmen ‘Film güzelse birlikte gidelim’ deyince öğrenciler çok sevindi. Cumartesi akşam için plan yaptılar.”

Gz-2/ 05.04.2010 “İki arkadaş dışarı çıkarken konuşuyor: ‘Bak sen bugün bize gel, bilgisayar oyunu oynadıktan sonra kütüphaneye gideriz’... Grup ödevlerini yapmak için plan yapıyorlar.”

Plan yapma ve problem çözme becerileri kapsamında ele alınan bir diğer sosyal beceri ise *'bir işe yoğunlaşma'* becerisi olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin referans aşağıda sunulmuştur.

Gz-2/ 05.04.2010 “Öğretmen, öğrencileri ödevlendirdi: ‘ 174- 175 sayfa’. Bütün öğrenciler sessizce görevlerine yoğunlaştılar.”

Yapılan çözümlemeler sonucu oluşan sosyal beceriler ana temasının bir diğer alt teması ise ‘*grupla bir işi yürütme*’ adı altında toplanmıştır. Bu tema altında ‘*grup çalışmalarında sorumluluk alma*’ ve ‘*grupta iş bölümüne uyma*’ becerileri belirlenmiştir. ‘*grupta sorumluluğunu yerine getirme*’ alt temasına ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda sıralanmıştır.

Gz-2/ 22.03.2010 “*Grup öğrencilerinden her birine bir görev veriliyor. Bu görevi yerine getirmeye çalışıyor. Fotoğrafların kenarını düzeltmekle görevli bir öğrenci yamuk kesince, bir kız öğrenci arkadaşına tepki göstermeden fotoğrafı aldı ve kendisi düzelterip yapıştırdı. Fotoğrafların kartondaki yerlerine beraber karar veriyorlar.*”

Gr-Öğrnc5/K “*... İlk önce bizim sınıf birbirlerine çok saygılı... Herkes görevlerini ve sorumluluklarını bilir.*”

Gr-Öğrtmn2 “*...böylece kendi başlarına grup oluşturarak organize bir biçimde işlerini yapabilecekleri konuma geldiler.*”

Bir diğer grupla iş yürütme becerisi ‘*grupta iş bölümüne uyma*’ olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin referanslar aşağıdadır.

Gr-Öğrnc4/E “*...grup çalışmalarında genellikle herkesin bir şey yapmasını isterim. Emeksiz bir şey olmasını istemem. Mesela ben de grup çalışmalarında elimden geleni yapmak isterim. Lider olabilirim. O da olmazsa arkadaşlarımla ilgili konu ile ilgili şeyler araç gereçler getirebilirim yani...*”

Gz-1/ 22.03.2010 “*Gruptaki her öğrenci üzerine düşen görevi yerine getiriyor. Bir tanesi resmi keserken, bir tanesi yazıyı yazıyor, birkaç tanesi resimleri yapıştırıyor. Eksik olan malzemeleri çantalarından alıp gruba dönüyorlar.*”

Son olarak belirlenen sosyal beceri grubu ise ‘*stres durumları ile başa çıkma*’ becerileridir. Yapılan çözümlemeler incelendiğinde kodlamaların ‘*başarısızlıkla başa çıkma*’ becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiş ve bu yönde isimlendirilmiştir. Bu alt temaya ilişkin gözlem notları aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 22.03.2010 “*Öğretmen, parmağı havada olmayan öğrencileri kaldırmaya ve neden yapamadıklarını öğrenmeye çalışıyor. Yanlış cevap veren öğrenci üzülüyor.*”

Gz-1/ 22.03.2010 “*Tahtaya soru ile ilgili bir noktayı sormak için gelen Y...*

tahtada hatasını öğrenince gülerek sırasına oturdu. Otururken öğretmen, ‘Sana ne oldu Y...?’ dedi. Y... ise ‘Rezil oldum, ne olacak’ dedi. Ancak gülümsüyordu. Öğretmen de ‘Yok canım’ dedi.”

Ana tema olan sosyal beceriler temasının içinde belirlenen ikinci alt tema ise ‘sosyal becerilerin gösterilme nedenleri’ olarak isimlendirilmiştir. Bu alt temaya ilişkin yapılan çözümlemeler incelendiğinde ise öğrenciler arası iletişim ve aile kaynaklı nedenler halinde iki grup kodlama ortaya çıkmıştır. Bu gruplar ise ‘öğrenci-öğrenci iletişimi’ ve ‘aile’ olarak isimlendirilmiştir. Bu alt temalardan en çok yükleme ‘öğrenci-öğrenci iletişimi’ temasına yapılmıştır. Bu alt temaya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 15.03.2010 “Öğrencilerden biri kültür merkezinden sonra evde arkadaşlarıyla toplanıp bilgisayar oyunu oynadıklarını belirtti. Bu öğrencilerin anneleri de tanışıyormuş ve aynı gün ev toplantıları varmış. Bu nedenle çocuklarda birlikte vakit geçirebilmişler.”

Gz-1/ 29.03.2010 “Öğrenciler hafta sonu neler yaptıklarını anlatmaya başladı. Bir öğrenci ‘A..., ben ve Y... köye gittik, köpeklerle oynadık ve geldik’ dedi.” Bu ifadelerle benzer bir biçimde öğrenci görüşmelerinde de çözümlenmiştir.

Gr-Öğrnc3/E “Okul dışında da arkadaşlarımla bir araya gelirim. Mesela biz arkadaşlarımızla Misland’a gidiyoruz. Maça gidiyoruz. Basketbol oynuyoruz. Mesela kız arkadaşlarımla da voleybol oynuyorum.”

Gr-Öğrnc4/E “Evet bazen samimi olduğum arkadaşlarla okulun bahçesinde buluşuruz veya da onların doğum günlerinde evlerine giderim, Onlar da bizim eve gelir. Futbol oynarız arkadaşlarımla... Öyle aktivitelerimiz olur.” diyen öğrencilerin cümleleri velilerden de desteklenmiştir. Veli görüşmelerinden elde edilen çözümlemeler aşağıdadır.

Gr-Veli3 “Arkadaşları ile okul dışında bir araya gelirler. Doğum günlerinde mesela... Bunun dışında bazen ben arkadaşlarının evlerine bırakırım daha sonra gider alırım ama çoğunlukla doğum günlerinde olur.”

Gr-Veli4 “...arkadaşları ile beraber olmayı çok sever ve ister... En çok zevk aldığı şeylerden biri arkadaşları ile gezmeye, pikniğe, sinemaya gitmek.”

Araştırma kapsamında yapılan çözümlemeler sonucunda bir diğer sosyal beceri kazanma nedeni olarak aile belirlenmiştir. Aile alt temasına ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci9/E “...genelde annem alay etmenin doğru bir davranış olmadığını söyler ama gül geç der. Ben de öyle yapıyorum. Önemsemiyorum, gülüp geçiyorum.”

Gr-Veli1 “...aslında oğlum çok hareketli, bu yıl biraz duruldu. Sosyal becerilerini gelişmesi için üç yıl okul öncesi eğitimine gönderdim. Jimnastiğe meyli var, Tekvandoya falan gönderdik ama oyun spor gibi dallarda kurallara uymayı sevmeyen bir çocuk... Okulda kurallara uyar ama... Bu nedenle vazgeçtik.”

Gr-Veli1 “Duygularını rahatlıkla ifade eder. Küçüklüğünden beri ben buna dikkat ettim. Çalışıyordum. İş dönüşü mutlaka bir saat oturur, çocuklarımla konuşur, sohbet ederdim. Gün içinde neler yaptıklarını, hissettiklerini... Ev işlerine başlamadan... Kavgada da etsek iletişim kurmak için yapardım, yapıyorum. Belki de çalışan anne olmanın dezavantajlarını ortadan kaldırmak için yapıyordum.”

Gr-Veli2 “...Oğlumun sosyal faaliyetleri... Keman kursuna başladı... İki aydır devam ediyor. Geçen sene org almıştık. Bir süre org çaldı. Yüzmeye gönderdik. Dışarıda pek oynamayı sevmez. Bilgisayar oyunları ve playstation oynamayı çok sever.”

Gr-Veli3 “...çocuklarımla kendilerini rahat ifade etmelerinde okulun özellikle öğretmenlerinin çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Ben de özgüvenlerini geliştirmeleri için elimden geleni yaptım.”

B. Sosyal Beceri Eksiklikleri

Örtük programın öğrenci boyutundaki çözümlemeler sonucu oluşturulan ikinci alt tema ise sosyal beceri eksiklikleridir. Bu alt tema içinde gözlem ve görüşme verilerinden öğrencilerin gösterdiği sosyal beceri eksiklikleri ve bu beceri eksikliklerinin olası nedenleri kodlanmıştır. Böylece iki alt tema daha belirlenmiştir. Bunlar ‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ ve ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ olarak isimlendirilmiştir.

‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ alt teması ise kendi içinde ikiye ayrılmıştır. Bunun sonucunda ‘saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’ ve

'grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler' adı altında iki alt tema oluşturulmuştur.

Öğrencilerin gösterdiği sosyal beceri eksiklikleri çözümlenirken öğrencilerin saldırgan davranışlar ile başa çıkmada yaşadığı problemler göze çarpmıştır. Böylece ilgili becerideki eksiklikler ortaya konmuştur. Bu bağlamda belirlenen eksiklikler 'argo ve küfürlü sözcük kullanma', 'sataşma', 'kavga etme', 'alay etmeyle başa çıkamama', 'tehdit etme', 'kızgınlığını kontrol edememe' olarak gruplandırılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu argo ve küfürlü sözcük kullanma sosyal beceri eksikliği olarak nitelendirilmiştir. Buna göre alt tema oluşturulmuştur. Bununla birlikte beceri eksiklikleri içinde en çok yükleme bu alt temaya yapılmıştır. Alt temayı açıklayan referanslar aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 10.05.2010 "M... ve Z... sıralarına yerleşemedi. M... 'Ayı mısın oğlum' dedi. Z... ise 'Sen nesin oğlum?' dedi."

Gz-1/ 15.03.2010 "7-8 kişilik bir grup tahtada kelime oyunu oynadı. Bu gurup dışında ilk sırada oturan kız öğrenci 'Salak!' diyerek bağırdı."

Gz-1/ 19.04.2010 "Bir öğrenci 'Vay...' diyerek küfür etti. Birkaç erkek öğrenci birbirlerine sataşıyor."

Gr-Öğrnc7/E "Bazı çocuklar birbirlerine kızıyor, bağırıyor ve küfür ediyorlar. Bu çocuklar sınıfta bazı çocuklara daha çok takılıyor. Mesela kalemliklerini alıp vermiyorlar."

'sataşma' alt temasında ise öğrencilerin birbirlerini itip kaktığı, rahatsız ettiği belirlenmiştir. Böylece bu başlık altında belirlenen sosyal beceriler kodlanmıştır. Yapılan çözümlemelere örnekler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 22.03.2010 "Öğretmen sürenin dolduğunu söyledi. Öğrenciler telaşlandı. Birinci gruptaki iş bölümüne uymayan iki öğrenci aralarında itişip kakışmaya başladı."

Gz-2/ 03.05.2010 "İki kız öğrenci arkasındaki erkek arkadaşına bakarak sürekli gülmektedirler. Sonra bunlara sinir olan erkek öğrenci, ikisinin birlikte saçını çekerek 'Hadi şimdi de gülün' dedi. Buna karşılık kız öğrenciler çok kızdılar ve zil çaldı."

Gz-2/ 15.03.2010 "...ancak dersi dinlemeyen bir öğrenci eline aldığı bir kalemi arkadaşına batırdı. Kalem batan öğrenci aynı hareketi arkadaşına yaptı."

Bir diğerk sosyal beceri eksikliğı ‘kavga etme’ olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin verilen referanslar aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 15.03.2010 “İki erkek öğrenci birbirlerine tekmeler atarak sınıfa girdi. Elleriindeki ayranları birbirlerinin üzerine dökmeye çalıştılar.”

Gz-1/ 19.04.2010 “Öğretmen tahtada soruyu açıklarken, iki öğrenci öndeki öğrencinin sırtına bir yumrukla, diğeri su şişesiyle vurdu. Sırtına vurulan öğrenci arkaya dönerek ‘Seni çıkışta pis döverim’ dedi.”

Gz-2/ 05.04.2010 “Teneffüste iki sınıf arkadaşı kavga etti Diğeri çelme takınca arkadaşı da ‘Özür dilemiyorum’ dedi. Daha sonra öğrenci ‘Ne yapıyorsun sen? Dikkat et, bir daha yapma! Ben sana aynı hareketi yapıyor muyum?’ dedi. Bunun üzerine öğrenciler birbirlerine girdiler. Sonra arkadaşları onları ayırdı ve birbirlerini tehdit ettiler: “Çıkışta sen görürsün” karşılıklı tehdit etmektedirler.”

Gr-Öğrenci2/K “... Arada sırada kavgalar olabiliyor. Bazen diğerk sınıflarla kavgalar oluyor. Mesela biri ‘Bizim öğretmen daha iyi’ diyor diğeri ‘Hayır bizimki’ deyip kavga ediyorlar... Ya da futbol maçı yüzünden kavgalar oluyor. Hile yapılıp yapılmadığını tartışıyorlar ama bir kaç gün sonra unutup yine oyunlara devam ediyorlar. Daha sonra yine kavga tartışma öyle sürüp gidiyor.”

Sosyal beceri eksikliğı olarak belirlenen bir diğerk alt tema ise ‘alay etmeyle başa çıkamama’ isimlendirilmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 19.04.2010 “Bir erkek öğrenci G...’e, ‘Ben matematikten nefret ediyorum’ diyerek onun taklidini yaptı. G... ise arkadaşını iterek susturmaya çalıştı.”

Gz-2/ 19.04.2010 “Sıkılan bir öğrenci elindeki saatiyle oynamaya başladı. İki öğrenci ayaklarıyla güreş yapıyorlar. Ayaklarını birbirine takarak kendilerine çekiyorlar. Yenilen diğerkinin ayağına bastı. Çünkü sinirlendi. Suratındaki ifadeyi taklit eden öğrenciye arkasındaki arkadaşı sırtına vurarak ‘Yapma!’ dedi.”

Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerindeki eksikliklerin son iki alt teması olarak ‘tehdit etme’, ‘kızgınlığını kontrol edememe’ belirlenmiştir. Tehdit etmeye örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-2/ 15.03.2010 “Öğrencilerden biri başka bir arkadaşını el, kol hareketleriyle tehdit etmektedir.”

Gz-1/ 29.03.2010 “Z... önden iki sıra önceki arkadaşına seslenip elindeki yaprağı vermesini yoksa döve döve alabileceğini söyledi.” Bununla birlikte kızgınlığını kontrol edememe alt temasına örnek gözlem notu cümleleri ise aşağıda verilmiştir.

Gz-2/ 05.04.2010 “Çantasında eşyasını arayan öğrenci bulamayınca sinirlenip çantaya tekme attı.” Benzer bir ifade ise bir veli tarafından kullanılmıştır.

Gr-Veli5 “...şu sıralar çok öfkelenildiği zaman kafasını koltuğun kenarına vuruyor.”

‘grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler’ adı altındaki sosyal beceri eksiklikleri alt teması gözlem verilerinden çözümlenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin grupta iş bölümüne uymama davranışını gösterdiği belirlenmiştir. Ancak yükleme sayısı en az olan beceri eksikliği grubudur. Bu alt temaya ilişkin gözlem notlarından alınan referanslar aşağıda verilmiştir.

Gz-1/ 29.03.2010 “Öğretmen sürenin dolduğunu söyledi. Öğrenciler telaşlandı. Birinci gruptaki iş bölümüne uymayan iki öğrenci aralarında itişip kakışmaya başladı.”

Gz-1/ 29.03.2010 “Birinci grupta elindeki işle uğraşmayan iki öğrenci birbirlerinin makasla saçlarını kesmeye çalışıyor.”

Araştırma kapsamında yukarıda detaylı olarak verilen sosyal beceri eksikliklerinin öğrenciye ilişkin olası nedenlerini ortaya koyacak verilerde elde edilmiştir. Bu verilerin çözümlemeleri sonucunda tek neden olarak ‘aile’ belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşmeleri kaynaklık etmiştir. Öğretmenlerden biri sosyal beceri eksikliklerinin nedenini şöyle açıklamıştır.

Gr-Öğrtmn1 “...sosyal beceri eksikleri genelde aileden geliyor. Yani ailenin sosyal yapısı... Mesela kendini ifade etmede zorlanan öğrencilerim vardı. Bazıları çok içine kapanık, ailede hiç söz hakkı verilmemiş, konuşturulmamış. Ben mesela veli toplantısı yaptığımda velilere diyordum ki evinizde mesela bir eşya aldığınızda çocuklarınıza da sorun, onların fikirlerini alın, ya da evi boyatacaksanız onlarla birlikte boyanın rengine karar verin. Bunlar çok önemli söz hakkı verme, kararlara katılımlarını sağlama. Bazı ailelerde bu yok. Bazılarında çok gelişmiş. Bu durumu ben ailenin ekonomik sosyal yapısına bağlıyorum ben.”

Gr-Öğrtmn1 “ailenin ilgisiz olması, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, mesela genelde çalışan anne babaların ya da öğrenim düzeyi düşük ailelerin çocuklarında

sosyal beceri eksikliklerini daha çok görüyoruz. Bununla birlikte aile içinde söz hakkı verilmeyen, kararlara katılmayan çocuklarda görüyorum.”

Gr-Öğrtmn2 “...sosyal becerilerin yetersiz olmasında çeşitli faktörler var. İlk aklıma gelen ailedir. Çocuk burada bir beceri geliştirmişse ya da geliştirememişse okulda devam edecektir...”

4.1.2. SBDYB Okulundan Elde Edilen Bulgular Ve Yorum

Bu başlık altında, araştırma kapsamına alınan ve sosyal beceri düzeyi yüksek olarak belirlenen ikinci okula (SBDYB okulu) ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir okulda olduğu gibi çözümlemeler örtük programın belirlenen okul, öğretmen, öğrenci boyutları üzerinden yapılmıştır. Burada detaylı incelenen bulgular üçüncü alt amaca ilişkin bulgular sunulurken diğer sosyal beceri düzeyi yüksek okul ile karşılaştırılması yapılarak verilmiştir.

4.1.2.1. Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesiyle örtük programın sosyal beceri kazandırmadaki işlevlerinin okul boyutuna ilişkin kodlamaları bir araya getirilmiştir. Okul ana teması altında toplanan kodlamaların incelenmesiyle altı alt tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 10’da verilmiştir.

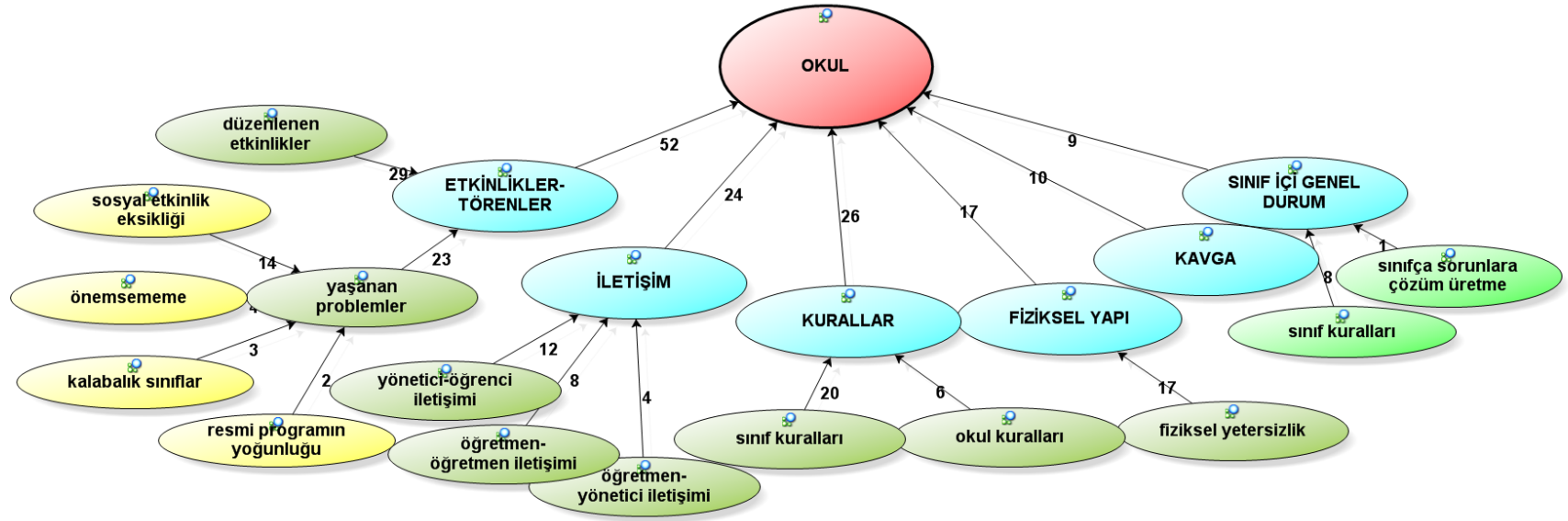
Çizelge 10. SBDYB okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Etkinlikler-törenler	9	17	19	7	52
✓ <i>Düzenlenen etkinlikler</i>	9	1	18	1	29
✓ <i>Yaşanan problemler</i>	-	16	1	6	23
○ Sosyal etkinlik eksikliği	-	7	1	6	14
○ Önemsememe	-	4	-	-	4
○ Kalabalık sınıflar	-	3	-	-	3
○ Resmi programın yoğunluğu	-	2	-	-	2

Çizelge 10' dan devam

İletişim	6	-	18	-	24
✓ <i>Yönetici-öğrenci iletişimi</i>	3	-	9	-	12
✓ <i>Öğretmen-öğretmen iletişimi</i>	3	-	5	-	8
✓ <i>Öğretmen- yönetici iletişimi</i>	-	-	4	-	4
Fiziksel yapı	-	2	12	3	17
✓ <i>Fiziksel yetersizlik</i>	-	2	12	3	17
Sınıf içi genel durum	8	-	1	-	9
✓ <i>Sınıf kuralları</i>	8	-	-	-	8
✓ <i>Sınıfça sorunlara çözüm üretme</i>	-	-	1	-	1
Kavga	-	-	10	-	10
Toplam	23	19	60	10	112

Çizelge 10 incelendiğinde örtük programın sosyal beceri kazandırmada okul boyutundaki işlevlerini ortaya çıkaran temalar görülmektedir. Bu temalar içerisinde en fazla yükleme '*etkinlikler-törenler*' alt temasına yapılmıştır. Sonrasında iletişim, fiziksel yapı, sınıf içi genel durum ve kavga alt temaları sıralanmıştır. Yapılan çözümlemeler sonucu oluşan kod ve tema ilişkileri okul ana teması etrafında modellenmiştir. Oluşturulan model aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. SBDYB okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model

Yukarıdaki model incelendiğinde ana tema ve alt temalar ile bunlara yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Her bir alt tema için detaylı bilgiler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

A. Etkinlikler- Törenler

‘etkinlikler-törenler’ alt temasına ilişkin çözümlemeler incelediğinde kodlamaların iki grupta toplandığı görülmüştür. Buna göre okulda düzenlenen etkinlikler ve bu etkinliklerde karşılaşılan problemler belirlenmiştir. Düzenlenen etkinlikler-törenler,

Gr-Veli4 “Okulda bir kez 23 Nisana katıldık. Büyük kızım ödül almıştı. Bir kez de sergi vardı ona katıldık. Yani beş yıllık süreçte iki kez... ” diyen bir veli biri milli bayram diğeri de sergi olmak üzere sadece iki kez etkinliğe katıldığını belirtmiştir. Buna benzer olarak bir öğrenci,

Gr-Öğrenci6/E “Okulca milli bayramlarda ve belirli gün ve haftalarda törenler kutlamalar yapılır, şiirler okunur. Ben bunlara katılırım. Bunların dışında etkinlik olmadı.” Sadece milli bayramlarda tören ve etkinliklerin olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise,

Gr-Öğrenci2/K “...Mesela bilgi yarışmalarına okulumuz katılır. Okulca gezilerimiz oldu. Mesela öğretmenevinde tiyatrolar oldu oralara gittik. Harput'a ağaç dikmeye gittik...Başka aklıma gelmiyor.” Okul genelinde yapılan geziler, ağaç dikimi ve tiyatro etkinliklerinden söz etmiştir. Bir başka öğrenci ise farklı etkinlik olarak,

Gr-Öğrenci3/E “...mesela geçen dönem ya da bu dönemim başında tam hatırlamıyorum müzik yarışması yapılmıştı. Sonra ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıflar arasında bahar şenliği yapıldı. Bu şenlik de yarışlar vardı. Koşu yarışmaları, kartlar gibi şeyler vardı. Ben genelde izleyiciydim ama iki üç taneye katılmışım” ifadesi ile okulda yapılan sınıflar arası yarışmaları ve bahar şenliğini belirtmiştir.

Yaşanan problemler alt teması içinde ise okulda düzenlenen etkinliklerde karşılaşılan sorunlar açıklanmıştır. Bu problemler ise ‘sosyal etkinlik eksiği’, ‘önemsememe’, ‘kalabalık sınıflar’ ve ‘resmi programın yoğunluğu’ olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden biri,

Gr-Öğrenci7/K “...Topluluk içinde konuşmakta zorlanma problemimi aşmak için

*okulda hiç bir etkinlik olmadı.”*diyerek okuldaki etkinlik eksikğine vurgu yapmıştır. Benzer ifadeler öğretmenler tarafından da kullanılmıştır. Buna göre bir öğretmen,

Gr-Öğrtmn1 *“Bizim okulumuz için üzücü olan taraf, sportif faaliyetlerin etkin olmaması. Çünkü çoğunluk bayan öğretmen ve bir spor salonumuz yok. Çok amaçlı bir salonumuz var orada idare etmeye çalışıyoruz. Bayan öğretmenin fazla olması kötü bir şey değil de spor açısından öncülük edecek kimse yok yani...”*diyerek okuldaki sportif etkinliklerin olmadığını belirtmiştir. Buna paralel olarak bir başka öğretmen ise,

Gr-Öğrtmn3 *“...elimizden geldiğince öğrencilerimizi tiyatroya götürmeye çalışıyoruz. Pikniklerimiz oldu. Ağaç dikme etkinliğimiz oldu. Sınıfta kutlamalarımız oldu. Yapabildiklerimiz bunlar yani... Sınıf içi bu tür etkinliklerin sosyal beceri kazandırma sürecinde çok etkili olduğunu düşünüyorum.”* Sınıf içi etkinlikleri elinden geldiği kadar yaptığını ama genel etkinliklerin olmayışına vurgu yapmıştır. Bu bulgu bir veli tarafından da desteklenmiş ve gerçekliği artırılmıştır. Velinin görüşme kaydı aşağıda çözümlenmiştir.

Gr-Veli2 *“Diğer okullarda yeğenlerim var. Onların daha çok sosyal aktiviteleri var. Bu okulda yok. Mesela benim çocuğum beş yıldır hiç bir etkinliğe katılmadı 23 Nisana bile katılmadı. Ben hala 23 Nisanda stadyumdaki heyecanı hissediyorum. Ama benim çocuğum bu heyecanı hiç yaşamadı. Onu da çok istiyorum, mesela yani sosyal aktivitelerin içinde olmasını. Dedim ya soruyorum çocuğuma voleybol var mı? Folklor var mı? varsa katıl diyorum ama yok.”* Bu ifadenin bir benzeri başka bir veli görüşme kaydından da elde edilmiştir

Gr-Veli3 *“Okulun sosyal beceriler yönünden katkısı olduğunu söyleyemem ama öğretmenin katkısı olmuştur. Okulda herhangi bir sosyal etkinlik olmadı. Sadece koro çalışması vardı sanırım onda da çok etkin olmadı. Beş yıldır biz hiç bir etkinliğe katılmadık. Okul açısından söylüyorum. Öğretmenin yönlendirmeleri ve yaklaşımı bu noktada olmuştur.”*

‘önemsememe’ alt temasına ilişkin çözümlemelerde ise okulun törenler sırasında karşılaşılan problemleri çözümüne gitmemesi, belirli gün ve haftalar dışında yani zorunluluk olmayınca etkinlik düzenlememesinden yola çıkarak bu durumu önemsemediği belirlenmiştir. Buna ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Okulda belirli gün ve haftalar dışında tören pek nadir olur... bir Çanakkale şehitleri bir ilköğretim haftası yapıldı... Ama bunlarda amaca uygun*

yapılmıyor yani. Çünkü ses düzeni yok arkadaki öğrenciler duymuyor. Okulumuzda bu eksiklik var. Üzücü bir şey ama öyle”

Gr-Öğrtmn2 *“Belirli gün haftalar dışında okul genelinde yapılan bir etkinlik olmadı.”*

Okulda düzenlenen etkinlik ve törenlerde karşılaşılan bir başka problem ise ‘kalabalık sınıflar’ olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya çıkaran çözümlemeler aşağıda belirtilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Öğrencilerimize sosyal beceri kazandırmak için elimizden geleni yapıyoruz ama ilk üç sınıfta daha ön plana çıkıyordu. Zamanımız daha çoktu. Çünkü resim müzik beden eğitimi gibi derslere de biz giriyorduk. Fakat dördüncü sınıftan sonra bu derslere biz girmeyince durum değişti. Diğer dersleri yetiştirme çabası ile bir de sınıf mevcudumuz da kalabalık... Çok aşırı gayret gösteriyoruz. Zaman yetersiz kalıyor. Bu nedenle zaman yetersizliğinden çocuklarla bireysel ilgilenmemiz zorlaştı. Ama ilk üç sınıfta böyle değildi. Her konuda çocuklara yardımcı olabiliyorduk.”*

Gr-Öğrtmn2 *“Çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için sosyal aktivitelere dediğim gibi fazla yer vermeye çalıştım. Aynı zamanda sınavları da düşünerek testler yasak olmasına rağmen test uyguladık. Yani hem sosyal hem de akademik olarak desteklemeye çalıştım ama sınıf mevcutları çok kalabalık. Daha çok şeyler yapabiliirdik ama mevcut buna izin vermedi. Mesela grup projelerinde her gruba yeterince ilgilenemedim. Her gruba sunum hakkı veremedim. Çünkü süre öğrenci sayısına yetmedi. Ya da bahçede güneş saati yaptık. Ben beş altı öğrenci ile birlikte yapabildim sadece. Sınıf mevcutları yirmibeş olmalı ülkemiz şartlarında ise otuzu geçmemeli diye düşünüyorum.”*

Okulda düzenlenen etkinlik ve törenlere engel teşkil eden bir diğer sorun ise ‘resmi programın yoğunluğu’ olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya çıkaran çözümlemeler aşağıda belirtilmiştir.

Gr-Öğrtmn2 *“Sınıf ortamında çok şeyler yapılabilir ama müfredatı yetiştirme çabası bunu engelliyor. Müfredat uygun değil buna. Yine 1.2.3. sınıflarda branş derslerine de biz girdiğimizde zaman bulabiliyorduk telafi edebiliyorduk, sosyal aktivite yapabiliyorduk, tartışıyorduk, konuşuyorduk ama 4 ve 5’ te zaman bulamadık. Çünkü branş öğretmenleri devreye girdi. Konular yetişmiyor yani mümkün olmuyor. Çocuklar*

araştırma yapıyorlar bilgiler toplayıp getiriyorlar röportaj yaptılar. Örneğin; bu çalışmalarını sınıfta sunmak istiyorlar. Ama 38 kişiye sunma imkanı versem 4-5 ders gider. Bu kez konular yetişmiyor. Birkaç kişiyi seçince küsmeler oluyor onu seçtiniz beni seçmediniz, diye. Son iki senede sosyal beceri geliştiren aktivitelerde geriledik derslere ağırlık verdik ama ilk üç sınıfta yaptıklarımız etkili oldu. Biraz müfredat sıkıntı yani...”

Gr-Öğrtmn1 *“Öğrencilerimize sosyal beceri kazandırmak için elimizden geleni yapıyoruz ama ilk üç sınıfta daha ön plana çıkıyordu. Zamanımız daha çoktu. Çünkü resim müzik beden eğitimi gibi derslere de biz giriyorduk fakat dördüncü sınıftan sonra bu derslere biz girmeyince durum değişti. Diğer dersleri yetiştirme çabası ile bir de sınıf mevcudumuz da kalabalık, çok aşırı gayret gösteriyoruz zaman yetersiz kalıyor. Bu nedenle zaman yetersizliğinden çocuklarla bireysel ilgilenmemiz zorlaştı ama ilk üç sınıfta böyle değildi. Her konuda çocuklara yardımcı olabiliyorduk.”*

B. İletişim

Okula ilişkin yapılan çözümlemeler sonucunda ‘iletişim’ alt teması oluşturulmuştur. Bunun sonucunda sosyal beceri kazandırma sürecinde örtük programının okula ilişkin işlevleri arasında okulda görev alan öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi belirlenmiştir. Bu bağlamda yönetici-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen- yönetici iletişimine vurgu yapan kodlamalar yapılmıştır. Yönetici ile öğrenciler arasındaki iletişimi gösteren,

Gz-1-24.03.2010 *“Öğrencilerden biri Müdür Bey’e ‘Merhaba öğretmenim, nasılsınız ?’ diye sordu. Müdür Bey’ de ‘İyiyim, sağol sen nasılsın?’ diye cevap verdi. Bir başka öğrenci ‘Merhaba Müdür Amca’ dedi.”* Gözlem notu çözümlemesi öğrencilerin okul müdürü ile olan olumlu iletişimini göstermektedir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Öğrnc8/K *“Teknoloji tasarım, resim, müzik öğretmeni ile hepsi ile selamlaşırım. Dersimize girmeyenleri de tanır ve selamlarım. Günaydın, derim. Müdür ve müdür yardımcılarını da tanırım. Onlara da günaydın ve iyi akşamlar derim.”*benzer ifadeyle yönetici ve öğretmenlerle olan iletişiminin nasıl olduğunu açıklamıştır. Bir başka öğrenciye ilişkin çözümleme ise aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/K *“Okul idarecilerini tanıyorum. Öğretmen ve idarecilerle*

selamlaşırım ama çok sık yaptığım söylenemez. Ama öğretmenlerle idarecilere göre daha çok selamlaşırım.”ifadesiyle yöneticilerle olan iletişiminin normal düzeyde olduğunu öğretmenlerle daha iyi bir iletişiminin olduğunu belirtmiştir.

Okuldaki *öğretmen-öğretmen iletişimini* ortaya koyan kodlamalar ise gözlem ve görüşme kayıtlarından yapılmıştır. Örneğin,

Gz-1-14.05.2010 *“Öğretmen Matematik dersinden sınav yapıyor. Sınav sorularını yan şubenin öğretmeniyle beraber hazırlamışlardı.”* Öğretmenlerin beraber öğretimsel hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden ise,

Gr-Öğrnc1/K *“Okuldaki öğretmenlerin arasında yakın bir ilişki var. Birbirlerine bir arkadaş gibi değil de sanki aynı evde yaşıyorlarmış gibi çok yakınlar. Her şeylerini paylaşıyorlar. Ortak şeyler yapıyorlar mesela öğretmenler odasında yemekler düzenliyorlar. Özellikle bayan öğretmenler bir şeyler alacakları zaman beraber sipariş veriyorlar.”*

Gr-Öğrnc2/K *“Okuldaki öğretmenlerin iletişimi bence çok iyi. Ben bir olaya şahit olmuştum. Bir gün öğretmenler odasındaydık öğretmenimiz e-okula kitap isimleri yazma görevini vermişti. Bir öğretmenin doğum günüydü. Hepsi hediyeler almışlardı. Birlikte kutlamışlardı”*

Gr-Öğrnc5/E *“Çok sıcak, kardeş gibiler. Duygularını paylaşabiliyorlar. Ben bile şaşırabiliyorum. Sabahları hep birlikteler, sohbet ederler. Çok sıkı bir dostlukları var.”* öğretmenlerin kendi aralarında olumlu bir iletişim içinde oldukları ve bu durumu öğrencilere yansıttıkları belirlenmiştir.

Son olarak belirlenen *öğretmen-yönetici iletişimi* alt temasına ilişkin çözümlemeler ise aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/K *“Bence idareciler ve öğretmenler arasında iyi bir iletişim var. Mesela sabahları sıradan içeri girerken öğretmenler, müdür ve yardımcısıyla konuşuyor şakalaşıyorlar. Böyle durumlara çok şahit oluyoruz.”* Bu ifade ile öğretmen ve yöneticilerin arasında da olumlu bir iletişimin varlığı belirlenmiştir. Ancak bir başka öğrenci,

Gr-Öğrnc4/E *“mesela bizim eğitim teknolojileri öğretmenimizle müdür bey arasında bir tartışma olmuş galiba. O gün öğretmenimiz çok üzgündü. Biz de nedenini sorduk. Bize müdür beyin onu en pasaklı öğretmen seçtiğini söyledi ve bizden daha*

düzenli olmamızı çöplerimizi toplamamızı ona yardımcı olmamızı istedi...” yöneticilerin öğretmenler üzerindeki yaptırımları ortaya koymuştur.

C. Fiziksel Yapı

Fiziksel yapı alt temasına ilişkin yapılan kodlamalar incelenmiştir. Bunun üzerine kodlamaların fiziksel yetersizliğe işaret ettiği belirlenmiştir. Böylece bir sonraki alt tema olarak *‘fiziksel yetersizlik’* oluşturulmuştur. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli2 *“...okulumuzdan ve öğretmenimizden memnunuz ama bu lisenin olması durumu değiştirdi. Biraz tereddütlüyüz... Ben de bu okuldan mezunum. Ailecek yani...Ama... Başka okul düşünüyoruz.”* Buna benzer ifadeler hem öğrenci hem de öğretmen görüşmelerinde belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşme çözümlemelerine örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Gr-Öğrnc1/K *“Okulun çevre düzenlemesi bence iyi değil. Ben pek beğenmiyorum. Bu lise yapıldıktan sonra oyun yerimiz kalmadı. Beden eğitimi derslerini yapamıyoruz. Cadde sorun, benim için değil ama diğer çocuklar için olabilir. Aslında pek de iyi değil.”*

Gr-Öğrnc3/E *“Ben okulumuzun çevre düzenlemesini beğenmiyorum. Çünkü karşımızda bir lise var. Tenefüslerimizde de zorlanıyoruz. Biz teneffüsteyken onlar beden eğitimi dersinde olabiliyor. Onlar top oynarken rahatça gezip oynayamıyoruz. Bu nedenle beğenmiyorum.”*

Gr-Öğrnc6/E *“okulun çevre düzenlemesini beğenmiyorum. Eskiden bahçemiz çok büyüktü. Şimdi lise yapıldı. Liseli ağabeyler bize karışıyorlar, toplarımızı alıyorlar. Tüm alanları işgal ettiler. Bahçede oyun oynayacak yer kalmadı.”*

Gr-Öğrnc3 *“...lise ile bahçeyi paylaşmamız bize iki yıldır sorun yarattı. Sürekli öğrencilerimden şikâyet geldi. İşte öğretmenim top oynuyorlar bize çarpıyorlar. Yere çöp attılar. Kavga ettiler. Birbirlerine bağırıyorlar gibi. Bizim öğrencilerimize kötü yönde de örnek oldular.”*

D. Sınıf İçi Genel Durum

Bir diğer alt tema ‘*sınıf içi genel durum*’ olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında ise ‘*sınıf kuralları*’ ve ‘*sınıfça sorunlara çözüm üretme*’ alt temaları oluşturulmuştur. Sınıf kuralları kapsamında yazılı olmayan kurallar kodlanmıştır. Bunlara örnekler,

Gz-1-28.05.2010 “*Öğrenciler sessizce soruları çözüyor. Daha sonra sıra ile cevaplamaya başladılar. Öğretmen sıra noktasında yönlendirmiyor. Her öğrenci sırasını biliyor ve kendine geldiğinde cevaplıyor.*”

Gz-1-28.05.2010 “*İkinci derse girince öğrenciler ayağa kalktılar. Öğretmen masasına oturdu. Öğrenciler fen dersi malzemelerini hazırlamışlar. Hemen bu ders için değerlendirme sorularını çözmeye başladılar.*”

Gz-2-21.05.2010 “*Konuyu iyi bilen, çalışkan öğrenciler genellikle kendi aralarında çözüyorlar. Sınıf içinde çözüm bulunamayınca parmak kaldırıyorlar. Çünkü öğretmen konularda zayıf olanlara öğrenmeleri için daha çok fırsat veriyor ve çalışkan grup bu durumun farkında.*”

Gz-1-24.03.2010 “*Yazma işlemi bitince birkaç öğrenci yazdıklarını okudu. Öğrenciler yerlerinde oturarak konuşuyor. Ayağa kalkma zorunluluğu yok.*”

Bu kuralların yanı sıra öğrencilerin kendi aralarında sorunları olanlara topluca yardımcı oldukları belirlenmiştir. Yani sınıfça sorunlara çözümler ürettikleri bu noktada ailelerinden yardım aldıkları saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci1/K “*...Yani herkes kendi sorunuyla baş başa bırakılmaz. Sınıfça üstesinden gelmeye çalışırız gelebileceğimiz kadar. Mesela bir arkadaşımızın maddi durumu iyi değilse para toplarız aramızda... Ya da bir arkadaşımızın ailesinin bir ihtiyacı olduğunda diğer arkadaşlarımız ailelerine söyler ve hallederler. Her arkadaşımızın annesi babası farklı yerlerde çalışıyor. Bu nedenle birbirlerine yardımcı olabiliyorlar.*”

E. Kavga

Örtük programın okul kapsamındaki işlevleri çözümlenirken öğrenciler arası kavgalara ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Bunun üzerine “kavga” ismi ile okul temasının altında bir alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin Öğrencilerden biri,

Gr-Öğrenci1/K “Okul bahçesinde hani biz arkadaşlarımız arasında kavga olmaz ama büyükler ya da erkekler arasında oluyor... Bu dönem pek hatırlamıyorum ama bir iki defa olmuştur.”üst sınıflarda yani ikinci kademe öğrencileri arasında nadiren kavgaların olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Öğrenci10/K “Bir keresinde diğer okuldan büyük çocuklar gelip kavga çıkardılar.”ifadesi ile okul bahçesini paylaştıkları lise öğrencilerinden kavgalara şahit olduğunu belirtmiştir. Buna benzer bir ifade,

Gr-Öğrenci4/E “Sık sık kavga olmaz... Sadece bir keresinde 5A’dan bir öğrencinin parmağı kırılmıştı. Bunun dışında ciddi derecede kavga olmamıştır. Liselilerden okul çıkışında kavga edenler olur ama o da azdır.”şeklinde kullanılmıştır. Buradan okulun kavgacı olmayan sakin bir ortamının olduğu söylenebilir. Ancak okul bahçesini ortak kullandıkları lisenin bu durum üzerinde olumsuz etkisinin olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgu yani lisenin varlığının etkileri okulun fiziksel yapısı alt temasında da ortaya konmuştur.

4.1.2.2. Öğretmen Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevinin öğretmen boyutuna ilişkin çözümlemeleri yapılmıştır. Bunun sonucunda yapılan serbest kodlamalar gruplandırılarak öğretmene ilişkin örtük programın işlevleri ana teması altında altı alt tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin kodlama ve yükleme sayıları Çizelge 11’de verilmiştir.

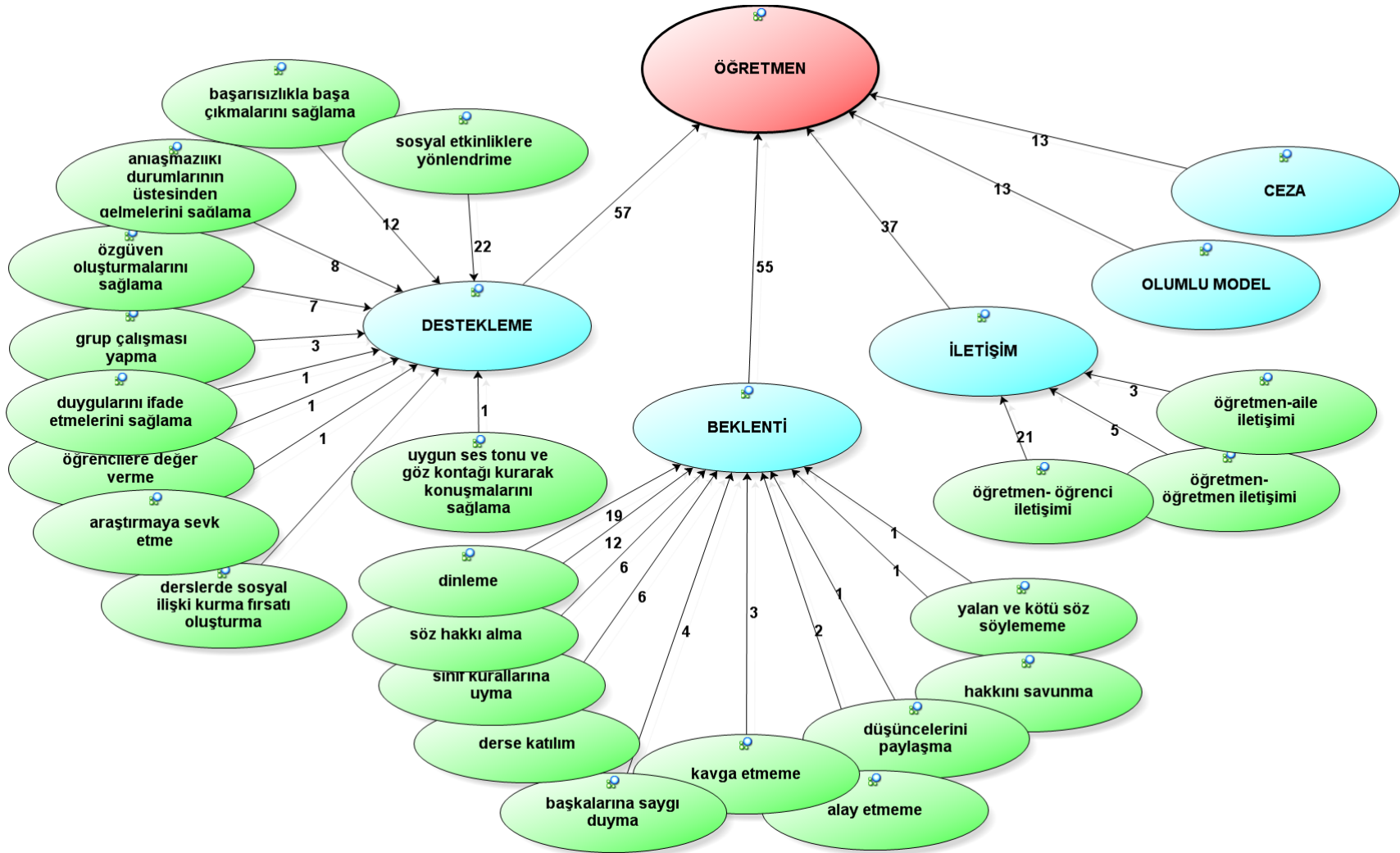
Çizelge 11. SBDYB okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Destekleme	9	25	8	5	57
✓ Sosyal etkinliklere yönlendirme	1	11	6	4	22
✓ Başarısızlıkla başa çıkma yollarını sağlama	7	5	-	-	12
✓ Anlaşmazlık durumlarının üstesinden gelmelerini sağlama	-	4	3	1	8
✓ Özgüven oluşturmalarını sağlama	-	6	-	1	7
✓ Grup çalışması yapma	-	2	1	-	3

Çizelge 11' den devam

✓ <i>Duygularını ifade etmelerini sağlama</i>	1	-	-	-	1
✓ <i>Öğrencilere değer verme</i>	-	1	-	-	1
✓ <i>Derslerde sosyal ilişki kurma fırsatı oluşturma</i>	-	1	-	-	1
✓ <i>Araştırmaya sevk etme</i>	-	1	-	-	1
✓ <i>Uygun ses tonu ve göz kontağı kurarak konuşmalarını sağlama</i>	1	-	-	-	1
Beklenti	35	7	13	-	55
✓ <i>Dinleme</i>	10	1	8	-	19
✓ <i>Söz hakkı alma</i>	12	-	-	-	12
✓ <i>Sınıf kurallarına uyma</i>	3	3	-	-	6
✓ <i>Derse katılım</i>	6	-	-	-	6
✓ <i>Başkalarına saygı duyma</i>	2	1	1	-	4
✓ <i>Kavga etmeme</i>	1	-	2	-	3
✓ <i>Alay etmeme</i>	1	-	1	-	2
✓ <i>Düşüncelerini paylaşma</i>	-	1	-	-	1
✓ <i>Hakkını savunma</i>	-	1	-	-	1
✓ <i>Yalan ve kötü söz söylememe</i>	-	-	1	-	1
İletişim	6	6	19	6	37
✓ <i>Öğrenci</i>	6	5	19	3	33
✓ <i>Aile</i>	-	1	-	3	4
Olumlu model olma	9	1	1	2	13
Ceza	-	-	13	-	13
✓ <i>Uyarı</i>	-	-	6	-	6
○ <i>Sözel uyarı</i>	-	-	6	-	6
✓ <i>Kızma-bağırma</i>	-	-	4	-	4
✓ <i>Yer değişikliği yapma</i>	-	-	3	-	3
Toplam	59	39	54	13	175

Çizelge 11 incelendiğinde, öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerinin ‘destekleme’, ‘beklenti’, ‘iletişim’, ‘olumlu model olma’ ve ‘ceza’ alt temaları oluşturularak incelendiği görülmektedir. Aynı zamanda en çok yüklemenin öğretmenin desteklediği sosyal beceriler ve bu noktadaki beklentileri temasına yapıldığı belirlenmiştir. Tema ve kod ilişkilerini gösteren model aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. SBDYB okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model

Modelden görüldüğü gibi oluşturulan alt temalara ilişkin detaylı bilgi ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

A. Destekleme

Öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koymak için yapılan çözümlemeler sonucu destekleme alt teması oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temanın da alt dalları olduğu görülmüştür. Buna göre oluşturulan alt başlıklar; ‘sosyal etkinliklere yönlendirme’, ‘başarısızlıkla başa çıkmalarını sağlama’, ‘anlaşmazlıkların üstesinden gelmelerini sağlama’, ‘özgüven oluşturmalarını sağlama’, ‘grup çalışması yapma’, ‘görev ve sorumluluk verme’, ‘duygularını ifade etmelerini sağlama’, ‘öğrencilere değer verme’, ‘derslerde sosyal ilişki kurma fırsatı oluşturma’, ‘araştırmaya sevk etme’, ‘uygun ses tonu ve göz kontağı kurarak konuşmalarını sağlama’, ‘ortak karar verme’ ve ‘istekleri dikkate alma’ olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda en çok yüklemenin ise sosyal etkinliklere yönlendirmesi noktasında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin sosyal etkinliklere yönlendirdiği bulgusunu ortaya koyan veli görüşme kayıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli3 “Öğretmenin yönlendirmeleri olur. Değişik bir etkinlik olduğunda haberdar eder. Mesela kızım gitar kursuna gitti. Ben de enstrüman çalıyorum müzik yapıyorum ama bir gün kızım geldi. ‘Baba öğretmenimin kızı gitar kursuna gidiyor’ dedi ve bu konuyu gündeme getirdi. Bende ‘bir sor öğren senide gönderelim’ dedim. Öğretmeni ile görüştük ve yolladık. Bizi yönlendirdi.”

Gr-Veli1 “Sosyal aktivite olarak öğretmeni koroya yönlendirmişti. Başka hatırlamıyorum.” Gibi veli ifadelerinin benzerleri öğrenciler tarafından da kullanılmıştır.

Gr-Öğrnc2/K “Öğretmenimiz bizi mesela, koroya yönlendirdi. Şimdi koro çalışmalarımız bitti. Bazı arkadaşlarımız folklora gitmişti.”

Gr-Öğrnc3/E “...öğretmenimiz diyor ki... İşte okulda bir koro vardı... Müzik öğretmeni kurmuştu. Oraya katılabilirsiniz diyordu.”

Gr-Öğrnc9/E “...sosyal etkinliklere katılmamızı ister. Yani yetenekli olduğumuz aktivitelere yönlendiriyor. Mesela geçen sene beni folklore değil satranç kulübüne yönlendirmişti. Ben de satranç kulübüne üye oldum, oranın başkanı oldum hatta.”

Öğrenci ve veli kaynaklı çözümlemelere benzer olarak öğretmen görüşmelerinde de aynı kodlamalar yapılmıştır. Örneğin,

Gr-Öğrtmn1 *“Sınıfla beraber sosyal aktivitelerimiz oldu. Okulla beraber yapsak daha iyi olur ama çoğunlukla sınıfımızla yaptık. Mesela dediğim gibi sigaraya hayır kampanyası gibi faaliyetlerimiz oldu. Öğrencilerimiz çok sevdi. Sık sık yapmak gerek. Mesela Sivrice gezisi yaptık... Zaman zaman planlı bir şekilde böyle aktiviteler yapılmalı.”*

Gr-Öğrtmn2 *“Sınıf dışında yapılan böyle aktivitelerin sosyal beceriler açısından çok fazla olumlu etkileri var. Eğitimden önce o geliyor. Topluma girmeyi nerde nasıl ne yapacağını toplumda nasıl davranacağını kalkışını oturuşunu aktivitelere katıldıkça öğreniyor. Biz yardım yaptık, yardımlaşmayı öğrendi. Biri yanlış yaparsa görüyor bir araya geldiklerinde. Böyle sosyal aktiviteler gözlem olanağı veriyor çocuklara. Sınıfta ders ağırlıklı olduğundan böyle fırsatları yok ama böyle etkinliklerle neyi yanlış yapıyorum neyi doğru yapıyorum gözlemleyerek öğrenebiliyorlar.”*

Gr-Öğrtmn3 *“Okulda işte dramalar, tiyatrolar hazırlanırdı belirli günlerde... koro çalışmaları, satranç çalışmaları çocukların sosyal etkileşimini artırır. Bu tür sosyal etkinlikler sosyal etkileşim sağlar. Ben özelde tiyatroya götürdüm. Piknikler yaptık.”* Buna paralel olarak gözlem notlarından bir örnek aşağıda verilmiştir.

Gz-1-16.04.2010 *“Öğretmen ödevleri vermeye devam ediyor ve 'Her gün en az yarım saat kitap okuyun. Misland'a gidin enerjinizi boşaltın' dedi.”*

Öğretmenin desteklediği bir diğer nokta ise öğrencilerin başarısızlıkla başa çıkma yöntemlerini sağlama olarak belirlenmiştir. Bu noktada yapılan çözümleme örnekleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-09.04.2010 *“Bir öğrenci yanlış cevap verince sınıftaki diğer öğrenciler yanlış olduğunu söyledi. Öğretmen 'Olabilir, arkadaşınız şaşırabilir, siz hiç şaşırmıyor musunuz?' diyerek onları susturduktan sonra ipuçları vererek öğrencinin cevabı bulmasını sağladı. 'Anladın mı S...? Dersi dinleyeceksin' diyerek başını okşadı.”*

Gz-1-16.04.2010 *“Bir soruyu cevaplandıran öğrenci ve öğretmenin ikinci sorusuna cevap vermeyince diğer öğrenciler müdahale etmek istedi. Ancak öğretmen 'Ben sizinle konuşmuyorum bırakın S... cevaplasın.' dedi.”*

Gz-2-09.04.2010 “Soruyu doğru cevaplayan ama açıklayamayan öğrenci tahtaya kaldırılarak nasıl çözdüğünü anlatması sağlandı. Tahtaya kaldırdığı öğrencinin yapamama durumunu sezen öğretmen ‘Sen gel, beraber yaparız’ dedi.”

Gr-Öğrtmn1 “Sınıfta bile hiç konuşmak istemeyen öğrencilerim vardı. Ben şiir okuttum. Devamlı konuşturdum kendine güvenmesi için yavrum, sen başarısın yapabilirsin dedim. Şiir yazabileceklerini söyledim. Zamanla biz fark ediyoruz. Kendine olan güveni artıkça çocuğun konuşmaları da tavırları da değişiyor. Rahatlıyor yani...”

Gr-Öğrtmn2 “Aslında tahtaya en çok kaldırdığım öğrenciler, çekingen olan o sekiz öğrencimdir. Çünkü onların parmak kaldırmadığını çekingen olduğunu bildiğim için böyle bir uygulama yapıyordum. Ama diğerleri isyan etti bizi hiç kaldırmıyorsunuz. Artık bizde parmak kaldırmayacağız dediler. En son matematikten iki gruba ayırdık. Yani çekingen olanları bir grup diğerlerini bir grup yaptık. Çekingen grubun genelde ders durumları da zayıftı. Onların seviyesine uygun soru soruyorduk. Tahtayı da ikiye bölüyorduk. Böylece soruları cevaplandırabiliyorlardı ve mutlu oluyorlardı kendilerine güvenleri geliyordu ve tekrar tahtaya kalkmak istiyorlardı. Ama diğerlerinin sorularını sorduğumda yapamayınca üzüliyorlardı. Çünkü bursluluk sınavına giren iyi öğrencilerim vardı. Onlara daha zor sorular soruyordum. Tabi benim için zor oldu. İki tip soru hazırlamak ama yaptık. Yani konu anlatımı dışında problem çözümlerinde bu dönem böyle bir uygulama yaptık.”

Nitel verilerin çözümlemesi ile öğretmenin, öğrencilerin anlaşmazlık durumlarının üstesinden gelmelerini sağlayarak bu noktadaki sosyal beceriyi desteklediği belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya çıkaran doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “...mesela bazı arkadaşlarımız var A... gibi erkeklerle tartışanlar var. Sadece A... de değil birkaç arkadaşımızda var. Hani onlar tartışıyorlar öğretmen bundan hiç hoşnut olmuyor. ‘Niye böyle davranıyorsunuz hepiniz arkadaş kardeşsiniz’ diyor... Tartışanlara nedenlerini sorar ve birbirlerinden özür dilettirir. Olmamış gibi kabul edip bir daha olmamasını söylüyor...”

Gr-Öğrnc3/E “Arkadaşlarım alay ettiğinde doğru olmadığını söylerim. Üstelerlerse tekrar anlatmaya çalışırım. Yine de devam ederlerse öğretmenime söylerim o da halleder zaten... Öğretmenim de anlatıyor yani yaptıklarınız doğru değil kendinizi

arkadaşınızın yerine koyun vesaire.”

Gr-Veli2 *“Öğretmenin yönlendirmesi mesela kardeşi ile ilgili konuşuyorum öğretmeni ile... O da kardeşlerinizi sevin, şöyle davranın falan diye vurgu yapıyor. Çocuğum üzerinde etkili oluyor ben bunu görüyorum yani. Ben söylesem etkili olmaz.”*

Gr-Öğrtmn1 *“Sınıfta anlaşmazlık durumlarında... Beş yıl boyunca bu konu hakkında devamlı konuşmalar yaptık. İnsanların birbirini sevmesi gerektiğini birbirine saygı duyması gerektiğini söylüyoruz. Bu sevgi ve saygı sınıfta başlıyor. Biz öğrencimize bunu kazandırmak zorundayız. Kesinlikle önce birlikte yaşaması gerektiğini bilecek ve o sınıfta bir tek kendisinin olmadığını sınıfta başkalarının da olduğunu onlarla paylaşması gerektiğini, paylaşınca dünyanın güzel olduğunu öğrenecek. Yani öğrenci birliktelik olduğunda her şeyin güzel ve anlamlı olduğunu görecektir sınıfta.”*

Gr-Öğrtmn2 *“Anlaşmazlık durumlarında yani bir iki üçte biz müdahale ediyoruz ama dörtten sonra kendi problemlerini kendilerinin çözmelerini gerektiğini söylüyorum. Bunun için konuşmalarını istiyorum. Mesela en son kızlarımın arasında bir problem olmuştu yanlış anlaşılma. Beden eğitimi dersinde bir baktım onlar onlarla oynamıyor, onlar onlarla oynamıyor. Bir araya getirdim, konuştuk. Ben hiç müdahale etmeyeceğim dedim. Konuştular karşılıklı yanlış anlaşılma olduğunu fark ettiler. Tabi bende ufak müdahalelerim oldu bak o burada böyle demek istememiş yanlış anlamışsın gibilerinden ama onlara bir örnek oldu.”*

Gr-Öğrtmn3 *“Anlaşmazlık durumlarında çok fazla müdahaleci olmamaya çalışırım önce. Çocuklar arasında sorunlarda müdahil olmam. Bazen görmezden gelirim. Bu durum daha çok etkili olur buna inanıyorum. Çok fazla müdahaleci olunca çocuk o durumu zamanla kabul ediyor çünkü ben yaramazım, dersi düzeni bozuyorum, diye. İkili çatışmalarda her iki tarafı da dinlerim. Hatalarını anlamaları için konuşurum. Sonunda evet hatalıymışım öğretmenim, der çocuk ve birbirlerinden özür dilerler. Çok büyük problemler yaşamadım zaten. Konuşarak hep çözdük yani.”*

Öğretmenin öğrencilerin sosyal becerilerini destekleme amaçlı özgüven oluşturmalarını sağlaması araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgu veli ve öğretmen kaynaklı verilerden elde edilmiştir. Velilerden biri,

Gr-Veli4 *“Toplumda rahatça konuşur. Problem yaşamaz. Okulun ve öğretmenin faydası çok oldu. Diğer kızımda da okul çok etkili oldu. Biraz biz biraz*

öğretmenler böylece problem kalmadı.” Çocuğunun özgüven geliştirmesinde ve toplumda rahat konuşmasında öğretmenin etkisine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda bir öğretmen,

Gr-Öğrtmn2 “Aslında tahtaya en çok kaldırdığım öğrenciler çekingen olan o sekiz öğrencimdir. Çünkü onların parmak kaldırmadığını çekingen olduğunu bildiğim için böyle bir uygulama yapıyordum. Ama diğerleri isyan etti bizi hiç kaldırmıyorsunuz. Artık bizde parmak kaldırmayacağız dediler. En son matematikten iki gruba ayırdık. Yani çekingen olanları bir grup diğerlerini bir grup yaptık. Çekingen grubun genelde ders durumları da zayıftı. Onların seviyesine uygun soru soruyorduk. Tahtayı da ikiye bölüyorduk. Böylece soruları cevaplandırabiliyorlardı ve mutlu oluyorlardı, kendilerine güvenleri geliyordu ve tekrar tahtaya kalkmak istiyorlardı.”

Gr-Öğrtmn2 “...öğrencilerimle arkadaşça iletişimimin onların kendilerini rahat ifade etmelerinde rol oynadığına inanıyorum. Çocuğun kendine güvenini geliştirdiğine inanıyorum. Her şeyden önce çocuk kendini iyi ifade etmeli kendine güvenmeli ve kendi ayakları üzerinde durabilmeli temel noktalarım bunlardır ve faydası olduğuna da inanıyorum ve bu beş yıllık süreçte de bunu gözlemleyebildim. Aynı sınıfta okuttuğum için” öğrencilerinin özgüvenlerini geliştirmek için yaptıklarını açıklamıştır.

“Grup çalışması yapma” öğretmenin desteklediği bir diğer nokta olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan bir öğrenci ifadesi şöyledir:

Gr-Öğrnc10/K “Mesela öğretmenimiz proje ödevimiz olunca arkadaşlarımızla nasıl bir araya geleceğimizi nasıl iletişim kuracağımızı öğretmenimiz bize anlatır. Bizi yönlendirir.” . bunu destekleyen öğretmen ifadeleri ise aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn3 “Grup çalışmalarında grupları, kendileri oluşturuyorlardı. Anlaşacakları grubu seçiyorlardı. Sosyal bilgiler dersinde çok grup çalışması yaptık mesela. Grup üyeleri arasında görev dağılımını da kendileri yapıyordu. Bu konuda hiç müdahale etmedim yani.”

Gr-Öğrtmn3 “Birbirlerinden çok şey öğreniyorlardı. Davranışlardan derslere kadar her şeyi öğreniyorlardı... Dediğim gibi durumu iyi öğrencilerle yan yana oturttuğum için çok değişimler gözledim. Mesela hiç tahtaya kalkmayan E... çekingen olduğunu söylediğim öğrencinin yanına hem sosyal hem de akademik anlamda iyi olan E... oturtmuştum. Beraber grup oluyorlardı. O kadar güzel yardımcı oldular ki hem ders açısından hem davranış açısından. Artık E... kendine güveni gelmişti son

zamanlarda. Parmak kaldırmaya, derslere katılmaya başladı. E...de yardımıyla araştırma konularında elinde kaynakları oluyordu ve bunları sunmak için parmak kaldırıyordu. Tek başına yapamıyordu. E... onu yönlendiriyordu. Daha da hevesli derslere katılmaya başladı.”

‘duygularını ifade etmelerini sağlama’ öğretmenin desteklediği yönlerden bir diğeri olarak belirlenmiştir. İlgili gözlem notu aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.05.2010 “Bir öğrenci kafasını önüne eğmişti. Öğretmen fark etti ve sordu ‘Hasta mısın?’. Öğrenci, hasta olmadığını söyleyince öğretmen ‘Canın mı sıkkın? Neye üzüldün?’ diye sordu. Öğrenci ‘Bilmiyorum’ dedi ve öğretmen elini yüzünü yıkaması için lavaboya gönderdi.”

Destekleme alt temasında yapılan çözümlemeler sonucu bir öğretmenin,

Gr-Öğrtmn1 “Bir çocuk belki matematikten iyi olmayabilir ama fenden türkçeden sosyalden iyi olabilir. Ya da müzikte sporda başarılı olabilir. İyi bir konuşmacı olabilir. Önemli olan bu alanları bulmaktır. Herkes öğretmen, doktor, hakim olmak zorunda değil, iyi bir esnaf olabilir. Ama iyi bir esnaf olması için iyi konuşabilmeli ve insanlarla iyi ilişkiler kurabilmeli. Bunu öğretmeliyiz. Her yitirdiğimiz öğrenci toplumda yer edinmeli, mahallenin bakkalı, kuaförü, şoförü olması için insanlarla iletişime geçmeli. Biz buradan hareketle sınıfımızda hiç bir öğrenciye ‘değersizsin’ mesajı vermememiz lazım. Onlara değer verdiğimizizi göstermeliyiz.” ifadesi ile öğretmenin öğrencilerine değer vererek onların sosyal becerilerini desteklediğini ortaya konulmuştur. Yine aynı öğretmen,

Gr-Öğrtmn1 “Mesela birbirleriyle kaynaşmaları için iş-teknik derslerini kullandım. Sınıfta yumurta kaydattık dondurmalar yedik, sınıfımızda veda partileri düzenledik. Her şey ders değil yani. Yardım kampanyaları yaptık. Açık büfe hazırladılar bu sene mesela. Ben hiç karışmadım. Dedim, çocuklar her şey size ait siz ne isterseniz yapın, dedim. Gruplara ayrılmışlar. İşbölümü yapmışlar. Kimin ne getireceğine karar vermişler. Bir grup kuru pastalar almış, bir grup yaş pasta almış, bir başka grup çerezler almış. Bir grup sınıfı süslemiş, bir grup servisten sorumlu olmuş. Ben sınıfa girdim her şey hazır. Çocuklar böyle etkinlikleri çok seviyor. Yeter ki onlara fikir verelim, yol gösterici olalım. Ama tabi eksikliklerimiz var.” ifadesinde öğrencilere derslerde sosyal ilişki kurma fırsatları oluşturduğunu ve böylece sosyal becerilerini

desteklediğini göstermiştir. Bu bulguyu ortaya koyan bu kodlama ‘derslerde sosyal ilişki kurma fırsatı sağlama ’ şeklinde isimlendirilmiştir. Aynı görüşme metninde öğretmenin öğrencileri araştırmaya sevk ettiği bulgusu da elde edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen ifade aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Çocukları araştırmaya sevk ettim. Sınıfımdaki öğrenciler araştırma yapmayı çok severler. Araştırdınca yeni bilgiler edinmenin yanı sıra sosyal beceriler de kazanıyorlar.”*

Bu kapsamda belirlenen bir diğer bulgu öğretmenin öğrencilerin uygun ses tonunda ve göz kontağı kurarak konuşmalarını sağlamalarıdır. Bunu ortaya koyan gözlem notu şöyledir:

Gz-1-28.05.2010 *“Bir sonraki derse deprem hakkında konuşarak başladılar. Bir öğrenci görüşlerini söylerken sessiz konuştu. Öğretmen ‘E... yüksek sesle, bana bakma arkadaşlarına söyle. Duyuyor musunuz? E...’i’ dedi. Sınıf hep bir ağızdan ‘Hayır!’ deyince öğretmen E...’e dönerek ‘E... uygun yükseklikte sesle, karşımızdakinin gözüne bakarak konuşmalısınız.’ dedi.”*

B. Beklenti

Bu başlık altında ise öğretmene ilişkin örtük programın işlevini ortaya koyan beklenti alt temasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu alt tema içerisinde belirlenen alt başlıklar ise ‘söz hakkı alma’, ‘dinleme’ , ‘sınıf kurallarına uyma’, ‘derse katılım’, ‘başkalarına saygı duyma’, ‘kavga etmeme’, ‘alay etmeme’, ‘düşüncelerini paylaşma’, ‘hakkını savunma’ ve ‘yalan ve kötü söz söylememe’ olarak belirlenmiştir.

Dinleme alt temasına ilişkin yapılan gözlem ve görüşme metin çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-02.04.2010 *“Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başlayınca, öğretmen ‘ Kendi aranızda konuşmayın, hep birlikte konuşalım’ diye uyardı.”*

Gz-1-09.04.2010 *“Daha sonra bir kız öğrenci soruyu okurken müdahale etmek isteyen bir öğrenci oldu. Öğretmen ‘Neden müdahale ediyorsun? Arkadaşını dinlemelisin.’ diye uyardı. Genelde bir öğrenci konuşurken ya da okurken diğerleri dinliyor.”*

Gz-1-16.04.2010 “Öğretmen dinleyen ve parmak kaldıran bir öğrenciyi soruyu cevaplaması için kaldırdı. Diğerleri cevabı sesli söylemeye gayret etti. Öğretmen S...’ ya yardımcı oldu, çözüm için. Dersi dinlemeyen A...’ ye ‘Kalın ünlüler nelerdir?’ diye sordu. A... ders kitabından soruları çözüyordu. Öğretmen ‘Ne ile uğraşıyorsun? Dersi dinle!’ dedi ve diğer sorulara geçti.”

Gz-1-16.04.2010 “Dersi dinlemeyen bir öğrenciyi (ortada oturan) öğretmen uyardı ve ders ile ilgili sorular sordu. Dersi dinlemediğini ortaya çıkardı. Öğrenci o sırada yapışkan maddeyi eline sıkarak oyun oynuyordu.”

Gr-Öğrnc1/K “Benim pek yok ama bazen sıkıldığım zaman az oluyor ama elime kalem alırım defterime şekiller çizerim. Bu durum öğretmenimin hoşuna gitmez.”

Gr-Öğrnc10/K “Öğretmen ders anlatırken arkadaşlarımla konuşuyorum. Öğretmenim de kızıyor. Sonra konuşma diyor. Branş derslerinde de konuşuyoruz. Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenimize şikâyet ediyor. O da bize kızıyor.”

Gr-Öğrnc3/E “Bazen derste konuşmam öğretmenin hoşuna gitmiyor, uyarıyor beni. Arkadaşlarımla ise öğretmen gelmeden önce yaramazlık yaptığı oluyor bazen derste konuşuyorlar. Öğretmenimiz bu tip durumları sevmez.”

Yukarıdaki çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin, öğrencilerin dersi ve birbirlerini dinlemeleri gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenin dinleme beklentisi ile öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Bir başka öğretmen beklentisi ‘söz hakkı alma’ olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bulgu, gözlem notları destekli oluşturulmuştur. Örnek gözlem notları,

Gz-1-02.04.2010 “Bu sırada öğretmen, konuşan H...’ye ‘Arkadaşının ya da benim sözümü kesmeyeceksin değil mi?’ diyerek uyardı.”

Gz-1-09.04.2010 “Öğretmen, parmak kaldırarak cevaplamalarını istiyor. İsteyen Öğrenci oturduğu yerden, isteyen ayakta cevaplandırıyor.”

Gz-1-16.04.2010 “Arka sıradan bir öğrenci ‘Öğretmenim!’ dedi. Ancak o sıra da Öğretmen, B...’a söz hakkı vermişti. Öğrenci bunu fark edince ‘Pardon!’ dedi ve sustu. Öğretmende ‘B... konuşsun, sonra...’ dedi.”

Gz-1-19.03.2010 “...okuma parçasından 5N 1K soruları öğrenciler tarafından hazırlandı ve arkadaşlarına sordular. Kime söz hakkı vereceklerine de kendileri karar

veriyorlar. Bununla birlikte uygun yönergeler verebiliyorlar. Ancak hep aynı kişileri kaldırmalarını öğretmen engelliyor. Farklı kişilere söz hakkı verilmesi gerektiğini belirtiyor.”

Gz-1-30.04.2010 “Öğretmen, parmak kaldırırken ‘Öğretmenim!’ diyen bir öğrenciyi uyardı, ‘Bir daha öğretmenim dediğini duymak istemiyorum’ diyerek...” olarak verilmiştir.

Bir diğer öğretmen beklentisi ise ‘sınıf kurallarına uyma’ olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bulgu, gözlem notları destekli oluşturulmuştur. Örnek gözlem notları ve iki öğretmen görüşme metni çözümlemesi,

Gz-1-02.04.2010 “Nöbetçi öğrenciler, teneffüste dışarı çıkmayıp sınıfta koşuşturan öğrencileri şikayet etti. Öğretmen ise ‘Artık havalar ısınıyor hem siz hava alın hem de sınıf havalansın. Bir de sınıfta koşuşturursanız, tozlar havaya kalkar ve biz tozları soluyarak hasta oluruz.’ diye ekledi.”

Gz-1-07.06.2010 “Ders okuma saati... Öğretmen ‘Neden ders için hazır hale gelmediniz ve okuma saatini siz istediniz’ dedi. Bunun üzerine öğrenciler hikaye kitaplarını çıkararak okumaya başladılar. Öğretmen ise sınıf içinde bir iki tur attıktan sonra masasına oturdu ve kitap okumaya başladı.”

Gr-Öğrtmn1 “...mesela öğretmen sınıfa girdiği zaman öğrencinin ayağa kalkması, öğretmen sınıfa girmeden öğrencilerin kendi sıralarını düzeltmesi, dersin ne olduğunu bilmesi ve defter kitabını hazır hale getirmesi gibi kurallar...”

Gr-Öğrtmn2 “Sınıf kuralları çok önemli tabi. Sınıf kuralları olmazsa karmaşa çıkar. Hepsi birden kalkmak, yapmak ister ama dönem başında kendileri belirlerse sorun olmaz. Tabii ki zaman zaman uymadıkları oluyor... Özellikle kendi aralarında konuşma konusunda... ama problem çıkmadı çünkü kuralları kendileri belirlediler” olarak verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrencilerden derse katılımlarını beklediği bulgusu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda ise öğretmenlerin öğrencilere sorular sorarak farklı öğrencilere söz hakkı vererek onları derse katmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan gözlem notları aşağıda verilmiştir.

Gz-2-02.04.2010 “Konuyla ilgili çoğunluk olsa da bir kısım sessiz öğrenciler var ve bunlar dersle ilgilenmiyor. Bunları derse katmak isteyen öğretmen, soru sorunca hemen cevaplıyorlar. Buna örnek en az 6-7 tane öğrenci var.”

Gz-2-02.04.2010 “...Ayrıca öğretmen, parmak kaldırmayan ya da söz hakkı olmayan öğrencilere sorular sormaya ve onları da konuşturmaya özen gösteriyor.”

Gz-1-30.04.2010 “Öğretmen ‘Cevap vermeyen, konuşmayan birini arıyorum’ diyerek bir öğrenciyi kaldırdı. Soruyu cevaplamasını istedi.”

Öğretmenlerde başkalarına saygı duyma beklentisi olduğu da ortaya konan bir diğer bulgudur. Bu bulguya ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-16.04.2010 “Sınavı bitmeyen öğrenciler diğerlerini uyarıyor ‘Sessiz olun’ diyorlardı. Öğretmen de ‘Saygı gösterin biraz arkadaşlarınıza!’ dedi.”

Gz-1-28.05.2010 “Öğretmen ‘Başkalarını rahatsız etmeyeceğiz çocukla! Bizim özgürlüğümüz bir başkasının özgürlüğünün başladığı yerde biter!’ diyerek açıklama yaptı.”

Gr-Öğrtmn1 “...sosyal beceri kazandırma sürecinde sınıf kurallarının da tabii ki etkisi olmuştur. Sınıfta kuralızsızlık hiç yaşamadım. Problemleri öğrencim pek olmadı. Genelde çocuklarım birbirlerine saygılı. Bu da tabii ki olumlu etkiliyor.”

Bu bulgu ile birlikte araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrencilerden alay ve kavgaya etmemelerini istedikleri ortaya konulmuştur. İlgili çözümlemeler,

Gz-2-09.04.2010 “Öğrencilerden birinin yüzündeki çizik, öğretmenin dikkatini çekti. Öğrenci ise ‘Dün okulda oldu’ dedi. Fakat dün öğrenci okula gelmemiş(öğretmen tarafından hatırlanıyor). Bunun üzerine öğrenci ise 8.sınıftan bir öğrencinin okul dışında yaptığını söylüyor. Öğretmen ise ‘Senin 8. sınıflarla ne işin var?’ diyerek uyarıyor.” ,

Gz-2-02.04.2010 “Cümleleri okuyanlardan birinin okuması, seri olmadığı için sınıfta gülümsemeler oldu. Öğretmen ise bunun çok ayıp olduğunu ve bir daha yapmamaları gerektiğini söyledi.” şeklindeki gözlem notlarından ve

Gr-Öğrnc5/E “Öğretmenimiz dersi dinlemememize ve kavgaya etmemize çok kızar. Hem derste başarısız hem de dersi dinlemeyenlere kızar.”,

Gr-Öğrnc3/E “Arkadaşlarım alay ettiğinde doğru olmadığını söylerim. Üstelerlerse tekrar anlatmaya çalışırım. Yine de devam ederlerse öğretmenime söylerim

o da halleder zaten. Öğretmenim de anlatıyor. Yani yaptıklarınız doğru değil kendinizi arkadaşınızın yerine koyun vesaire.” şeklindeki düşünceler, iki öğrenci görüşmesinden elde edilmiştir.

Öğretmen beklentilerini ortaya koyan bir diğer bulgu ise “düşüncelerini paylaşma” olarak belirlenmiştir. Bu noktada bir öğretmen,

Gr-Öğrtmn1 “...siz de gözlemlemiştinizdir. Çevremizdeki öğretmenler konuşmaktan çekinirler acaba etraftan ne derleri diye. Çocuklara söylüyorum, bu konu hakkında görüşünüz varsa söyleyin, siyaha beyaz da diyebilirsiniz. Belki sizin yanlısınız doğrudur. Ama bunu söylemelisiniz derim. Onlarda bunun farkındalar. Bu konuda çocuklarımı iyi yetiştirdiğimi düşünüyorum. Dört dörtlük oldular bu açıdan. Belki ders yönünden eksiklileri olanlar vardır. Ama hedefimiz toplumda başarılı genç yetiştirmek. Onu topluma hazırlamak... İnsan yetiştirmek... Yani hem devletine, milletine faydalı hem de çevresine zarar vermeyen insan yetiştirmek. Bunu da başardığıma inanıyorum.” sözleri ile öğrencilerine düşünceleri ne olursa olsun ifade etmeleri gerektiğine vurgu yaptığını belirtmiştir. Aynı öğretmen şu ifadesi ile,

Gr-Öğrtmn1 “...bu durum nereden kaynaklanıyor? İlköğretim çağından itibaren içine kapanık insanlar olarak yetişmişiz, baskı görmüşüz. Kendimizi ifade edemiyoruz. Bunları kendim yaşadığım için öğrencilerimin böyle olmaması için çalıştım, özen gösterdim. Benim çocuklarım konuşsunlar, haklarını savunsunlar. Birinci sınıftan itibaren çocuklarıma haklarını savunmayı öğrettim. Ama tabi saygı sevgi çerçevesinde, kendi haklarını bilecek, başkalarının haklarını çiğnemeyecek. Bu toplum içerisinde de uygulanmalı.” Öğrencilerine haklarını savunmaları gerektiğini öğrettiğini ve böyle bir beklenti içinde olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda araştırmanın bir başka bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerden haklarını savunabilecek konumda olmaları beklentisi olarak belirlenmiştir.

Son olarak belirlenen öğretmen beklentisi ise ‘*yalan ve kötü söz söylememe*’ olarak ortaya konulmuştur. Bu bulguyu ortaya koyan öğrenci görüşme metni çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc8/K “Öğretmenimiz yalan ve kötü söz söylememizi hiç istemez. Hoşuna gitmez yani.”

C. İletişim

Öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla yapılan çözümlemeler sonucu oluşturulan bir diğer alt tema ise ‘iletişim’ olarak isimlendirilmiştir. Bu alt tema öğretmenin öğrencileri ve öğrenci aileleri ile olan iletişimini ortaya koyan kodlamalardan oluşmaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişimini ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 “...benim öğrencilerimle iletişimim çok mükemmel. Mükemmelliği şu yönden söyleyeyim; birebir konuşmalarımız, her türlü sıkıntılarını gelip bizimle paylaşmaları ailevi sorunlarına çözüm bulmaya çalışmam... Bu iletişim sayesinde ders yönünden sıkıntımızda olmuyor.”

Gr-Öğrtmn2 “ ...ayyy! Ben onları öğrencim olarak pek görmüyorum. Çocuklarım gibi görürüm velilerimde bilirler. Öylede severim, bilirler yani... Zaman zaman kızarımda hata yaptıklarında ama onların iyiliği için olduğunu bilirler... Onlar beni anneleri gibi severler. Öğrenci gibi değil de anne çocuk gibi bir ilişkimiz vardı. Bak, gözümün önüne geldiler... Ağlaya ağlaya ayrıldık da”

Gr-Öğrtmn3 “...öğrencilerimle tatlı sert olmayı yeğliyorum. Böyle aşırı disiplinsizlik de değil, otorite de değil, arkadaş gibi olmayı deniyorum. Tabi bunun da belli bir sınırı olmalı.”

Gr-Veli4 “Öğretmeni ile arası çok iyi. Sürekli öğretmenimi çok seviyorum, der. Seneye farklı öğretmenler gireceği için şimdiden üzgün.”

Gr-Veli2 “Öğretmeni ile iletişimi iyi. Şubeler ayrılınca çok üzülmüştü. Neyse ki sonra yine sınıfına ve öğretmenine döndü.”

Gr-Öğrnc1/K “Öğretmenimle bir arkadaş gibi yakınız. Her şeyimi paylaşabileceğim bir öğretmen. Bundan da çok memnunum. Hem derslerimde iyi, çok iyi ders anlatıyor. Bundan da memnunum. Eğer bu seviyeye gelebilmişsem öğretmenimin sayesinde.”

Gr-Öğrnc8/K “Öğretmenimle iletişimim iyi. Onunla her zaman konuşuyorum. Sorunlarımı paylaşıyorum.”

Gr-Öğrnc10/K “Öğretmenimizle iletişimimiz iyi. Bazen bize kızıyor ama yine de iyi davranıyor.”

Gr-Öğrnc3/E “Ben öğretmenimizi çok seviyorum. Öğretmenimiz çok sıcakkanlı. Bazen derslerde bizimle sohbet ediyor. Bu nedenle iletişimimiz çok iyi.”

Gr-Öğrnc4/E “Öğretmenimle iletişimim çok iyi. Ders esnasında eğlenceli vakit geçiriyoruz. Komik şeyler söylüyoruz, gülüyoruz. Dersimizi de işliyoruz .”

Gr-Öğrnc5/E “Öğretmenimizle aramız iyi, iyi anlaşıyoruz... Bizimle çok ilgileniyor.”

Gz-1-14.05.2010 “Bir öğrenci kafasını önüne eğmişti. Öğretmen fark etti ve sordu ‘Hasta mısın?’. Öğrenci hasta olmadığını söyleyince öğretmen ‘Canın mı sıkkın? Neye üzüldün?’ diye sordu. Öğrenci ‘Bilmiyorum’ dedi ve öğretmen elini yüzünü yıkaması için lavaboya gönderdi.”

Gz-1-19.03.2010 “Öğretmen, öğrencilerden birinin hasta olduğunu fark etti: ‘Ateşin var mı?’ diye sorarak ateşini alnından kontrol etti.”

Bununla birlikte öğretmenin öğrenci aileleri ile olan iletişimini ortaya koyan çözümler de yapılmıştır. Buna ilişkin veli ve öğretmen görüşme çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli4 “...sosyal becerileri çocuğumun iyi geliyor bana. Öğretmenine de sorabilirsiniz. Sadece yeni bir gruba katılmada problemi vardı. Okulda çok yakın bir arkadaşı vardı. Hep onunla dolaşırdı, teneffüse çıkardı. Öğretmeni ile dışarıda da görüşüyorum. Hep sorardım, bu arkadaşı gittikten sonra yeni gruplara dahil oldu. Bu problemi kalmadı yani açılma oldu.”

Gr-Veli3 “...dönem içinde iki ya da üç kez geldim. Eşim de gelmiştir. Onun sağı solu belli olmaz en ufak bir şeyde gelebilir yani...”

Gr-Öğrtmn1 “... çok severler böyle etkinlikleri. Ama biz ailelerle birlikte yine de geziler yaptık. Velilerle de evlerde toplanıyoruz. Yani velilerimle aile gibiyizdir, görüşüyoruz yani.”

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileri ve aileleri ile yakın bir ilişki içinde oldukları ve olumlu iletişim şekillerinin oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu bir iletişim içinde olmaları, öğrencilerinin her türlü problemlerinden haberdar olmalarına ve dolayısı ile onlarla yakından ilgilenmelerine yol açmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin, sosyal beceri kazanım sürecinde öğrencileri ile olumlu iletişim kurmaları, örtük programın etkili bir işlevi olarak nitelendirilebilir.

D. Olumlu Model Olma

Öğretmene ilişkin örtük programın işlevini ortaya koyan ‘*olumlu model olma*’ bulgusu ise aşağıdaki çözümlemeler sonucu elde edilmiştir.

Gr-Öğrtmn3 “*Ben öğrencilerimi dinlerim. Onların sözlerini kesmemeye dikkat ederim. Bunun da sosyal gelişimlerinde etkili olduğunu düşünüyorum.*”

Gr-Öğrnc2/K “*Öğretmenimiz fazla sinirlenmez. Asla şiddete başvurmaz. Bizim öğretmenimiz daha sakin. Sadece kendisi üzülüyor. Bende mi hata var diyor.*”

Gr-Veli3 “*Öğretmeni ile iletişim, çok iyidir. G... öğretmenini ayrı seviyor saygı duyuyor. Öğretmenini taklit ediyor davranışlarını benimsiyor.*”

Gr-Veli3 “*...ben de enstrüman çalıyorum, müzik yapıyorum ama bir gün kızım geldi ‘Baba öğretmenimin kızı gitar kursuna gidiyor’ dedi ve bu konuyu gündeme getirdi. Ben de ‘Bir sor öğren senide gönderelim’ dedim. Öğretmeni ile görüştük ve yolladık...*”

Gz-1-02.04.2010 “*Hikayelerini yazan ve okuyan her öğrenciye öğretmen, ‘Teşekkür ederiz’ diyerek dönüt veriyor.*”

Bu çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin hem davranışları ile hem de ailesinin yaşamı ile öğrencilerine olumlu model olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kodlamalar öğrenci, öğretmen ve gözlem kaynaklı oluşturulmuştur. Bu bulgu, sosyal beceri kazanma sürecinde olumlu modeller görmenin önemi düşünüldüğünde, öğretmene ilişkin örtük programın etkili bir işlevi olarak değerlendirilebilir.

E. Ceza

Bu başlık altında ise araştırma kapsamına alınan öğretmenin olumsuz davranışlara verdiği cezalar ile ilgili çözümlemeler verilmiştir. Buna göre ‘*ceza*’ teması altında ‘*uyarı*’, ‘*yer değişikliği yapma*’ ve ‘*kızma-bağırma*’ gibi alt temalar oluşturulmuştur. En çok yükleme yapılan alt tema ise ‘*uyarı*’ alt teması olarak belirlenmiştir. Uyarı alt temasına yapılan çözümlemeler incelendiğinde sözel uyarıların kodlandığı ortaya konulmuştur. Bu noktada örnek görüşme metin çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “Öğretmenimiz dinlemeyen arkadaşlarımı görünce şakadan size ceza vereceğim, diyor ki hiç böyle bir şey olmadı. Ya da niye dinlemiyorsunuz, bakın size neler anlatıyorum diyor. Bazen dinlemeyenlere ne anlattığını soruyor.”

Gr-Öğrnc3/E “Arkadaşlarım alay ettiğinde doğru olmadığını söylerim. Üstelerlerse tekrar anlatmaya çalışırım. Yine de devam ederlerse öğretmenime söylerim o da halleder zaten. Öğretmenim de anlatıyor yani yaptıklarınız doğru değil, kendinizi arkadaşınızın yerine koyun vesaire.”

Gr-Öğrnc5/E “Öğretmenin hoşuna gitmeyen bir davranış olduğunda uyarır. İkinci bir şans verir... Korkutmak için idareye gönderirim, diyor ama hiç göndermez.”

Uyarının yanı sıra bir diğer alt tema ‘kıзма-bağıрма’ olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc8/K “Öğretmenimiz kötü söz ya da yalan söylendiğinde kızar, bağırır.”

Gr-Öğrnc3/E “Öğretmenizin hoşuna gitmeyen davranışlarımız olduğunda sabırla bizi uyarır... Tabi bazen sinirlendiği, bize kızdığı oluyor.”

Gr-Öğrnc4/E “Öğretmenimiz istemediği davranışlar görürse kızar, bağırır. Ama çok sinirlendiyse mesela geçenlerde branş dersinde kötü bir yaramazlık yapmışlar. Branş öğretmenimizde sınıf öğretmenimize şikayet etmiş. Öğretmenimiz çok kızdı.”

Gr-Öğrnc5/E “öğretmenin hoşuna gitmeyen bir davranış olduğunda uyarır. İkinci bir şans verir. Ama dinlemeyince, devam edince, kızar. Korkutmak için idareye gönderirim, diyor ama hiç göndermez.”

‘Yer değişikliği yapma’ öğretmenin kullandığı bir diğer ceza türü olarak belirlenmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Öğrnc1/K “Sınıfın oturma düzenini öğretmenimiz düzenliyor. Bence iyi bir düzenleme. Çoğunlukla herkes kendi arkadaşı ile oturuyor ama konuşan arkadaşlarımız bir kız bir erkek oturabiliyor. Öğretmenimiz ayrımcılık olmasın diye bir gün ön sırada oturan ertesi gün ikinci sıraya kayıyor. Böylece kaydırma ile sıralar değişiyor.” kendi aralarında konuştukları zaman öğretmenin yer değişikliği yaptığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci de benzer bir ifade kullanmıştır.

Gr-Öğrnc6/E “Öğretmenimiz istediğimiz yerlere oturtuyor denemez. Kız-erkek oturtuyor. Çünkü konuşuyoruz derste.”

4.1.2.3. Öğrenci Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla SBDYB okulundan elde edilen nitel veriler çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda iki ana tema belirlenmiştir. Bunlar ‘*sosyal beceriler*’ ve ‘*sosyal beceri eksiklikleri*’ olarak isimlendirilmiştir. Oluşturulan tema ve alt temalar ile yapılan yükleme sayıları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. SBDYB okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Sosyal beceriler	120	14	96	36	230
✓ Gösterilen sosyal beceriler	77	7	73	15	172
○ İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	37	6	29	7	79
▪ Yardım etme	12	4	9	2	27
▪ Dinleme	11	-	10	2	23
▪ Toplulukta rahat konuşma	3	2	10	3	18
▪ Yönergelere uyma	7	-	-	-	7
▪ Yardım isteme	4	-	-	-	4
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler	21	1	31	3	56
▪ Paylaşma	6	-	12	3	21
▪ Alay etme ile başa çıkma	5	-	10	-	15
▪ Uzlaşma	-	-	9	-	9
▪ İzin isteme	5	-	-	-	5
▪ Kızgınlığını kontrol etme	5	-	-	-	5
▪ Hakkını savunma	-	1	-	-	1
○ Duygulara yönelik beceriler	13	-	13	1	27
▪ Duygularını ifade etme	2	-	7	1	10
▪ Başkalarının duygularını anlama	2	-	6	-	8
▪ İyi duyguları ifade etme	7	-	-	-	7
▪ Kendini ödüllendirme	2	-	-	-	2
○ Plan yapma ve problem çözme	4	-	-	4	8
▪ Plan yapma - karar verme	4	-	-	-	4
▪ Bir işe yoğunlaşma	-	-	-	4	4
○ Stres durumları ile başa çıkma	1	-	-	-	1
▪ Başarısızlıkla baş etme	1	-	-	-	1

Çizelge 12' den devam

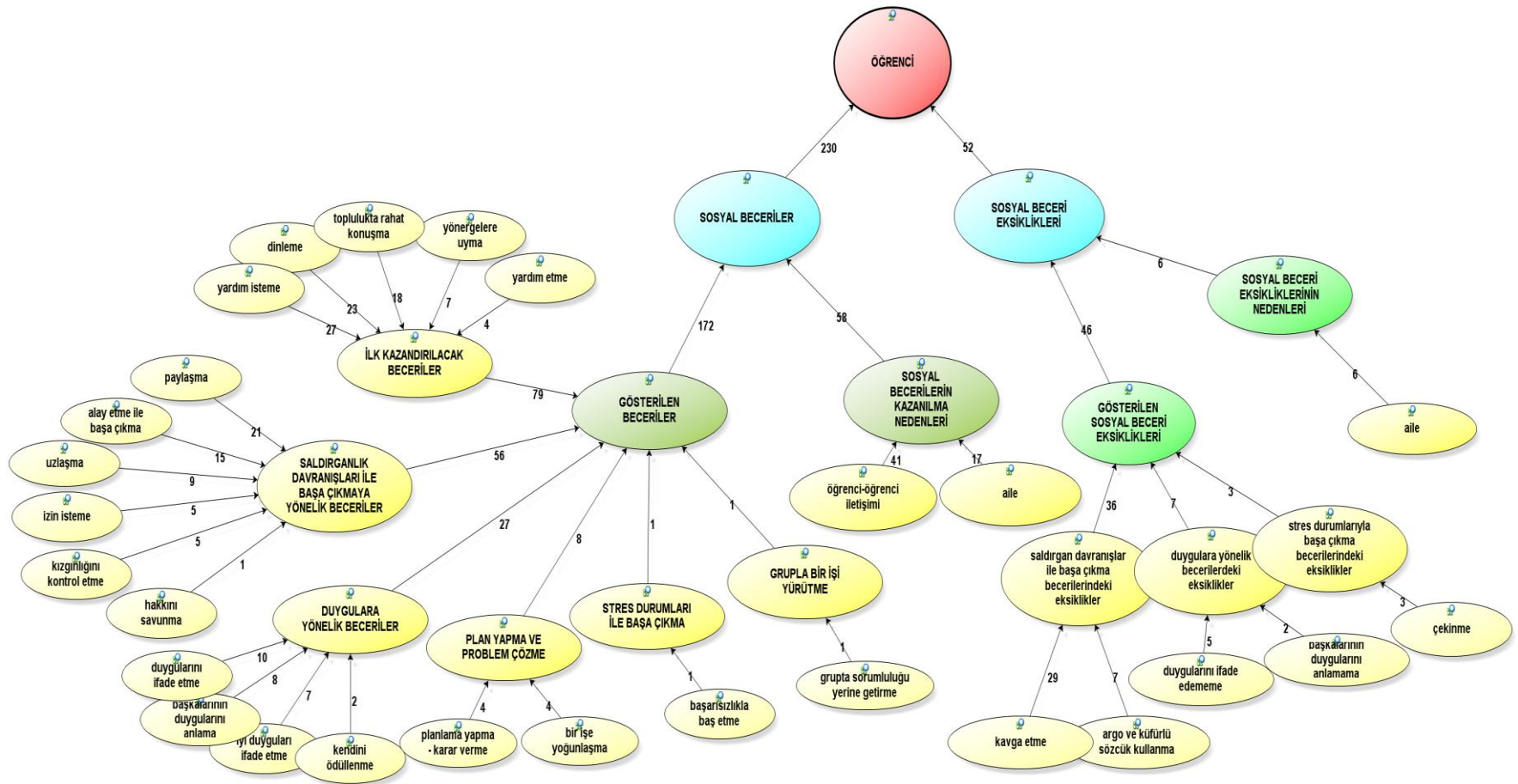
○ Grupla bir işi yürütme	1	-	-	-	1
▪ Grupta sorumluluğu yerine getirme	1	-	-	-	1
✓ Sosyal beceri kazanma nedenleri	6	7	23	21	58
○ Öğrenci-öğrenci iletişimi	6	7	23	4	41
○ Aile	-	-	-	17	17
Sosyal beceri eksiklikleri	22	5	19	6	52
✓ Gösterilen sosyal beceri eksiklikleri	22	2	18	4	46
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	22	-	14	-	36
▪ Kavga etme	18	-	11	-	29
▪ Argo ve küfürlü sözcük kullanma	4	-	3	-	7
○ Duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler	-	-	4	3	7
▪ Duygularını ifade edememe	-	-	2	3	5
▪ Başkalarının duygularını anlamama	-	-	2	-	2
○ Stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	-	2	-	1	3
▪ Çekinme	-	2	-	1	3
✓ Sosyal beceri eksikliğinin nedenleri	-	3	1	2	6
○ aile	-	3	1	2	6
Toplam	106	19	115	42	282

Çizelge 12 incelendiğinde ‘sosyal beceriler’ temasının ‘gösterilen sosyal beceriler’ ve ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ olarak iki alt tema etrafında toplandığı görülmektedir. Aynı zamanda en fazla yüklemenin de bu temaya yapıldığı belirlenmiştir. ‘gösterilen sosyal beceriler’ alt temasına yapılan kodlamalar öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin yapılmıştır. Öncelikle serbest kodlamalar yapılmış daha sonra bu kodlamalar sosyal beceri sınıflandırmasına göre gruplandırılmıştır. Buna göre belirlenen sosyal beceriler: ‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri’, ‘saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler’, ‘duygulara yönelik beceriler’, ‘plan yapma ve problem çözme’, ‘stres durumları ile başa çıkma becerileri’ ve ‘grupla bir işi yürütme becerileri’ dir. En fazla yükleme ise ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerine yapılmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri kazanma nedenleri olarak aile ve öğrenci-öğrenci iletişimi gösterilmiştir.

‘Sosyal beceri eksiklikleri’ teması ise kendi içinde ‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ ve ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ olarak iki alt temada çözümlenmiştir. Kodlanan sosyal beceri eksiklikleri ‘saldırgan davranışlar ile başa

çıkma becerilerindeki eksiklikler, *'duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler*, *'stres durumları ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler*' ve *'grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler*' olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak aile gösterilmiştir.

Ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları görsel hale getirilerek modellenmiştir. Oluşturulan model aşağıda verilmiştir.



Şekil 7. SBDYB okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model

A. Sosyal Beceriler

Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevini ortaya koyma amaçlı çözümler yapılmıştır. Bu çözümlerlerin sonucunda ‘sosyal beceriler’ alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema içinde gözlem ve görüşme verilerinden öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler ve bu becerilerin olası kazanma nedenleri kodlanmıştır. Böylece iki alt tema daha oluşturulmuştur. Bunlar ‘gösterilen sosyal beceriler’ ve ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ olarak isimlendirilmiştir.

‘gösterilen sosyal beceriler’ temasının altında bir grup beceri belirlenmiştir. Bu beceriler ‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri’ olarak isimlendirilmiştir. Bu bulguyu ortaya çıkaran örnek çözümler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 “...Yardımlaşmayı çok sever. Mesela eve arkadaşlarının ödevlerini getirir. Anne yetiştiremediler ben de yardımcı oluyorum der.”

Gr-Öğrtmn2 “...toplum hizmeti olarak çok güzel aktiviteler yaptık. En son gıda yardımı topladılar, fakir ailelere yardım ettiler... İnternette benim doğum günümü bulmuşlar. Bana sürpriz doğum günü düzenlediler. Benim çok hoşuma gitti...”

Gr-Öğrnc1/K “Evet, mesela bir kişinin ihtiyacı olduğunda elimden geldiği kadar yardım etmekten hoşlanırım. Mesela bir arkadaşımın suyu bitmişti, biraz da paraya ihtiyacı vardı. Ona yardım ettim.”

Gr-Öğrnc2/K “Yardım etmekten çok hoşlanırım. En son dün hatta mahallede bir arkadaşım düşmüştü. Ona yardımcı oldum, evine götürdüm.”

Gz-2-24.03.2010 “Mendili ve kalem ucu olamayan bir öğrenci, arkadaşlarından yardım istiyor. Genel olarak yardım isteyen arkadaşlarına yardıma koşma isteği çok yüksek olan bir sınıf...”

Gz-1-24.03.2010 “Arka sırada yapamayan öğrenciye yanındaki arkadaşı çözümü açıklayarak yardımcı oldu: ‘Bak böyle, bu kadar basit’ doğruyu yapamayan öğrenci, arkadaşını dikkatlice dinledi.”

Gz-1-28.05.2010 “Öğrenciler, pergellerini çıkardılar. Bir öğrenci elindeki pergeli göstererek ‘Pergeli olmayanlara verebilirim.’ dedi ve pergeli olmayanlar aldılar. Pergelle işi biten hemen arkadaşı ile paylaşıyor. Çember çiziminde birbirlerine yardım eden öğrenciler var.”

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde öğrencilerin ‘yardım etme’ becerisini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri içinde en çok yükleme ise bu beceriye yapılmıştır. Daha sonra ise ‘dinleme’ becerisine en çok yüklemenin yapıldığı belirlenmiştir. Buna ilişkin yapılan çözümlemeler şöyledir:

Gr-Veli4 “G... beni dinler. Başkaları konuşurken de dinler. Tabi hoşuna giden şeylerse... Ama öyle biri konuşurken onu dinlemezlik ya da ciddiye almazlık gibi bir durumla karşılaşmadım. Özellikle büyüklerine karşı.”

Gz-1-14.05.2010 “Derse soru-cevap yöntemi ile devam ediliyor. Parmak kaldırarak söz hakkı alıp birbirlerini dinliyorlar.”

Gz-1-19.03.2010 “...İnceleme bittikten sonra her öğrenci elindeki yaprağın özelliğini sınıfla paylaşıyor. Konuşan öğrenciler diğer öğrenciler tarafından dikkatlice dinleniyor.”

Gz-1-28.05.2010 “Ünite değerlendirme testi çözülüyor. Öğrenciler tek tek konuşuyor, birbirlerinin sözünü kesmiyor ve dinliyorlar.”

Gz-2-19.03.2010 “Soruları cevaplayan öğrencileri diğerleri dikkatlice dinliyor.”

Gr-Öğrnc2/K “Öğretmenimi ders anlatırken ya da açıklama yaparken her zaman için dinlerim. Çünkü geleceğim için çok önemli.”

Gr-Öğrnc5/E “Öğretmenim konuşurken dinlerim. Yani konuları bilmeme rağmen dinlerim. Sonraki yıllara faydası olsun diye.” Öğrenci veli ve gözlem notu cümlelerinden anlaşılabileceği gibi öğrenciler birbirlerini ve öğretmenini dinleme becerisini kazanmıştır. Bu becerinin sınıf genelinde kazanılmış olduğu bulgusu, öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçerek bu beceriyi pekiştirmelerine sebep olduğunu gösterebilir. Bir başka gösterilen sosyal beceri ise toplulukta rahat konuşma olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bir öğretmen,

Gr-Öğrtn1 “Sınıftaki öğrencilerin sosyal becerileri... Kendilerini rahat ifade ederler. Çok iyi mükemmel konuşurlar. Herhangi bir konuda fikir yürütebilirler. Herhangi bir konuda yani sanat, spor, sinema, müzikle ilgili olabilir. Moda ile bile olabilir. Mesela öğrencim bana öğretmenin bu gömleğe bu kravat olmamış, diyebiliyor. İfade becerileri çok güzeldir, fikirlerini söylerler...” öğrencilerinin bu becerisini ortaya koymuştur. Buna benzer ifadeler veliler tarafından da kullanılmıştır. Örneğin,

Gr-Veli2 “Toplum içinde çok rahat olmamakla beraber konuşur. Çekinmez yani.”

Gr-Veli3 *“Topluluk içinde rahatça konuşur fakat bu bende de var. Çekinir ilk etapta. Ben de ortamı ve anı beklerim konuşmak için. Ancak yeri geldiğinde kendi kendini rahatça ifade edebilir.”*

Gr-Veli4 *“Toplumda rahatça konuşur. Problem yaşamaz. Okulun ve öğretmenin faydası çok oldu. Diğer kızım da okul çok etkili oldu. Biraz biz biraz öğretmenler... Böylece problem kalmadı.”* Bu gibi veli görüşme metin çözümlemelerine paralel olarak öğrenci görüşme metinlerinden de benzer çözümlemeler yapılmıştır. Buna örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Öğrenci2/K *“Topluluk içinde çoğunlukla rahat konuşurum. Mesela tanımadığım insanlarla daha rahat konuşurum...”*

Gr-Öğrenci4/E *“Tabi topluluk içinde çok rahat konuşurum. Mesela kardeşim burada olsa benim gibi konuşamazdı.”*

Gr-Öğrenci8/K *“Evet topluluk içinde çekinmeden rahatlıkla konuşurum.”*

Gr-Öğrenci9/E *“Topluluk içinde rahatça konuşabilirim. Ama konu benim ilgi alanımdaysa konuşurum, değilse konuşmam.”*

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin yönergeler uyduğunun belirlenmesidir. Buna ilişkin örnek gözlem notu çözümlemeler aşağıda sıralanmıştır.

Gz-1-09.04.2010 *“Soruları bitiren öğrenciler parmak kaldırmaya başladılar. Öğretmen ‘Bir saniye çocuklar, defteri bir doldurayım’ dedi. Öğrenciler hemen parmaklarını indirdi ve öğretmeni beklediler. Daha sonra ‘Hazır mıyız?’ diye sordu öğretmen. Öğrenciler ‘Evet!’ diyerek cevap verdi. Sırayla sorular cevaplandırılıyor.”*

Gz-1-24.03.2010 *“İki belediye otobüsüne öğrenciler öğretmenlerinin kontrolünde tek sıra halinde bindiler. Okul müdürü organizasyonu üstlenmiş durumda her noktayı kontrol ediyor. Öğrenciler öğretmenlerinin verdiği yönergelere uygun hareket ediyor.”*

Gözlem notlarının çözümlemesiyle elde edilen başka bir bulgu ise öğrencilerin yardım isteme becerisini göstermeleridir.

Gz-1-16.04.2010 *“Bir öğrenci hırkasını uzatarak ‘Asar mısın?’ dedi ve askılığına yakın olan öğrenci yardım etti.”*

Gz-1-19.03.2010 “Bir kız öğrenci ‘Arkadaşlar yaprağınızı ödünç alabilir miyim?’ diye sordu. Arkadaşları ona yardımcı oldular.”

Gz-2-24.03.2010 “Mendili ve kalem ucu olamayan bir öğrenci arkadaşlarından yardım istiyor. Genel olarak yardım isteyen arkadaşlarına yardıma koşma isteği çok yüksek olan bir sınıf.”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik becerileri gösterdiği ortaya konulan bir diğer bulgudur. Bu beceriler içinde ise paylaşma, alay etme ile başa çıkma, uzlaşma, izin isteme, kızgınlığını kontrol etme ve hakkını savunma becerileri kodlanmıştır. En çok kodlamanın ise paylaşma ve alay etme ile başa çıkma becerileri alt temalarına yapıldığı belirlenmiştir. Paylaşma becerisini öğrencilerin gösterdiğini ortaya koyan çözümler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 “Paylaşır. Mesela o gün verdiğim harçlığı arkadaşının yoksa mutlaka onunla paylaşır. Gerçekten çocuklarım diye demiyorum. Okul araç gereçlerini paylaşır. Boyalarını, kalemelerini...”

Gr-Veli3 “Paylaşmayı sever. G... oyuncaklarını kıyafetlerini paylaşır. Harçlığını paylaşır. Evde annesi özel bir yemek yapsa hemen arkadaşında ayırır ve götürür.”

Gz-1-14.05.2010 “Zil çaldı. Öğrenciler dışarı çıkıyor. Ellerindeki simidi paylaşan öğrenciler var... Kitap ayraçlarını paylaşan öğrenciler var.”

Gz-1-24.03.2010 “...bekleme esnasında öğretmenler öğrencilere getirdikleri yiyecekleri uygun bir yer bulup yiyebileceklerini söyledi. Çocuklar gruplar halinde getirdikleri yiyecekleri çıkararak oturdular. Bir yandan yemeklerini yerken bir yandan şarkılar söylüyorlar. Kızlar ve erkekler ayrı gruplar halinde oturuyor. Getirdikleri yiyeceklerden birbirlerine ikram edenler var.”

Gr-Öğrenci1/K “Mesela evde arkadaşlarımla bilgisayar, oyuncak gibi birçok şeyimi paylaşabilirim. Okulda da arkadaşlarımla bir ihtiyaçları mesela su, peçete, para gibi onları paylaşabilirim.”

Gr-Öğrenci8/K “Paylaşmayı severim. Okulda beslenmesi olmayan arkadaşşıma beslenmemi verebilirim. Kalemlerimi verebilirim.”

Öğrencilerin alay etme ile başa çıkma becerilerini gösterdiklerini ortaya koyan çözümler,

Gz-1-16.05.2010 “En ilk öğrenci çıktığında grup üyelerinden iki kişi arkada güldü. Bunun üzerine gösteriyi yapacak öğrenci dönerek onlara anlamlı bir bakış attı. Sunuculuk yapan öğrencide bu iki öğrenciyi uyardı.”

Gz-1-19.03.2010 “Öğrencilerden biri ön sıradaki yaprağı göstererek zehirli olduğunu ve kendisinin kopardığını söyledi. Arka sırada oturan bir erkek öğrenci ‘İnsanlık için iyi bir şey olurdu, yeseydin’ dedi. Ama kız öğrenci bu durumdan etkilenmedi.”

Gz-1-24.03.2010 “Hikayesini okuyan öğrenci yerine geçerken bir başka öğrenci dalga geçiyordu. Ama öğrencinin dalga geçmesini ‘Sana ne’ diyerek engelledi.”

Gr-Öğrnc1/K “...aslında ben biraz üzülürüm biraz da kırılırım arkadaşlarım benimle alay ettiğinde. Ama onlara belli etmemeye çalışırım hiç olmamış gibi yok sayarım yani.”

Gr-Öğrnc3/E “Arkadaşlarım alay ettiğinde doğru olmadığını söylerim. Üstelerlerse tekrar anlatmaya çalışırım. Yine de devam ederlerse öğretmenime söylerim o da halleder zaten. Öğretmenim de anlatıyor yani yaptıklarınız doğru değil, kendinizi arkadaşınızın yerine koyun vesaire...”

Gr-Öğrnc8/K “Önce kızarım. Biraz olay yerinden uzaklaşıyorum. Daha sonra dönünce arkadaşım özür diler barışıyoruz.” şeklinde yapılmıştır. Öğrenci ifadeleri ve gözlem notları öğrencilerin alay etme ile başa çıkabildiklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin uzlaşma becerilerini göstermesi, elde edilen bir diğer bulgudur. Bir öğrenci,

Gr-Öğrnc1/K “Arkadaşlarımla tabi ki de mutlaka anlaşmazlık durumlarımız tartışmalarımız oluyor ama en kısa zamanda unutmaya çalışıyoruz... Mesela ben özür dileyerek ya da konuyu farklı taraflara çekerek tabi arkadaşımı üzmeyecek şekilde olayı kapatmaya çalışıyorum.” ifadesiyle arkadaşları ile yaşadığı anlaşmazlıkları özür dileyerek, uzlaşma yoluna giderek çözdüğünü belirtmiştir. Benzer ifadeler farklı öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Bunlara ilişkin örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/K “Arkadaşlarımla anlaşmazlıklarım olur. Bu tip durumlarda konuşarak çözmeye çalışırım. Suçlu isem özür dilerim veya arkadaşım suçlu ise durumu ona anlatıyorum hatalı olduğunu söylüyorum o da özür diliyor.”

Gr-Öğrnc4/E “Arkadaşlarımla anlaşmazlık durumlarım olur. Onlar genellikle

çok alınganlar. En ufak bir yanlış hareketimde hemen şey yapıyorlar. Ben de onları çok sevdiğim için özür diliyorum. Hatta bazen suçum olmadığı halde özür dilemek zorunda kalıyorum. Yani kötü durumu ortadan kaldırmak için”

İzin isteme becerisi gözlenen bir diğer sosyal beceridir. Bu bulguyu destekleyen doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Gz-1-28.05.2010 *“Bizim masada duran boş sandalyeyi almak için izin isteyen bir öğrenci oldu. Alabileceğini söyleyince teşekkür ederek ilerledi.”*

Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerinden olan ‘kızgınlığını kontrol etme’ ve ‘hakkını savunma’ becerilerinin öğrenciler tarafından gösterilmesi araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.05.2010 *“Öğrencilerden biri ön sıradaki yaprağı göstererek zehirli olduğunu ve kendisinin kopardığını söyledi. Arka sırada oturan bir erkek öğrenci “İnsanlık için iyi bir şey olurdu, yeseydin” dedi. Ama kız öğrenci bu durumdan etkilenmedi.”*

Gz-1-09.04.2010 *“Z..., C...’ın arkasına bir kağıt ile ilişti. Bu kâğıtta ‘Merhaba ben insan, ben de C...’ yazıyordu. C..., olayı fark etti ve sessizce kağıdı alıp yırttı.”*

Gr-Öğrtmn1 *“Sınıfımızda demokrasi vardır. Mesela bir okumada bir öğrenciyi ikinci kez kaldırmışsam hemen diğerleri müdahale eder. Neden ikinci kez okuttuğumu sorgular ya da tahtaya daha fazla kalkan öğrenciyi fark ederler, haklarını savunurlar.”*

‘gösterilen sosyal beceriler’ temasının, alt teması olarak ‘duygulara yönelik beceriler’ belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler duygulara yönelik sosyal beceriler sergilemiştir. Bu kapsamda belirlenen sosyal beceriler, ‘duygularını ifade etme’, ‘başkalarının duygularını anlama’, ‘iyi duyguları ifade etme’ ve ‘kendini ödüllendirme’ olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte en çok yüklemenin duygularını ifade etme becerilerine yapıldığı ortaya konmuştur. Bu bulguyu ortaya çıkaran örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “Duygularımı ifade ederim. Şu anda mesela birazcık heyecanlıyım. Daha doğrusu biraz da mutluyum sizinle görüşme yaptığım için. Yani meraklıyım biraz da”

Gr-Öğrnc3/E “...Mesela mutlu olduğumda yüzümde gülme ifadesi oluyor. Üzgün olduğumda da genelde mutsuz, keyifsiz oluyorum. Korktuğum zaman zaten her insan gibi ben de nasıl desem, bir adım öndeysem bir adım geri çekiliyorum, irkiliyorum... Genellikle duygularımı paylaşıncı seviniyorum beni rahatlatıyor.”

Gr-Öğrnc8/K “Duygularımı yüz ifadeleri ile belli ederim. Gülümsediğimde mesela üzülmediğimde arkadaşşımdan özür dilerim, affetmesini isterim.”

Gr-Öğrnc10/K “Duygularımı beden diliyle ifade ederim. Sözel olarak da söyleyebilirim.”

Gr-Öğrnc9/E “Arkadaşımla yiyeceklerimi paylaşıyorum... Yiyecek olmayabilir bazen manevi değerlerimizi paylaşıyoruz. Mutluluğumu paylaşabiliyoruz. Üzüntülerimizi paylaşıyoruz. Mutluluğumuzu paylaştıkça mutluluğumuz artıyor. Üzüntülerimizi paylaştıkça üzüntülerimiz azalıyor.”

Gr-Veli4 “Duygularını ifade eder, rahattır. Her türlü şeyi paylaşır bizimle. Mutlu olduğunda, farklı durumlarda her şeyi yani...”

Gz-1-02.04.2010 “Öğretmen ‘Evde beslediğiniz bir hayvanınız ölünce neler hissediyorsunuz?’ diye sordu. Öğrenciler ‘Üzülüyoruz, öğretmenim’ dediler...”

Gz-1-02.05.2010 “Öğrenciler depremle ilgili başlarından geçen olayları anlatıyorlar. Çok korktuklarını, neler hissettiklerini ve hafızalarında yer eden eşyalardan bahsediyorlar.”

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde öğrencilerin duygularını gerek beden dili ile gerekse sözel olarak ifade ettikleri, mutluluklarını ve üzüntülerini arkadaşları ile paylaştıkları görülmektedir. Elde edilen bulgu hem gözlem notları hem de veli ve öğrenci görüşmelerinden destek almıştır.

Duygularını ifade etme becerisinin yanı sıra öğrencilerin başkalarını duygularını anlama becerisini gösterdikleri ortaya konmuştur. Bulguyu destekleyen çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.05.2010 “İlgili sorulara geçildi. Bir öğrenci cevabı söylerken durakladı. Yanındaki arkadaşşı onun heyecanlandığını söyledi.”

Gr-Öğrnc1/K “Arkadaşlarımın duygularını anlamakta pek sorunum yok ama onların yüz ifadelerinden ya da bana söylerlerse anlayabiliyorum.”

Gr-Öğrnc2/K “ ...arkadaşlarımın duygularının çoğunluğunu anlayabiliyorum. Yüz ifadelerinden anlayabilirim. Beş yıldır beraberiz, artık onları tanıdım. Neler hissettiklerini yüz ifadelerinden ve konuşma tiplerinden anlayabiliyorum.”

Gr-Öğrnc3/E “...yani genelde arkadaşlarımın duygularını anlarım... Mesela mutsuzlarsa bir şeyler olduğunu anlıyorum. Onlarla konuşuyorum, sohbet ediyorum onlara az da olsa düşünce konusunda yardım ediyorum.”

Gr-Öğrnc5/K “...arkadaşlarımın duygularını anlarım... Yani arkadaşlarım da duygularını paylaşmayı sevdiği için anlatırlar.”

Son olarak ‘duygulara yönelik beceriler’ alt teması içinde öğrencilerin ‘iyi duyguları ifade etme’ becerilerini gösterdikleri belirlenmiştir. Bulguyu ortaya çıkaran çözümlemeler ise şöyledir:

Gz-1-07.06.2010 “Bir öğrenci hapsirince arka sıradan bir öğrenci ‘Çok yaşa’ dedi. Hapsirince öğrenci duymayınca tekrarladı. Öğrenci fark edince kafası ile onayladı.”

Gz-1-16.04.2010 “Problemleri çözerken kullanacağı müsvedde kağıt verilince İ...’e ‘Teşekkür ederim, öğretmenim’ dedi.”

Gz-1-19.03.2010 “Bir kız öğrenci ‘Sizi çok seviyorum’ yazılı bir resim yapmış bana hediye etti. Bir öğrenci de ‘Hoş geldiniz’ yazılı bir resim verdi.”

“...Gün boyu öğrenciler yanımıza gelip bizi çok sevdiklerini ve hep gelmemizi istediklerini söylediler.”

‘Gösterilen sosyal beceriler’ temasının bir diğer alt teması ise ‘plan yapma ve problem çözme’ olarak belirlenmiştir. Plan yapma ve problem çözme becerileri içinden de plan yapma-karar verme ve bir işe yoğunlaşma becerilerinin öğrenciler tarafından gösterildiği tespit edilmiştir. Örnek gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-09.04.2010 “Öğretmen ‘Performans ödevlerini ne yaptınız? Hangi tarihte getireceksiniz?’ diye sordu. Öğrenciler ‘Hazırlıyoruz... 21 Nisan’da getireceğiz’ dediler.”

Gz-1-16.04.2010 “Sınıfa girince öğrenciler, bir illüzyon gösterisi hazırladıklarını söylediler. Kendi aralarında küçük kâğıtlardan bilet yaparak

birbirlerine bilet kesiyorlardı. Gösteriyi uzun teneffüste yapacaklarını söylediler. Bir öğrenci bize ‘Siz de gelecek misiniz gösteriye?’ diye sordu. Daha sonra öğretmen içeri girdi. Gösteriden o da haberdar oldu. Nereden öğrendiklerini sordu. Öğrenciler internetten ve kitaplardan öğrendiklerini söylediler.”

Gr-Veli1 *“Çocuğum elindeki işe yoğunlaşır. Çabuk dikkati dağılmaz.”*

Gr-Veli2 *“İşi, dersi varsa odasına girer; yoğunlaşır ve işini bitirir. Dikkatini toplar yani.”*

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde öğrencilerin ödevlerini teslim edecekleri tarihi kendilerinin belirlediği, internetten gördükleri bir gösteriyi sınıfta sunmaya karar verip gerekli hazırlıkları yaptıkları ve ellerindeki işe yoğunlaştıkları görülmektedir.

‘Gösterilen sosyal beceriler’ temasının bir başka alt teması, ‘stres durumları ile başa çıkma’ olarak belirlenmiştir. Stresle başa çıkma becerileri kapsamında başarısızlıkla baş etme becerisinin öğrenciler tarafından gösterildiği tespit edilmiştir. Örnek gözlem notu çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Gz-1-19.03.2010 *“Ders esnasında yanlış cevap veren bir öğrenciye arkadaşları güldüler. Ama o öğrenci bu duruma takılmadan doğru cevabı bulmayı başardı.”*

‘grupla bir işi yürütme’ becerileri öğrencilerin gösterdiği diğer sosyal beceri grubudur. Sınıf içinde öğrencilerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdikleri belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gz-1-19.03.2010 *“Ders kitapları her ders sonrasında toplanıp sınıf dolabına yerleştiriliyor. Öğrenciler kitapları evlere götürmek zorunda değil. Ders sonlarında kitapları toplama ve dolaba yerleştirme görevi nöbetçi öğrenciler tarafından dikkatlice ve düzenli bir biçimde yapılıyor.”*

‘Sosyal beceriler’ ana teması kapsamında belirlenen ikinci alt tema ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ olarak isimlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarında öğrenci-öğrenci iletişimi ve ailelerinin etkili olduğu bulgusu ortaya konmuştur.

Sosyal becerilerin kazanılmasında etkili olduğu ortaya çıkan öğrenci- öğrenci iletişimine örnek olarak doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli2 *“Çocuğum hiç kavga etmez. Mesela okulda çok uyumludur. Sınıf içinde anlaşılamadığı arkadaşları olduğunu zannetmiyorum. Ben öğretmeni ile konuşuyorum. Kardeşi ile ilgili problemini söyleyince öğretmeni aynı çocuktan mı bahsediyoruz der. Uyumludur yani.”*

Gr-Veli4 *“Sosyal bir çocuktur. Herkesle rahatlıkla arkadaşlık kurabilir. Girdiği ortama uyum sağlar yani”*

Gr-Öğrenci1/K *“Sınıf arkadaşlarımla da çok yakınız kardeş gibi. Her şeyimi paylaşabiliyorum.”*

Gr-Öğrenci3/E *“Sınıf arkadaşlarımla bazen oyunlarda sorun oluyor ama genelde iletişimimiz çok iyidir. Bu sene de son senemiz birbirimizi kırmamaya çalışıyoruz.”*

Gr-Öğrenci8/K *“Arkadaşlarımla da aram iyi... Ama sadece bir arkadaşımı diğerlerinden daha çok seviyorum”*

Gr-Öğrenci10/K *“...Arkadaşlarımla iyi geçiniyoruz. Onlar bana iyi davranıyor, ben onlara iyi davranıyorum.”*

“...Okul dışında da arkadaşlarımla bir araya geliriz. Bisiklet süreriz. Gezeriz, bir şeyler alırız.”

Gz-1-14.05.2010 *“Öğretmen kimlerin gelmediğini sordu. Öğrenciler kimlerin neden gelmediğini söylediler. Öğrencilerin birbirlerinden haberdar olduğu anlaşılıyor.”*

Gz-1-24.03.2010 *“Çocuklar gruplar halinde getirdikleri yiyecekleri çıkararak oturdular. Bir yandan yemeklerini yerken bir yandan şarkılar söylüyorlar. Kızlar ve erkekler ayrı gruplar halinde oturuyor. Getirdikleri yiyeceklerden birbirlerine ikram edenler var.”*

Yukarıda verilen çözümler incelendiğinde öğrencilerin kendi aralarında olumlu bir iletişim içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler arkadaşları ile iyi geçindiklerini hatta kardeş gibi olduklarını ve okul dışında da vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler veli görüşmeleri ve gözlem notları tarafından da desteklenmiştir.

Sosyal becerilerin kazanılmasında etkili olduğu ortaya çıkan bir diğer alt tema ‘aile’ olarak isimlendirilmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucu öğrencilerin sosyal beceri

kazanma sürecinde, ailenin etkili olduğu bulgusu ortaya konmuştur. Bu bulguya ilişkin örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 *“Ailemiz bence mükemmel. Anne baba olarak çocuklarımızın hep arkasındayız... Elimizden geleni yaparız.”*

Gr-Veli2 *“...çocuğumun sosyalleşmesi için saz çalmasını veya ne bileyim başka aktivitelerde olmasını isterim. Hatta çocuğuma soruyorum. Okulda böyle aktiviteler var mı? Varsa katıl diye... Oyun alanlarına götürürüm... Mesela okuldan tiyatroya götürün demişlerdi. Ben hemen götürdüm... Hiç şey yapmam yani...”*

Gr-Veli3 *“Aile ortamımız sıcak, eşimle uyumlu, çocuklarımla birlikte evdeki birçok şeyi paylaşabilen, huzurlu, bazen tabiki tatlı tartışmalar olan bir aileyiz....”*

“...aile içi iletişimizi iyidir. Çocuklarımla aram iyidir. Baba kız değil de arkadaşça olmayı isterim. Rahatça sorunlarını anlatacakları ortam sağlıyorum. Ama yine de resmiyet var aramızda. Bazı şeylerini anneleri ile paylaşırlar. Ben çocuklarımla bu resmiyeti ortadan kaldırmak için oyun da oynarım. Ders de çalışırım. Müzik yaparız beraber. Eşimle bu konuyu aşmaya çalışıyoruz.”

“...çocuğumun sosyal becerileri gelişsin diye müzik kursuna gitar kursuna gönderdim. İki yıldır devam ediyor. Yaz tatillerinde voleybola gönderiyorum. Ben de spor faaliyetlerine katılıyorum. Tiyatro falan olursa götürürüm. Etkinlikler konserler olursa takip ederiz. İlimizin imkânlarını kullanmaya çalışıyoruz.”

“Çocuğumun kendini rahat ifade etmesi ve aktif olması için kitap okumaya teşvik ediyorum ve farklı ortamlarda bulunmasını sağlıyorum. Yani farklı ortamlarda farklı insanlarla iletişime geçmeleri için çaba gösteriyorum. Sosyal becerilerini geliştirmek için yani.”

Yukarıdaki çözümlemelere göre velilerin çocuklarının sosyal becerilerini desteklediği, bu becerileri geliştirmeleri için imkânlar sağladığı ve okulun bu yöndeki yönlendirmelerini dikkate aldığı belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarında ailelerinin etkili olduğu söylenebilir.

B. Sosyal Beceri Eksiklikleri

Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevini ortaya koyma amaçlı yapılan çözümlemeler sonucunda ‘sosyal beceri eksiklikleri’ alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema içinde gözlem ve görüşme verilerinden öğrencilerin gösterdiği sosyal beceri

eksiklikleri ve bu beceri eksikliklerinin olası nedenleri kodlanmıştır. Böylece iki alt tema daha oluşturulmuştur. Bunlar *'gösterilen sosyal beceri eksiklikleri'* ve *'sosyal beceri eksikliğinin nedenleri'* olarak isimlendirilmiştir.

'gösterilen sosyal beceri eksiklikleri' temasının, *'saldırgan davranışla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler'*, *'duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler'*, *'stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler'* ve *'grupla bir işi yürütmedeki eksiklikler'* isimli beş alt temasının olduğu belirlenmiştir. Bu alt temalar içinde en fazla yüklemenin ise saldırgan davranışla başa çıkma becerilerindeki eksikliklere yapıldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin gösterdiği saldırgan davranışla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler, *'kavga etme'*, *'argo ve küfürlü sözcük kullanma'* olarak belirlenmiştir. Kavga etmeye ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-02.04.2010 “...Sınıfta bir karmaşa var. Öğretmen sınıfa girdi. İki öğrencinin kavga ettiği öğretmene söylendi. Öğretmen *'Nedir paylaşamadığınız, kavga etmemeniz gerektiğini hep söylemiyor muyum? Sorun ne?'* Erkek öğrenci *'Öğretmenim hep bana vuruyor. Bende artık dayanamadım ve vurdum'* dedi. Kız öğrenci ağlamaya başladı. Öğretmen kız öğrenciyi elini yüzünü yıkaması için lavaboya gönderdi. Öğretmen *'Hele kız arkadaşına böyle davranman daha büyük hata. Sizi ayıracağım'* diyerek derse geçti.”

Gz-1-07.06.2010 “Sınıfta karmaşa var. Erkek öğrencilerden biri gözlüğünü alarak öğretmenin yanına gitti. C...’ın kafasına vuran A... *'Bizi dinliyordu öğretmenim'* dedi. Öğretmen *'C...’ da suçlu olabilir ama gözüne zarar verebilirdin cam kırılseydi ne olacaktı bir daha görmeyeyim A...’* dedi. C... yerine oturdu, gözlük çerçevesini ve camı alarak çantasına koydu. Öğrencilerden *'A... cadı, şeytan'* diyenler oldu.”

Gz-1-09.04.2010 “İki erkek öğrenci tahtada boğuşurken kız arkadaşlarına çarptılar. Kız öğrenci dönerek bir tokat attı. Erkek öğrenci de tahtadaki silgiyi onun yüzüne üfledi. Kız öğrenci dışarı çıktı.”

Gz-1-28.05.2010 “...Teneffüste Resim öğretmeni, sınıf öğretmenine kavga eden iki öğrenci olduğunu söyledi. Öğretmen sınıfa girince *'Kim o kavga edenler?'* diye sordu. B... ve F... kavga etmişlerdi. Birbirlerini suçluyorlardı.”

Gr-Öğrnc1/K “Genellikle oyunlarda kavgalar oluyor. Özellikle de beden eğitimi dersinde yakan top oynarken yenilen taraf, biz güçsüzdük falan diyor... biz de yeniden eşleşme yapıyoruz. O arkadaşlarımıza durumu beğendirmeye çalışıyoruz.”

Gr-Öğrnc4/E “Mesela bir arkadaşımız çok çalışkan ama kızlarla erkeklerle iletişimi çok kavgacı, gürültücü. Sınıf içinde çok uslu... Ders dışında herkese özellikle kızlara karışıyor. Derste öğretmenin gözüne giriyor hatta ben de ona kızıyorum. Neden derste farklı, ders dışında farklı olduğunu soruyorum. Bana siz de öyle olun diyor. Belki de ders çok çalışıyor ve sonrasında biraz eğlenmek istiyor ama yine de bize karışması pek doğru değil.”

Gr-Öğrnc8/K “Olumsuz olarak kavga edilmesi. Mesela örneğin sınıfa sabah geldiğimizde yer kavgası oldu. Erkekler daha çok kavga ediyor. Mesela biri diğerine kötü bir söz ediyor ve kavga ediyorlar.”

Öğrencilerin kavga etmelerinin yanı sıra argo ve küfürlü sözcükler kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan öğrenci görüşme metni çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “Olumsuz olarak bazen yani arkadaşlarımız kırıncı söylemlerde bulunabiliyor. Mesela birisi hata yaptığında bu çoğunlukla erkeklerde oluyor küfür gibi şeyler. Hareketlerde mesela birisi yanlış bir hareket yaptığında ona vuruyor dövüyor.”

Gr-Öğrnc10/K “Olumsuz olarak arkadaşlarımızdan birbirlerine kötü davrananlar var. Mesela birbirlerine küfür ediyorlar. Öğretmenimiz de onlara çok kızıyor.”

Gz-1-09.04.2010 “Öğretmen duvardaki takvime bakarak ‘Bu takvimi kim mayıs ayına getirdi?’ diye sordu. Öğrencilerden biri ‘bursluluk sınavına bakmak için siz çevirdiniz’ dedi. Hemen arkasında oturan kız öğrenci ‘Sanki sınav mayısta mı?’ diyerek güldü. Öğrenci ise ‘Kıvırcık salata, zaten bu gün tavan yapmışsın, geçiririm bir tane!’ dedi.”

Gz-1-19.03.2010 “Arkadaki iki öğrenci birbirlerine ‘geri zekalı, salak’ gibi ifadelerde bulundu.”

‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ temasının, bir diğer alt teması ‘duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler’ olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda bu grup becerilerdeki eksiklikler, duygularını ifade edememe ve başkalarının duygularını anlamama olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin duygularını ifade etmede zorlandıkları bulgusu aşağıda verilen veli ve öğrenci görüşmelerinden elde edilmiştir.

Gr-Veli1 *“Duygularını ifade edemez. Bundan şikâyetçiyim. Bu konuyu zaman bıraktık artık. Elimizden geleni yaptık. Çok uğraştım ama büyük kızım da öyleydi. Zamanla üzerinden bu durumu aşmaya başladı. Bu nedenle küçüğümün de böyle olacağını düşünüyorum... Benim duygularımı anlarlar ama kendi duygularını ifade edemiyorlar.”*

Gr-Veli3 *“...duygularını bazen beden dili ile ifade eder. Sözlü olmasa da...”*

Gr-Öğrnc4/E *“...bazen duygularımı ifade ederken zorlanırım. Mesela üzgün olduğum durumlarda arkadaşlarıma anlatmak istemiyorum. Israr etseler bile anlatamıyorum.”*

Gr-Öğrnc5/E *“Her konuda farklı... Duygularımı ifade etmekte zorlanırım. Sadece yüz ifadelerimden belli olur.”*

Bir diğer duygulara yönelik beceri eksikliği ise başkalarının duygularını anlamada zorlanma olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc4/E *“Arkadaşlarımdan duygularını bazen anlayamadığım oluyor. Bazı durumlarda farklı tepkiler verebiliyorlar. Bu nedenle anlayamıyorum.”*

Gr-Öğrnc8/K *“Arkadaşlarımdan bazılarının duygularını anlamıyorum.”*

Nitel verilerin çözümlenmesi ile elde edilen ‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ temasının, son alt teması ‘stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’ olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bu grup becerilerdeki eksikliklerden çekinme tespit edilmiştir. Böylece öğrencilerin konuşmaktan ve sorulara cevap vermekten çekindikleri bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguyu açıklayan veli ve öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 *“Çocuğum toplum içinde rahatça konuşamaz. Ablası da öyle... Kendilerini ifade etmede zorlanıyorlar. Kendimde suç buluyorum ben. Acaba anaokuluna göndermedim, ondan mı oldu? Bilemiyorum. Psikoloğa da sordum. Okulun bu duruma... Rehber öğretmeni ile görüştim. Son zamanlarda biraz ilerleme kaydettik. Derste bildiği soruya bile parmak kaldırmaktan çekiniyordu.”*

Gr-Öğrnc2 *“Toplumda konuşmaktan çekinen, sormadan söylemeyen... Hani sorunun cevabını biliyor. Beş yıl okuttuğun için biliyorsun. Cevabı biliyor ama sen*

kaldırmazsan asla cevaplamaz. Aileden kaynaklanan sebepler var. Aileler ile de konuşuyorum. Problemlı olanlarda anne baba ayrıydı. Bu en büyük problemdi, dokuz-on aile boşanmıştı. Bu çok çok etkilemişti çocukları. Mesela bir öğrencimi anne babası boşandıktan sonra tanıyamaz hale geldim. O gitti, başka bir çocuk geldi. Yine böyle bir başka öğrencim vardı. E... dedim ya çekingen konuşmayan kızım birinci sınıfta babasına mektup yazarak okuma yazma öğrendi. Babaya çok düşküındü. Babası da uzun yol tır şoförüydü. Bu nedenle babasını az görüyordu. Birinci sınıfı babasına yurt dışına mektup yazarak geçirdi.”

‘Sosyal beceri eksiklikleri’ ana temasının ikinci alt teması ise ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu ile sosyal beceri eksikliğinin öğrenciye ilişkin nedeni olarak aile gösterilmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/K “Okul dışında arkadaşlarımla pek vakit geçiremiyorum. Çünkü annem izin vermiyor. Bu açıdan problem yaşıyoruz. Yani ben çok istiyorum ama”

Gr-Veli1 “Çocuğum okul dışında toplu olarak gittikleri etkinliklerde arkadaşları ile bir araya gelir. Mesela mislanda gitmişlerdi. Ama bunların dışında arkadaşlarının evlerine göndermedim. Ablasını da göndermemiştim. Bayramlarda görüştürürüm gider gelirler ama bunların dışında izin vermem.”

Gr-Veli4 “Okul dışında arkadaşları ile bir araya gelmek ister ama ben bu konuda biraz şeyim... Tereddütlüyüm izin vermiyorum. Arkadaşları eve gelebilir ama ben göndermem.”

Gr-Öğrtmn1 “Mesela konu barajlar Elazığ da yaşıyoruz... Bu çocuğın barajı görmesi lazım. Ama ne zaman götürmek istesem çocukları veliler aman aman hocam götürmeyin dediler. Hep engel olmaya çalıştılar. Çok üzüldüm gerçekten. Ama bunun dışında farklı etkinliklerimiz oldu...”

Yukarıdaki çözümlemeler incelendiğinde velilerin, çocuklarının arkadaşları ile okul dışında vakit geçirmesine sınırlandırma getirdiğı, öğretmenin gezi planlarına engel oldukları belirlenmiştir. Buradan hareketle ailelerin çocuklarının sosyal ilişki kurabilecekleri ortamlarda bulunmalarına engel olarak beceri kazanmalarını olumsuz yönde etkiledikleri söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “Düşük sosyal beceri düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazandırılmasındaki işlevi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. Öncelikle araştırma kapsamına alınan sosyal beceri düzeyi düşük C Okulu daha sonra D Okulunda yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. SBDDC Okulundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

SBDDC okulundan elde edilen bulgular, belirlenen örtük program boyutlarının işlevlerine ilişkin çözümlemelere göre sunulmuştur. Bu noktada okula, öğretmene ve öğrenciye ilişkin örtük programın sosyal becerilerin kazandırılmasındaki işlevi derinlemesine incelenmiş ve yapılan çözümlemelere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

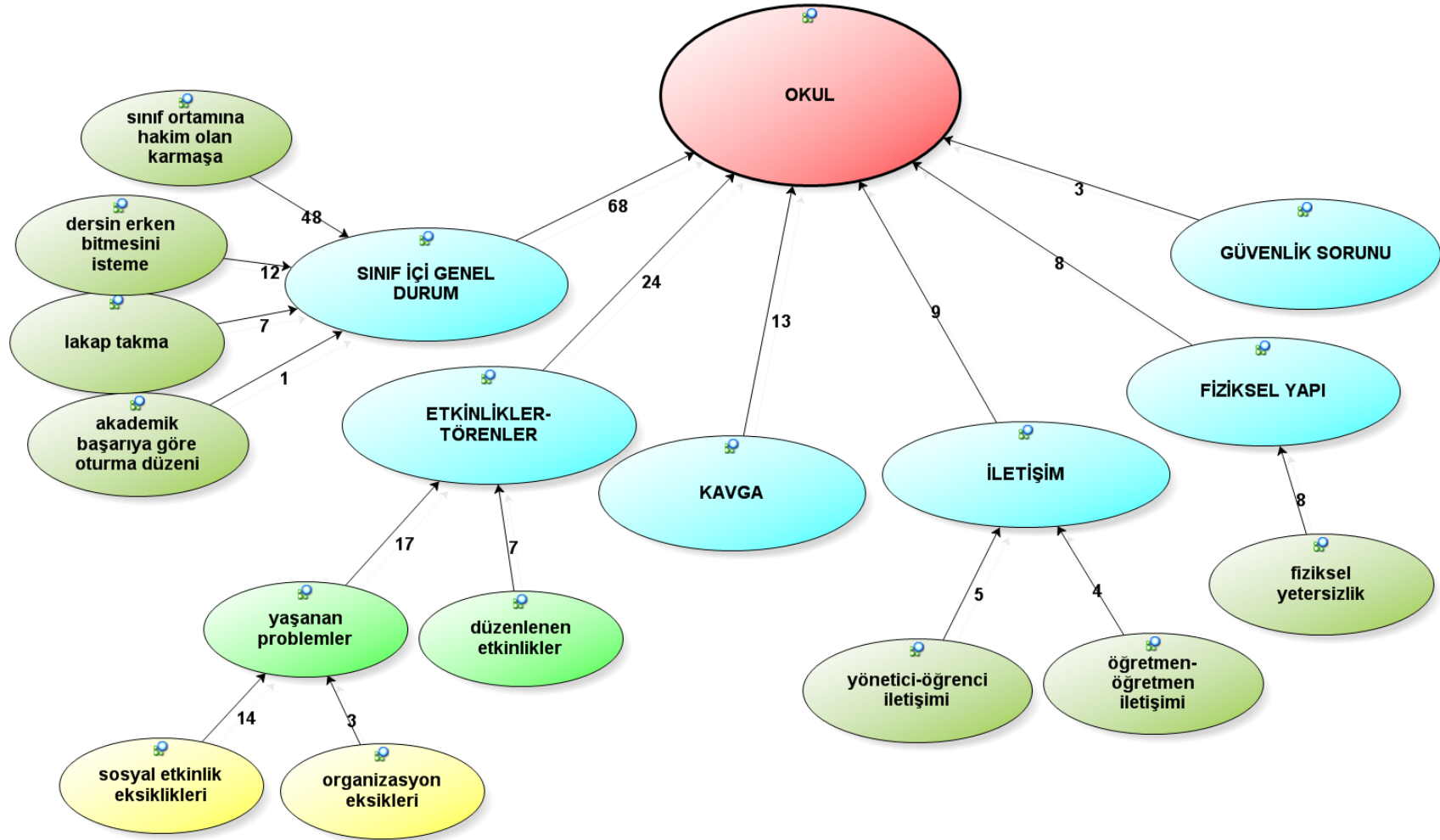
4.2.1.1. Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Okula ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla SBDDC okulundan elde edilen nitel veriler çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde serbest kodlardan örtük programın okul boyutuna ilişkin olanları bir araya toplanmıştır. Okula ilişkin örtük program teması altında toplanan kodlamalar tekrar inceleme altına alınmıştır. Bunun sonucunda altı alt tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13. SBDDC okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Sınıf içi genel durum	66	-	2	-	68
✓ <i>Sınıf ortamına hakim olan karmaşa</i>	47	-	1	-	48
✓ <i>Dersin erken bitmesini isteme</i>	12	-	-	-	12
✓ <i>Lakap takma</i>	6	-	1	-	7
✓ <i>Akademik başarıya göre oturma düzeni</i>	1	-	-	-	1
Etkinlikler-törenler	-	3	16	5	24
✓ <i>Yaşanan problemler</i>	-	2	10	5	17
○ <i>Organizasyon eksiklikleri</i>	-	-	3	-	3
○ <i>Sosyal etkinlik eksikliği</i>	-	2	7	5	14
✓ <i>Düzenlenen etkinlikler</i>	-	1	6	-	7
Kavga	4	-	9	-	13
İletişim	-	-	9	-	9
✓ <i>Yönetici-öğrenci iletişimi</i>	-	-	5	-	5
✓ <i>Öğretmen-öğretmen iletişimi</i>	-	-	4	-	4
Fiziksel yapı	-	-	8	-	8
✓ <i>Fiziksel yetersizlik</i>	-	-	8	-	7
Güvenlik sorunu	1	-	1	1	3
Toplam	71	3	45	6	125

Çizelge 13 incelendiğinde okula ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyan alt temalar ‘sınıf içi genel durum’, ‘etkinlikler-törenler’, ‘iletişim’, ‘kavga’, ‘fiziksel yapı’ ve ‘güvenlik sorunu’ olarak belirlenmiştir. Oluşturulan tema ve alt temalar ile yapılan yükleme sayıları Çizelge 13’te verilmiştir. Buna göre en çok yükleme *sınıf içi genel durum* alt temasına yapılmıştır. Daha sonra sırası ile “etkinlikler-törenler”, “iletişim”, “kavga”, “fiziksel yapı” ve “güvenlik sorunu” alt temaları sıralanmaktadır. Alt temalar, ana tema ve birbiri ile ilişkisini gösteren model aşağıda verilmiştir.



Şekil 8. SBDDC okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model

Şekil 8'deki modelde ana tema ve etrafındaki alt temalar ve yükleme sayıları verilmiştir. Okul boyutuna ilişkin örtük programın işlevini ortaya koyan modelde sınıf içi genel durumun önemi ortaya çıkarken okul genelinde yapılan etkinlikler ve törenlere, okuldaki öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimi ve yönetici-öğrenci iletişimine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte okulun fiziksel yapısı, okulda şahit olunan kavgalar ve oluşan güvenlik sorunu diğer bir alt temayı oluşturmuştur. Aşağıda bu alt temalara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

A. Sınıf İçi Genel Durum

Nitel verilerin analizi sonucu sınıf içi genel durum teması belirlenmiştir. Bu tema içinde '*sınıf ortamına hakim olan karmaşa*', '*dersin erken bitmesini isteme*', '*sınıfta lakaplarla hitap edilmesi*' ve '*akademik başarıya göre oturma düzeni*' isimleri ile alt temalar oluşturulmuştur.

SBDDC okulundan elde edilen verilere ilişkin yapılan çözümlemeler sonucu sınıf ortamında karmaşanın ve düzensizliğin hakim olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc8/E "*Sınıfta boş yer var ama herkes üçerli oturuyor. G... B... 'nın yanına gidiyor yer değiştiriyor ama öğretmenimiz kızmıyor. Oturdıkları yerde durmuyorlar. Sürekli yerleri değiştiriyorlar. Özellikle İngilizce dersinde hiç kimseyi yerlerinde göremezsin. Geçen 23 Nisanda panoya şiir asmamız gerekiyordu ama asmadık. Üçerli oturuyoruz, çok gürültü olduğundan öğretmenimizi dinleyemiyorduk. Tahtayı ıslak bezle siliyorlar sonra yazı yazılamıyor. Sıralar düzenli değil. Hiç kitap getirmiyorlar.*"

Gz-1-04.05.2010 "*Sınıftakiler dinlemese de öğrenciler okumak için birbirleri ile yarışıyorlar. Sınıf içinde dolaşan öğrenciler var. Öğretmen masasında bir grup öğrenci birikmiş öğretmeni izliyor. Diğerleri kendi halinde, D... ise okuma parçasını okumaya çalışıyor. E... ile H... sırt sırta ellerini de silah haline getirmiş düello yapıyor. Sınıfta gürültü ve kargaşa hakim.*"

Gz-1-06.04.2010 "*H... da çözümü bulamayınca öğretmen şekille çözmeye başladı. Öğrencilerin çoğunluğu hep bir ağızdan konuşuyor... Öğretmen masasında yine öğrenciler birikti. Öğretmen oturduğu yerden açıklama yapıyor. Çoğunlukla erkek*

öğrenciler Matematik dersine karşı ilgili... Bu arada kızlar iki grup halinde sohbet ediyor. Sınıfta karmaşa hâkim.”

Gz-1-13.04.2010 *“Öğretmen ikinci ders yapacağı trafik sınavı için çalışmalarını istedi. Bu derste sınav için hazırlık yapıyorlar. Öğretmen de masada kitap okuyor, bir yandan da simit yiyor. Öğrenciler öğretmene sınav hakkında sorular soruyor. Öğrenciler arasında bir şeyler yiyen var.”*

Gz-1-16.03.2010 *“Sınıfta konuşan çoğaldı. Herkes bir ağızdan konuşuyor. Öğretmen kaldırdığı öğrencileri unutuyor. Tahtaya kalkan bir çocuğa ‘Seni kaldırmamıştım’ dedi. Öğrenciler sınav sorularını çözmekten sıkıldılar ve hikâye okumak istediklerini söylediler. Ancak öğretmen sorulara devam etti.”*

Gz-1-23.03.2010 *“Sınıftakiler kitaptan çok kendi defterindeki işle meşgul... Öğrencilerden biri çikolata yerken diğeri şarkı söylüyor.”*

Gz-1-27.04.2010 *“...H...’ın sırası bomboş. Tahtada çözülen soruları defterine yazan öğrenci yok. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyor. Tek başına oturan ama dersi dinlemeyen öğrenciler de var.”*

“...Bu etkinliklerde hep bir ağızdan konuşan öğrencileri, öğretmen sürekli uyarmak zorunda kalıyor. Parmak kaldırdığı halde söz hakkı alamayan üzüliyor ve sonrasında kendi aralarında konuşuyorlar. İ... yerinden kalkarak araka sıraya geçti ve Y...’un yanına oturdu. G... de geldi yanlarına ve daha sonra tekrar döndü. Öğretmen bu durumu hiç görmedi, okuma parçası ile ilgili sorulara geçildi.”

Gz-1-30.03.2010 *“İşleri biten öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladı. Sınıf içinde serbestçe dolaşan öğrenciler var.”*

“...Öğretmen bir form daha dağıtacağını ancak önce kendi defterlerinde karalama yaparak sonra aslını yazmalarını söyledi. Öğrenciler hep bir ağızdan konuşuyor. Öğretmen ‘Sessiz olun’ diyerek sınıftan dışarı çıktı. Öğretmenin dışarı çıktığını fark etmeyen öğrenci ‘Öğretmenim ben şunu yazdım’ dedi ve öğretmenin sınıfta olmadığını fark etti.”

Gz-2-06.04.2010 *“Sınıftaki bir çocuk kağıttan yaptığı silahı arkadaşına gösterdi ve bazı arkadaşlarına gizlice doğrulttu.(Öğretmen sınıfta)Arkadaşı silahı inceledikten sonra ‘Oğlum buna susturucu da mı takmışsın sen?’dedi.”*

Gz-2-23.03.2010 *“Sınıfta sessizlik sağlanamadı. Bütün öğrenciler kendi aralarında konuştular ve tahtaya kalkan arkadaşlarını dinlemediler.”*

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde sınıf içinde sürekli bir karmaşanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sürekli hep bir ağızdan konuştuğu, sınıf içinde rahatça dolaştıkları ve çoğunlukla ders dışı işlerle meşgul oldukları bulgusu elde edilmiştir. Sınıf ortamının düzensizliği ve kurlsızlığı öğrencilerde genelleme yapılmasına neden olabilir. Sosyal ilişkilerinde de dinlememe, karşısındakini önemsememe gibi sorunlara yol açabilir.

Sınıf ortamına hâkim olan karmaşanın yanı sıra öğrencilerin sürekli dersin erken bitmesine dair isteklerinin olduğu belirlenen bir diğer bulgudur.

Gz-1-16.03.2010 “Bir öğrenci ‘Daha dersin bitimine 25 dakika var diyerek’ iç geçirdi.”

“...Öğrenciler kendi aralarında teneffüse kaç dakika kaldığını hesaplıyorlar.”

“... yine saatini kontrol ediyor. ‘10-9-8-7-6-5-4-3-2-1...’ zil çaldı. Zil çalar çalmaz erkek öğrencilerin çoğu dışarı fırladı. Tahtadaki soru olduğu gibi kaldı...”

Gz-2-23.03.2010 “Bir öğrenci diğerine dersin bitmesine kaç dakika kaldığını sordu. Arkadaşı ‘Az kaldı bu ders ne çabuk bitti’ deyince soruyu soran öğrenci ‘Ne çabuk geçmesi! Sabahtan beri dersteyiz, daha bir sürü dakika varmış!’ diyerek memnuniyetsizliğini belirtti.”

Gz-2-30.03.2010 “H... kolundaki saate bakıp zilin çalacağı saati dakika dakika takip etti ve sesli bir şekilde ‘Son beş dakika!’ diyerek etrafındaki arkadaşlarına seslendi. Dersin sonlarına doğru öğrencilerin oldukça başıboş hareketler yaptıkları görüldü. Öğretmenin defalarca onları uyarmasına rağmen öğrencilerin ayakta gezmeye devam ettikleri görüldü.”

Gz-2-30.03.2010 “Bazı öğrenciler ise dersin ne zaman biteceğine dair hatırlatma yaptılar: ‘Öğretmenim, bak 7 dakika kaldı ha!’ vb.”

İlgili cümleler incelendiğinde öğrencilerin derste çok sıkıldıkları ve sürekli teneffüse kaç dakika kaldığını hesapladıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin dersin bitmesini beklediğine yönelik kodlamalar bulunmaktadır. Bu duruma sınıf ortamında hakim olan düzensizlik ve boşluğun neden olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, sınıfta lakap takma olaylarının olmasıdır. Öğrencilerin çoğunlukla birbirlerine lakap taktığı ve bu lakaplarla hitap ettiği görülmüştür. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci6/K “...kavga ediyorlar, birbirlerine sataşıyorlar, birbirleri ile dövüş yapıyorlar, birbirlerine lakap takıyorlar...”

Gz-1-04.05.2010 “...öğrenciler birbirlerine İbo, Muro diye hitap ediyor...”

Gz-1-20.04.2010 “H... ‘Zafo! Ssen ıslık çal ben şarkı söyleyeyim’ dedi ve şarkı söylemeye başladı.”

Gz-1-30.03.2010 “E... ise ‘Sınıfımızda bir kene var. Bunun lakabı da hamsi’ diyerek önünde oturan arkadaşını gösteriyor bize. Sınıf içinde lakap takma olayının olduğu anlaşıyor.”

Öğretmenin sınıfta akademik başarıya göre bir oturma düzeni oluşturması belirlenen bir diğer bulgudur. Yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.04.2010 “Öğretmen bir örnek daha tahtada çözdükten sonra bir tanede öğrencilerin çözmesi için bir soru yazdırdı. Cam kenarına bakarak ‘Bu gruptan kaldırmayacağım ya da bir iki kişi kaldırabilirim. Zaten bu grup biliyor’ dedi. Sınıfta cam kenarında öğretmen masasının hemen önündeki sırada durumu daha iyi olan öğrencilerin oturtulduğu, orta sıranın orta seviye, duvar kenarının ise düşük seviye öğrencilerden oluştuğu gözlemleniyor.”

B. Etkinlikler-törenler

Okula ilişkin örtük program incelenirken okulda yapılan etkinlikler-törenlere ait kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamaların düzenlenen etkinlikler ve bu etkinliklerde yaşanan problemlere ilişkin kodlamalar olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine iki alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alt temalardan en çok yüklemenin ‘yaşanan problemler’ alt temasına yapıldığı saptanmıştır. Etkinlikler-törenler ile ilgili yaşanan problemler ise bu etkinlikler arasında sosyal etkinliklerin eksik olması ve törenlerde yaşanan organizasyon eksiklikleri olarak belirlenmiştir.

SBDDC okuluna ilişkin yapılan çözümlemelerde okulun düzenlediği sosyal etkinliklerin eksik ve yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu durumu ortaya koyan bir veli,

Gr-Veli4 “Bayramlar dışında etkinlik yok... Harici bir etkinlik yok. Kurs yok. Folklor vardı gönderdim. Çıkardılar başaramıyor diye ama yeterince eğitmediler. Okuldan alacağım çocuğumu. Disiplin yok.” Okulda milli bayramlar dışında sosyal bir etkinliğin olmadığını bir ara folklor grubuna çocuğunu gönderdiğini ancak verim

alamadıklarını ifade etmiştir. Benzer ifadeler öğretmen ve öğrenciler tarafından da kullanılmıştır. Bu çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Sene sonu etkinlikleri oluyordu. Bu sene olmadı.”*

Gr-Öğrtmn3 *“Sınıfça sosyal aktivitemiz olmadı. Sadece bir bayramlardır, özel günlerdir. Şiirdir, resimdir, gösteridir. Onun dışında olmadı.”*

Gr-Öğrnc1/E *“...sosyal becerilerimizi geliştirecek etkinlikler okulumuzda yok.”*

Gr-Öğrnc2/E *“Diğer beşinci sınıf şubeleri ile ortak etkinliğimiz, aktivitemiz olmadı... olsaydı daha iyi olur.”*

Gr-Öğrnc9/K *“Spor dalında etkinlik yapıyorlar. Sonra bayramlarda etkinlikte bulunuyorlar. Başka etkinlik yok...”*

Bir diğer etkinlik ve törenler ilgili sorun ise organizasyon eksiklikleri olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya çıkaran öğrenci görüşme metni çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc7/K *“29 Ekim, 23 Nisan var, Atatürk’ le ilgili Çanakkale ile ilgili görüşmeler şarkılar yapıyorlar.23 Nisanla ilgili ana sınıfını eğitiyorlar, onlar oynuyorlar Biz de oynayacaktık ama hem çok kişi vardı hem de müdürümüz cumaya yetişeceği için biz de oynayamadık kasetimiz de bozuktu onun için kısa sürdü. Katılım hiç iyi değil. Bir sürü insan geliyor ama hiç biri göremiyor. Adamlar önde oturuyorlar, küçük çocuklarını sırtlarına alıyorlar arkadakiler görmediği için bir şeye yaramıyor.”*

Gr-Öğrnc4/K *“Bu sene 23 Nisan kutlamalarını çok az kişi ile yaptılar. Biz o kadar çalıştık, hiç bizi oynatmadılar. Dediler çok kişi vardı ama 5dk bitirdiler. Katılım vardı.”*

‘Etkinlikler-törenler’ alt temasına ilişkin kodlamalar incelendiğinde yaşanan problemlerle birlikte okulda düzenlenen etkinlik ve törenlerde belirlenmiştir. Buna göre okulda zorunlu olan milli bayramlarda ve özel günlerde törenlerin düzenlendiği saptanmıştır. Bunların dışında ise ara sıra tiyatro, bando gösterilerinin olduğu, yarışmaların ve ödül törenlerinin yapıldığı ortaya konmuştur. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“...Bazen tiyatrolar geliyor. Geçen gün ordu bandosu konser vermişti.”*

Gr-Öğrnc1/E “Bayramlar, Cumhuriyet Bayramı, 29 Ekim, 30 Ağustos... Bunları kutluyoruz...”

Gr-Öğrnc10/E “Evet. Okulda yarışma yapılıyor... genel sınavlarda ilk 100 ve 1000 e girene başarı belgesi veriyorlar.”

C. İletişim

Okula ilişkin yapılan çözümlemelerde yönetici-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişimine kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar daha sonra ‘iletişim’ başlığı altında birleştirilerek okula ilişkin örtük programın işlevlerinden biri olarak belirlenmiştir. ‘Yönetici-öğrenci iletişimi’ alt temasına ilişkin yapılan çözümlemeler şöyledir.

Gr-Öğrnc1/E “Evet. İ. K., H...K..., K... B..., birde M... soyadını bilmiyorum. Onlarla iletişimim iyi...”

Gr-Öğrnc7/K “...İdarecilerle memurlarla selamlaşmam ama...”

Gr-Öğrnc8/E “Müdür yrd. M... K... B... ile çok sinirli biri olduğundan selamlaşmam. Orda çocuk duruyor. avga edenlere kızacakken duran çocuğa da kızıyor. Ama müdürümüz çok iyi bize örnek olacak davranışları var. Bize her zaman öğütler veriyor. İ... K... var o da aynı müdürümüz gibi iyi. Sadece M... K... B... ‘dan memnun değilim.”

‘öğretmen -öğretmen iletişimi’ alt temasına ilişkin öğrenci görüşme metni çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “G... öğretmenle benim öğretmenimin arası çok iyi idarecilerle hiç konuştuklarını görmedim.”

Gr-Öğrnc4/K “ Onlarla iyiler. Mesela öğretmenimle öglenci öğretmenimin arası iyi...”

Gr-Öğrnc8/E “A... öğretmenle bizim öğretmen kardeş gibiler. Beraber kantine gidiyorlar, şakalaşıyorlar. Diğer öğretmenlerle ciddiler...”

İletişim alt temasına ilişkin yapılan çözümlemeler incelendiğinde öğrencilerle yöneticiler arasında olumlu iletişimin yanı sıra olumsuz iletişimin de olduğu görülmektedir. Öğrenciler genelde okul müdürü ile ilgili olumlu konuşurken müdür yardımcılar hakkında olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca öğrenciler öğretmenler

arasında gruplaşmaların olduğunu sınıf öğretmenlerinin belirli öğretmenlerle yakın ilişkiler içinde olduğunu belirtmişlerdir.

D. Kavga

Bu başlık altında okulda meydana gelen kavgalara ilişkin yapılan kodlamalar incelenmiştir. Bu kodlamalar gözlem notları ve görüşme kayıtlarından elde edilmiştir. Yapılan çözümlemeler aşağıda görülmektedir.

Gz-1-30.03.2010 *“Çocuklar çıkışta olacak kavga hakkında konuşuyorlardı: ‘Bütün psikopatları toplandı, 7/A’nın hepsi orada olacak, bıçaklar hazırlandı. Bizde izlemeye gidelim’ gibi konuşmalar var.”*

Gz-2-30.03.2010 *“Sınıftan bir öğrenci, araştırmacının yanına geldi ve dışarıda dikkatli davranmaları gerektiğini, okul çıkışı liseden bir çocuğun kelebekle gelip öğrencilere saldıracağını söyledi ve çok kötü şeyler olacağını belirtti.”*

Gr-Öğrnc1/E *“Okul bahçesinde hemen hemen her gün olur. Mesela biri geliyor küfür ediyor, birbirlerine vuruyorlar... Mesela bizim sınıfla diğer sınıf arasında kavgalar olur... Hep birbirlerine giriyorlar.”*

Gr-Öğrnc2/E *“okul bahçesinde sık sık kavgalar görüyorum... Mesela bir kişi oyun oynuyor sonra birine çarptığı zaman kavga çıkıyor. Özellikle 5D sınıfı koridorda çok kavga ediyorlar.”*

Gr-Öğrnc8/E *“Geçen gün bir çocuğun ağzını burnunu kırmışlardı... Daha sonra bizim okuldakiler kavga ediyorlar. En çok 8 lerde kavga ediyorlar.”*

Gr-Öğrnc10/E *“...Özellikle erkekler kavga yapıyorlar ama kızlar da kavga yaptığı görüldü. Birbirlerinin saçını yoldular. Çok sıkıntı oluyor Daha okula gelmek istemiyor insan.”*

Yukarıda verilen doğrudan alıntılar incelendiğinde okul bahçesinde ve koridorlarında sık sık kavgaların olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu kavgaların hem birinci hem de ikinci kademe öğrencileri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Okul dışından da yabancı öğrencilerin gelerek okul çıkışı büyük kavgalar çıkardığı ve şiddet görüntülerinin yaşandığı ifade edilmiştir. Böylece okul ortamında öğrenciler için olumsuz örneklerin olduğu saptanmıştır. Şiddet ve saldırganlık davranışlarının görerek

öğrenildiği düşünüldüğünde belirlenen bu örtük program işlevinin sosyal beceri kazanımı sürecinde olumsuz etkisinin olacağı söylenebilir.

E. Fiziksel Yapı

Yapılan çözümlemeler sonucu okulun fiziksel yapısı ile ilgili kodlamaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/E *“Her yer duvarla kaplı olsa, kapılar sapasağlam olsa küçüklere park olsa ,küçükler oynasa...”*

Gr-Öğrnc7/E *“Hiç iyi değil. Her yer renkli arka taraf hep yazılı... aşkla ilgili hiç sevmiyorum. Etraf hiç güzel değil, hep çöp, ağaçlar güzel değil, hep kırılmışlar. Pembe binayı da sevmiyorum. Her tarafı çatlamış durumda... Sınıf içerisindeki geçen sene ki dolaplar hiç güzel değildi. Bu senedeki öğretmen dolabı da kırıldı. Duvarlar hep çizik pis, tahta kötü, pencereler ve perdeler kirli, hiç yıkanmıyorlar... Yeşillik şu üst okul... Sanırım biliyorsunuz. Orda ki okul çok güzel ağaçlarla çevrili, bir de onların okul çok güzel boyanmış. İnanır mısınız arka bahçede Y... diye bir kız sınıf temsilcisi, saç spreyi ile okulun duvarını boyadığını gördük. Müdüre gidip söyledik... okuldan atıldılar ve sınıf temsilciliğinden çıkardılar... Kantin de çok kirli”*

Gr-Öğrnc8/E *“Çevre düzenlemesi arkadan hep kaçıyorlar. Yani kapısız... Geliyorsunuz arkadan, içerden her yerden geçiyorlar. Çevre düzenlemesinden ben memnun değilim. Okulun etrafı tel örgüyle kaplansa iyi olur. Herkes basıyor.”*

Gr-Öğrnc10/E *“Yani böyle basketbol sahası futbol sahası olursa daha iyi olur.Bir de kavgı yapmasalardı bu okul en güzel okul olurdu.”*

Gr-Öğrnc8/E *“Bir kere okul mevcudu bini aşmış. Okul tıklım tıklım... Gececek yer bulamıyoruz. Geçen gün okulda başarı belgesi veriyorlardı O kadar kalabalıktı ki inanamazsınız. Hiç memnun değilim bu kalabalıktan. Keşke bir okul daha açsalar. Aşağı mahalle, yukarı mahalle hep bu okula geliyorlar.”*

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde okulun mevcudunun kalabalık olduğu ve okul binalarının yetersiz olduğu, yeşillendirme yapılmadığı, oyun ve sportif faaliyetler için alanlarının olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte okul içi ve bahçenin yeterince temizlenmediği, çöplerin etrafta kaldığı, öğrencilerin dikilen ağaçlara zarar verdiği tespit edilmiştir.

Okulun fiziksel yapısı ile ilgili yetersizliklerin beraberinde bu başlık altında bir de ‘*güvenlik sorunu*’ alt teması oluşturulmuştur. Buna göre okula giriş çıkışların güvenlikten yoksun olduğu, yabancı öğrencilerin içeriğe rahatlıkla girebildiği, bu durumunda öğrencileri rahatsız ettiği hatta korkuttuğu ve oyunlarına engel olduğu söylenebilir.

Gr-Veli4 “Okul değil de öğrenciler iyi değil... Küfürler... Çocuğum onlardan etkileniyor. Bahçeden kaçmalar... Okulun kapısı açık. Otorite yok. Güvenlik yok okulda. Temizlik yok.”

Gr-Öğrnc8/E “Çevre düzenlemesi arkadan hep kaçıyorlar. Yani kapısız geliyorsunuz arkadan içerden her yerden geçiyorlar. Çevre düzenlemesinden ben memnun değilim. Okulun etrafı tel örgüyle kaplansa iyi olur. Herkes basıyor.”

Gr-Öğrnc1/E “Her yer duvarla kaplı olsa... Kapılar sapasağlam olsa küçüklere park olsa, küçükler oynasa...”

Gz-1-23.03.2010 “Öğrenciler, okul kapısından rahatlıkla dışarı çıkabiliyorlar. Sürekli girip çıkıyorlar”

4.2.1.2. Öğretmen Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

SBDDC okulundan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde örtük program kapsamında öğretmen boyutuna ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen boyutunun alt temalardan oluştuğu görülmüştür. Böylece altı alt temadan oluşan bir bütün ortaya çıkmıştır. Ortaya konan alt temalar ‘*model olma*’, ‘*destekleme*’, ‘*beklenti*’, ‘*ceza*’, ‘*zaman kullanımı*’ ve ‘*iletişim*’ olarak yükleme sayılarına göre sıralanmaktadır. Buna ilişkin kodlama ve yükleme sayıları Çizelge 14’te verilmiştir.

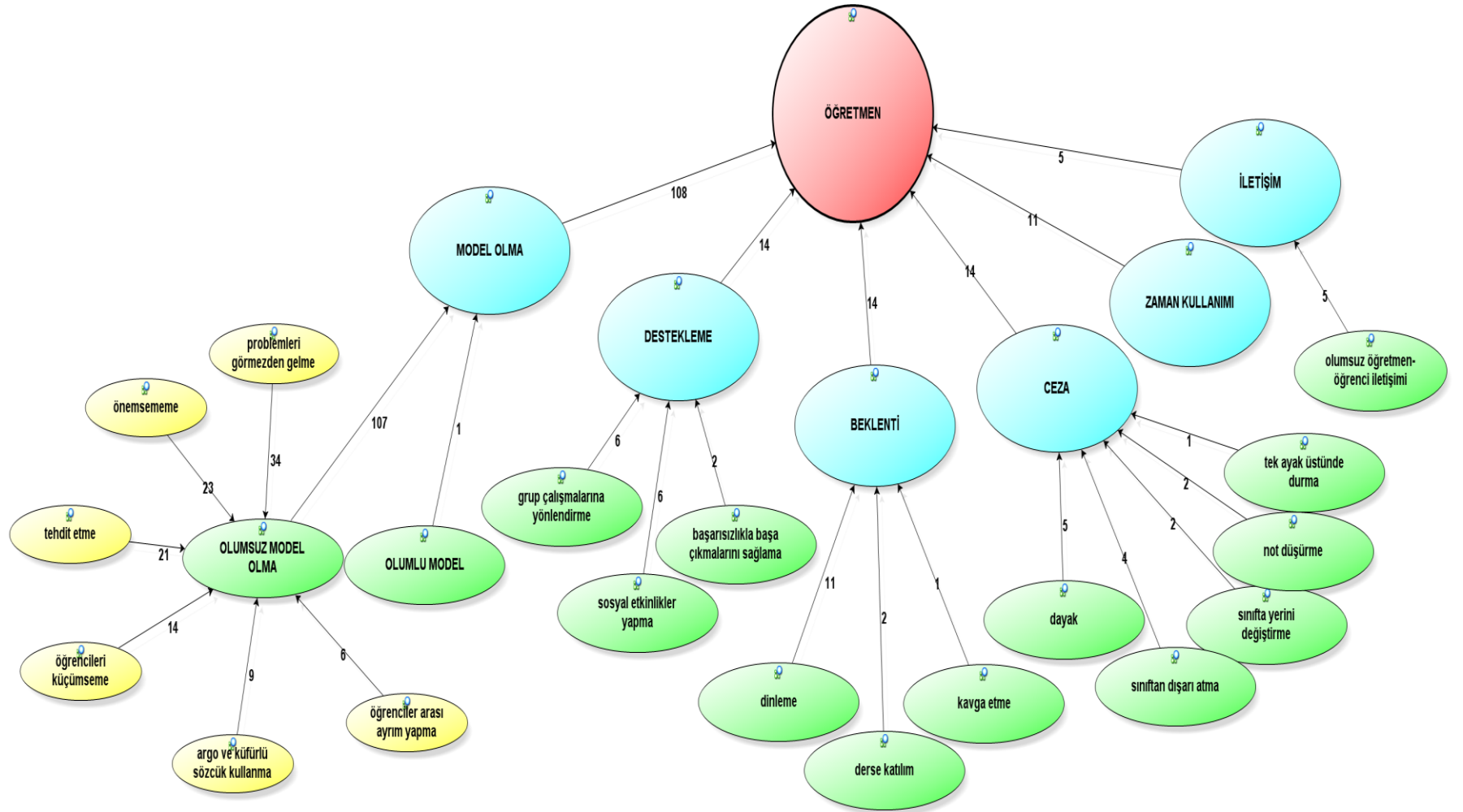
Çizelge 14. SBDDC okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
f	f	f	f	f	
Model olma	99	5	3	1	108
✓ Olumsuz model olma	98	5	3	1	107

Çizelge 14' ten devam

○ Problemleri görmezden gelme	34	-	-	-	34
○ Önemsememe	16	5	1	1	23
○ Tehdit etme	19	-	2	-	21
○ Öğrencileri küçümseme	14	-	-	-	14
○ Argo ve küfürlü sözcük kullanma	9	-	-	-	9
○ Öğrenciler arası ayırım yapma	6	-	-	-	6
✓ <i>Olumlu model olma</i>	1	-	-	-	1
Destekleme	1	6	4	3	14
✓ <i>Grup çalışmalarına yönlendirme</i>	-	-	3	3	6
✓ <i>Sosyal etkinlikler yapma</i>	1	4	1	-	6
✓ <i>Başarısızlıkla başa çıkma yöntemlerini sağlama</i>	-	2	-	-	2
Beklenti	9	5	-	-	14
✓ <i>Dinleme</i>	7	4	-	-	11
✓ <i>Derse katılım</i>	2	-	-	-	2
✓ <i>Kavga etmeme</i>	-	1	-	-	1
Ceza	9	5	-	-	14
✓ <i>Dayak</i>	4	1	-	-	5
✓ <i>Sınıftan dışarı atma</i>	4	-	-	-	4
✓ <i>Sınıfta yerini değiştirme</i>	-	2	-	-	2
✓ <i>Not düşürme</i>	-	2	-	-	2
✓ <i>Tek ayaküstünde durma</i>	1	-	-	-	1
Zaman kullanımı	11	-	-	-	11
İletişim	2	-	3	-	5
✓ <i>Olumsuz öğretmen-öğrenci iletişimi</i>	2	-	3	-	5
Toplam	131	21	10	4	166

Çizelge 14 incelendiğinde öğretmenin problemleri görmezden geldiği, öğrencileri önemsemediği, küçümsemediği, tehdit ettiği, argo ve küfürlü sözcükler kullandığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilere olumsuz model olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin olumlu model olmasına ise bir yükleme yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmenin, grup çalışmalarına yönlendirerek, sosyal etkinlikler yaparak, sosyal becerileri desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca başarısızla baş etmelerini sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenin ceza olarak dayağa başvurduğu, sınıftan dışarı attığı, yer değişikliği yaptığı, not düşürdüğü, tek ayaküstünde tuttuğu saptanmıştır. Öğretmene ilişkin çözümlemelerde zaman kullanımı ve öğrencilerle olan iletişimine yönelik bilgiler elde edilmiştir. Aşağıda elde edilen bulguların görsel gösterimi olana model verilmiştir.



Şekil 9. SBDDC okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model

Yukarıda verilen model incelendiğinde ana temalar ve alt temalar arasındaki ilişki ve yükleme sayıları görülmektedir. Alt temalara ilişkin detaylı bilgi aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

A. Model Olma

Öğretmene ilişkin örtük programa göre verilerin çözümlenmesinde öğretmenin model olması ile ilgili kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamaların olumlu ve olumsuz model olma şeklinde ayrıştığı görülmüştür. Bunun üzerine *'olumlu model olma'* ve *'olumsuz model olma'* adı altında iki alt tema oluşturulmuştur. *'Olumsuz model olma'* ise kendi içinde *'problemleri görmezden gelme'*, *'öğrencileri önemsememe'*, *'tehdit etme'*, *'öğrencileri küçümseme'*, *'argo ve küfürlü sözcük kullanma'*, *'öğrenciler arası ayırım yapma'* ve *'baskı yapma'* alt temalarına ayrılmıştır. Böylece öğretmenin olumsuz model olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-27.03.2010 “Öğretmen, G...’e kızdı. ‘G... en çok sen beni kızdırıyorsun. Çık dışarı, bakma bana bön bön!’ dedi. Bu sırada H... ‘Beni de sabah deli etti. Aynen öyle ben de ağzının ortasına bir koydum’ dedi. Öğretmen, H...’yı duymasına rağmen hiç tepki vermedi. G... sessizce dışarı çıktı.”

Gz-1-06.04.2010 “...Bazı öğrenciler bireysel yazarken bazı öğrencilerde grup halinde yazıyor. Bitiren öğrenciler öğretmene kontrol ettiriyor. İki erkek öğrenci kâğıttan yaptıkları topla oynuyor. Kız öğrencilerden biri topu alarak çöp kutusuna attı. Kız öğrenci giderken bir öğrenci onu tutup itti. Ancak kız öğrenci pes etmedi. Topu atılan erkek öğrenci de açacağını alarak çöpe attı. Topu atılan öğrenci defterden koparacağı parçalarla yeni bir top yapıyor. Öğretmen hiç müdahale etmiyor.”

Gz-2-06.04.2010 “‘Lan’ kelimesini öğretmenin yanında rahatça kullanabiliyorlar. Öğretmen hiç tepki vermiyor.”

Gz-2-11.05.2010 “Öğrenciler arasında bir anlaşmazlık var. Teneffüste bir öğrenci Z...’ın kafasına taş atmış. Ancak bu öğrenci taşı havaya attığını, yanlışlıkla kafasına geldiğini söylüyor. Ama diğerleri inanmıyorlar. Öğretmen içeri girdi. Öğrenciler hemen şikayete başladı. Öğretmen onları dinlemeden derse geçti.”

Gz-2-04.05.2010 “Öğretmenin masasında bir şeylerle uğraştığı vakit bazı öğrencilerin boğuştukları bazı öğrencilerin ayakta gezdikleri, bazılarının birbirini kovaladığı görüldü. Parçayı okumaya çalışan öğrenci öğretmene seslendi:

‘Öğretmenim dinlemiyorlar!’ dedi. Öğretmenin cevap vermesini bekledi. Öğretmen hiçbir şekilde öğrencileri uyarmadı ve gürültü öylece devam etti. Hatta bir öğrencinin tahtaya kalkıp konuşanların adını yazdığı bile görüldü.”

Gz-1-13.04.2010 *“Z... tahtaya ismini yazıyor. M... ‘Ben ne yaptım ki?’ deyince Z... ‘Konuştunuz!’ dedi. M... ise ‘Sanki öğretmen o isimlere bakıyor da...’ diyerek dikkate almadığını belirtti.”*

Gz-1-13.04.2010 *“Öğretmen çıkarken sessizce Fen ve Teknoloji sınavına çalışmalarını öğütleyerek sınıftan dışarı çıktı. Bu arada geç gelen bir öğrenci sessizce öğretmene görünmeden içeri girip sırasına oturdu. Bununla birlikte dışarıdan bir öğrenci, sınıf kapısından bir öğrenciye CD verdi. Öğretmen bütün bunları hiç görmedi.”*

Gz-1-23.03.2010 *“Konu hakkında soruları olan öğrenciler söz hakkı almadan konuşuyor. Öğretmen ise bu soruna kayıtsız kalıyor.”*

Yukarıda verilen çözümler incelendiğinde öğretmenin bazı problemleri görmezden geldiği anlaşılmaktadır. Bu problemler ise kavga etme, tartışma, sataşma, dinlememe, argo sözcükler kullanma, sınıf kurallarına uymama olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenin olumsuz davranışlara zamanında müdahale etmeyip görmezden gelmesi ile bu davranışların arttığı hatta pekiştiği söylenebilir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenin öğrencilerin sosyal becerilerini önemsememesidir. Bu bulguya ilişkin yapılan çözümler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“İkisinin de üzerinde durmak gerekiyor. Ama biz maalesef akademik davranışın üzerinde daha çok durduğumuz için buna beklide mecbur kaldığımız için birtakım davranışlar daha iyi olsun diye sosyal becerileri eksik kalıyor.”*

Gr-Öğrtmn1 *“Sınıf kurallarını uygulayabilsek, öğrencilere tam olarak verebilsek çok fazla etkili olacağına inanıyorum. Dediğim gibi sınıf kurallarında da eksiklerimiz var. Dolayısıyla bu da olumsuz etkileniyor yani. Sınıf kurallarının, arkadaşlarının hareketlerini takdir etmeme mesela... Bu bir sınıf kuralıdır normal şartlarda takdir etmemiz gerekir. Ya da kötü davranışlarda onları uyarmamız gerekiyor. Ama bunlar olmadığı zaman ister istemez sosyal becerileri de tam olarak ortaya çıkaramıyoruz.”*

Gr-Öğrtmn3 “Sınıfça sosyal aktivitemiz olmadı. Sadece bayramlardır, özel günlerdir, şiiirdir, resimdir gösteridir. Onun dışında olmadı.”

Gr-Veli2 “Ders dışında öğretmenin yönlendirdiği sosyal aktivite olmadı”

Gr-Öğrnc8/E “Geçen 23 Nisan’ da panoya şiir asmamız gerekiyordu ama asmadık.”

Gz-1-06.04.2010 “Öğrenciler açıklama yaparken zorlanıyorlar, başladıkları konuşmaları devam ettiremiyor ve kelimeleri yutarak yerine oturuyorlar. Öğrenciler ‘Söylediklerinden hiçbir şey anlamadık, öğretmenim!’ dediler. Birkaç öğrenci konuştuğuktan sonra bir öğrenciye söz hakkı verildi. Bu öğrencide sözünü unuttuğunu söyleyince öğretmen ‘Aaa! Tamam vazgeçtim, açıklayamayacaksınız bunu, özete devam edelim’ dedi ve okumaya devam etti. Bu arada öğretmen masasından bir telefon görüşmesi yaptı.”

Veriler öğretmen, öğrenci, veli ve gözlem kaynaklı çözümlemeler öğretmenin, öğrencilerin sosyal becerilerini önemsemediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin akademik başarıyı önemsedikleri, böylece sosyal becerilerin kazanımı için gerek sosyal etkinlikler düzenleme gerekse beceri eksikliklerini belirlemede yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Yapılan çözümlemelerle öğretmenin öğrencileri tehdit ettiği belirlenmiştir. Böylece öğrencilere olumsuz model olduğu söylenebilir. Buna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc3/K “Bir keresinde derse geç kalmıştım ben ve birkaç kişi daha işte o zamandan belli hiç geç kalmadım. Öğretmenim kızdı ve notlarınızı indiririm dedi. Korktuk bizde.”

Gr-Öğrnc9/K “Oluyor bazen. Mesela derste bazıları ile konuşabilirim o zaman öğretmen kızar. Notumu belki düşürebilir.”

Gz-1-04.05.2010 “Öğretmen, sıraların altındaki çöplerin teneffüste toplanmasını söyledi ve çöp görürse fena yapacağını ekledi... Bu sırada satıcı, kitapları getirdi masaya bıraktı ve gitti. Öğretmen ‘Siz bu kitapları almayın. Hepinizin kafasını kıracağım!’ dedi ve dolaba yerleştirdi.”

Gz-1-20.04.2010 “Öğretmen yer değiştiren öğrencilere kızdı: ‘İ... seni gebertirim ha bir daha karşıma gelme! Anlaşmayı öğreneceksiniz yoksa döverim sizi!’

dedi. G... geçen hafta bu öğrenci tek oturuyordu. Bu hafta öğretmen İ...’yu yanına yerleştirmiş.”

“...Öğretmen içeriye girer girmez şikayetler başladı. Öğretmen ‘Sessiz olun nerede benim o sopam!’ diye bağırdı.”

Gz-2-27.04.2010 “Öğretmen sınıfta bir öğrenciye ‘Annen ya da baban gelecek’ dedi. Hatta çocuğun arkadaşına ‘O söylemezse sen söyle’ dedi. Öğrenciler ‘Onun babası burada değil öğretmenim!’ deyince ‘Baban gitti, hepten zıvanadan çıktın! İyice şımarydın. Annen gelsin de gör sen!’ diyerek öğrenciyi tehdit etti.”

Bir diğer bulgu ise öğretmen öğrencileri küçümsediği ve beceriksiz olarak nitelendirdiği bulgusudur. Bu durum öğrencilerin başarısızlıkla ve stres durumları ile başa çıkmalarında sorun yaşamalarına sebep olabilir. Çünkü öğrencilerin özgüveni zedelenmiş olmaktadır. Bu durumu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-04.05.2010 “Daha sonra “Ayyy! S... ne kadar beceriksizsin” diyerek bağırdı... S...’nin kumaşlarını kesmesine yardımcı oldu.”

Gz-1-06.04.2010 “Bir öğrenci ‘Röportajı ne zaman yapacağız?’ diye sordu. Öğretmende ‘2.derste sosyal bilgiler o zaman yaparız’ deyince bir başka öğrenci grup arkadaşlarından birini şikayet etmeye başladı. Grup ödevlerinin bir kısmını bitirmediğini, sıranın altına koyarak kaybettiğini eklediler. Bunun üzerine öğretmen ‘Bir işi de beceremediniz, değil mi?’ diyerek azarladı ve özeti okumaya devam etti.”

Gz-1-27.04.2010 “Bir diğer soru ‘Bilim adamı olduğunuzu düşünün...’ diye başlıyordu. Öğretmen ‘Sizden bilim adamı olmaz ama neyse...’ deyince H... ‘Öğretmenim, gururumuzla oynamayın!’ dedi. Öğretmen ise ‘Gururmuş, gururu da varmış da... Sus!’ dedi. Zil çaldı.”

Gz-1-30.03.2010 “Soru çözemeyen D...’ya öğretmen ‘D... hepsi yanlış otur yerine’ dedi. Suskun bir biçimde D... yerine oturdu ve suratı çok asık.”

Gz-2-27.04.2010 “Öğretmen, öğrencilere ‘Kafanız sabah sabah çalışmaz, öğle öğle çalışmaz, akşam akşam çalışmaz...’ diyerek ev ödevini hatırlattı.”

Öğretmenin derste argo ve küfürli sözcükler kullandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenin öğrencilere olumsuz model olduğu söylenebilir. Bu bulguyu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-04.05.2010 “Öğretmen ‘Herkesin elinde bir iş var mı ?’ diye seslendi ve daha sonra sıraların arasında dolaşmaya başladı. İ...’in sırasını boş görünce elinden tutup çekti: ‘Hadi Y...’in yanına hadi d...’ diyerek Y...’in yanına zorla oturttu. Bu sırada sırtına vurarak ‘Zaten sınavda da bir şey yapamadın’ dedi.”

Gz-2-04.05.2010 “Öğretmen, hiçbir şey getirmeyen çocuğa ‘Sen niye bir şey getirmedi? Kalk bakalım şu sıraya!’ diyerek ayağa kaldırdı ve sırtına vurdu: ‘Yürü d...!’ dedi.”

Gz-2-11.05.2010 “Öğretmen bir öğrencinin yakasından tutup sallayarak ‘Seni parçalarım! Kendine çeki düzen ver! Manyak mısın oğlum sen?’ diyerek tehdit etti.”

Bir başka bulgu ise öğretmenin öğrenciler arası ayırım yaptığının belirlenmesidir. Buna ilişkin gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.04.2010 “Bu arada öğretmen cam kenarındaki öğrencilerle dersi işlemeye devam etti. Çok az öğrenci dersi takip ediyor. Diğerleri kitaptaki başka etkinlikleri yapıyor ya da konuşuyorlar. Bununla birlikte meyve suyu içen ve dondurma yiyen öğrenciler var. Öğretmen en çok S...’ye söz hakkı veriyor...”

Gz-1-11.05.2010 “Öğretmenden notunu alan bir öğrenci söylenerek yerine dönüyor: ‘Hep 50-60 başka not yok!’. Öğretmen masasında toplanan bir grup öğrenci öğretmene itiraz ediyor. Öğretmenin S...’ye torpil yaptığını, fazla not verdiğini iddia ediyorlar. Öğretmen onlara kızarak yerlerine oturttu.”

Gz-1-27.04.2010 “S... soruyu tahtaya yazmış bekliyordu: ‘Çok saçma bir soru öğretmenim’ deyince öğretmen ‘Bakalım şu saçma soruya...’ diyerek soruyu anlatmaya başladı. Şimdiye kadar hiçbir öğrenciye öğretmen açıklama yapmamıştı. Soru sınıf içinde uygulamalı gösterilerek S...’ye anlatılmaya çalışıldı. İ... sorunun cevabını söyledi. Öğretmen ‘Sen sussana!!’ diye bağırdı. S... soruyu çözdü. Öğretmen S...’ye genel olarak farklı davranıyor.”

Verilerin çözümlenmesi sonucu öğretmenin olumsuz model olmasına ilişkin 107 yükleme yapılmışken olumlu model olmasına ilişkin bir yükleme yapılmıştır. Yapılan bu çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gz-1-23.03.2010 “İçlerinden bir öğrenci tek başına şarkı söylemeye başladı. Öğretmen ‘Çok teşekkür ederim, çok mutlu oldum’ dedi.” Öğretmenin öğrencilere teşekkür etmesi olumlu bir davranışın model olmasına sebep olabilir.

B. Destekleme

Öğretmene ilişkin çözümlemeler sonucu öğretmenlerin sosyal becerileri desteklediğini ortaya koyan kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar ‘*destekleme*’ teması etrafında toplanmıştır. Ayrıca ‘*grup çalışmalarına yönlendirme*’, ‘*sosyal etkinlikler yapma*’ ve ‘*başarısızlıkla başa çıkma*’ olarak alt temalara ayrılmıştır. Buna ilişkin öğrenci ve öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu öğretmenlerin öğrencileri grup çalışmasına yönlendirdiği belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “Evet, öğretmen grup oluşturuyor. Bir kişinin evine gidip beraber ödevimizi yapıyoruz.”

Gr-Öğrnc9/K “...Beden öğretmeni spora beni seçmişti... Öğretmenimiz grup oluşturuyor bazı aktiviteler yapıyoruz. Mesela röportaj yapıyoruz...”

Gr-Öğrtmn1 “Mesela şu oyunu siz hazırlayın. Bunu hangi grup hazırlayacak? Gibi sorularla yönlendiriyorum. Çok böyle utanan çekinen öğrenciler var... Onlar bile sınıfın ortasında parmak kaldırıp şarkı söylemeye başladılar. Arkadaşlarıyla birlikte sınıfın ortasında... Çok hoşlarına gitti... ‘Biz bir aileyiz. Utanacak bir şey yok. Şimdi söylemezsen daha hiç söyleyemezsin. Bunu atlatman gerekir.’ dedim. Bunda hem velinin etkisi oldu hem de öğrenciler çocuklara bu konuda yardımcı ve destek oldular.”

Bir diğer desteklemeye ilişkin bulgu ise öğretmenin sosyal aktiviteler yapması olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan gözlem ve görüşme çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-23.03.2010 “Öğrenciler yılsonunda veda partisi yapmak istediklerini söylediler. Öğretmen de ‘Olabilir.’ diyerek cevap verdi.”

Gr-Öğrnc8/E “Öğretmenimiz bize tiyatro bileti aldı.”

Gr-Öğrtmn1 “Daha iyi olma anlamında ya da yapılan iyi şeyi takdir etme de sıkıntı yaşadık kendi arkadaşları içerisinde sosyal etkinlik anlamında Kendi aralarında oluşturmuş olduğu gruplarla kendi hazırladıkları sundular. İki senedir ben bunu yaşadım. Öncesinde bir müzik olayı olsun işte bir skeç olsun bunları ben ayarlama düzenleme yapardım Ama son 2 senedir kendileri hazırladılar ve çok da güzel yaptılar

Sürpriz parti olarak yaptılar. Ek program dahilinde kendi hazırladıkları oyunlarla, kendi hazırladıkları skeçlerle, müziklerle... çok da hoşuma gitmişti.”

Gr-Öğrtmn1 *“Evet çocukları pikniğe Harput’a götürdüm. Çocuklar daha doğrusu beş yıl içerisinde hiç pikniğe gitmediklerini söylediler. Öyle çocuğumuz var ki ailesi de götürmemiş. Onlara çok güzel piknik ortamı oluşturdum. Harput’un tarihi mekanlarını, türbelerini gezdirdim.”*

Bir başka desteklemeye ilişkin bulgu ise öğretmenin *başarısızlıkla başa çıkma*larını sağlaması olarak belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan gözlem notu çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Gz-1-16.03.2010 *“Diğer soruya çocuklar kalkmak istediler. Belli çocuklar (aynı kişiler) parmağını kaldırınca öğretmen parmak kaldırmayan çocuğu yanına çağırdı. Çocuk o soruyu çözemediğini, çözümü bilmediğini söyleyince öğretmen ‘Tahtaya gel ve çöz. O zaman öğrenirsin’ diyerek çocuğu tahtaya çıkardı ve çeşitli yöntemlerle çocuğun soruyu tamamlamasını sağladı.”*

C. Beklenti

Öğretmene ilişkin örtük program çözümlemeleri sonucu öğretmenlerin beklentileri ile sosyal beceri kazanımı sürecinde etkili oldukları ortaya konulmuştur. Buna ilişkin yapılan kodlamalar *‘beklenti’* teması etrafında toplanmıştır. Bu tema incelendiğinde *‘dinleme’*, *‘kavga etmeme’* ve *‘derse katılım’* olarak alt temalara ayrılmıştır. Dinleme alt temasına ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-16.03.2010 *“Kâğıdını teslim eden öğrencilerden ön iki sırada konuşan öğrenciler oldu. Öğretmen tek bir göz kontağı ile onları susturdu.”*

“...Hep bir ağızdan konuşmaya başlayınca öğretmen, yüksek sesle uyardı.”

Gz-1-23.03.2010 *“Öğretmen okuma parçasını sessizce okumalarını istedi. Konuşan bir öğrenciye ‘Hep bu davranışlarından kaybediyorsun İ..., bilmiş ol’ dedi.”*

Gr-Öğrnc1/E *“Oluyor mesela, yaramazlık yaparken, konuşurken, öğretmenimin hoşuna gitmiyor. Öğretmenim önce kızıyor, bir daha yaparsan bir daha kızıyor, bir daha kızıyor. En sonunda bir tane yapıştırır...”*

Gr-Öğrnc8/E *“... Parmak kaldırdığımda çok sallıyorum, öğretmenim çok kızıyor. Öğretmenim! Öğretmenim! diye bağırınca kızıyor, bu kadar. Mesela E... çok*

konusuyor. Öğretmen her saat başı kızıyor. Bize öğütler veriyor. E... bu öğütlerle dalga geçiyor. Öğretmen daha çok kızıyor bu sefer.” bu ifadelerle göre öğretmenin öğrencilerden dinleme ve konuşmama beklentisinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin bir başka beklentisi ise ‘kavga etmeme’ olarak belirlenmiştir. Bu beklentiye ortaya çıkaran çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc10/E *“Bazen çok konuşuyorum kavga ediyorum o zaman öğretmen bana kızıyor.”*

Öğretmenin beklentilerinden biri de,

Gz-1-13.04.2010 *“Öğretmen ‘Ben bu soruları çoğaltıp geliyorum. Sessizce oturun, ders çalışın.’ dedi ve sıralar arasında dolaşarak başka şeylerle uğraşan öğrencileri tespit etti, azarlardı. Öğretmen, sınıftan dışarı fotokopi çekme amaçlı çıktı.”* Gözlem notu çözümlemesinden yola çıkarak derse katılım olarak belirlenmiştir.

D. Ceza

Araştırma kapsamında öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyan bir diğer alt tema ise ‘ceza’ olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ceza olarak öğretmenin dayığa başvurduğu, öğrencileri sınıftan dışarı attığı, öğrencilerin yerlerini değiştirdiği, tek ayaküstünde tuttuğu ve notlarını düşürdüğü saptanmıştır. Bu tarz cezaların, öğrencileri sosyal beceri kazanımı sürecinde olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bu bulguyu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/E *“Oluyor mesela, yaramazlık yaparken, konuşurken, öğretmenimin hoşuna gitmiyor. Öğretmenim önce kızıyor, bir daha yaparsan bir daha kızıyor, bir daha kızıyor. En sonunda bir tane yapıştırır. Bir keresinde öğretmenim beni en arka sıraya oturtmuştu. En çok o benim zoruma gitmişti.”*

Gz-1-20.04.2010 *“Konuya geçtiler. İlk soruyu cevaplandıran Ş..., doğru cevap vermeyince öğretmen sinirlendi. ‘Ne saçmalyorsunuz? Cevabı konu içinde var zaten! Neden okumadan, anlamadan, kafadan yazıyorsunuz? Öldürecem sizi!’ diyerek başka öğrencileri kaldırdı. Onlarda yanlış cevaplayınca daha da sinirlendi. ‘Hepinizi döverim, sıra dayığından geçiririm!’ diyerek bağırdı. Ödevini yapmayan öğrenciler de çıkınca ‘Ben sizi bir güzel sıra dayığına çekeyim, görün siz!’ dedi. Öğretmen sıra ile öğrencilerin ellerine sopa ile vurdu. Öğrenciler gülüyorlar. Öğretmen de vururken ‘Oh oh, ne güzel!’ diyor. Öğrenciler birbirlerine ellerini gösteriyor. E... ‘Elim tarihi eser*

oldu' diyerek gülüyor. Öğretmen tehdit etmeye başladı: 'Bunlar size not olarak geri dönecek!' Öğrenciler ellerinin kızarmasına, yanmasına, acımasına rağmen üzgün değil, espriler yapıyorlar. Öğretmen 'Ödevlerinizi böyle özensiz yaparak gelerseniz kafanızı kırarım, sıra dayayağına çekerim, Türkçe dersinde düşük notlar alırsınız' dedi."

Gz-2-20.04.2010 *"Öğretmen, öğrencilerden sopa getirmesini istedi ve sopa sınıfa gelince 'Eyvah yine haşlanacağız' diyerek öğrenciler ellerini ovuşturdu."*

Gz-1-27.04.2010 *"Öğretmen G...'e kızdı. 'G... en çok sen beni kızdırıyorsun, çık dışarı, bakma bana bön bön!' dedi..."*

Gz-1-30.03.2010 *"Öğretmen 'İ..., çabuk çık dışarı, çık dışarıda bekle!!' diye bağırdı. İ...'ta açıklama yapmaya çabalıyor. Öğretmen de çok sinirli bir biçimde 'Sabahtan beri İ... İ... diye diye öldüm, çık dışarı!'. İ...'ta kızgın ve üzgün bir biçimde sınıftan dışarı çıktı."*

Gr-Öğrnc3/K *"...öğretmenim çok konuşanı arka sıraya oturtuyor."*

Gr-Öğrnc9/K *"Oluyor bazen. Mesela derste bazıları ile konuşabilirim. O zaman öğretmen kızar. Notunu belki düşürebilir."*

Gz-2-27.04.2010 *"...Sınıfa geç gelen sınıf başkanı, tek ayak üzerinde durma cezası aldı."*

E. Zaman Kullanımı

Öğretmene ilişkin yapılan çözümlemeler incelendiğinde zaman kullanımı ile ilgili kodlamaların yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenin derse sürekli geç geldiği ve zil çalar çalmaz dışarı çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgu gözlem notları ile ortaya konulmuştur. Örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.04.2010 *"Zil çaldı. Öğretmen hemen dışarı çıktı. Öğretmenin genellikle zil çalar çalmaz hızlıca sınıftan çıktığı gözleniyor."*

Gz-2-06.04.2010 *"Ders zili çalmasına rağmen öğretmen gelmedi. Z... sınıfı susturmaya çalışıyor."*

Gz-1-27.04.2010 *"Dersin yarısı geçmesine rağmen öğretmen hala gelmedi."*

Gz-1-20.04.2010 *"Öğretmen bile çantasını omzuna almış zilin çalmasını bekliyor, camdan dışarıyı seyrediyor. Zil çaldı."*

Gz-1-13.04.2010 *"Öğrenci zili çalıyor. Öğrencilerin yarısı sınıfa girdi. Öğretmen zili çalınca da diğerleri. Bir öğrenci elinde kolonya şişesi ile dolaşıyor,*

isteyenlere döküyor. Öğretmen hala gelmedi. Bir öğrenci öğretmen masasına oturdu ve öğretmeni taklit ediyor. Sınıf başkanı konuşanları tahtaya yazıyor. Öğretmen geldi. Öğrenciler hep bir ağızdan ‘Ama öğretmenim süre azaldı, geç geldiniz!’ dediler. Öğretmen sinirlendi, yüksek sesle bağırdı. H... ‘Öğretmenim ne olacak teneffüsten alırsız’ dedi. Bunun üzerine öğretmen ‘Tabi ki gerekirse alırsız.’ dedi ve sınav kâğıtlarını dağıttı. Sürenin başladığını söyledi.”

Gz-2-20.04.2010 *“Öğretmen yazılı kâğıtları ile sınıfa girince öğrenciler sınavı diğer ders olmak istediklerini, zile 10 dakika kaldığını belirttiler ve öğretmen soru kâğıtlarını alarak masanın üzerine koydu ve öğrencilerin sınavda çıkabilecek 10 soruyu tahmin etmelerini istedi.”*

F. İletişim

Son olarak öğretmen ve öğrenciler arasında olumsuz iletişim olduğunu gösteren çözümlemeler belirlenmiştir. Örneğin,

Gr-Öğrenci7/K *“Bazı aralar iyi oluyor bazı aralar kötü oluyor... Biz bir şey yapmıyoruz ama son ders olduğu için sinirleri tepesine çıkıyor. Dün mesela hiç ders işlemedik. Öğretmen hep kitap okuttu. Son ders Türkçe işledik. Arkadaşlarım ödevini yapmadığı için öğretmenimde inat etti. Ama inat etmesi gerekmiyordu. Onların yüzünden dersi işlemedik. Okumayı da hiç sevmiyorum. Bir davranış olduğunda önce ikaz ediyor yine tekrarlayınca biraz bağılıyor. Onun için bazı günler kötü oluyor. Bazı günlerde şefkatli davranıyor.”*

Gz-2-30.03.2010 *“Sınıfta bir öğrenci H...’nın teneffüste öğretmenlere vicdansız dediğini öğretmene söyledi. Öğretmen’de ‘Şimdi seni tahtaya kaldırıp bir soru sorayım da gör vicdansız!’ dedi.”*

Gz-1-20.04.2010 *“Öğretmen gidince Z... öğretmen masasına oturdu. Öğrenciler ikişerli, üçerli gruplarla ders çalışmaya başladı. Kahvaltı yapan bir öğrenci var. Bu öğrenci öğretmen giderken ‘İnşallah hiç gelmez’ dedi.”*

Yukarıda verilen cümleler incelendiğinde öğretmen ve öğrenciler arası iletişimin olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenin sosyal beceri kazanımı sürecinde öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmasına ya da olumsuz yönde etkilemesine neden olacağı söylenebilir.

4.2.1.3. Öğrenci Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla SBDDC okulundan elde edilen nitel veriler çözümlenmiştir. Öğrenciye ilişkin örtük program teması altında toplanan kodlamalar ‘sosyal beceri eksiklikleri’ ve ‘sosyal beceriler’ adlarında iki alt tema oluşturmuştur. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15. SBDDC okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Sosyal beceri eksiklikleri	182	3	66	14	265
✓ <i>Gösterilen sosyal beceri eksiklikleri</i>	170	3	57	11	241
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	92	-	30	6	128
▪ Kavga etme	32	-	15	1	48
▪ Argo ve küfürlü sözcük kullanma	36	-	3	1	40
▪ Anlaşmazlıkların üstesinden gelememe	4	-	6	1	11
▪ Sataşma	10	-	-	-	10
▪ Kızgınlığını kontrol edememe	6			3	9
▪ Alay etmeyle başa çıkamama	1	-	6	-	7
▪ Paylaşmama	3	-	-	-	3
○ İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler	37	3	13	2	55
▪ Dinlememe	6	1	11	1	19
▪ Yönergelere uymama	16	-	2	-	18
▪ Gruba dahil olamama	9	-	-	-	9
▪ Konuşmayı başlatıp sürdürememe	5	-	-	-	5
▪ Başkalarına yardım etmeme	1	2	-	1	4
○ Duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler	37	-	10	-	47
▪ Alay etme	37	-	3	-	40
▪ Duygularını ifade edememe	-	-	5	-	5
▪ Başkalarının duygularını anlamama	-	-	2	-	2
○ Stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	-	-	4	2	6
▪ Topluluk içinde rahat konuşamama	-	-	4	2	6
○ Grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler	3	-	-	-	3
Çizelge 15’ ten devam					
▪ Grupta sorumluluğunu yerine getirmeme	3	-	-	-	3
○ Plan yapma ve problem çözme becerilerindeki	1	-	-	1	2

eksiklikler					
▪ Bir işe yoğunlaşamama	1	-	-	1	2
✓ Sosyal beceri eksikliğinin nedenleri	12	-	9	3	24
○ Olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi	11	-	7	1	19
○ Aile	1	-	2	2	5
Sosyal beceriler	23	2	58	8	91
✓ Gösterilen sosyal beceriler	23	2	50	6	81
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler	6	-	22	3	31
▪ Paylaşma	-	-	11	3	14
▪ Anlaşmazlıkların üstesinden gelme	-	-	10	-	10
▪ Hakkını savuma	3	-	-	-	3
▪ İzin isteme	2	-	-	-	2
▪ Alay etme ile başa çıkma	-	-	1	-	1
▪ Espri yapma	1	-	-	-	1
○ İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	8	-	15	3	26
▪ Yardım etme	3	-	11	1	15
▪ Yönergelere uyma	5	-	-	-	5
▪ Toplulukta rahat konuşma	-	-	2	1	3
▪ Dinleme	-	-	2	1	3
○ Duygulara yönelik beceriler	7	-	13	-	20
▪ Başkalarının duygularını anlama	-	-	9	-	9
▪ İyi duyguları ifade etme	7	-	-	-	7
▪ Duygularını ifade etme	-	-	4	-	4
○ Plan yapma ve problem çözme	1	2	-	-	3
▪ Plan yapma - karar verme	1	2	-	-	3
○ Stres durumları ile başa çıkma	1	-	-	-	1
▪ Başarısızlıkla başa çıkma	1	-	-	-	1
✓ Sosyal beceri kazanma nedenleri	-	-	8	2	10
○ Okul dışında arkadaşları ile vakit geçirme	-	-	8	2	10
Toplam	205	5	124	22	356

Çizelge 15 incelendiğinde ‘sosyal beceri eksiklikleri’ teması en çok yüklemenin yapıldığı tema olarak görülmektedir. Bununla birlikte ‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ ve ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ alt temaları oluşturulmuştur. Benzer biçimde ‘sosyal beceriler’ teması da ‘gösterilen sosyal beceriler’ ve ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ alt temalarına ayrılmıştır. Aşağıda bu tema ve alt temaların gösterildiği model verilmiştir.

Şekil 10. SBDDC okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model

Şekil 10’ da verilen model incelendiğinde gösterilen sosyal beceri eksikliklerinden en çok yüklemenin saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksikliklere yapıldığı görülmektedir. Aşağıda alt temalara ilişkin detaylı bilgi ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

A. Sosyal Beceri Eksiklikleri

Öğrencilerin gösterdiği sosyal beceri eksikliklerine ilişkin çözümlemelerde altı ayrı alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar *‘saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’*, *‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler’*, *‘duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler’*, *‘stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’*, *‘grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler’*, ve *‘plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler’* olarak oluşturulmuştur.

Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler temasının içinde ise *‘kavga etme’*, *‘argo ve küfürlü sözcük kullanma’*, *‘anlaşmazlıkların üstesinden gelememe’*, *‘sataşma’*, *‘kızgınlığını kontrol edememe’*, *‘alay etme ile başa çıkamama’* ve *‘paylaşmama’* isimlerinde alt temalar belirlenmiştir.

Nitel verilerin çözümlemesi ile belirlenen saldırgan davranışla başa çıkamama becerilerindeki eksiklikler içinde en çok yükleme *‘kavga’* alt temasına yapılmıştır. Bu bulguya ilişkin bir veli,

Gr-Veli4 “Çocuğum kavga eder. Dediğim dedik bir çocuktur.” Diyerek çocuğunun kavgacı olduğunu ifade etmiştir. Buna benzer ifadeler öğrenci görüşmelerinden de elde edilmiştir:

Gr-Öğrnc1/E “Oyunlar sırasında bazen kavgalar olur.”

Gr-Öğrnc1/E “Olur. Büyük erkekler arkada kavgaya ediyor. D... arkadaşım ve onun ikiz kardeşi 5B’de var onunla büyük bir kızla sebepsiz yere kavga ettiler. O kız D...’ya gel dediği için kavga çıkmış. Onun için D... her bir nedeni kavgayla başlıyorlar. Rehberlik hocası var onun yanına gidiyorlar...”

Gr-Öğrnc10/K “...birbirleri ile çok kavga ediyorlar. Erkekler çok kavga ediyor. Özellikle işte birbirlerine küfür ediyorlar, öyle işte...” Gibi öğrenci

görüşmelerinin yanı sıra gözlem notları da bu ifadeleri desteklemektedir. Bu çözümler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.02.2010 “G... ‘H... bana diyor ki seni çıkışta seni döveceğim.’ dedi.

Gz-1-06.02.2010 “Z... bir kız öğrenciye omuz attı. Kız öğrenci ise tokatla karşılık verdi ve hemen uzaklaştı. Z... bu kez bir başka kız öğrenciye sataştı. Öğrenci ise kitapla O’na vurdu. Z... yine rahat durmadı, performans ödevini tamamlamaya çalışan bir öğrenciye ‘Niye pastelle yazıyorsun? Gerizekalı!’ dedi. Sınıf içinde dolaşarak herkese sataşıyor.”

Gz-1-16.03.2010 “Birbirlerinin karnına vuran iki öğrenci gözlemlendi.”

“...6. saat başladı. Kalemlik ile birbirini döven iki çocuk var.”

Gz-1-20.04.2010 “E... bize dönerek ‘Öğretmenim, bizim futbol turnuvasımız vardı. Hakem karşı tarafın bir oyuncusu eksikti diye onlara katıldı ve taraf tuttu. Böylece kazandılar. Büyük ağabeylerimizde hakemi dövdüler. Ben de bir dahaki sefere liseye giden ağabeyimi çağıracağım’ dedi.”

Gz-2-20.04.2010 “...Teneffüste erkek öğrencilerin kavga eder şekilde oyunlar oynamaları dikkat çekiciydi. Başlarda on kişilik bir grup omuz omuza girip önüne gelen öğrencilere çarpma davranışı sergilediler. Birbirlerine tekmeler atarak kovaladılar. Zaman zaman kız öğrencileri de dövdüler. Öğretmen derse girdiği anda sınıfı düzene koymakta güçlük çekti. Aynı gürültü ve kavga halleri devam etti.”

Öğrencilerin kavga etmelerinin belirlenmesi yanı sıra argo ve küfürli sözcükler de kullandıkları belirlenmiştir. Örneğin bir öğrenci,

Gr-Öğrenci1/E “Mesela sınıfta koşuyorlar, küfür ediyorlar, bunlar olumsuz örnekler.” Sınıfta küfür eden arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci de,

Gr-Öğrenci10/K “Birbirleri ile çok kavga ediyorlar. Erkekler çok kavga ediyor özellikle işte. Birbirlerine küfür ediyorlar öyle işte.” Benzer ifadeler kullanmıştır. Bir veli,

Gr-Veli4 “Okul değil de öğrenciler iyi değil küfürler... Çocuğum onlardan etkileniyor. Bahçeden kaçmalar... Okulun kapısı açık. Otorite yok. Güvenlik yok okulda. Temizlik yok.” Öğrencilerin küfürli konuştuklarını ve çocuğunun bundan etkilendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte gözlem notları da bu durumu desteklemiştir.

Gz-1-04.05.2010 “ ‘Sen kahvaltını yapmışsındır.’ deyince ‘Sus lan hayvan! Sana ne benim midemden!’ dedi.”

Gz-1-11.05.2010 *“H... kızgın bir şekilde yanındaki arkadaşına bağıyor: ‘Oğlum silgi nerde? Bana lazım, gerizekalı!’”*

Gz-1-20.04.2010 *“Ona M... küfür etti. M... daha sonra masaya elle vurarak ‘Susun!’ dedi. M...’ın ablası ise ‘Yapma, gerizekalı’ diyerek arka sıradan bağırdı.”*

Gz-1-23.03.2010 *“Okul bahçesinin bir kısmı taşlık bir kısmı beton bölümden oluşuyor. Taşlık kısımda top oynayan çocuklar var. Bir köşede ip atlayanlar, birbirlerine küfür eden birbirini tekmeleyen çocuklar var. Bir kız ve bir erkek kavga ediyor.”*

Gz-2-27.04.2010 *“Teneffüsten dönen öğrenciler birbirlerine ‘Siz ne salaksınız, asıl sizin grup salak! Geri zekâlıları nasıl kandırdık, sizi yanlış yere gönderdik, tam safsınız her şeye inanıyorsunuz.’ gibi ifadeleri kullanarak teneffüste bahçede oynadıkları oyun hakkında birbirleriyle tartıştılar.”*

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğrencilerin anlaşmazlıkların üstesinden gelme becerisini gösterememesidir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E *“Arkadaşlarımla bir sorun olduğunda kötü. Arkadaşlarım sorunlarını dayakla çözüyorlar konuşarak değil.”*

Gr-Öğrnc4/K *“Oluyor bazen. Mesela E... gelip vurup kaçıyor. Ben ona çok sinirleniyorum. Öğretmenime söylüyorum. Bazen ben de ona vuruyorum.”*

Gr-Öğrnc7/E *“B... arkadaşımı çok seviyordum her şeyimi onunla paylaşıyordum. Ama artık bana orda laf attığı için konuşmuyorum.”*

Gz-1-20.04.2010 *“G... ile İ... önde birbirlerini itiyor ve kızgın surat ifadeleri ile birbirlerine bakıyorlar.”*

Ayrıca öğrencilerin birbirine sürekli sataşp rahatsız ettikleri belirlenen bir başka bulgudur. Bu bulguyu ortaya koyan gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-04.05.2010 *“İ... kırk yama yapmayıp çantasının cırt cırtı ile oynuyor ve diğerlerini rahatsız ediyor.”*

Gz-1-06.04.2010 *“Öğrenci zili çaldı ve öğrenciler sınıfa girdiler. Bir grup kız öğrenci şarkı söyleyerek dans ediyorlar. Erkek öğrenciler de kızları rahatsız ederek şarkı söylemelerine engel olmaya çalışıyorlar. Erkek öğrencilerden biri ‘Timarhaneden kaçmışlar bunlar!’ dedi.”*

Gz-1-11.05.2010 “Z... bir kız öğrenciye omuz attı. Kız öğrenci ise tokatla karşılık verdi ve hemen uzaklaştı. Z... bu kez bir başka kız öğrenciye sataştı. Öğrenci ise kitapla ona vurdu. Z... yine rahat durmadı, performans ödevini tamamlamaya çalışan bir öğrenciye ‘Niye pastelle yazıyorsun? Gerizekalı!’ dedi. Sınıf içinde dolaşarak herkese sataşıyor.”

Gz-1-20.04.2010 “Öğrencilerin çoğunluğu dinlemiyor. Öğretmen ‘Bağır biraz!’ diyerek sınıftan çıktı. Zafer önündeki arkadaşına kalem batırıyor.”

Gz-1-30.03.2010 “Bazı erkek öğrencilerin önlerinde oturan kız öğrencileri rahatsızlık verdikleri görüldü.”

Öğrencilerin kızgınlığını kontrol edemedikleri araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu belirlenmiştir. Bunu ortaya koyan bir veli,

Gr-Veli2 “Sinirlendiği zaman şiddette başvurur.” söyleyerek çocuğunun şiddete başvurduğunu yani kızgınlığını kontrol edemediğini belirtmiştir. Yine başka bir veli,

Gr-Veli4 “Bazen sinirli oluyor. Konuşarak çözmeye çalışıyorum. Bazen de kendi haline bırakıyorum.” benzer ifadeler kullanmıştır. Gözlem notları da bu durumu desteklemiştir. Aşağıda örnekler verilmiştir.

Gz-1-23.03.2010 “Öğrencilerden biri elini yumruk haline getirerek öndeki arkadaşına ‘Seni öldürmek lazım! Ağzını, burnunu kırarım!’ dedi. Aynı öğrenci bir diğer arkadaşına cevabı söylediği için ‘Kes sesini be...(kızgın ve sinirli bir ifade ile)’ diye bağırdı.”

Gz-1-30.03.2010 “Bir öğrenci ise sinirli sinirli önündeki arkadaşının boğazına sarılarak ‘Sana ne be, sana ne!’ dedi.”

Gz-2-30.03.2010 “Bir öğrenci kâğıdına zorla bakmaya çalışan arkadaşının boğazını sıktı ve zemine doğru onu itmeye çalıştı.”

Bir başka bulgu ise, öğrencilerin alay etmeyle başa çıkmada zorlandıklarıdır. Bu bulguya ilişkin gözlem ve görüşme çözümlmeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-27.04.2010 “İ..., H...’la ve yazdığı hikâye ile dalga geçiyor. H...’da onu dövmeye çalışıyor.”

Gr-Öğrnc2/E “Arkadaşlarım alay ettiğinde üzülürüm. Onlarla bir daha konuşmam.”

Gr-Öğrnc4/K “Valla ondan çok gıcık alıyorum. Onlar benimle alay ettiğinde de işte söyleme diyorum. Öğretmenime söylerim ya da bir oyun oynadığımızda seni içine almam. Diyorum.”

Gr-Öğrnc7/E “Kalbim kırılır. Onlara kalbimin kırıldığını söylerim onlarda hala devam ederse alaya, onlarla konuşmam...”

Son olarak belirlenen beceri eksikliği ise öğrencilerin eşyalarını paylaşmaması olarak Buna ilişkin gözlem notu çözümlemeleri şöyledir:

Gz-1-17.03.2010 “Bir öğrenci arkadaşının koluna vuruyor, elindeki bir yazıyı vermek istemiyor.”

Gz-1-23.03.2010 “H... kendisinin yanına oturmak için gelen arkadaşını öğretmene ‘Kitap getirmiyor yanımıza oturuyor!’ diyerek şikayet etti. Kitabını masanın ortasına koymadı ve önüne çekerek arkadaşının görmemesi için elini kitabın üzerine koydu.”

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler temasının içinde ‘dinlememe’, ‘yönergelere uymama’, ‘gruba dahil olamama’, ‘konuşmayı başlatıp sürdürmememe’ ve ‘başkalarına yardım etmeme’ isimlerinde alt temalar belirlenmiştir. En fazla yüklemenin dinlememe alt temasına yapıldığı saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen,

Gr-Öğrtnn1 “Dinleme olayında eksiklikler var.” diyerek dinleme becerisindeki eksikliğe vurgu yapmıştır. Buna benzer ifadeler bir veli görüşme metninden ve gözlem notlarından çözümlenmiştir. Bu çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli3 “Bazen dinler. Kafasına göre diğerlerini dinler.”

Gz-1-04.05.2010 “E... okumasını bitirdikten sonra ‘Boş yere okudum kimse dinlemedi’ dedi.”

Gz-1-16.03.2010 “Öğretmen, tahtada öğrenci ile bir konuyu tartışırken 2 erkek öğrenci (önlü arkalı) konuşuyor, hatta küfürlü ifadeler kullanıyordu.”

Gz-1-20.04.2010 “Öğretmen okunurken soruları da cevaplamalarını istedi. Z... hemen atıldı: ‘Aaa! niye önceden söylemediniz?’ çünkü hiç dinlememişlerdi. Öğretmen ‘Sabahtan beri söylüyorum. Dinlemezsen böyle olur.’ dedi ve bir kez daha okuma parçasını okuttu.”

Yönergelere uymama, belirlenen bir diğer beceri eksikliğidir. Buna ilişkin çözümlerler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc4/K “Öğretmenim bazen çok konuşanı yanıma oturtuyor. Beni de konuşturuyor.”

Gr-Öğrnc6/K “...Bazen öğretmene söylemeden kalkıp gidiyoruz. Yer değiştiriyoruz... Sıralar kötü çiziyorlar, boyuyorlar...”

Gz-1-06.04.2010 “Öğretmen kitaptan özetleyerek konuyu okuyor ve öğrencilerde defterlerine yazıyorlar. Hala defter çıkarmakla meşgul öğrenciler var.”

Gz-1-20.04.2010 “Daha sonra fen sınavı için 10 tane çıkabilecek soru hazırlamalarını istedi. Öğrenciler sınavın kaç soru olduğu sordular. Öğretmende kinayeli ve iğneleyici bir tavırla ‘Diğer derse görürsün, ne acelen var?’ dedi. Çoğunluk soru hazırlamıyor, sıralar bomboş.”

Gz-1-23.04.2010 “Öğrencilerden biri arkadaşını şikâyet etti: ‘Öğretmenim, bunlar hala kutlamaya devam ediyor.’. Öğretmen dersin başında defterlerini çıkarmalarını istemişti ama beş öğrenci dışında defter çıkaran olmadı.”

Gz-1-27.04.2010 “Öğrenciler kendi aralarında konuşuyor. Tek başına oturan ama dersi dinlemeyen öğrenciler de var. Öğretmen sinirlendi ‘5C!! Bugün kaynıyorsunuz.’ diyerek bağırdı. Sınıfta kısa süreli bir sessizlik oldu. Daha sonra eski hallerine döndüler.”

Gz-2-20.04.2010 “Öğretmen öğrencilere yer değiştirmemeleri gerektiğini söylediğini ve yerlerine oturmalarını istedi. Bazı öğrenciler öğretmenlerinin uyarılarına rağmen yerlerine geçmediler.”

Gz-2-23.03.2010 “Öğretmen kız öğrenciye başka şeylerle uğraşmaması gerektiğini söyledi ve oturduğu yerin kendisine ait olmadığını belirtti. Kız öğrenci ise yerinden kalkmadı ama öğretmeni onayladı.”

Bir diğer bulgu ise öğrencilerin gruba dahil olma becerisi gösterememeleridir. Bu bulgu gözlem notlarının çözümlenmesi sonucu elde edilmiştir. Buna ilişkin çözümlerler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-13.04.2010 “Üç kız öğrenci tek başlarına ayrı ayrı sırada oturuyor. En önde oturan erkek öğrencide tek başına.”

Gz-1-20.04.2010 *“En arka sırada oturan, hep yalnız ve tek başına oturan öğrenci ders kitabını getirmedeği için ders çalışmıyor. Bu öğrenci, hiçbir gruba dahil olmuyor. Sürekli yalnız.”*

Gz-1-27.04.2010 *“F... sessizce sırada tek başına oturuyor. Arada sırada bir şeyler söylemek istese de sınıftaki karmaşa içinde sesini duyuramıyor.”*

Konuşmayı başlatıp sürdürememe, öğrenciler içinde saptanan bir başka beceri eksikliğidir. İlgili gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.04.2010 *“Öğrenciler açıklama yaparken zorlanıyor, başladıkları konuşmaları devam ettiremiyor ve kelimeleri yutarak yerine oturuyorlar. Bir öğrenci konuştuğundan sonra öğrenciler ‘Söylediklerinden hiçbir şey anlamadık, öğretmenim!’ dediler.”*

Gz-1-20.04.2010 *“Daha sonra Türkçe sorularını cevaplamaya devam ettiler. Cevaplamaya çalışan öğrenciler kendini rahat ifade edemiyor, yarım cümleler ve kısıtlı kelimeler kullanıyorlar. Söz hakkı almadan hep bir ağızdan konuşuyorlar.”*

Gz-1-23.03.2010 *“Öğrencilerin genelinin başladıkları konuşmaları bitirmede zorlandığı ve ‘öğretmenim’ kelimesini çok sık kullandıkları gözlemlendi.”*

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin birbirlerine yardım etmedikleri ortaya konulan bir diğer bulgudur. Bu bulguyu destekleyen çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Birbirlerine yardım etme noktasın da kişisel anlamda önüne geçen kıskançlık oldu. Arkadaşına yardım etmesi gerekirken direk öğretmene şikayet ediyorlar. Öğretmen onun hakkında kötü düşünsün diye... Bunu atlatamadık. Yani arkadaşının eksiği varsa düzeltmeye gitmek yerine ya da ona yardımcı olmak yerine açığa çıkarma olaylarını yaşadık. Bu anlamda sıkıntı yaşadık.”*

Gr-Veli2 *“Çocuğum başkalarına yardım etmez.”*

Gz-1-27.04.2010 *“G..., Ş...’ya seslendi. Ş... ‘Uç istiyorsan, vermiyorum!’ dedi kızgın bir surat ifadesi ile.”*

‘duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler’ temasının içinde ‘alay etme’, ‘duygularını ifade edememe’ ve ‘başkalarının duygularını anlamama’ isimlerinde alt temalar belirlenmiştir. En fazla yüklemenin ‘alay etme’ alt temasına yapıldığı saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin bir öğrenci,

Gr-Öğrnc2/E “Bir soru karşısında bilemedin mi herkese rezil ediyorlar. Sınıfta çok konuşuyorlar gürültü yapıyorlar. Öğretmen de bize kızıyor.” sınıfta alay edildiğini belirtmiştir. Benzer ifadeler gözlem notlarından da çözümlenmiştir. Bunlara örnek aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.04.2010 “Elini ve yüzünü yıkayan öğrenci sınıfa geri döndü. Öğrenciler ‘Hala uyanmamış, rüya görüyor’ diyerek güldüler.”

Gz-1-20.04.2010 “23 Nisan’da gösteri yapacak kızlar öğretmenden izin istiyorlar. Beden eğitimi öğretmeni ile prova yapacaklarmış. Z... ise ‘Boş beleş işlere gidiyorsunuz, sınavınıza girin!’ diye dalga geçti. Öğretmen çalışmaları için izin verince dışarı çıktı.”

Gz-1-23.03.2010 “Daha sonra bir başka grup kız öğrenci farklı bir şarkı söylemeye başladı. Bu şarkı yavaş ritimliydi. Şarkı sözlerinde unuttukları bölümler oldu. Diğer öğrenciler arasında gülüşmeler ve alaylar oldu.”

Gz-1-30.03.2010 “Öğrenciler birbirlerinin kompozisyonu ile alay ediyor: ‘Öğretmenim sadece annesinin yaptığı yemeklerden bahsetti’ ve sınıfta gülüşmeler oldu.”

Gz-2-16.03.2010 “Bir öğrenci ‘mercek’ kelimesinin anlamını bulduğunu söyledi. Öğretmen artık kelime bulmanın sona erdiğini cümle kurmanın başladığını söyledi ve tüm sınıf E...’a güldü. E... ‘Çok komik hihi!’ diyerek sınıfa tepki gösterdi.”

Gz-2-20.04.2010 “Ön sırada çekirdek yiyen arkadaşına ‘Yağların eridi! Yağların eridi!’ diye seslenerek güldü.”

Alay etme alt temasından sonra en fazla yükleme ise duygularını ifade edememe alt temasına yapılmıştır. Buna ilişkin öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Gr-Öğrnc1/E “Hayır duygularımı ifade edemiyorum.”

Gr-Öğrnc10/E “Mutlu olduğumu anneme babama söylerim. Başkalarına söylemem.”

Gr-Öğrnc3/K “Hayır, duygularımı ifade edemem.”

Belirlenen duygulara yönelik beceri eksikliklerinden biri de başkalarının duygularını anlamada zorlanmadır. Aşağıda bu bulguyu destekleyen öğrenci ifadeleri verilmiştir.

Gr-Öğrnc3/K “Hayır arkadaşlarımdan duygularını da anlayamam.”

Gr-Öğrenci7/K “Hayır, anlayamam. Ama bazı arkadaşlarımın kalbinin kırıldığını anlarım.”

Stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler içinde *topluluk içinde rahat konuşamama* alt tema olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin bir öğrenci,

Gr-Öğrenci10/E “Yok, çok utanırım. Rahat konuşamam.” diyerek utandığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Öğrenci2/E “*Topluluk içinde rahat konuşamam. Heyecanlanıyorum.*” diyerek topluluk içinde heyecanlandığını ve rahat konuşamadığını belirtmiştir. Benzer bir biçimde bir öğrenci,

Gr-Öğrenci4/K “Yok, *topluluk içinde konuşamam*” diyerek bulguyu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ifadeleri veliler tarafından da doğrulanmıştır. Bu duruma ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 “Çekingenerler, konuşamazlar...”

Gr-Veli2 “Çekingener. Okulun katkısı olmadı. Çok konuşmaz.”

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin grupta bir işi yürütme becerilerindeki eksikliklerdir. Bu eksiklikler içinde ‘*grupta sorumluluğunu yerine getirmeme*’ durumu belirlenmiştir. İlgili gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-06.04.2010 “Bir öğrenci ‘Röportajı ne zaman yapacağız?’ diye sordu. Öğretmen de ‘İkinci ders sosyal bilgiler. O zaman yaparız.’ deyince bir başka öğrenci grup arkadaşlarından birini şikayet etmeye başladı. Grup ödevlerinin bir kısmını bitirmediğini, sıranı altına koyarak kaybettiğini eklediler. Bunun üzerine öğretmen ‘Bir işi de beceremediniz, değil mi?’ diyerek azarladı ve özeti okumaya devam etti.”

Gz-1-30.03.2010 “Bir öğrenci kızın ödevini inceledikten sonra sırada oturan grup arkadaşının yanına gelerek ‘Sende yarına hazırlayacaksın yoksa öğretmene söylerim!’ dedi. Ancak öğrenci yapmayacağını söyledi. Bunun üzerine bir başka öğrenci ‘Dengesizlik yapma! Grup sorumluluğunu yerine getir!’ dedi ve diğer bir öğrenci ‘Öğretmen seni döver!’ dedi ve herkes kendi sırasına geri döndü.”

Plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklik olarak ise öğrencilerin bir işe yoğunlaşamadıkları belirlenmiştir. Buna ilişkin bir veli,

Gr-Veli2 “M... dikkatini toplamaz, boş veriyor.” çocuğunun dikkatini toplayamadığını belirtmiştir. Bunu destekleyen gözlem notu çözümlemesi ise aşağıda verilmiştir.

Gz-2-27.04.2010 “Okuma parçasını dinlerken öğrencilerin parçaya yoğunlaşmadıkları görüldü. Sadece parçayı okumakla görevlendirilen öğrenciler parçaya yoğunlaştılar ama diğer öğrenciler etrafı izlediler, aralarında konuştular, başka şeylerle uğraştılar. Hatta birkaç çocuğun sırasının üzerinde kitap bile olmadığı görüldü.”

‘sosyal beceriler’ ana temasının ikinci alt teması olarak ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin çözümlemeler incelendiğinde sosyal beceri eksikliğinin nedenlerinin olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi ve aile kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Olumsuz öğrenci- öğrenci iletişimini ortaya koyan örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc4/K “Valla ondan çok gıcık alıyorum Onlar benimle alay ettiğinde de işte söyleme diyorum. Öğretmenime söylerim ya da bir oyun oynadığımızda seni içine almam, diyorum.”

Gz-1-20.04.2010 “M... da önüne dönmesini yoksa ismini listeye ekleyeceğini söyledi. M... ‘Abla sus!’ diye bağırdı. Bir diğer kız öğrenci ‘Neden ablanın ismini yazmıyorsun?’ diye sordu. M...’ın ablası ise ‘Sen sus! Yyanına gelirse...!’ diyerek tehdit etti.”

Gz-2-27.04.2010 “...İki çocuğun teneffüs sırasında birbirleriyle kavga ettikleri görüldü. Aynı öğrenci arkadaşını hırpaladıktan sonra tüm sınıfa döndü ve ‘Döverim ha, hepinizi valla sıra dayacağına çekerim!’ diyerek tehdit etti.”

Gr-Öğrnc7/K “...ama birkaç kız grupta görüşmüyorum. 23 Nisan’ da gösteri yapacaktık ama yapamadık. Onlar bizimle dalga geçtiler. Daha onlarla görüşmüyoruz.”

Gr-Öğrnc8/E “Yarısı ile iyi, yarısıyla kötü. Mesela H... var, hiç sevmiyorum. Birde G... ile anlaşılamıyorum.”

Gz-1-30.03.2010 “Öğrenciler ‘Öğretmenim, onu dövün! Nasıl öğretmene vicdansız der? Terbiyesiz!’ dediler.”

Gz-2-30.03.2010 “Sınıftaki öğrenciler tahtaya soru çözmek için kalkan arkadaşlarının soruyu çözmemesi üzerine öğretmenin onu dövmesini istediler.”

Gz-1-27.04.2010 “İ... M...’a ‘Simetrik!’ dedi. H... simetriğin ne olduğunu sordu. İ... ise ‘Sen anlamazsın.’ diyerek cevap verdi. Sınıf içinde akademik başarısı yüksek olanlarla diğerleri arasında bir uçurum oluşmuş. İyi öğrenciler diğerlerini hakir görüyor ve hiçbir şey başaramayacaklarını düşünüyor.”

Gr-Öğrnc7/K “Okul dışında arkadaşlarımızla aktivitelerimiz olmaz.”

Yukarıdaki çözümlemeler incelendiğinde öğrenciler arasında anlaşmazlıkların, küslüklerin olduğu, birbirlerini tehdit ettikleri ve küçümsedikleri, okul dışında birlikte vakit geçirmedikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrenciler arasında olumsuz bir iletişimin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki bu tarz bir iletişimin, sosyal beceri kazanım sürecinde olumsuz etkilenmelerine sebep olacağı söylenebilir.

Sosyal beceri eksikliklerinin bir diğer nedeni ise aile olarak belirlenmiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi nedeniyle sosyal etkinliklerde ve farklı çevrelerde bulunamadıkları, ailelerin ilgisiz olduğu ve olumsuz aile ilişkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn3 “Bu çevre de yok. Öğrencinin ne bir sinemaya ne de bir tiyatroya kendi kendine gidecek sosyal alanlar yok. Bazen öğretmenler götürürse giderler o kadar.”

“...Ailede görmediğinde... Çevrede böyle bir imkân olmadığından olabilir. O imkânlar olsa çocuklar çok müsaitler aslında. Bu çevrede olması mümkün değil. Tek gidebildikleri yer, yaz tatillerinde köyleri oluyor. Köyde de öğrenecekleri şeyler sınırlı, belli yani.”

Gr-Veli1 “Sosyal becerilerini geliştirmek için sadece konuşuyorum onlarla.”

Gr-Veli4 “Veliler ilgisiz.”

Gz-1-06.04.2010 “H... ‘Evde de hep böyleyim. Hep tekrarlatıyorum anneme, akşam babam gelince ona şikayet ediyor beni ve babamda beni dövüyor.’ dedi. Öğretmende ‘Oh! iyi yapmış. Ellerine sağlık, hak etmişsin!’ dedi. H... arkadaki arkadaşına anne ve babasıyla yaşadığı dayak hikayelerini anlatmaya devam ediyor. Terlikle dayak yediğini, terliğin izinin çıktığını, babasının sopa ile kovaladığını anlatıyor.”

Gr-Veli4 “Genelde okul dışında arkadaşları ile birlikte olmak ister ama ben bırakmam.”

B. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler temasına ilişkin kodlamalar incelendiğinde iki ayrı başlık ortaya çıkmıştır. Buna göre *‘gösterilen sosyal beceriler’* ve *‘sosyal beceri kazanma nedenleri’* alt temaları oluşturulmuştur.

Öğrencilerin gösterdiği sosyal becerilere ilişkin çözümlemelerde de alt temalar olduğu belirlenmiştir. Bu alt temalar *‘saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler’*, *‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri’*, *‘duygulara yönelik beceriler’*, *‘plan yapma ve problem çözme’* ve *‘stres durumlarıyla başa çıkma’* olarak oluşturulmuştur.

Nitel verilerin çözümlemesi ile belirlenen saldırgan davranışla başa çıkmaya yönelik becerilerden paylaşma becerisine en çok yüklemenin yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin bir veliler,

Gr-Veli1 “Paylaşmayı sever. Ne alırlarsa... yiyecekleri paylaşır.”

Gr-Veli2 “Paylaşmayı sever. Her şeyini paylaşır.”

Gr-Veli3 “Paylaşmayı sever. Eşyalarını paylaşır.” çocuklarının paylaşmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde öğrenciler de paylaşmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşme metni çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/E “Evet. Mesela kutu kolamdan yarısını bardağa koyup arkadaşla paylaşıyorum. Bisküvimi de yarısını veririm. Beraber yeriz içeriz.”

Gr-Öğrnc10/E “Evet, çok seviyorum. Evde kardeşime boyalarımı veririm. Defterimi okulda da silgi defter kalemimi paylaşıyorum.”

Gr-Öğrnc2/E “Evet, paylaşmayı severim. Mesela elimde bir top olduğunda onlara da vermek isterim, elimde yiyecek olduğunda arkadaşlarımla paylaşıyorum.”

Gr-Öğrnc3/K “Evet, paylaşmayı severim. Arkadaşım yemeğini getirmese paylaşıyorum. Ondan sonra kitabını getirmese onunla birlikte çalışırım.”

Gr-Öğrnc4/K “Severim. Mesela bir şey aldığımda onlara da ikram ederim.”

‘Anlaşmazlıkların üstesinden gelme’ bir diğer gösterilen saldırgan davranışlarla başa çıkma becerisi olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc10/E “Evet, olur ama sonra barışırız. Özür dileriz birbirimizden anlaşırsız öyle.”

Gr-Öğrnc3/K “Evet, oluyor. Konuşarak ve anlaşarak anlaşıyorum.”

Gr-Öğrnc8/E “Anlaşmazlıklarımız olur. Genelde arkadaşlarım bana yardımcı olur. Geçen gün G... ile kavga etmiştik. Din dersinden ikimiz birlikte dua ezberlememiz gerekiyordu ezberledik de sonra hocamız başka duayı ezberleyin diyince G... bana kükredi. Sonra ben ona sakın olmasını söyledim. Barıştık.”

Gr-Öğrnc9/K “Evet, oluyor. Konuşarak veya tartışarak olayı çözerim.”

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hakkını savunma becerisini gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-2-27.04.2010 “Öğretmen sınıfa gelince öğrencilerden 50 kuruş vermelerini idareye borçlarının olduğunu belirtti. Bazı öğrenciler daha önce para vermiş olduklarının söylediler. Hatta bir öğrenci ‘Öğretmenim o para aidat parasının içindeydi ya!’ diyince öğretmen paranın yetmediğini söyledi. Bazı öğrenciler para vermemek için çeşitli iddialar öne sürdüler.”

Gz-2-30.03.2010 “Sınıftan bir kız çocuğu arkadaşının kendisine iftira ettiğini, pasta parasının artmadığını bütün parayı pastaya verdiklerini ama arkadaşının ısrarla parayı kendisinin aldığını söylemesinin yanlış olduğunu belirtti. Suçlanan kız çocuğu duruma müdahale etti ve ‘Aldınız işte parayı, yediniz!’ dedi. Sınıftan söz alan başka bir kız, pastanın beraber alındığını ve pasta parasının artmadığını söyledi ve arkadaşını savundu.”

Öğrencilerin izin isteme becerisini gösterdiklerinin belirlenmesi, elde edilen bir diğer bulgudur.

Gz-1-23.03.2010 “Bir öğrenci ‘Öğretmenim, arkadaşlarım okumalarını bitirince bir şey söyleyebilir miyim?’ dedi. Öğretmen sorabileceğini söyledi. Sessiz okuma bitince izin isteyip öğrenci sorusunu yöneltti.”

Gz-2-04.05.2010 “Arka sırada oturan öğrenci kesmekle uzun süre uğraştıktan sonra eşyalarını toplayarak diğer iki erkek öğrencinin yanına gitti. ‘Ben de oturayım

mi?’ dedi ve izin aldıktan sonra yanlarına oturdu ve üç öğrenci birbirlerine parça oluşturmada yardım etti ve üçü bir sırada oturarak faaliyete devam etti.”

Son olarak saldırgan davranışla başa çıkma becerilerinden, alay etme ile başa çıkma becerisi ve espri yapma becerisi nitel veri çözümlenmeleri sonucu belirlenmiştir. Buna ilişkin bir öğrenci,

Gr-Öğrenci10/E *“Alay ettikleri zaman hiç üstüme alınmam. O laf bana gelirse geri de döner.”* diyerek alay etme ile nasıl başa çıktığını açıklamıştır. Aşağıdaki gözlem notu çözümlemesi ile de bir öğrencinin espri yaparak arkadaşlarını güldürdüğü belirlenmiştir.

Gz-2-30.03.2010 *“Bir öğrenci ‘Benim annem süper. Merdiveni siler, camı siler, yeri siler, beni siler!’ diyerek arkadaşlarını güldürdü.”*

Gösterilen sosyal beceriler alt teması içinde belirlenen bir diğer beceri grubu ise *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileridir*. Bu beceri grubu içinde ‘yardım etme’, ‘yönergelere uyma’, ‘toplulukta rahat konuşma’, ‘dinleme’ ve ‘kendini ifade etme’ becerileri kodlanmıştır.

Yardım etme becerisine ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-30.03.2010 *“Formu doldurup bitiren öğrenciler, arkadaşlarına yardım ediyor.”*

Gz-2-11.05.2010 *“Öğrenciler ödevlerini tamamlamaya çalışıyorlar. Bu esnada birbirine yardım eden öğrenciler gözlemlendi. Erkek öğrenciler güzel yazı gerektiği yerde kız öğrencilerden yardım alıyorlar.”*

Gr-Veli1 *“Yardım etmekten hoşlanır. Yardım eder.”*

Gr-Öğrenci2/E *“Evet yardım etmeyi severim. En son kendime dondurma almıştım. Arkadaşımın da canı çeker diye ona da almıştım.”*

Gr-Öğrenci3/K *“Evet, yardım etmeyi severim. Dükkândan gelen yaşlı kadının elindeki poşetleri taşıdım.”*

Gr-Öğrenci4/K *“Hı hı! hoşlanırım. Kantinden çubuk kraker aldığım zaman onlara da veriyorum.”*

Gr-Öğrenci5/E *“Evet, çok istekliyim yani. Maddi durumu iyi olmayan arkadaşlarıma bir süreliğine borç para veriyorum.”*

Gr-Öğrenci6/K “Evet. En son bir yaşlı adam vardı gözleri görmüyordu onu evine götürdüm.”

Gr-Öğrenci7/K “Evet. Mesela çarşıya arabayla çıktığımız zaman hamile bayanlara diyorlar ki yardım edin ama görüyorum ki hiç kimse yardım etmiyorlar. Benim annem geçen sene hamileydi ayakta gidip geliyordu. En son B...’ya yardım etmiştim. Sabah kahvaltısı yapmamış ve para getirmemişti beraber paylaştık.”

Yönergelere uyma becerisine ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-13.04.2010 “Sınav kağıtlarını dağıttı. Sürenin başladığını söyledi. Daha sonra dışarı çıkıp geleceğini, onlara güvendiğini, kimsenin kimseye bakmamasını söyledi. Sınıf başkanını da öğretmen masasına oturtarak sınıfı kontrol etmesini sağladıktan sonra sınıftan dışarı çıktı. Öğrenciler sessizce soruları çözüyor. Kimse kimseye bakmıyor. Öğretmen sınıfa geri döndü. Öğrenciler ayağa kalktılar. Öğretmen oturmalarını söyledi.”

Gz-1-16.03.2010 “Öğrencilerin bir kısmı sessizce ders çalışıyor. Çünkü öğretmenleri diğer ders Matematik sınavı yapacağını söyledi ve fotokopi işlemleri için sınıftan ayrıldı. Bir kısım öğrenci ikişerli ya da üçerli gruplar halinde çalışmaya başladı.”

Gz-1-30.03.2010 “Öğretmen bir öğrenciye yarışmaya katılacak olanları, hangi kategoride katılacaklarını ve telefon numaralarını yazmasını istedi. Öğrenci hemen işe koyuldu.”

Gz-2-23.03.2010 “Öğretmen, öğrencilerden metni açıp sessizce okumalarını istedi. Tüm öğrenciler sessizliği sağladılar ve kitaplarına yöneldiler.”

Toplulukta rahat konuşma becerisine ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci1/E “Topluluk içinde rahatça konuşabilirim.”

Gr-Veli4 “Konuşur, çekinmez...”

Dinleme becerisine ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci1/E “Arkadaşlarım konuşurken dinlerim.”

Gr-Öğrenci3/K “Bir kişi konuşurken sözünü kesemem onu dinlerim. Sözü bitince konuşurum.”

Gr-Veli2 “Beni dinler. Başkasını da dinler.”

‘gösterilen sosyal beceriler’ alt teması içinde belirlenen bir sonraki beceri grubu ise *duygulara yönelik becerilerdir*. Bu beceri grubu içinde ‘*başkalarının duygularını anlama*’, ‘*iyi duyguları ifade etme*’ ve ‘*duygularını ifade etme*’ becerileri kodlanmıştır.

Öğrencileri başkalarının duygularını anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/E “*Biraz anlarım. Arkadaşlarımın bana iyilik mi, kötülük mü yaptığını anlarım.*”

Gr-Öğrnc10/E “*Evet, mesela üzgün öfkeli olduğunu anlarım yüzlerinden.*”

Gr-Öğrnc2/E “*Evet, anlaşılıyor zaten. Mesela kızgın olduğunu yüz ifadelerinden anlıyorum.*”

Gr-Öğrnc4/K “*Anlarım. Mesela yüz ifadelerinden anlarım.*”

Gr-Öğrnc5/E “*Evet anlarım. Yüzlerine bakınca hemen zaten anlarım.*”

İyi duyguları ifade etme belirlenen bir diğer duygulara yönelik beceridir. Buna ilişkin gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-13.04.2010 “*Öğretmen sınıfa girdi, masaya oturdu. İkinci derste yapılan sınav sorularını cevaplamaya başladı. Öğrenciler yanlış yapıp yapmadıklarını kontrol ediyor. Doğru yapan sevinçle kendilerini alkışlıyor, yanlış yapan çekinmeden söylüyordu.*”

Gz-1-16.03.2010 “*Kesirlerde bölme işlemi ile ilgili olarak iki kız öğrenci yardım edip etmeyeceğimizi sordular. Açıklama yapıldıktan sonra teşekkür ederek mutlu bir şekilde ayrıldılar. Bölme işlemini öğrenen öğrenciler diğer arkadaşlarına da anlattı. Araştırmacılara çok güzel olduklarını söylediler.*”

Gz-2-30.03.2010 “*Kız öğrencilerin yazdıkları yazıları birbirine gösterdiği ve okuttuğu gözlemlendi. Yazıları hakkında olumlu eleştiri yapmaları oldukça ilgi çekiciydi.*”

Duygularını ifade etme becerisi çözümlenen bir başka beceridir. Buna ilişkin çözümleme örnekleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “*Evet, duygularımı ifade ederim. Kızdığımı belirtirim.*”

Gr-Öğrnc8/E “*Duygularımı ifade ederim ama karşımdaki insan üzülecekse duygularımı söylemem.*”

‘gösterilen sosyal beceriler’ alt teması içinde belirlenen bir başka beceri grubu ise ‘plan yapma ve problem çözme’ becerileridir. Bu beceri grubu içinde ‘plan yapma-karar verme’ becerileri kodlanmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Öğrenciler kendilerini ifade etme noktasında iyiler... Birlikte hareket etme konusunda iyiler. Öğrenciler birlikte ders olmamasına rağmen okulda zaman geçirelim anlamında. Belki bu hani evden kaçış... Evde canları sıkılıyordur. Ama yine de birlikte plan yapabiliyorlar. Bu da benim hoşuma gidiyor.”*

Gr-Öğrtmn3 *“Mesela bazıları müzikle bazıları resimle yetenekli öğrencilerimiz var. Geçen 23 Nisan Bayramı’nda hiç benim katkım olmadan, öğrenciler kendi aralarında bir gösteri grubu çıkarmışlardı. Gerçi sonra süre yetmedi, oynayamadılar, bayağı üzüldüler ama kendi aralarında kendileri yapabiliyorlar. Sadece onlara rehberlik etmek yeterli oluyor bence.”*

Gz-1-16.04.2010 *“Bir öğrenci arkaya gelerek arkadaşları ile öğleden sonra yapacaklarını konuştu.”*

‘gösterilen sosyal beceriler’ alt teması içinde belirlenen son beceri grubu ise ‘stres durumları ile başa çıkma’ becerileridir. Bu beceri grubu içinde ‘başarısızlıkla başa çıkma’ becerileri kodlanmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-2-16.03.2010 *“Tahtaya kalkan bütün çocuklar sınıftan gelen müdahaleler karşısında ses çıkarmadı ve bu durumu görmezlikten geldi. Yine sınıftaki çocuklar tahtaya kalkmak için oldukça çaba gösterdiler. Soruyu yanlış cevaplayanlar bile kalkmak için oldukça istekliydi.”*

‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ alt temasında ise öğrencilerin okul dışında birlikte vakit geçirmelerine yönelik kodlamalar yapılmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/E *“Oyunlar oynarız ama etkinlik yapmamışızdır. Birkaç arkadaşım ile beraber eczacıyla röportaj yaptık.”*

Gr-Öğrnc10/E *“Evet, gidiyoruz. Beraber geziyoruz, futbol takımımız var. Top oynuyoruz.”*

Gr-Öğrnc2/E *“Evet, bir grup oluşturduk birbirlerimizin evlerine gidiyoruz. Bize ikramda bulunuyorlar, oyun oynuyoruz.”*

Gr-Veli1 *“Genelde bir araya gelirler ve bunu isterler.”*

Gr-Veli3 *“Genelde bir araya gelirler isterler. Evlerine gider.”*

Yukarıda verilen çözümler incelendiğinde öğrencilerin okul dışında da bir araya geldikleri oyunlar oynadıkları, ödevlerini yaptıkları belirlenmiştir. Sosyal beceri kazanımı sürecinde akranları ile etkileşime geçmenin önemi düşünülürse bu durumun olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.3. SBDDD Okulundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

SBDDD okulundan elde edilen bulgular, belirlenen örtük program boyutlarının, işlevlerine ilişkin çözümlere göre sunulmuştur. Bu noktada okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında örtük programın sosyal becerilerin kazandırılmasındaki işlevi derinlemesine incelenmiş ve yapılan çözümlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

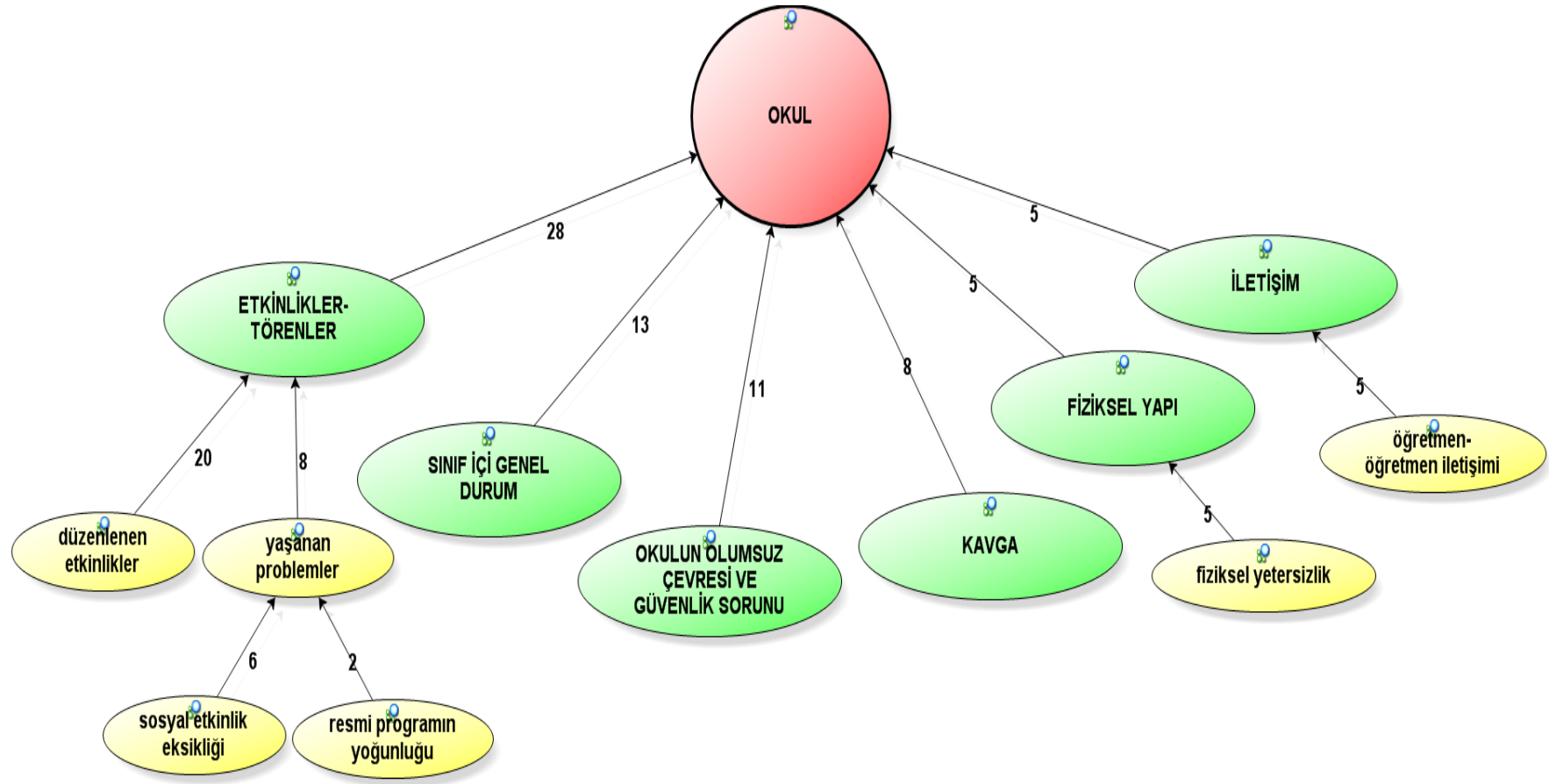
4.2.3.1 Okul Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümler

SBDD Okuluna ilişkin elde edilen nitel veriler, okula ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler alt temalara ayrılarak incelenmiştir. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. SBDDD okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Etkinlikler-törenler	7	3	14	4	28
✓ <i>Düzenlenen etkinlikler</i>	7	1	11	1	20
✓ <i>Yaşanan problemler</i>	-	2	3	3	8
○ Sosyal etkinlik eksikliği	-	-	3	3	6
○ Resmi programın yoğunluğu	-	2	-	-	2
Sınıf içi genel durum	13	-	-	-	13
Fiziksel yapı	2	1	1	1	5
✓ <i>Fiziksel yetersizlik</i>	2	1	1	1	5
Okulun olumsuz çevresi ve güvenlik sorunu	-	3	1	7	11
Kavga	1	-	7	-	8
İletişim	5	-	-	-	5
✓ <i>Öğretmen-öğretmen iletişimi</i>	5	-	-	-	5
Toplam	28	7	23	12	70

Çizelge 16'ya bakıldığında en fazla yüklemenin '*etkinlikler-törenler*' alt temasına yapıldığı görülmektedir. Sonraki alt temalar ise en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılana doğru '*sınıf içi genel durum*', '*fiziksel yapı*', '*kavga*', '*iletişim*', '*güvenlik sorunu*' ve '*okulun olumsuz çevresi*' olarak sıralanmıştır. Ortaya çıkan bu alt temalar ve alt temalara ilişkin kodlamalar aşağıda verilen modelle görselleştirilmiştir.



Şekil 11. SBDDD okulu örtük programının, okul boyutundaki işlevine ilişkin model

Yukarıda verilen model incelendiğinde, okula ilişkin örtük programın işlevlerine ait alt tema ve alt temalara ilişkin kodlamalar görülmektedir. Ayrıca model üzerinde her bir temaya ilişkin yükleme sayıları da verilmiştir. Bu temalara ilişkin detaylı bilgi ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

A. Etkinlikler-Törenler

Bu başlık altında okulda düzenlenen etkinlikler-törenlere ilişkin kodlamalar incelenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucu *‘düzenlenen etkinlikler’* ve *‘yaşanan problemler’* alt temaları oluşturulmuştur. *‘düzenlenen etkinlikler’* alt temasına ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Çevredeki fakir kişilere gıda yardımı için aramızda para toplayarak yardımda bulunduk, sınıf içinde ihtiyacı olanlara yardım ettik, hasta olanla ziyaret ettik.”*

Gr-Veli4 *“Arada oluyor... Törenler oldu, çocuğum katıldı. İzlemek için katıldılar, ben katılmadım.”*

Gz-1-17.03.2010 *“Öğretmen erkek öğrencilere futbol maçları hakkında sorular sordu. Öğrenciler de yarın bir maçları olduğunu söyledi. Öğrencilerden biri de kazanan takım ve öğrencilerinin köfteciye götürüleceğini söyledi.”*

Gz-1-26.03.2010 *“Öğretmen güncel konularla bağlantı kuruyor: ‘Elazığ da yaşanan depremde hangi sosyal kurumların yardımcı olduğunu gördünüz?’ Bir öğrenci ‘Hiç birimiz gidemedik ama okulumuzda düzenlenen yardım kampanyasına bizde sınıf olarak katıldık, az da olsa elimizden geleni yapmaya çalıştık.’ Bir başka öğrenci ‘Evet, öğretmenim bizde sınıf olarak yardım topladık.’ Dedi.”*

Gz-2-17.03.2010 *“Sınıfa 8.sınıf öğrencisi olan iki öğrenci geldi. İnsan hakları ve demokrasi kulübüne üye olan öğrencilermiş. Durumu kötü olan bir aile için yardım topluyorlarmış. Duyuru yapıp çıktılar.”*

Gz-2-21.04.2010 *“Ders devam ederken nöbetçi öğrenci gelip korodaki öğrencileri çağırdı. Onlar çıkınca geriye kalan öğrencilerle derse devam edildi.”*

Gr-Öğrnc10/K *“...erkekler geziye gidiyorlar, Hazar Babaya, Harput’a gidiyorlar. 19 Mayıs’a götürdü. Beden öğretmenimiz yapıyor. Bence çok güzel ben de çok istiyorum.”*

Gr-Öğrnc2/K “ 23 Nisan da 19 Mayıs da yani genellikle hepsinde yapılıyor. Halk oyunları, şiirler, şarkılar, resimler yapıyorlar, öğretmenler konuşma yapıyorlar...”

Gr-Öğrnc3/K “Sınıflar arası yarışmalar oluyor. Ben çok mutlu oluyorum bu tür etkinlikten.”

Gr-Öğrnc9/K “Kulüp çalışmaları, rehberlik, gösteriler, 23 Nisan için şiirler felan. Herkes katılıyor.”

Bir diğer alt tema olan ‘yaşanan problemler’ alt teması içinde sosyal etkinlik eksikliği ve resmi programın yoğunluğu alt kodlamaları oluşturulmuştur. Sosyal etkinlik eksikliğini ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn2 “Yerli Malı haftası dışında bir etkinlik olmadı.”

Gr-Öğrtmn4 “Fazla sosyal aktivitemiz olmadı. Grup çalışmalarımız oldu. Veda partisi düzenledik. 10 Kasım, 23 Nisan etkinlikleri, koro oluşturma.”

Gr-Veli1 “Okul geneli bir etkinlik yapılmadı. Ben katılmadım.”

Gr-Veli3 “Okulda şimdiye kadar hiç törene katılmadık.”

Etkinlik ve törenler düzenlemede karşılaşılan problemlerden biri de resmi programın yoğunluğu ve zaman sıkıntısı olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin yapılan çözümleme ise aşağıda sunulmuştur.

Gr-Öğrtmn1 “... Müfredat ağır, zaman ayıramıyoruz. İkili eğitim olduğu için. Zaman yetmiyor. Müfredat yetiştirmede sorunlar yaşıyoruz.”

Etkinlikler-törenler temasına kodlamalara bakıldığında okul genelinde milli bayram ve belirli gün-haftalar dışında etkinliğin pek fazla düzenlenmediği belirlenmiştir. Bu özel günlerin dışında okulca yapılan etkinlik olarak sınıflar arası futbol turnuvasının düzenlendiği ve birkaç kulüp faaliyetinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca futbol turnuvasına katılan öğrencilere beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli gezi ve etkinlikler düzenlendiği belirlenmiştir. Bu genel etkinliklerin dışında ise sınıf bazında yapılan bazı yardım faaliyetleri olduğu tespit edilmiştir. Düzenlenen etkinliklerin yetersizliği ancak yapılan bu etkinliklerin ve törenlerin eksik olduğu ve resmi programın yoğunluğundan bu tür etkinliklere zaman ayıramadığı belirtilmiştir.

B. Sınıf İçi Genel Durum

Sınıf içi genel durumu ortaya koyan kodlamalar, bu alt tema içinde toparlanmıştır. Yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.04.2010 *“Sonra sırası ile öğrenciler yazdıkları masalı okuyor. Okuyan öğrenciyi dinleyen yok gibi. Bir kısmı kendi arasında konuşuyor, bir kısmı da başka kitap ve defterlerle uğraşıyor, bir kısmı da uyukluyor.”*

Gz-1-17.03.2010 *“Bir müddet sonra sınıfın sakin havası değişmeye başladı. Hep bir ağızdan konuşmaya başladılar.”*

Gz-1-31.03.2010 *“Bir öğrenci okurken diğer öğrenciler dinliyor. Ancak farklı işle meşgul olan öğrenciler var. Bir kısmı kitaptan okuma parçası ile ilgili soruları çözerken, bir kısmı kendi aralarında konuşuyor.”*

Gz-2-17.03.2010 *“Öğrenciler, öğretmenin yönergelerine zaman zaman uyuyor ama daha çok kendi istediklerini yapıyorlar.”*

Gz-2-21.04.2010 *“Sesli slayt bitince yeni bir slayta geçildi. Bunu da Y...okumaya başladı. Kızlar önde erkekler ise en arkada oturuyorlar. Derse genelde kızlar katılıyorlar. Öğrencilerin dikkatleri iyice dağılmaya başladı. Arka tarafta kalan öğrenciler başka şeylerle ilgilenmeye, konuşmaya başladılar.”*

Gz-1-21.04.2010 *“Öğretmen sınıf kapısından ‘Okumaya devam edin, geliyorum’ dedi. M... ve K... tahtaya çıktı, sınıf yönetimini ele aldılar. Ancak sınıf düzenini sağlayamıyorlar. Hiç kimse A...’yı dinlemiyordu. A... okumayı bitirdi. T... devam ediyor. Öğretmen sınıfa girdi. Öğrenciler yerlerine oturdu. Sessizce dinlemeye başladılar. Ancak öğrenciler sıkılma emareleri gösteriyor. Su şişeleri ile oynayanlar, kitabı karıştıranlar, camdan dışarıyı seyredenler, esneyenler, kendi aralarında konuşanlar var.”*

Gz-2-17.03.2010 *“Sınıftaki kimi öğrenciler öğretmeni dinleyerek kitap sayfalarını çeviriyor ancak bazı öğrenciler ders dışı işlerle uğraşıyor (kimi kalem açıyor, kimi kafasını karıştırıyor, kimi ufluyor, kimisi beni izliyor, kimi tokasıyla uğraşıyor...).”*

“Öğretmen sürekli dışarı çıkıp, içeri giriyor. İki öğrenci ellerinde bez, öğretmen masasını temizliyorlar. Başkan yardımcısı tahtaya konuşanları yazıyor. Kimse konuyu okuyanı dinlemiyor. Herkes arkadaşıyla konuşuyor ya da başka şeylerle ilgileniyor.”

Gz-1-14.04.2010 “F... ile M... birbirlerini ittiriyor. M... F... boynunu sıkıp tahtaya doğru itiyor. Bir başka öğrenci ‘F... seni döver!’ dedi. M... ise ‘Gelsin dövüşelim bakalım kim dövercek? Gel gel!’ dedi ve kavga etmeye başladılar. Diğer öğrenciler ‘Kimse müdahale etmeyecek yesinler birbirlerini’ dediler. Kavga daha da kızıştı onları gene öğrenciler ‘Vur! Vur!’ diyerek kışkırtıyordu.”

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde sınıf ortamında öğrencilerin çoğunlukla dersi, öğretmeni ve arkadaşlarını dinlemedikleri başka işlerle meşgul oldukları, ellerindeki işlere yoğunlaşamadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf içinde kavgaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum, sınıf kuralları ve düzeni açısından problemlerin olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin sosyal beceri kazanımını sürecinde olumsuz etkilendikleri söylenebilir.

C. Fiziksel Yapı

Okulun fiziksel yapısına ilişkin yapılan kodlamalar incelendiğinde ‘fiziksel yetersizlik’ alt temasının oluştuğu görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “Kantinde sıraya girmek olmasa iyi olur. Herkes birbirini iterek eziyor kuyrukta. Kantinde bazı okullarda masa, sandalye var. Daha rahat yemek yeriz. Bizde de banklar var ama yeterli olmuyor.”

Gr-Öğrtmn2 “Sosyal becerileri pek yok. Çok kalabalıklar. Vicdansızlar kendi aralarında. Şiddete meyilliler. Kavgacılar, konuşmayı bilmiyorlar. Çocuklar kendilerini ifade edemiyorlar. Kızlar daha iyi erkeklere göre. Erkekler her aktivitede kavga çıkartıyorlar. Oyun oynamayı bilmiyorlar. Okulda oyun alanı, beden eğitimi için salon yok belki de bu bir sebep olabilir. Öncü olabilecek kişilerin arkasından gidebiliyorlar. Sınıf başkanı lider özellikli olduğunda daha iyi oluyor.”

Gr-Veli1 “Okulun eksiklikleri var. Spor salonu yok. Okul bahçesi küçük.”

Gz-2-17.03.2010 “Ders, Fen ve Teknoloji, proje ödevi hazırlanıyor. Sınıf oldukça küçük. Konunun içeriğinin anlaşılması için gerekli malzeme sıkıntısı var.”

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde okulda bahçesinin, oyun alanlarının ve kantinin küçük ve yetersiz olduğu, spor salonunun olmadığı

görülmektedir. Bu tür fiziksel yetersizliklerin, öğrencilerin sosyal etkileşime girecekleri ortamları sınırlandırdığından, sosyal beceri kazanımı sürecinde olumsuz etkilerinin olacağı söylenebilir.

C. Kavga

Okula ilişkin örtük program incelendiğinde okul içinde meydana gelen öğrenci kavgalarına ait kodlamaların yapıldığı görülmüştür. Böylece ‘kavga’ alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema içinde yapılan kodlamalara bakıldığında okul içinde özellikle ikinci kademe öğrencilerinin karıştığı kavgaların olduğu, bu durumun alt sınıflara da örnek olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler ise aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/E *“Evet, koşuyoruz, düşüyoruz. Geçen arka bahçede dışardan kafama taş değdi ve kanadı. Benim için en büyük kavga buydu.”*

Gr-Öğrnc4/K *“Evet, oluyor 8. sınıflar kavga ediyorlar. Onlar kavga çıkarınca küçükler de kavga çıkarıyor. Bu dönem içerisinde altı-sekiz kez küçüklerde üç-dört kez de kavga gördüm.”*

Gr-Öğrnc8/E *“Fazla değil ama şakadan yapıyorlar bazen sonra kavga oluyor. Erkekler arasında sınıflar arası kavgalar oluyor. Bu dönem beş tane falan gördüm.”*

Gz-1-17.03.2010 *“6. ders başladı. Bir öğrenci ağlıyordu. 6. sınıftan bir öğrenci teneffüste boğazını sıkmış. Öğretmen yüzünü yıkayıp gelmesini söyledi.”*

D. İletişim

Bu alt tema içinde ise öğretmen-öğretmen iletişimine yönelik kodlamalar yapılmıştır. Buna göre zümre öğretmenler arasında olumlu bir iletişimin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.04.2010 *“Performans ödevlerinin hazırlığı için diğer şube öğretmeninin yanına gideceğini söyleyerek sınıftan çıktı öğretmen.”*

Gz-1-26.03.2010 *“Sınıfın kapısından görünen bir diğer sınıfın öğretmeni ‘ Bir milyon parası olan var mı?’ diye sordu. Sınıftakiler yok dediler. Bir kız öğrenci ‘Maşallah hep borç istiyor.’ dedi.”*

Gz-1-28.04.2010 “Öğretmen, bursluluk sınavına hazırlanan öğrencilere alan ölçülerine çalışıp çalışmadıklarını söyledi. Öğrenciler, çalışmadıklarını söyleyince öğretmen ‘M... git, P... öğretmene sor. Alan ölçülerini anlatıyor mu?’ dedi. M... gidip geldiğinde P... öğretmenin o konuyu anlattığını söyledi. Sınıf öğretmeni ise ‘M..., B..., Y... ve K... hadi gidin P... öğretmenin sınıfına P... öğretmene de beş tane yaramaz öğrenciyi bu sınıfa göndermesini söyleyin.’ dedi.”

E. Okulun Olumsuz Çevresi ve Güvenlik Sorunu

Okula ilişkin yapılan kodlamalar incelendiğinde olumsuz çevre ve yaşanan bir güvenlik sorunu olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli3 “Güvende hissetmiyor. Sigara ve zararlı olan şeyler olabilir. Güvenlik eksikliği var okulda... Mecburiyetten buraya gönderiyorum.”

Gr-Veli4 “Okuldan memnunuz, çevreden memnun değiliz. Kötü alışkanlıklara sahip kişiler var etrafta. Hocaya bıçak çeken, bali içenler var.”

Gr-Veli5 “Okuldan ziyade çevreden memnun değiliz. Çevrede başıboş gençler var. Sorun yapıyorlar.”

Gr-Öğrnc1/E “Bahçemizde ağaçlar vardı. Kestiler. Okulun çevresi kötü. Hep küfür ediyorlar.”

Gr-Öğrtmn1 “Bu okulda diğer okullardan çok farklı aile ve çevre farklılardan dolayı kendi aralarında kavga, küfür olaylarına şahit oluyorum. Okul, çevre, aile arasında uyuşmazlık olduğunda öğrenciler bocalıyorlar. Doğrusunu vermeye çalışıyoruz.”

Gr-Öğrtmn4 “Ne kadar da olsa çevre ve ailenin etkisi çok oluyor.”

4.2.3.2 Öğretmen Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

SBDD Okuluna ilişkin elde edilen nitel veriler, öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler alt temalara ayrılarak incelenmiştir. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 17’de verilmiştir.

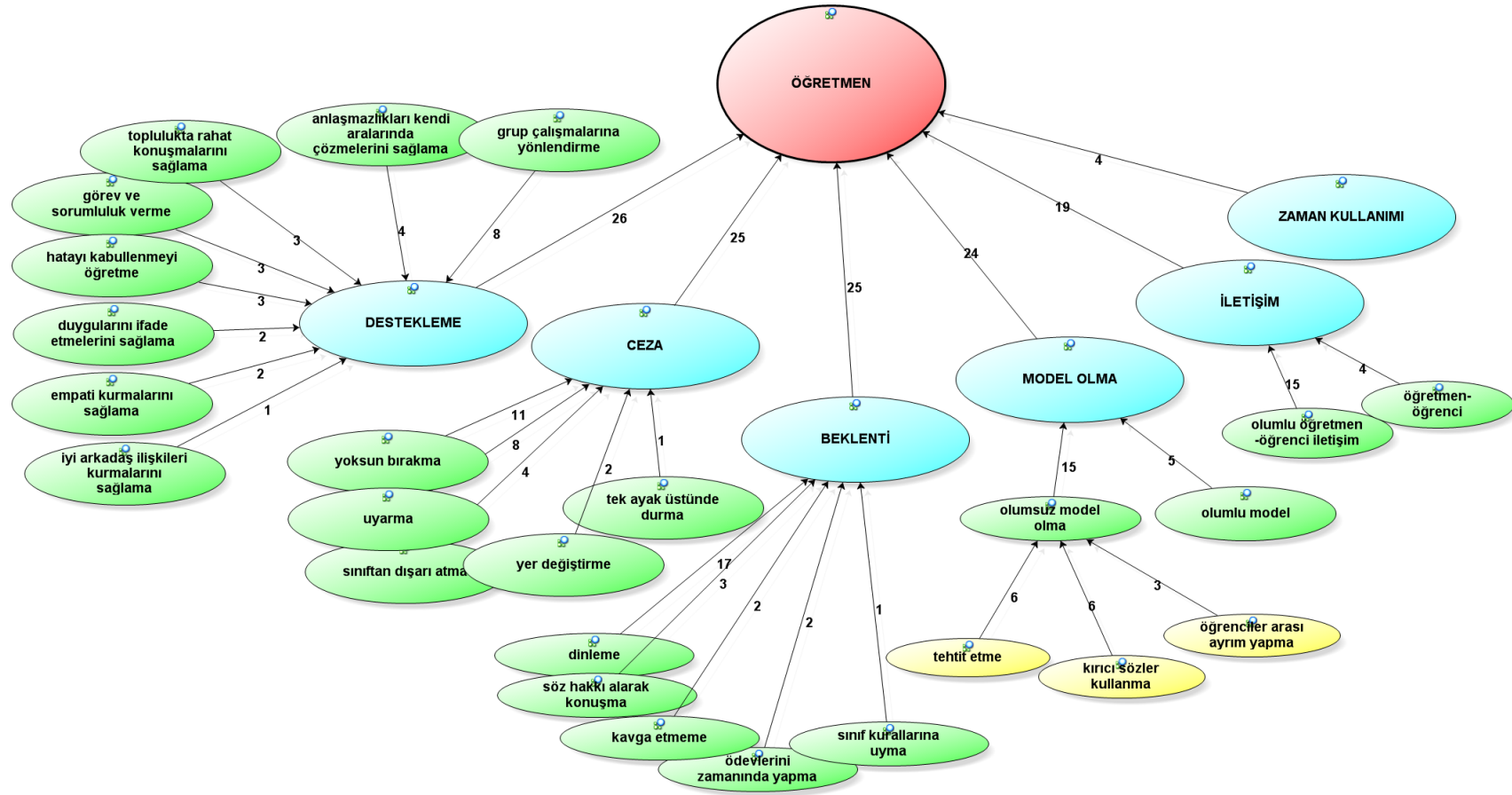
Çizelge 17. SBDDD okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
Destekleme	4	13	6	3	26
✓ Grup çalışmalarına yönlendirme	-	5	3	-	8
✓ Anlaşmazlıkları kendi aralarında çözmelerini sağlama	-	2	2	-	4
✓ Toplulukta rahat konuşmalarını sağlama	-	-	-	3	3
✓ Görev ve sorumluluk verme	1	2	-	-	3
✓ Hataları kabullenmeyi öğretme	-	3	-	-	3
✓ Duygularını ifade etmelerini sağlama	2	-	-	-	2
✓ Empati kurmalarını sağlama	1	1	-	-	2
✓ İyi arkadaş ilişkileri kurmalarını sağlama	-	-	1	-	1
Ceza	20	-	5	-	25
✓ Yoksun bırakma	10	-	-	-	10
✓ Uyarma	6	-	2	-	8
✓ Sınıftan dışarı atma	3	-	1	-	4
✓ Yer değiştirme	1	-	1	-	2
✓ Tek ayaküstünde durma	-	-	1	-	1
Beklenti	16	1	8	-	25
✓ Dinleme	14	-	3	-	17
✓ Söz hakkı alarak konuşma	2	1	-	-	3
✓ Kavga etmeme	-	-	2	-	2
✓ Ödevleri zamanında yapma	-	-	2	-	2
✓ Sınıf kurallarına uyma	-	-	1	-	1
Model olma	18	1	1	-	20
✓ Olumsuz model olma	14	-	1	-	15
○ Tehdit etme	6	-	-	-	6
○ Kırıcı sözler kullanma	6	-	-	-	6
○ Öğrenciler arası ayırım yapma	2	-	1	-	3

Çizel 17' den devam

✓ <i>Olumlu model olma</i>	4	1	-	-	5
İletişim	9	4	4	2	19
✓ <i>Olumlu öğretmen- öğrenci iletişimi</i>	7	2	4	2	15
✓ <i>Olumsuz öğretmen-öğrenci iletişimi</i>	2	2	-	-	4
Zaman kullanımı	4	-	-	-	4
Toplam	71	19	24	5	119

Çizelge 17 incelendiğinde en fazla yüklemenin ‘*destekleme*’ alt temasına yapıldığı görülmektedir. Sonraki alt temalar ise en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılana doğru ‘*ceza*’, ‘*beklenti*’, ‘*model olma*’, ‘*iletişim*’ ve ‘*zaman kullanımı*’ olarak sıralanmıştır. Ortaya çıkan bu alt temalar ve alt temalara ilişkin kodlamalar aşağıda verilen modelle görselleştirilmiştir.



Şekil 12. SBDDD okulu örtük programının, öğretmen boyutundaki işlevine ilişkin model

Şekil 12’ de verilen modele bakıldığında, öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerine ait alt tema ve alt temalara ilişkin kodlamalar görülmektedir. Ayrıca model üzerinde her bir temaya ilişkin yükleme sayıları da verilmiştir. Bu temalara ilişkin detaylı bilgi ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

A. Destekleme

Araştırmada elde edilen veriler öğretmen boyutunda çözümlendiğinde öğretmenin sosyal becerileri desteklediği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle ‘destekleme’ teması oluşturulmuştur. Bu tema ise ‘grup çalışmalarına yönlendirme’, ‘anlaşmazlıkları kendi aralarında çözmelerini sağlama’, ‘toplulukta rahat konuşmalarını sağlama’, ‘görev ve sorumluluk verme’, ‘hataları kabullenmeyi öğretmen’, ‘duygularını ifade etmelerini sağlama’, ‘empati kurmalarını sağlama’ ve ‘iyi arkadaş ilişkileri kurmalarını sağlama’ olarak alt temalara ayrılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, grup çalışmalarına yönlendirdiğini ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “Kitapta yeri geldiğinde bütün grup çalışmalarını yapar. Mesela bursluluk sınavına girecektik. Öğretmenimiz bizim grup oluşturup ders çalışmamızı söyledi. Sınav gelene kadar daha az dışarı çıkın, sizin için daha iyi olur, dedi.”

Gr-Öğrnc3/K “Bir arkadaşın evinde toplanıyoruz. Öğretmenimiz bize görevler veriyor... Arkadaşın evinde toplanıp verdiği görevleri yerine getiriyoruz.”

Gr-Öğrtmn1 “İsteklerine göre oturtmaya çalıştım ama sonra 1-2 ayda bir yer değişiklikleri yaparak tüm öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurması için değişikliğe gidildi. Küme şeklinde dizilim yaptım.”

Gr-Öğrtmn2 “Sınıf listesinden rasgele oluşturup tüm öğrencilerin birbirlerini tanıyıp etkileşimin sağlanmasını hedeflerim. Grup çalışmalarına göre oturma planlarını yapmaya çalışıyorum. ‘U’ düzeni yapmaya çalışıyorum.”

Bir diğer alt tema olan ‘anlaşmazlıkları kendi aralarında çözmelerini sağlama’ ya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn3 “Bir de sıra arkadaşımınla bazen tartışırız. Bu davranışım da öğretmenimi kızdırıyor. Öğretmenim beni teneffüste yanına çağırır konuşur anlaşırsınız.”

Gr-Öğrtmn1 *“Sorunlarını konuşarak kendi aralarında halletmelerini ama kavga yoluyla değil karşılıklı anlayış çevresinde olmalı. Öğretmenlerine başvurmalarını istiyorum. Rehberlik dersleri veriyoruz. Senaryolar üzerinden örnek olaylar üzerinden doğruları anlatmaya çalıştık.”*

Öğretmenin sosyal becerileri desteklediğini ortaya koyan bir başka alt tema ise ‘toplulukta rahat konuşmalarını sağlama’ teması olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli3 *“Toplum içinde rahatlar, konuşurlar. Hiç bir şey yapmadım özel olarak. Okulun ve öğretmenin etkisi oldu.”*

Gr-Veli4 *“Konuşur. Bir şey yapmadım. İçinden geliyor, yerinde var, okumaya katkısı var. Okul, öğretmenler çok etkili oluyor. Sürekli okuldan bilgi alırım.”*

Destekleme temasının içinde belirlenen bir başka alt tema ise ‘görev ve sorumluluk verme’ alt temasıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilere görev ve sorumluluk vererek sosyal becerilerini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bulguyu ortaya çıkaran çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn4 *“Çalışanların arasına tembel olanları veririm. İlgisizleri öne alırım. Çalışkanları arkada oturturum. İki de sorumluluk vererek kendilerinin oluşturmasını sağlarım. Dersin işlenmesinde görev veririm.”*

Gz-2-17.03.2010 *“Öğretmen, sınıf başkanı seçimi konusunda herkesin bu görevi yapmasını istediği için yoklama sırasına göre herkes başkanlık yapıyor.”*

Bir başka alt tema olan ‘hataları kabullenmeyi öğretme’ ye ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Çocuklar sokakta, ailede hor görüldüğünden gelişim geri kalıyor. Sorumluluk verilmiyor. İçine kapanıklık, sessizlik bildiği halde söyleyememe, hakkını arayamama oluyor. Herkesin hata yapabileceğini gösterdim.”*

Gr-Öğrtmn3 *“Tartışmada başarılı değiliz. Kavga ile sonlanıyor. Eleştirilmeyi sevmiyorlar. Ama dört dörtlük kimse olamaz. Bunu vurgulamaya çalışıyorum.”*

Öğretmenin sosyal becerileri desteklediğini gösteren diğer alt tema ise ‘duygularını ifade etmelerini sağlama’ olarak belirlenmiştir. Bu alt temayı oluşturan çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gz-1-31.03.2010 “Bir öğrenci ‘kalbi atmak’ kelimesinin anlamını konuşurlarken ‘Ağladığımda kalbim çok atıyor öğretmenim!’ dedi. Öğretmen de ‘Sinirleniyorsun o zaman’ dedi. B... da konuşmaya atıldı ‘Ben de ağlayınca ve sinirlenince kalbim fazla atıyor.’ deyince öğretmen ‘Kim seni üzüyor bakalım?’ dedi. B... kardeşinin onu çok kızdığını söylüyor. Öğretmen ‘Küçük ama o büyük sensin onu tolere etmelisin.’ dedi.”

‘Destekleme’ temasının içinde belirlenen bir başka alt tema ise ‘*empati kurmalarını sağlama*’ alt temasıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin empati kurmalarını sağlayarak becerilerini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bulguyu ortaya çıkaran çözümlemeler aşağıda verilmiştir

Gr-Öğrtmn2 “*Vicdan duygusunu ve kendisini onun yerine koyup sana yapılsa ne hissedeceğini vurgulayarak. Birbirlerini anlamalarını ve bu davranıştan uzaklaştırmaya çalışıyorum.*”

Gz-1-28.04.2010 “M... konuyu anlatmaya başladı. Öğretmen ‘E... dinliyor musun? Sen kalkınca da M... seni dinlemez.’ dedi. E... ‘Dinliyorum, öğretmenim!’ dedi.”

Son olarak belirlenen alt tema ise ‘*iyi arkadaş ilişkileri kurmalarını sağlama*’ alt temasıdır. Bu tema ile öğretmenlerin öğrencilerin iyi arkadaş ilişkisi kurmalarını sağladıkları belirlenmiştir. Yapılan çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “*Var. Birbirimizle oyun oynamamızı, iyi anlaşmamızı iyi arkadaş olmamızı söylüyor. Yardımsever olursak o arkadaşımız bizim ona yaptığımız iyiliğini karşılığını verir o kadar.*”

C. Ceza

Araştırma kapsamında öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyan bir diğer alt tema ise ‘*ceza*’ olarak belirlenmiştir. Bu alt tema içindeki kodlamalar ise ‘*yoksun bırakma*’, ‘*uyarma*’, ‘*sınıftan dışarı atma*’, ‘*yer değiştirme*’ ve ‘*tek ayaküstünde tutma*’ olarak alt kodlamalar oluşturmuştur.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenin en çok teneffüse çıkmama ve yok sayma cezası verdiği belirlenmiştir. Bu cezalar ‘yoksun bırakma’ alt teması altında birleştirilmiştir. Bu bulguya ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.04.2010 *“A... F...’a gelip ‘Pembe boya alabiliriyim?’ diye sordu. F... ‘Al benim zaten işim bitti’ dedi. Bu esnada öğretmen bir konuştukları için kızdı ve ‘Cezalısınız teneffüse çıkmak yok’ dedi.”*

Gz-1-26.03.2010 *“Öğrenciler dikkatlice dinliyorlar, arada konuşan öğrencilere neden konuştuklarını öğretmen sordu. Öğrenci, ladese girdiklerini anlattı. Öğretmen teneffüse çıkmama cezası verdi.”*

“...Ödevlerini yapmayana öğretmen, teneffüste dışarı çıkmamalarını ve ödevlerini yapmalarını söyledi. Ayna zamanda kendisinin de teneffüse çıkmayıp kontrol edeceğini söyledi.”

Gz-2-26.03.2010 *“Hem ödevini yapmayan hem de soruyu çözmeyen öğrenciye ‘Cezalısın gelme yanıma!’ dedi ve öğrenci bir sıraya gidip oturdu.”*

‘Uyarma’ belirlenen bir diğer alt temadır. Bu alt temaya göre öğretmen olumsuz davranışlar karşısında öncelikle uyarma yoluna gitmektedir. Bir öğrenci,

Gr-Öğrnc7/K *“Bazen oluyor. Ödevimi unutuyorum, yapmıyorum. Kitaplarımı unutup getirmiyordum. Uyarıyor.”* ifadesiyle bu bulguyu ortaya koymaktadır. Bir diğer öğrenci,

Gr-Öğrnc4/K *“Bazen oluyor. Dondurma yediğim zaman öğretmenim kızıyor çünkü hasta oluyorum. Bazen kızıyor, bazen ceza veriyor, bazen uyarıyor.”* benzer cümleler kurmuştur. Bu bulguyu ortaya koyan gözlem metni çözümlemeleri de yapılmıştır. Bunlara örnekler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.04.2010 *“Öğretmen içeri girdi. Ön sıradaki öğrenciye ‘Arkadaşının canını yakmışsın acıtmışsın bir daha görmeyeyim!’ dedi. M...’ı dövmüşler teneffüste.”*

Gz-1-28.04.2010 *“Bu arada dersten kopan öğrencileri tespit ederek uyarıyor. Sınıftakiler konuşmaya başladılar.”*

Uyarmanın yanı sıra öğretmenin, olumsuz davranışlara ceza olarak öğrencileri sınıftan dışarı attığı belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc4/K *“Ceza olarak tahtaya çıkıp tek ayaküstünde duruyoruz. Bazen kapının önüne çıkıyoruz.”*

Gz-1-14.04.2010 “İki kız öğrenci, öğretmene yardım ediyordu. Bu sırada ‘M... konuşma!’ diye seslendi. M... ise ‘Hayır öğretmenim, ben konuşmuyorum!’ deyince öğretmen ‘Ben bilmem senin sesin geliyor. Devam edersen dışarı atarım!’ dedi.”

Gz-1-28.04.2010 “Öğretmen sinirlendi. Bir kaçını dışarı atacağını söyledi.”

Gz-2-17.03.2010 “K... da ‘Öğretmenim, bir şey yapmadım.’ dedi ve öğretmen K...’a ‘Dışarı çık!’ dedi. Başka bir öğrenciyi de aynı nedenden dolayı dışarı çıkardı.”

Öğretmenin olumsuz davranışlar karşısında kullandığı diğer yöntemler ise yer değiştirme ve tek ayaküstünde tutma olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc7/K “Konuşanların yerlerini değiştiriyor.”

Gz-1-21.04.2010 “Y... yanımıza gelerek ön sıraya geçtiğini gülerek söyledi. Y... arka sırada çok konuştuğu için öğretmen onu ön sıraya geçirmiş ve ‘Gözümün önünde ol!’ demiş.”

Gz-1-28.04.2010 “Öğrenciler hala konuşuyor. Öğretmen ‘E... seni de öne almam mı lazım susman için? Yalnız seni kalorifer üstünde oturtmak zorunda kalabilirim çünkü sıra yok!’ deyince gülüşmeler oldu. Emrah da gülüyordu. Öğretmen kızdı. ‘Utanacağın yerde gülüyorsun!’ dedi.”

Gr-Öğrnc3/E “Ceza olarak tahtaya çıkıp tek ayaküstünde duruyoruz.”

C. Beklenti

Öğretmene ilişkin örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevlerine ilişkin yapılan çözümlemeler sonucu öğretmen beklentilerini ortaya koyan kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar ile ‘beklenti’ alt teması oluşturulmuştur. Oluşturulan alt tema içinde öğretmenin dinleme, söz hakkı alarak konuşma, kavga etmeme, ödevleri zamanında yapma, sınıf kurallarına uyma beklentileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin dinleme beklentisine ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc3/K “Evet, oluyor. Derste çok konuşuyorum. Öğretmenimin fazla hoşuna gitmiyor ama bu alışkanlığımı yenmeye çalışıyorum. Bir türlü yenemiyorum. Çok fazla konuşuyorum.”

Gr-Öğrnc7/K “Derste çok konuşulduğunda öğretmenimiz kızıyor.”

Gz-1-14.04.2010 “Öğretmen, masasından kalkarak ilerledi. ‘Ş... neden dinlemiyorsun? Bak arkadaşın önemli bir konu anlatıyor.’ diyerek Ş...’nın çenesini okşadı. Bir öğrenci de dinlemiyordu. Öğretmen bunu fark edince ‘F... neden dinlemiyorsun? Neyle uğraşıyorsun? Sil o yazdıklarını ben gereken bilgiyi vereceğim ceza olarak sileceksin!’ dedi ve tahtadaki öğrenciden F...’a bir soru sormasını istedi.”

Gz-1-17.03.2010 “Öğrenciler dikkatli bir biçimde öğretmeni dinliyor ve sunuyu izliyorlar. Ancak arkada bir öğrenci (diğerlerine göre fiziksel olarak daha gelişmiş), oturduğu taburenin etrafında dönüyor, bununla birlikte öğretmenin ve arkadaşlarını dinlemiyor. Öğretmen, oturduğu tabure ile meşgul olan bir öğrenciyi sözel olarak uyardı ‘Sanki orada bir şeyler oluyor dikkat dağıldı sanırım.’.”

Gz-1-21.04.2010 “Öğretmen de bu arada sınıf defterini dolduruyor. M... sıraya kafasını koymuş K... konuşuyordu. Öğretmen ‘K... dön önüne! M... dik otursana! Hasta mısın?’ dedi. M... ‘Hayır öğretmenim! Ama gözlerim ağrıdı.’ dedi.”

Gz-1-26.03.2010 “Ders, Sosyal Bilgiler... Ders kitabında ilgili konu okunarak derse başlandı. Arkadaki arkadaşıyla konuşan öğrenciyi, öğretmen isimle hitap ederek uyardı: “M...!” dedi.”

Söz hakkı alarak konuşma bir diğer öğretmen beklentisi olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn4 “Çok iyi. Aralarında bir iki çürük elma çıkar ama. Genelde dürüstler, anlayışlılar. Beni yormadılar. Dayak bende yoktur. Ama bir bakışım yeter. En tembelin de bile parmak kaldırma vardır.”

Gz-1-31.03.2010 “Konu ile ilgili sorulara devam ediliyor. Parmak kaldırmadan cevabı söyleyen Y...’a öğretmen kızdı. Öğrenciler hep bir ağızdan cevaplandırıyor. Hep bir ağızdan konuşmaya başlayınca öğretmen, öğrencilere kızdı.”

Öğretmenin sosyal beceri kazandırmaya yönelik beklentileri içinde ‘kavga etmeme’ belirlenen bir diğer beklentidir. Buna ilişkin çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/E “Tartıştığımızda da hoşuna gitmiyor. Öğretmen, bizim kavga ettiğimizi görünce bizim doğruyu söylememizi, yalan söylememizi istiyor. Bir bu tür kavgalarda kendimizin halletmemizi istiyor.”

Son olarak belirlenen öğretmen beklentileri ise ‘ödevleri zamanında yapma’ ve ‘sınıf kurallarına uyma’dır.

Gr-Öğrnc2/E “Olmuyor. Ödevleri yapmadığımız zaman bize kızıyor.”

Gr-Öğrnc6/E “Bazen oluyor, mesela kitaplarımızı çıkarmıyoruz. Öğretmen kızıyor.”

D. Model Olma

Öğretmene ilişkin örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevlerine ilişkin yapılan çözümlemeler sonucu ‘model olma’ alt teması oluşturulmuştur. Oluşturulan alt tema içinde öğretmenin hem olumsuz hem de olumlu model olması durumları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin olumsuz model olmasına daha fazla yükleme yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrencileri tehdit ederek, onlara kırıncı sözler kullanarak ve öğrenciler arası ayırım yaparak olumsuz model olduğu saptanmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.04.2010 “İki kız öğrenci, öğretmene yardım ediyordu. Bu sırada ‘M... konuşma!’ diye seslendi. M... ise ‘Hayır öğretmenim, ben konuşmuyorum!’ deyince öğretmen ‘Ben bilmem senin sesin geliyor. Devam edersen dışarı atarım!’ dedi.”

Gz-1-28.04.2010 “Bu arada dersten kopan öğrencileri tespit ederek uyarıyor. Sınıftakiler konuşmaya başladılar. Öğretmen sinirlendi. Bir kaçını dışarı atacağını söyledi.”

Gz-2-17.05.2010 “Sınıfta gürültü ortamı olduğunda öğretmen ‘Size kızacağım!’ dedi ve öğrenciler sessizleşti.” gibi gözlem çözümlemelerinden öğretmenin öğrencileri ceza verme ile tehdit ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin kırıncı sözler kullandığı ve öğrenciler arasında ayırım yaptığını gösteren çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-26.03.2010 “Sınıfta uğultu var. Öğretmen ‘Bugün size ne oldu? Neden bu kadar çok konuşuyorsunuz?’ dedi. Bir öğrenci, arkadaşı ile neden konuştuğunu anlatmaya başladı. Ancak öğretmen ‘Ben sana neden konuştuğunuzu sordum mu? Boş boş konuşuyorsun! Sana ne sorarsam ona cevap ver!’ diyerek öğrenciyi susturdu.”

Gz-1-31.03.2010 “Yine bir öğrenciye ‘Allah senin canını almaya! Derste öğrendim diyorsun ama yazılıda hiç bir şey yok!’ dedi.”

Gz-1-28.04.2010 “M... ‘Öğretmenim bir şeyler gördünüz mü? Bizde bakalım’ dedi. Öğretmen ise ‘Ben gördüm de sen kaldın2 dedi.”

Gz-1-31.03.2010 “Bir öğrencinin kağıdına bakarak ‘Kızım ben size anlattım slayttan izledik. Sen nasıl yanlış yaparsın? Hadi git biraz daha düşün’ dedi. ‘İ... küçük harfle yazmışsın. Yüz kere söyledik! Git, düzelt çabuk!’ dedi.”

Gr-Öğrnc8/E “İyi yani benimle fazla ilgilenmese de iyi. Çok soru soruyorum. Çalışkanlara daha ilgi gösteriyor.”

Gz-1-14.04.2010 “Diğer etkinliğe geçildi. Bu etkinliğin bir bölümü ev ödevi olarak verilince öğrenciler itiraz ettiler. İngilizce sınavları varmış. Öğretmen diğer derslerin kendisini ilgilendirmediklerini ve fazla zamanlarını almayacağını söyledi. Y... ‘Öğretmenim ne olacak ki İngilizce sınavı ne zamandan beri belli, çalışsalar.’ dedi. Öğretmen, ders durumu iyi olan Y...’e daha çok tolerans gösteriyor.”

‘Olumlu model olma’ alt temasına ilişkin çözümlemeler ise aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn3 “Tiyatroya gittik. Mutlu olmuşlardı. Bir kez oldu. Hasta olan öğrencimize bir şeyler alarak ziyarete gittik. Paralar toplayıp ihtiyaçları olanlara yardım ettik. Alış veriş yapıp ihtiyacı olanlara birebir telsim ettik. Bir ara konuşanlardan para toplama veya kavga edenlerden para alarak sınıfımızın ihtiyaçlarını aldık.”

Gz-1-14.04.2010 “Tüm sınıf yazdığı masalları bitirince öğretmen, ‘Aferin! Yazdığınız masallar güzeldi, çok beğendim.’ dedi.”

Gz-1-26.03.2010 “Öğretmen, soruyu tahtada öğrencilerle birlikte çözüyor. Cevapların doğrusunu yapan bir tek öğrenci var. Öğretmen de ‘Aferin G...’ dedi.”

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin öğrencileri tiyatroya ve hasta olan öğrencilerin ziyaretine götürerek, para toplayıp ihtiyaç sahiplerine götürerek onlara olumlu model olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerin yaptıkları işleri överek onları cesaretlendirdiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

D. İletişim

Öğretmene ilişkin oluşturulan bir diğer alt tema ise ‘iletişim’ olarak belirlenmiştir. Bunu alt kodlamaları ise ‘olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi’ ve ‘olumsuz

öğretmen-öğrenci iletişimi' olarak ikiye ayrılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler arası olumlu iletişimi gösteren çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli4 “Öğretmenini çok seviyor. İletişimleri iyi.”

Gr-Öğrnc10/E “Çok iyi. Çok seviyorum. Anlayışlı, sevecen.”

Gr-Öğrnc3/K “Çok iyi. O bana hiç haksızlık yapmadı. Emeği benim üstümde çoktur. Bir hastalığım olduğunda, başım ağrıdığından bana çok yardımcı oldu.”

Gr-Öğrtmn3 “Gayet iyi. Katı kuralcı görünürüm ama öyle değilim. Çocukları severim. Konuşmayı severim.”

Gz-1-14.04.2010 “Bir başka öğrenci tahtaya çıktı. O anlatırken ön sırada bir kız öğrencinin saçının örgüleri çözüldü. Öğrenci, öğretmen masasına geldi ve öğretmen örgüsünü ördü sonra da tokasını taktı.”

Gz-1-17.03.2010 “Bir öğrenciye öğretmen dün yapılan veli toplantısına annesinin neden gelmediğini sordu. Öğrenci ise bir sonraki toplantıya geleceğini bildirdi.”

Gz-1-31.03.2010 “Öğretmen sınıfa girdi. Perdeyi kapatmalarını söyledi. Y...’e dönerek ‘Kızım bursluluk sınavı başvurusunu ne yaptın? Cuma günü son gün unutma!’ dedi.”

Gz-2-26.03.2010 “Öğretmen teneffüste koluna çay dökülen öğrenciye ‘Kolun ne alemde?’ diyerek durumunu sordu.”

Yukarıda verilen olumlu iletişimi gösteren çözümlemelerin yanı sıra araştırma kapsamında olumsuz öğretmen-öğrenci iletişimini ortaya koyan çözümlemeler de yapılmıştır. Bunlara örnekler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn3 “Okulumuzda ilgisiz öğretmenler var. Çocukların seviyesine inebilmek gerek. Aile içindeki sorunları çocuk size gelip anlatabiliyorsa birçok şey başarılmış olur.”

Gz-2-17.03.2010 “Öğretmenin iletişimi inişli çıkışlı. Öğrencilerin başarısız olduğu durumları kabullenemiyor ‘Hayır olmaz! hayır kaçmaz!’ gibi keskin kelimeler kullanıyor. Öğretmen, sadece kendi istediği yapıldığında teşekkür ediyor.”

E. Zaman Kullanımı

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi ile öğretmenin zaman kullanımını gösteren kodlamalar yapılmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-26.03.2010 *“Zil çaldı. Ancak derse devam ediliyor. Öğrencilerde hiçbir tepki yok (teneffüs için). Yazı bittikten sonra öğretmen, ‘Çıkabilirsiniz.’ dedi ve öğrenciler teneffüse çıkmakta ısrarlı değil.”*

Gz-2-21.04.2010 *“Öğretmen, soruyu anlattıktan sonra ‘Kimler anladı? Kimler anlamadı?’ diye anlayanların sonra anlamayanların parmak kaldırmasını istedi. Anlamayan öğrencilerde olunca soruyu bu defa şekil çizerek anlatmaya başladı. Öğretmen soruyu anlatırken zil çaldı. Öğrenciler dışarı çıkmak için toparlanırken öğretmen anlatması bitene kadar öğrencileri bekletti.”*

Gz-1-26.03.2010 *“Öğretmen teneffüste dışarı çıkmıyor. Öğretmen masasının etrafında öğrenciler toplandı.”*

Gz-1-31.03.2010 *“Öğretmen teneffüse çıkmadı, sınav kağıtlarını okudu. Öğrenciler içeriye girdiklerinde ders zili çaldı.”*

Yukarıda verilen çözümlemeler incelendiğinde öğretmenin zamanını sınıf içerisinde geçirdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin öğrencileri ile teneffüste bile ilgilendiğini gösteriyor olabilir.

4.2.3.3. Öğrenci Boyutunda Örtük Programın İşlevine İlişkin Çözümlemeler

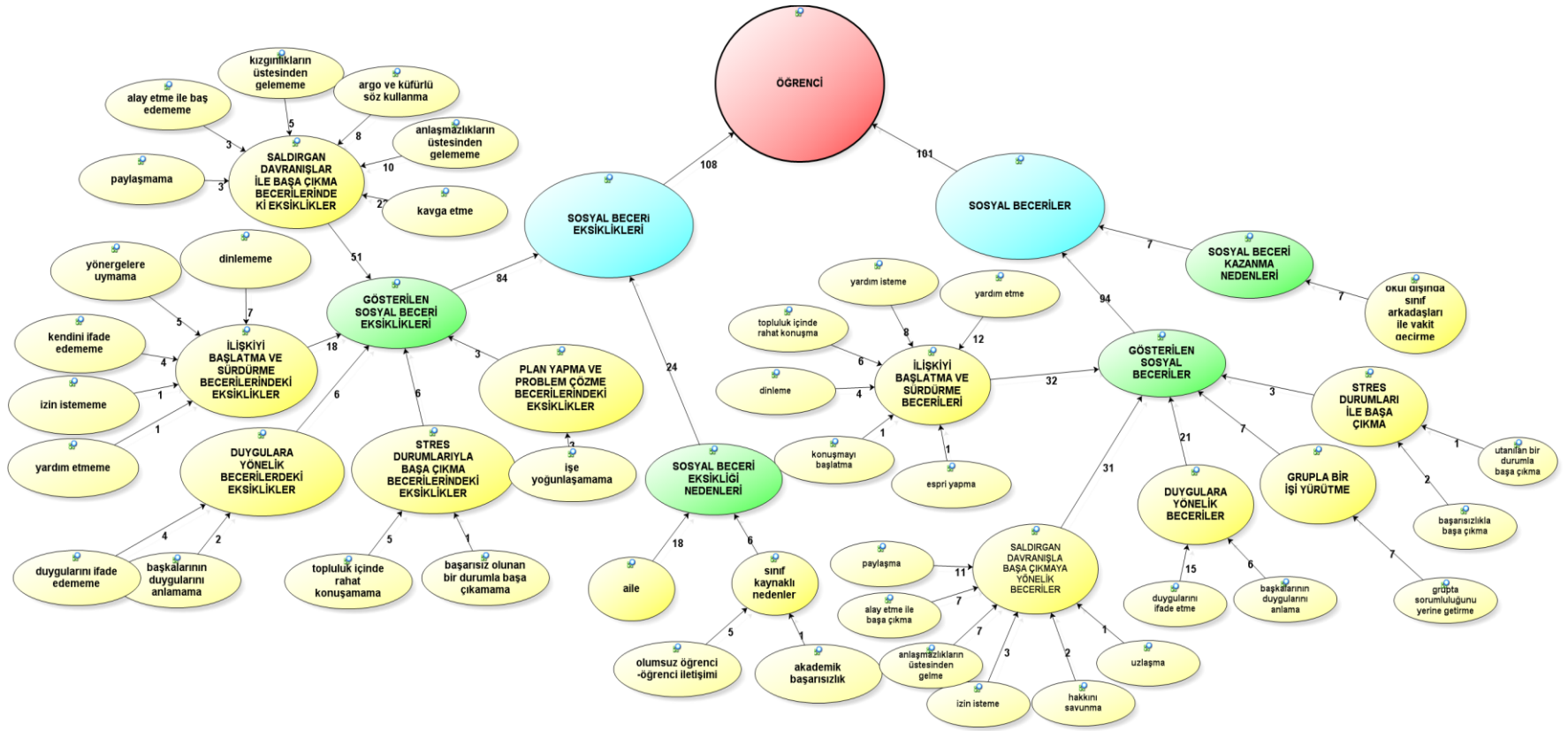
Öğrenciye ilişkin örtük programın işlevlerini ortaya koyma amacıyla SBDDD okulundan elde edilen nitel veriler çözümlenmiştir. Öğrenciye ilişkin örtük program teması altında toplanan kodlamalar ‘sosyal beceri eksiklikleri’ ve ‘sosyal beceriler’ adlarında iki alt tema oluşturmuştur. Bu temalara ilişkin yükleme sayıları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. SBDDD okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Toplam
	Gözlem	Görüşme			
		Öğretmen	Öğrenci	Veli	
	f	f	f	f	f
Sosyal beceri eksiklikleri	33	37	36	26	132
✓ <i>Gösterilen sosyal beceri eksiklikleri</i>	33	25	32	18	108
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	21	11	15	4	51
▪ Kavga etme	9	5	6	2	22
▪ Anlaşmazlıkların üstesinden gelememe	3	1	5	1	10
▪ Argo ve küfürlü sözcük kullanma	5	2	1	-	8
▪ Kızgınlığını kontrol edememe	-	3	2	-	5
▪ Paylaşmama	2	-	-	1	3
▪ Alay etmeyle başa çıkamama	2	-	1	-	3
○ İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler	10	2	4	2	18
▪ Dinlememe	3	-	2	2	7
▪ Yönergelere uymama	5	-	-	-	5
▪ Kendini ifade edememe	2	2	-	-	4
▪ Yardım etmeme	-	-	1	-	1
▪ İzin etmeme	-	-	1	-	1
○ Duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler	-	-	5	1	6
▪ Duygularını ifade edememe	-	-	3	1	4
▪ Başkalarının duygularını anlamama	-	-	2	-	2
○ Stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler	-	-	4	2	6
▪ Topluluk içinde rahat konuşmama	-	-	4	1	5
▪ Başarısız olunan bir durumla başa çıkamama	-	-	-	1	1
○ Plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler	2	-	-	1	3
▪ Bir işe yoğunlaşmama	2	-	-	1	3
✓ <i>Sosyal beceri eksikliğinin nedenleri</i>	-	12	4	8	24
○ Aile	-	10	-	8	18
○ Öğrenci	-	2	4	-	6
▪ Olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi	-	1	4	-	5
▪ Akademik başarısızlık	-	1	-	-	1
Sosyal beceriler	40	6	40	15	101
✓ <i>Gösterilen sosyal beceriler</i>	40	6	35	13	94
○ İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	19	2	8	3	32
Çizelge 18' den devam					
▪ Yardım etme	7	-	3	2	12
▪ Yardım isteme	8	-	-	-	8

▪ Toplulukta rahat konuşma	-	2	3	1	6
▪ Dinleme	2	-	2	-	4
▪ Konuşmayı başlatma	1	-	-	-	1
▪ Espri yapma	1	-	-	-	1
○ Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler	8	2	18	3	31
▪ Paylaşma	1	-	7	3	11
▪ Alay etme ile başa çıkma	3	-	4	-	7
▪ Anlaşmazlıkların üstesinden gelme	-	-	7	-	7
▪ İzin isteme	3	-	-	-	3
▪ Hakkını savuma	-	2	-	-	2
▪ Uzlaşma	1	-	-	-	1
○ Duygulara yönelik beceriler	7	-	9	5	21
▪ Duygularını ifade etme	7	-	6	2	15
▪ Başkalarının duygularını anlama	-	-	3	3	6
○ Grupla bir işi yürütme	5	2	-	-	7
▪ Grupta sorumluluğunu yerine getirme	5	2	-	-	7
○ Stres durumları ile başa çıkma	1	-	-	2	3
▪ Başarısız olunan bir durumun üstesinden gelme	-	-	-	2	2
▪ Utanılan bir durumla başa çıkma	1	-	-	-	1
✓ Sosyal beceri kazanma nedenleri	-	-	5	2	7
○ Okul dışında sınıf arkadaşları ile vakit geçirme	-	-	5	2	7
Toplam	73	43	76	41	233

Çizelge 18 incelendiğinde ‘sosyal beceri esiklikleri’ ve ‘sosyal beceriler’ alt temalarının oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca bu temalarında kendi içinde alt temalara ayrıştığı anlaşılmaktadır. Buna göre ‘sosyal beceri eksiklikleri’ teması ‘gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ ve ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ olarak ikiye ayrılmıştır. ‘sosyal beceriler’ teması da benzer bir biçimde ‘gösterilen sosyal beceriler’ ve ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ olarak iki alt tema etrafında incelenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları aşağıda model üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 13. SBDDD okulu örtük programının, öğrenci boyutundaki işlevine ilişkin model

Şekil 13’ te verilen model incelendiğinde temalar arası ilişkiler net olarak görülmektedir. Ayrıca her bir tema ve alt temaya yapılan yükleme sayılarını da görmek mümkündür. Aşağıda alt temalara ilişkin detaylı bilgi ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

A. Sosyal Beceri Eksiklikleri

Öğrencilerin gösterdiği sosyal beceri eksikliklerine ilişkin çözümlemelerde altı ayrı alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar *‘saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’*, *‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler’*, *‘duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler’*, *‘stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’*, *‘grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler’*, ve *‘plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler’* olarak oluşturulmuştur.

‘Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler’ temasının içinde ise *‘kavga etme’*, *‘anlaşmazlıkların üstesinden gelememe’*, *‘argo ve küfürlü sözcük kullanma’*, *‘kızgınlığını kontrol edememe’*, *‘paylaşmama’* ve *‘alay etme ile başa çıkamama’* isimlerinde alt temalar belirlenmiştir.

‘kavga etme’ alt teması içinde öğretmen, öğrenci, veli görüşmeleri ve gözlem notları kaynaklı kodlamalar yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin sık sık sınıf içinde ya da okul içi muhtelif yerlerde kavga ettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 *“Azda olsa bazen olur. Kavga eder yani.”*

Gr-Öğrnc2/K *“Evet, bazen olabiliyor. Dışarıda yakalamacılık oynarken ebelerken arkadaşımız kaçabiliyor ve kavga çıkabiliyor. O nedenle Daha dikkatli olabiliriz.”*

“...Evet, bazen olabiliyor. Bir keresinde 6. sınıf biriyle 8. sınıf erkek arkadaşımız kavga ediyorlardı. Öğretmenimiz görünce hemen ayırdı. Anlaşmazlık olduğunda oluyor...”

Gr-Öğrnc3/K *“Evet oluyor. Mesela arkadaşlarımız yanıyorlar ama yanmadık diyorlar. Sonra da kavga ediyorlar.”*

Gr-Öğrtmn1 “Bu okulda diğer okullardan çok farklı aile ve çevre farklılardan dolayı kendi aralarında kavga, küfür olaylarına şahit oluyorum.”

Gr-Öğrtmn2 “Sosyal becerileri pek yok. Çok kalabalıklar. Vicdansızlar kendi aralarında. Şiddete meyilliler. Kavgacılar, konuşmayı bilmiyorlar. Çocuklar kendilerini ifade edemiyorlar. Kızlar daha iyi erkeklere göre. Erkekler her aktivitede kavga çıkartıyorlar. Oyun oynamayı bilmiyorlar...”

Gr-Öğrtmn3 “Tartışmada başarılı değiliz. Kavga ile sonlanıyor. Eleştirilmeyi sevmiyorlar. Ama 4 4lük kimse olamaz. Bunu vurgulamaya çalışıyorum.”

Gz-1-14.04.2010 “F... ile M... birbirlerini ittiriyor. M... f...ın boynunu sıkıp tahtaya doğru itiyor. Bir başka öğrenci ‘F... seni döver!’ dedi. M... ise ‘Gelsin dövüşelim bakalım kim dövercek? Gel! Gel!’ dedi ve kavga etmeye başladılar. Diğer öğrenciler ‘Kimse müdahale etmeyecek! Yesinler birbirlerini...’ dediler. Kavga daha da kızıştı onları gene öğrenciler ‘Vur! Vur!’ diyerek kışkırtıyordu.”

Gz-1-31.03.2010 “Öğrenciler sınıfa giriyor. Kavga eden iki öğrenci var. Öğrencilerden biri bana dönerek ‘Öğretmenim, kaşınıyor! Ben de dövüyorum!’ dedi.”

Gz-2-14.04.2010 “İki öğrenci birbirlerinin kafasına kitapla vurmaya başladılar. F... ve M... tartışmaya başladılar. M... F...’ın üzerine yürüyüp sıkıştırdı. Tartışma büyüdü. Birbirlerinin boğazına yapışıp itmeye ve yumruklaşmaya başladılar.”

‘Gösterilen sosyal beceri eksiklikleri’ teması altında belirlenen bir diğer alt tema ise ‘anlaşmazlıkların üstesinden gelememe’ alt temasıdır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli2 “Derste konuşma ve arkadaşları arasında ilişkilerde bozukluklar vardı. Öğretmen bu durumu düzeltiyor.”

Gr-Öğrtmn1 “Sosyal becerileri pek yok. Çok kalabalıklar. Vicdansızlar kendi aralarında. Şiddete meyilliler. Kavgacılar, konuşmayı bilmiyorlar. Çocuklar kendilerini ifade edemiyorlar. Kızlar daha iyi erkeklere göre. Erkekler her aktivitede kavga çıkartıyorlar. Oyun oynamayı bilmiyorlar...”

Gr-Öğrnc5/E “Anlaşmazlıklar oluyor. Eğer özür dilemezse ben de özür dilemek istemiyorum.”

Gr-Öğrnc2/K “...olumsuz davranışları da bazen anlaşmazlık olabiliyorlar, kavga ediyorlar. Bazen verilen ödevi yapmıyorlar. Derse katılmamaları, bazı kişilerin dersi dinlememeleri, mesela çantalarını düşürünce, izinsiz eşyalarını alınca kızıyorlar.”

Gz-1-28.04.2010 “F... M...lerin kağıttan topunu aldı. M... ‘F...’a adam ol! Biz senin bir şeyini alsak ne yaparsın? Sinir ediyorsun!’ dedi. F... kağıttan toplarını vermeyince silgi ile oynamaya başladılar.”

Araştırma kapsamında elde edilen çözümlemeler ile öğrencilerin argo ve küfürlü sözcük kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc4/E “...okulun çevresi kötü, hep küfür ediyorlar.”

Gr-Öğrtmn1 “Bu okulda diğer okullardan çok farklı aile ve çevre farklılardan dolayı kendi aralarında kavga, küfür olaylarına şahit oluyorum.”

Gz-1-26.03.2010 “M..., Y...’a ‘Ulan ş...! Niye büyük topu alıp gitmişsin?’ Y...’ta ‘Sana ne! Sen de güneş ve ayı aldın!’ diyerek cevap verdi.”

Gz-2-28.04.2010 “Birkaç öğrenciyi de laboratuvarı toparlamak için görevlendirdi. Bununla birlikte M...’den dersi işlemesini istedi. Öğrenciler sınıfa indiler. M... tahtada sınıfı idare etmeye çalışıyor: ‘Diğer sayfayı kim okuyacak?’ diye bağırdı ve M...’a okumasını söyledi. M... ‘Bu sıra okudu, bitirdi.’ deyince Enes sinirlendi ve ‘Eşek!’ dedi.”

Gz-3-31.03.2010 “Öğretmen ‘E... dinle!’ dedi. E... arkasında oturan öğrenci hemen söze girdi ‘Öğretmenim hep terbiyesiz şeyler söylüyor bize! Şeyin düşmüş diyor, bizi rahatsız ediyor!’ dedi. Bir diğer öğrenci ‘Evet öğretmenim, bilgisayar dersinde de bana öyle şeyler söyledi.’ Öğretmen çok kızdı. Ancak fazla uzatmadan derse geçti.”

‘kızgınlığını kontrol edememe’ belirlenen bir başka beceri eksikliğidir. Bu beceri eksikliğini gösteren çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc1/K “...olumsuz... Bazen bağırırım. Arkadaşlarımla benimle küsmeleri..., bana bağırmaları, E... en çok bana bağıırıyor.”

Gr-Öğrnc9/E “...Bağırırım sakın olamıyorum”

Gr-Öğrtmn1 “İletişim kurmada zorlanıyorlar, kavgacı bir yapıya sahipler, lakap takma, yalan söyleme gibi davranış bozukluğu var.”

Gr-Öğrtmn2 “Sosyal becerileri pek yok. Çok kalabalıklar. Vicdansızlar kendi aralarında. Şiddete meyilliler.”

Öğrencilerin eşyalarını birbirleri ile paylaşmaması belirlenen bir diğer beceri eksikliğidir. Bu beceri eksikliğini ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 *“Paylaşmayı sevmez. Kardeşiyle bile...”*

Gz-1-17.03.2010 *“İki öğrenci bir kalemi paylaşamadı. Kısa süreli bir çekişme yaşandı.”*

Gz-2-28.04.2010 *“F... M...rin kağıttan topunu aldı. M... ‘F...’a adam ol! Biz senin bir şeyini alsak ne yaparsın? Sinir ediyorsun!’ dedi. F... kağıttan toplarını vermeyince silgi ile oynamaya başladılar. “*

Öğrencilerin kavga etmeleri, eşyalarını paylaşmamalarının yanı sıra alay etme ile de başa çıkamadıkları belirlenmiştir. Buna ilişkin bir öğrenci,

Gr-Öğrnci6/E *“Benimle alay edildiğinde bir şey yapamıyorum, karşılık veremiyorum.”* diyerek alay edildiğinde bir şey yapamadığını belirtmiştir. Bu durumu destekleyen gözlem notu çözümlemesi ise aşağıdaki gibidir.

Gz-1-28.04.2010 *“M... ‘Yiyeceklerin bozulmasına ne neden olur?’ sorusu ile konuya giriş yapınca E... ‘Sen neden olursun.’ dedi ve sınıftakiler güldüler. Sınıf genelinde M... alay edilen bir çocuk ve tepkisini ortaya koyamıyor.”*

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler temasının içinde ‘dinlememe’, ‘yönergelere uymama’, ‘kendini ifade edememe’, ‘başkalarına yardım etmeme’ ve ‘izin istememe’ isimlerinde alt temalar belirlenmiştir. En fazla yüklemenin dinlememe alt temasına yapıldığı saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 *“Derste konuşma ve arkadaşları arasında ilişkilerde bozukluklar vardı. Öğretmen bu durumu düzeltiyor.”*

Gr-Öğrnci2/K *“Olumsuz davranışları, derse katılmamaları, bazı kişilerin dersi dinlememeleri...”*

Gr-Öğrnc3/K *“Evet, oluyor. Derste çok konuşuyorum. Öğretmenimin fazla hoşuna gitmiyor ama bu alışkanlığımı yenmeye çalışıyorum. Bir türlü yenemiyorum. Çok fazla konuşuyorum. Öğretmenim beni teneffüste yanına çağırır, konuşur, anlarız. Ben birkaç saat konuşmam sonra yine başlarım konuşmaya.”*

Gz-1-14.04.2010 “Sonra sırası ile öğrenciler yazdıkları masalı okuyor. Okuyan öğrenciyi dinleyen yok gibi bir kısmı kendi arasında konuşuyor bir kısmı da başka kitap ve defterlerle uğraşıyor, bir kısmı da uyukluyor. ”

Gz-2-17.03.2010 “Öğrenciler dikkatli bir biçimde öğretmeni dinliyor ve sunuyu izliyorlar. Ancak arkada bir öğrenci (diğerlerine göre fiziksel olarak daha gelişmiş), oturduğu taburenin etrafında dönüyor, bununla birlikte öğretmenini ve arkadaşlarını dinlemiyor. Öğretmen oturduğu tabure ile meşgul olan bir öğrenciyi sözel olarak uyardı ‘Sanki orada bir şeyler oluyor. Dikkat dağıldı sanırım!’ diyerek.”

Yönergelere uymama, belirlenen bir diğer beceri eksikliğidir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-14.04.2010 “Öğretmen, öğrencilerin isimlerini söyleyerek uyarmaya devam ediyor. Ama hala konuşanlar var. Öğretmen sesini yükseltmeye başladı.”

Gz-2-17. 03.2010 “Öğrenciler, öğretmenin yönergelerine zaman zaman uyuyor ama daha çok kendi istediklerini yapıyorlar. “

Gz-3-26.03.2010 “Herkes mektubunu yazarken ayağa kalkıp arkalara bakan bir öğrenciyi öğretmen ‘Hayırdır? Mektup oralarda mı var çocuğum?’ diyerek uyardı. Çocuk hemen yerine oturdu ama yinede mektup yazmıyor, sağa sola bakınıyor.”

Bir diğer bulgu ise öğrencilerin bir konuşmayı başlatıp sürdürmede zorlanmalarıdır. Bu bulgu gözlem notları ve öğretmen görüşmelerinin çözümülenmesi sonucu elde edilmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 “ İletişim kurmada zorlanıyorlar. Kavgacı bir yapıya sahipler, lakap takma, yalan söyleme gibi davranış bozukluğu var. ”

Gr-Öğrtmn2 “...Çocuklar kendilerini ifade edemiyorlar. Kızlar daha iyi erkeklere göre...”

Gz-1-14.05.2010 “Diğer bir öğrenci tahtaya çıkıp anlatırken zorlanıyor. Cümleleri güzel kuramıyor. Sonra da tılandı. Sınıfta dinleyenler, arkadaşları tıkanınca ipucu vermeye çalışıyor.”

Gz-28.04.2010 “Ödev olarak konu anlatımı verilmiş. Bu nedenle öğrenciler sırayla tahtada konuyu anlatıyor. F... anlatırken M... ‘Yüksek sesle!’ dedi. Tahtaya kalkan her öğrenci birkaç dakika konuşabiliyor. Çoğunluğun ifadeleri düzgün değil. Konunun son cümleleri havada kalıyor. Takılan ve konuşamayan öğrenciler var. “

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin birbirlerine yardım etmedikleri ve izin istemeden eşyalarını aldıkları ortaya konulan bir diğer bulgudur. Bu bulguyu destekleyen çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrenci10/K “Onlarla konuşmam. Bana işi düştüklerinde yardım etmem.”

Gr-Öğrenci2/K “Olumsuz davranışları da bazen anlaşmazlık olabiliyorlar. Kavga ediyorlar... İzinsiz eşyalarını alınca kızıyorlar.”

‘duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler’ temasının içinde ‘duygularını ifade edememe’ ve ‘başkalarının duygularını anlamama’ isimlerinde alt temalar belirlenmiştir. En fazla yüklemenin *duygularını ifade edememe* alt temasına yapıldığı saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin bir öğrenci,

Gr-Öğrenci5/E “Çok ifade edemiyorum. Çünkü benim canımı yakıyorlar.” diyerek duygularını ifade edemediğini çünkü arkadaşlarının onu üzdüğünü belirtmiştir.

Gr-Öğrenci10/K “Üzüldüğümde içime kapanığım. Başkaları kızıyor.”

Gr-Veli1 “Kendi duygularını ifade etmez ama benim duygularımı anlar.”

Belirlenen duygulara yönelik beceri eksikliklerinden biri de başkalarının duygularını anlamada zorlanmadır. Aşağıda bu bulguyu destekleyen öğrenci ifadeleri verilmiştir.

Gr-Öğrenci4/E “Onlarda bazen zorlanıyor insan. Anlatmak istemiyor. Sorduğumuz zaman iyiyim diyor ama yüzleri asık oluyor.”

Gr-Öğrenci7/K “... Arkadaşlarımın duygularını anlamam...”

Stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler içinde ‘topluluk içinde rahat konuşamama’ ve ‘başarısız bir durumla başa çıkamama’ alt temaları belirlenmiştir. Buna ilişkin bir öğrenci,

Gr-Öğrenci5/E “Bazen konuşamıyorum. Bir şey söylesem diğerleri karışıyor susuyorum.” Şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-Öğrenci6/E “Topluluk içinde rahat konuşamam, çekinirim.” diyerek çekingen olduğunu belirtmiştir. Benzer bir ifade bir veli tarafından da kullanılmıştır. Buna ilişkin çözümleme ise aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli2 “...Çocuğum çekingendir. Rahat konuşmaz...”

Gr-Veli2 *“Başarısız olduğunda üzülüyor. Hırslı. Derslerinde yardım etmeye çalışıyorum.”* İfadesinden öğrencinin başarısız olunan bir durumla başa çıkmada zorlandığı ve üzüldüğü belirlenmiştir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksikliklerdir. Bu eksiklikler içinde ‘bir işe yoğunlaşamama’ durumu belirlenmiştir. İlgili çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli4 *“Zorlanıyor işlerini tamamlayamıyor.”*

Gz-1-21.04.2010 *“Öğretmen sınıfa girdi. Öğrenciler yerlerine oturdu. Sessizce dinlemeye başladılar. Ancak öğrenciler sıkılma emareleri gösteriyor. Su şişeleri ile oynayanlar, kitabı karıştıranlar, camdan dışarıyı seyredenler, esneyenler, kendi aralarında konuşanlar var.”*

Gz-2-26.03.2010 *“Konuya sesli okuma ile devam ediliyor. Kendi aralarında konuşan öğrenciler var. Konuyu okuyan arkadaşlarını dinleyen öğrencilerin sayısı oldukça az. Arka sırada bir öğrenci sırasının altını temizlemekle meşgul. Öğretmen, masasındaki kitaplarla meşgul. Öğrenciyi o da dinlemiyor.”*

‘sosyal beceri eksiklikleri’ ana temasının ikinci alt teması olarak ‘sosyal beceri eksikliğinin nedenleri’ oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin çözümlemeler incelendiğinde sosyal beceri eksikliğinin nedenlerinin aile ve olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Aile kaynaklı nedenleri ortaya koyan örnek çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“Bu okulda diğer okullardan çok farklı aile ve çevre farklılardan dolayı kendi aralarında kavga, küfür olaylarına şahit oluyorum. Okul çevre aile arasında uyuşmazlık olduğunda öğrenciler bocalıyorlar. Doğrusunu vermeye çalışıyoruz.”*

“...Çocuklar sokakta ailede hor görüldüğünden gelişim geri kalıyor. Sorumluluk verilmiyor. İçine kapanıklık, sessizlik bildi halde söyleyememe, hakkını arayamama oluyor. Herkesin hata yapabileceğini gösterdim.”

Gr-Öğrtmn3 *“Ailelerin gelir düzeylerinin düşük olması kültür seviyelerin düşük olması nedeniyle çocuklara davranış kazandırmak zor oluyor.”*

Gr-Öğrtmn4 *“Ne kadar da olsa çevre ve ailenin etkisi çok oluyor.”*

Gr-Veli4 *“Eh işte, evde kavga gürültü oluyor.”*

Gr-Veli5 *“Okulda duyursuz aileler var.”*

Öğrenci kaynaklı nedenler ise olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi ve akademik başarısızlık olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtmn1 *“İletişim kurmada zorlanıyorlar, kavgacı bir yapıya sahipler, lakap takma, yalan söyleme gibi davranış bozukluğu var.”*

Gr-Öğrnc5/E *“Bana bazıları tuzak kuruyorlar, beni sevmiyorlar. Bana çelme takmaya çalışıyorlar.”*

Gr-Öğrnc9/E *“Derim ben de sizlerin açığınız olur dalga geçmeyin! Bağırırım. Sakin olamıyorum.”*

Gr-Öğrtmn1 *“Temel bilgiler zayıf olduğunda 4 ve 5 de zorlanıyorlar. Bu da sosyal davranışlarda anormalliklerin oluşmasına öğrencilerin şiddete başvurmasına neden oluyor...”*

B. Sosyal beceriler

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin çözümlemesi sonucu oluşan sosyal beceriler temasına ilişkin kodlamalar incelendiğinde iki ayrı başlık ortaya çıkmıştır. Buna göre ‘gösterilen sosyal beceriler’ ve ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ alt temaları oluşturulmuştur.

Öğrencilerin gösterdiği sosyal becerilere ilişkin çözümlemelerde de alt temalar olduğu belirlenmiştir. Bu alt temalar, ‘ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri’, ‘saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler’, ‘duygulara yönelik beceriler’, ‘grupla bir işi yürütme’ ve ‘stres durumlarıyla başa çıkma’ olarak oluşturulmuştur.

Nitel verilerin çözümlemesi ile belirlenen ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri en çok yüklemenin yapıldığı beceri grubu olarak belirlenmiştir. Bu beceri grubu içinde ise ‘yardım etme’, ‘yardım isteme’, ‘toplulukta rahat konuşma’, ‘dinleme’, ‘konuşmayı başlatma’ ve ‘espri yapma’ becerilerine yüklemeler yapılmıştır.

Öğrencilerin yardım etme ve yardım isteme becerilerine ilişkin yapılan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/K “Hemen hemen hepsinin birbirleri ile iyi geçinmesi, teneffüslerde oyunlarına katmaları yani kız erkek fark etmiyor. Anlamadığımız konularda birbirimize yardım etmek gerekirse evlerine çağırıp, daha çok çalışıp dersi pekiştirmek.”

Gr-Öğrnc3/K “Evet. Mesela arkadaşım bir gün mutsuz olduğunu anladım, yanına gidip sordum. O da bana yanına para almadığını söyledi ve ben ona yardımcı olmaya çalıştım.”

Gr-Veli2 “Yardım etmekten hoşlanır. Yaşlılara yardım eder.”

Gz-1-17.03.2010 “... F...’ dan yuvarlak çizmek için 500 lira madeni para istedi. F... parayı arkadaşına uzattı. Bir diğer öğrenci ‘Fazla kartonu olan var mı?’ diye sordu. Bir diğer öğrenci de ‘Arkadaşlar pastel boyası olan var mı?’ diye seslendi.”

Gz-1-21.04.2010 “Bir öğrencinin sırasının üzerine su dökülmüştü. Arkadaşlarından peçete istedi. B... ise ‘Bende var. Gel al!’ dedi.”

Gz-1-26.03.2010 “Arka sıradan bir öğrenci öndeki arkadaşına mendil paketini gönderdi. Öndeki öğrencinin yüzü kanyordu. Sessizce birbirlerine yardımcı oldular.”

‘toplulukta rahat konuşma’ alt teması içinde öğrencilerin topluluk içinde heyecanlanmadan, utanmadan konuştuklarına ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli4 “Konuşur. Bir şey yapmadım. İçinden geliyor yerinde var, okumaya katkısı var. Okul öğretmenler çok etkili oluyor. Sürekli okuldan bilgi alırım.”

Gr-Öğrnc2/K “Bazen utandığım anlar olur ama rahat konuşurum.”

Gr-Öğrnc3/K “Topluluk içinde rahatça konuşabilirim.”

Gr-Öğrtmn1 “Çok rahat öğretmeniyile konuşup tartışabiliyor, güven sahibiler, pasif değil ama az da olsa tam tersini yapanlarda var. Ama sınır koymada problem var.”

Gr-Öğrtmn4 “Performans ve projelerde hiç beklemediğin şeyler ortaya çıkarabiliyorlar... Rahat ifade edebiliyorlar. Sorumluluk veririm.”

‘Dinleme’ becerisi bir diğer gösterilen ilişkiyi başlatma sürdürme becerisi olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin öğrenci ve gözlem metni çözümlemeleri şöyledir:

Gr-Öğrnc5/E “Arkadaşlarım birbirlerini dinliyorlar.”

Gr-Öğrnc3/K “Zaten başarının yarısı dinlemektir. Ben de dinliyorum.”

Gz-1-17.03.2010 “Öğrenciler dikkatli bir biçimde öğretmeni dinliyor ve sunuyu izliyorlar.”

‘Konuşmayı başlatma’ alt teması içinde bir gözlem notu çözümlemesi kodlanmıştır. Buna ilişkin çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gz-2-17.03.2010 “Bir grup öğrenci geleceğe yönelik ideallerini bizimle paylaşıyor. Olmak istediklerini ya da yapmak istediklerini açıklıyorlar. Polis olmak isteyen bir öğrenci var. Bir öğrenci yazdığı bir yazıyı okutmak istiyor.”

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri içinden belirlenen son beceri ise ‘esprî yapma’dır. Bu bulguyu ortaya koyan gözlem notu çözümlemeleri aşağıda verilmiştir.

Gz-1-21.04.2010 “Zehirli mantarlar gösterilirken ‘Ölüm meleği mantarı’ gösterilince bunun çok sevimli olduğu söylendi. M...da ‘Direk öbür dünyaya gönderiyor!’ dedi. Öğretmen ve öğrenciler güldüler.”

Gösterilen sosyal beceriler alt teması içinde belirlenen bir diğer beceri grubu ise ‘saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler’ dir. Bu beceri grubu içinde en çok yüklemenin ‘paylaşma’ becerisine yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-28.04.2010 “Ders zili çalınca öğrenciler içeriye girmeye başladılar. Öğrenciler ellerindeki bisküvi, cips ve simitleri hem arkadaşları ile hem de bizimle paylaşmak istiyorlar.”

Gr-Veli4 “Sever. Her şeyini elinde bir parça ekmeği olsa paylaşır.”

Gr-Öğrnc1/K “Evet. Mesela okulda arkadaşlarımla araç gereçlerimi, paramı, beslenmemi, paylaşıyorum. Mahallede beraber ders çalışırız yine araç gereçlerimi paramı paylaşıyorum.”

Gr-Öğrnc2/K “Evet. Mesela arkadaşşıma aç kalmışsa elimde az da olsa bir miktar para veririm. Giyeceklerimi, içeceklerimi, yiyeceklerimi, üzüntümü, mutluluğumu, annemle, babamla, kardeşlerimle, arkadaşlarımla paylaşıyorum.”

Gr-Öğrnc3/K “Evet. Kardeşlerimle sırlarımı paylaşmayı severim. Aynı şekilde arkadaşlarımla da... Çünkü onlardan sır çıkmayacağını biliyorum. Maddi ve manevi her şeyimi paylaşıyorum. Çünkü onlara çok güveniyorum.”

'Alay etme ile başa çıkma' bir diğer alt tema olarak belirlenmiştir. Bu tema içinde öğrencilerin alayla başa çıkma becerisini gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durumu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-21.04.2010 *"Bir öğrenci Y... 'le A... 'ya 'Ne yapmaya çalışıyorsunuz siz orada?' diye sordu. Y... de 'A... 'nın yazısını düzeltmeye çalışıyoruz.' dedi. Daha sonra A..., 'Annenin adı ne?' diye Y... 'e sordu. Y... 'de 'Saniye!' diye cevap verdi. E... oradan müdahale ederek 'Saniye, dakika... Babanın adı da saat mi?' diyerek güldü. Y... 'de 'Maalesef Esat' diye cevap verdi."*

Gz-1-28.04.2010 *"M... K... 'a 'Cins misin?' deyince K... 'Hayır K...ım' dedi. M... konuşmaya dahil oldu: 'Öğretmen sizi aşağıya gönderir. Sessiz olun' diyerek"*

Gr-Öğrnc2/K *"Bazen olur. Çok çözemediğim bir durumda öğretmenime veya rehber öğretmenime danışırım."*

Gr-Öğrnc4/E *"Üzülürüm. Üzüntümü başkalarıyla paylaşıyorum. Onları hatasını düzeltmeye çalışırım. Onlarla iyi geçinerek yaptıklarının yanlış olduğunu söylerim."*

"Anlaşmazlıkların üstesinden gelme" bir diğer gösterilen saldırgan davranışlarla başa çıkma becerisi olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc3/K *"Evet. Bazen olur. Arkadaşlarıma bazen çok sinirli olduğum zaman arkadaşlarımı anlamayabiliyorum. Sonra derste düşününce arkadaşlarımın haklı olup olmadığını ve eleştiriyorum... Sonra teneffüste konuşup kavgayı bitiriyoruz."*

Gr-Öğrnc4/E *"Bazen oluyor da yani çok nadiren. Birbirimizden özür dileriz. Birlikte bir şeyler paylaşırız onu mutlu ederim."*

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin *'izin isteme'* becerisini gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguyu ortaya koyan çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gz-1-21.04.2010 *"Daha sonra öğretmen, tahtada açıklama yaptı. Bu sırada öğrenciler dikkatlice öğretmeni dinliyor. Y... 'Öğretmenim, ben bir ayrıntı söyleyebilir miyim?' diyerek internetten yaptığı araştırmayı anlattı."*

Gz-1-28.04.2010 *"Y... 'Bir şey söyleyebilir miyim?' diye sorunca öğretmen, 'Haydi söyle! Yoksa duramazsın!'. Y... tuz ve sirkenin turşunun bozulmasını engelleyeceğini söyledi."*

Gz-2-17.03.2010 “M... N... ’nin yapamadığını soruları öğretmenden izin alarak göstermek istedi ve öğretmen de izin verdi. M... ve N... kısık sesle soruları tartışıyorlar.”

Son olarak saldırgan davranışla başa çıkma becerilerinden, hakkını savunma ve uzlaşma becerisi nitel veri çözümlenmeleri sonucu belirlenmiştir. Buna ilişkin bir öğretmen,

Gr-Öğrtmn4 “Performans ve projelerde hiç beklemediğin şeyler ortaya çıkarabiliyorlar. Mesleklerle ilgili skeçler... Problem çözmede farklı yollarla çözümler yapıyorlar. Hakkını aramda iyiler. Doğru bildiklerini savunuyorlar. Rahat ifade edebiliyorlar. Sorumluluk veririm.” öğrencilerin haklarını savunabildiklerini belirtmiştir. Bir başka gözlem notu çözümlemesinde ise öğrencilerin uzlaşma becerileri ortaya çıkmıştır. Bu çözümleme ise şöyledir:

Gz-2-17.03.2010 “Teneffüsteyiz... Hikâye değiştirme günüymüş. Aynı hikayeyi almaya çalışan arkadaşlar, anlaşmaya çalışıyorlar. Bir kişi kitap dağıtım işi ile ilgileniyor. Kim hangi hikâyeyi almış, listeliyor. Arkadaşlar arasında uzlaşmaya çalışıyorlar.”

Gösterilen sosyal beceriler alt teması içinde belirlenen bir başka beceri grubu ise duygulara yönelik becerilerdir. Bu beceri grubu içinde ‘duygularını ifade etme’ ve ‘başkalarının duygularını anlama’ becerileri kodlanmıştır. Bu bulguya ilişkin çözümlemeler sırası ile aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrnc2/K “...üzüntümü, mutluluğumu, annemle, babamla, kardeşlerimle, arkadaşlarımla paylaşıyorum.”

Gr-Öğrnc3/K “Evet, duygularımı ifade ederim. Mesela arkadaşlarım bana bazen soruyorlar. Ben, onlara her şeyi söylerim. Hiç çekinmem.”

Gr-Öğrnc4/K “Evet. Rahatça açıkça üzüntümü mutluluğumu paylaşıyorum.”

Gr-Veli4 “Duygularını ifade eder. Benimkileri de anlar.”

Gz-1-17.03.2010 “Öğrenciler başarısız olduğunda neler hissettiklerini anlatıyorlar.”

Gz-1-31.03.2010 “Tahtaya kalkan son öğrenci Y..., zıplayarak ve gülerек soruyu cevaplandırıyor. Sınıfta gülüşmeler oldu. Yerine koşarak oturan Y... ‘Heyecandan ölecektim!’ diyerek söyleniyor.”

Gz-2-17.03.2010 “Öğrenciler isteklerini rahat bir şekilde öğretmene ifade edebiliyor.”

Gr-Öğrnc2/K “Evet. Belli oluyor. Canları sıkkın olduğunda gezip oynamıyor. Mutlu olmadığını anlıyorum.”

Gr-Öğrnc3/K “Evet. Mesela arkadaşım bir gün mutsuz olduğunu anladım yanına gidip sordum. O da bana yanına para almadığını söyledi ve ben ona yardımcı olmaya çalıştım.”

Gr-Veli2 “Kendi duygularını ifade etmez ama benim duygularımı anlar.”

Gr-Veli4 “Duygularını ifade eder. Benimkileri de anlar.”

‘Gösterilen sosyal beceriler’ alt teması içinde belirlenen bir sonraki beceri grubu ise *grupla bir işi yürütme* becerileridir. Bu beceri grubu içinde ‘*grupta sorumluluğunu yerine getirme*’ becerisi kodlanmıştır. Buna ilişkin çözümleme aşağıda verilmiştir.

Gr-Öğrtn4 “Ergenlik çağında başarılı olanların başarısız olduğunu gördüm. Verilen sorumluluklarını yerine getirirler.”

“...Performans ve projelerde hiç beklemediğin şeyler ortaya çıkarabiliyorlar. Mesleklerle ilgili skeçler... Problem çözmede farklı yollarla çözümler yapıyorlar. Hakkını aramada iyiler. Doğru bildiklerini savunuyorlar. Rahat ifade edebiliyorlar. Sorumluluk veririm.”

Gz-1-17.03.2010 “Öğrenciler kendi aralarında ödev hazırlığındalar. Bir öğrenci ödev kontrolü yapıyor. Sınıf başkanı konuşanları tahtaya yazıyor.”

Gz-2-17.03.2010 “Öğretmen sınıfta yok herkes A... den söz hakkı istiyor. A... ‘Arkadaşlar, bu dünyanın görünüşü öğretmenin dediği gibi’ şeklinde açıklamalar yapıyor.”

Gz-2-21.04.2010 “Öğretmen de kendi masasından konuyu takip ederken telefonu çaldı ve dışarı çıktı. Öğrenciler arasında hafif bir hareketlilik başlarken sınıf başkanı hemen tahtaya çıkıp öğrencileri uyardı. O arada öğretmen içeri girdi ve sınıf tekrar sessizleşti.”

‘Gösterilen sosyal beceriler’ alt teması içinde belirlenen son beceri grubu ise *stres durumları ile başa çıkma* becerileridir. Bu beceri grubu içinde ‘*başarısızlıkla başa çıkma*’ ve ‘*utanılan bir durumla başa çıkma*’ becerileri kodlanmıştır. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli1 *“Anlatır. Derslerle ilgili konuşur. Derslerdeki başarı ve başarısızlıklarını anlatır. Kendini sorgular. Başarısızlıklarını atlatmak için caba sarf eder.”*

Gz-1-17.03.2010 *“Herkes puanını alacağı notu birbirlerine söyledi. Az doğru yapan, düşük not alacak. Öğrenci, durumu normal karşıladı. Yüksek not alanlar da olayı fazla büyütmedi.”*

Gz-1-28.04.2010 *“Öğrenciler hala konuşuyor. Öğretmen ‘E... seni de öne almam mı lazım susman için? Yalnız seni kalorifer üstünde oturtmak zorunda kalabilirim çünkü sıra yok!’ deyince gülüşmeler oldu. E... da gülüyordu. Öğretmen kızdı ‘Utanacağın yerde gülüyorsun!’ dedi.”*

‘sosyal beceriler’ temasının içinde ikinci alt tema olarak ‘sosyal beceri kazanma nedenleri’ belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin okul dışında birlikte vakit geçirmelerinin olası sosyal beceri kazanma nedeni olabileceği belirlenmiştir. Buna ilişkin çözümlemeler aşağıda verilmiştir.

Gr-Veli3 *“Çocuğum sık sık okul bahçesinde arkadaşları ile bir araya gelir.”*

Gr-Öğrnc3/K *“Evet. Bir arkadaşın evinde toplanıyoruz. Öğretmenimiz bize görevler veriyor. Performanslar gibi. Bir arkadaşın evinde toplanıp verdiği görevleri yerine getiriyoruz.”*

Gr-Öğrnc4/E *“Evet. Oyun oynarız ders çalışırız birbirimize soru sorarız.”*

Gr-Öğrnc9/E *“Oyun oynarız evlerimize gideriz.”*

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Aynı sosyal beceri düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazanımı sürecindeki işlevleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamına alınan SBDYA Okulu ve SBDYB Okulu ile SBDDC Okulu ve SBDDD Okuluna ilişkin yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulguların karşılaştırılması yapılarak değerlendirilecektir.

4.3.1. SBDYA ve SBDYB Okullarının Örtük Programlarının Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında belirlenen sosyal beceri düzeyi yüksek öğrencilerden oluşan iki okulun (SBDYA okulu ve SBDYB okulu) örtük programının, sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevlerine ilişkin elde edilen bulgular, bir önceki başlık altında detaylı bir biçimde verilmiştir. Bu başlık altında ise bu iki okula ilişkin örtük programın işlevleri karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

SBDYA okulu ve SBDYB okuluna ait elde edilen bulgular incelendiğinde (Çizelge 7 ve Çizelge 10) okula ilişkin örtük programın benzer özellikler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da sınıf içi genel durum bakımından olumlu bir sınıf ortamının olduğu belirlenmiştir. Burada olumlu olarak nitelendirilen durumlar, sosyal beceri kazanımı sürecinde öğrenci üzerinde olumlu yönde etkili olabilecek durumlardır. Mesela bu okullarda genel olarak sınıf ve okul kurallarına uyulduğu ve sosyal becerileri destekleyecek bir yapının varlığı ortaya konulmuştur. Ancak SBDYA okulunda elde edilen olumlu durumlara ilişkin yükleme sayısının SBDYB okuluna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu her iki okulda iletişim, fiziksel yapı ve kavga olaylarına ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Buna göre her iki okulda da kavgaya ilişkin yüklemelerin en az düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerin gelişmiş olduğu ve okul içinde olumsuz model olabilecek durumların az sayıda olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki okulda olumlu öğretmen-öğretmen iletişiminin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra SBDYA okulunda olumlu okul-veli iletişimine yönelik çözümler yapılmışken, SBDYB okulunda ise olumlu yönetici-öğrenci ve öğretmen-yönetici iletişimine yönelik çözümler yapılmıştır. Bu bağlamda SBDYB okulundaki yöneticilerin iletişimlerinin olumlu düzeyde olduğu, SBDYA okulunda ise velilerin okulla iletişiminin olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

SBDYA okulunun bahçesinde oyun ve sportif etkinlikler için ayrı ayrı alanlar, kantin ve çevresinde öğrencilerin oturup vakit geçirebilecekleri banklar ve bir adet

çardak bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin rahatlıkla gezip dolaşabildiği çam ve meyve ağaçlarının bulunduğu bir alan mevcuttur. Buradan hareketle okulunun olumlu bir çevre düzenlemesinin olduğu belirlenmiştir. Olumlu çevre düzenlemesinin yanı sıra sınıfların kalabalık olduğu vurgulanmıştır. Buna karşın SBDYB okulunda fiziksel yetersizlikler olduğu belirlenmiştir. Bu okulun bahçesinde yapılan lise binasının bahçedeki alanı oldukça daralttığı böylece öğrencilerin teneffüs aralarında vakit geçireceği oyun alanlarının olumsuz yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu durum oyun alanlarının daralmasına sebep olduğu gibi lise ile ortak paylaşılan bahçede olumsuz modellerin görülmesi ile meydana gelebilecek etkilenmelerin olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler ve törenler açısından da farklılık belirlenmiştir. Buna göre B okulunda sosyal etkinlik eksikliği belirlenmiş ve bu tip etkinliklerin önemsenmediği, kalabalık sınıfların ve resmi programın yoğunluğunun etkinliklere engel olduğu belirlenmiştir.

Öğretmene ilişkin A Okulu ve B Okulu örtük programları incelendiğinde (Çizelge 8 ve Çizelge 11), araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Her iki okulda da öğretmenlerin sosyal becerileri destekleme biçimlerinin benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin başarısızlıkla ve utanılan bir durumla baş etmelerine, anlaşmazlıkların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Sosyal becerileri desteklemek için öğrencilere görev ve sorumluluk verdikleri, araştırmaya ve paylaşmaya sevk ettikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ve sosyal ilişkiler kurabilecekleri fırsatlar oluşturarak özgüvenlerini geliştirdikleri, çekingenliği engelledikleri belirlenmiştir. Ayrıca her iki öğretmenin arkadaşlığın önemine vurgu yaptığı ve öğrencilere değer verdiği tespit edilmiştir. Ancak sıralanan bu olumlu destekleme biçimlerine yapılan yükleme sayıları karşılaştırıldığında A okulunda yapılan yüklemelerin B okuluna göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Buna göre A okulunda 98 yükleme yapılmışken B okulunda 57 yükleme yapılmıştır. Sosyal becerileri destekleme biçimleri bakımından paralel özellikler gösteren öğretmenlerin beklentilerinde de paralellik olduğu belirlenmiştir. Her iki okuldaki öğretmenlerin dinleme, söz hakkı alma, sınıf kurallarına uyma, alay etmeme, kavga etmeme, başkalarına ve farklılıklara saygı duyma, derse katılım, tartışma ortamı ve hakkını savunma, kendine-öğretmenine güvenme ve düşüncelerini paylaşma beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte A okulunda farklı olarak

ödevlerini düzenli ve zamanında yapma, bir işe yoğunlaşma, karar verme, planlama yapma ve devamsızlık yapmama beklentileri ortaya çıkmıştır. Buna karşın B okulunda ise yalan ve kötü söz söylememe beklentisi belirlenmiştir. Öğretmen beklentilerine ilişkin yükleme sayıları karşılaştırıldığında ise A okulunda yine yükleme sayısının fazla olduğu saptanmıştır. Buna göre A okulunda 64 B okulunda ise 55 yükleme yapılmıştır.

Öğretmene ilişkin örtük programın bir diğer işlevi olarak ortaya çıkan iletişime ait bulgular karşılaştırıldığında ise birebir benzerlik olduğu görülmektedir. Her iki okulda da öğretmenlerin öğrencilerle ve aileleri ile olumlu bir iletişim içinde oldukları tespit edilmiştir. Buna göre A okulunda yapılan yükleme sayısı 28, B okulunda yapılan yükleme sayısı ise 37 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere sosyal beceriler bakımından olumlu model olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yapılan yükleme sayıları ise A okulunda 25 ve B okulunda ise 13 olarak saptanmıştır. Her iki okulda öğretmenlerin olumsuz durumlar karşısında verdikleri cezalar da incelenmiştir. Bu boyuttan her iki okul karşılaştırıldığında öğretmenlerin en çok uyarı yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte B okulunda kızma-bağırma ve yer değişikliği yapma olumsuz durumları ortadan kaldırmak için kullanılırken A okulunda ise fazladan yazı yazdırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Buna ilişkin yükleme sayılarının ise A okulunda 17, B okulunda ise 13 olduğu saptanmıştır. Bu benzerliklerin yanı sıra A okulunda öğretmenin zaman kullanımına ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Bu bağlamda sınıfında gözlem yapılan öğretmenin teneffüs aralarında da sınıfta olduğu ve bu süreleri olumlu yönde değerlendirdiği belirlenmiştir.

Öğrenciye ilişkin A Okulu ve B Okulu incelendiğinde (Çizelge 9 ve Çizelge 12), örtük programlarının benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi ile her iki okulda da öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler ve beceri eksiklikleri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin en çok ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik becerileri gösterdikleri belirlenmiştir. A okulunda gösterilen sosyal becerilere ilişkin yapılan kodlama sayısı 248 iken B okulunda ise 215 olarak belirlenmiştir. Ayrıca her iki okulda gösterilen bu becerilerin kazanma nedenleri de ortaya konulmuş ve benzer oldukları görülmüştür. A ve B okulunda sosyal beceri kazanma nedeni olarak olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin aileleri belirlenmiştir. A okulunda buna ilişkin

yapılan yükleme sayısı 40 iken B okulunda yapılan yükleme sayısı ise 58 olarak saptanmıştır. Öğrenciye ilişkin örtük programın bir diğer işlevi olan sosyal beceri eksikliklerine yönelik iki okul karşılaştırıldığında da benzer bulgular ortaya çıkmaktadır. Her iki okulda da saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerindeki eksikliklere en çok yükleme yapılmıştır. Bununla birlikte A okulunda gösterilen beceri eksikliklerine 48 yükleme yapılmıştır ve B okulunda ise 46 yükleme yapılmıştır. Aynı zamanda her iki okulda sosyal beceri eksikliklerinin ortaya çıkma nedeni olarak öğrencilerin aileleri gösterilmiştir. Buna ilişkin yükleme sayıları ise A okulunda 3, B okulunda ise 6 olarak belirlenmiştir.

Genel olarak A ve B okulunun, örtük programlarının sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevleri değerlendirildiğinde, çoğunlukla benzer özelliklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu işlevler, sınıf içi genel durum, okulda yapılan etkinlikler ve törenler, kişilerarası olumlu iletişim olarak belirlenmiştir. Öğretmen boyutunda ise olumlu model olma, sosyal becerileri destekleme ve sosyal beceri kazandırmaya ilişkin beklentileri olma, olumsuz durumları uyarı ile ortadan kaldırmaya çalışma gibi işlevler saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin gösterdiği sosyal becerileri ve bu becerileri kazanma nedenleri; beceri eksiklikleri ve bu beceri eksikliklerinin nedenleri ortak bulgular olarak tespit edilmiştir. Ancak fiziksel yapı, yöneticilerin diğerleri ile iletişimi ve öğretmenin zaman kullanımı ile ilgili farklılıklar da belirlenmiştir.

4.3.2. SBDDC ve SBDDD Okullarının Örtük Programlarının Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında belirlenen sosyal beceri düzeyi düşük öğrencilerden oluşan iki okulun (SBDDC okulu ve SBDDD okulu) örtük programının, sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevlerine ilişkin elde edilen bulgular, bir önceki alt amaca ilişkin elde edilen bulgular kısmında detaylı bir biçimde verilmiştir. Bu başlık altında ise bu iki okula ilişkin örtük programın işlevleri karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

SBDDC okulu ve SBDD okuluna ilişkin yapılan çözümlemeler ve elde edilen bulgular incelendiğinde ortaya çıkan örtük program işlevlerinin benzer olduğu

görülmüştür. Okul boyutunda etkinlikler ve törenler açısından bakıldığında (Çizelge 13 ve Çizelge 16) her iki okulda da yaşanan problemler olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal etkinliklerin yapılmadığı ve yapılan etkinlik ve törenlerde ise organizasyon eksikliğinden kaynaklı sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu noktada düzenlenen etkinliklerinde amacına ulaşmadığı söylenebilir. Ayrıca D okulundan öğretmenler resmi programın yoğunluğu nedeniyle sosyal etkinlikleri düzenleyemediklerini belirtmişlerdir. Etkinlikler ve törenler temasına C okulunda 24 yükleme yapılmışken D okulunda 31 yükleme yapılmıştır.

Sınıf içi genel durum incelendiğinde C ve D okullarında sınıf kurallarına uyulmadığı, düzensizliğin ve karmaşanın hakim olduğu bir sınıf ortamının varlığı belirlenmiştir. Bununla birlikte C okulunda öğrencilerin dersin erken bitmesini istedikleri ve sınıf ortamından sıkıldıkları, lakap takma ve akademik başarıya göre bir oturma düzeninin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda C okulunda sınıf içi genel duruma 68 yükleme, D okulunda ise 13 yükleme yapılmıştır. Genel olarak bu yüklemelerin olumsuz etkiler üzerine yapıldığı saptanmıştır.

Fiziksel yapı bakımından her iki okulda da yetersizlikler olduğu ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Bununla birlikte okulların olumsuz çevresi ve yaşanan güvenlik sorunları da ortak durumlar olarak belirlenmiştir. C okulunda hem olumlu hem de olumsuz yönetici-öğrenci iletişimi belirlenmiştir. Ayrıca yine bu okulda öğretmenler arası gruplaşmaların olduğu ortaya çıkmıştır. D okulunda ise olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi saptanmıştır. Son olarak her iki okulda da öğrenciler arası kavgaların olduğu belirlenmiştir. C okulunda bu duruma ilişkin 13 yükleme yapılmışken D okulunda 8 yükleme yapılmıştır.

Öğretmene ilişkin örtük programın işlevlerine bakıldığında (Çizelge 14 ve Çizelge 17) ise C okulunda özellikle öğretmenin olumsuz model olması dikkat çeken bulgu olarak belirlenmişken D okulunda ise öğretmenin sosyal becerileri desteklemesi dikkat çeken bulgu olarak belirlenmiştir. C okulunda öğretmenin olumsuz model olmasına ilişkin 107 yükleme yapılmıştır. Bununla birlikte D okulunda da olumsuz model olmaya 15 yükleme yapılmıştır. Bu okullardaki öğretmenlerin olumlu model olduğuna dair durumlarda belirlenmiştir. Ancak olumsuz model olmaya göre oldukça az

yükleme yapıldığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin C okulunda 1 yükleme, D okulunda ise 5 yükleme yapılmıştır. Aynı zamanda D okulunda öğretmenin sosyal becerileri desteklediğini gösteren 27 duruma ilişkin yükleme yapılmışken C okulunda bu duruma ilişkin 14 yükleme yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin beklentilerine ilişkin ise hem benzer hem de farklılıklar ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da dinleme ve kavgaya etmeme öğretmen beklentileri arasında belirlenmiştir. Bunun yanı sıra D okulunda söz hakkı alarak konuşma, ödevleri zamanında yapma ve sınıf kurallarına uyma beklentileri; C okulunda ise derse katılım beklentisi ortaya çıkmıştır. Yükleme sayılarına bakıldığında, D okulunda beklentilere ilişkin 25 yükleme yapıldığı, C okulunda ise öğretmen beklentilerine 14 yükleme yapılmıştır. Öğretmenlerin olumsuz davranışlara verdikleri cezalar incelendiğinde ise benzer durumlar ortaya çıkmıştır. Her iki öğretmenin de sınıftan dışarı atma, tek ayaküstünde durma ve yer değiştirme cezaları verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte C okulundaki öğretmenin dayağa başvurduğu, not düşürme cezası verdiği belirlenmiştir. D okulundaki öğretmenin ise uyarı yaptığı ve yoksun bırakma cezaları verdiği saptanmıştır. Bu duruma ilişkin C okulundan 14, D okulundan ise 26 yükleme yapılmıştır. C okulunda araştırma kapsamına alınan öğretmenin zaman kullanımına yönelik kodlamalar yapılmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda öğretmenin derse sürekli geç geldiği ve zil çalar çalmaz dışarı çıktığı belirlenmiştir. Buna karşın D okulundaki öğretmenin derse zamanında geldiği hatta teneffüslerde de sınıfta olduğu belirlenmiştir.

Öğrenciye ilişkin C Okulu ve D Okulu incelendiğinde (Çizelge 15 ve Çizelge 17), örtük programlarının benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Her iki okulda da öğrencilerin sosyal beceri eksiklikleri, dikkat çeken bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerindeki eksikliklere her iki okulda da önemli oranda yükleme yapılmıştır. Daha sonra sırası ile ilişkiyi başlatma ve sürdürme, duygulara yönelik, stres durumları ile başa çıkma ve plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler ortaya konmuştur. Bu kapsamda C okulunda sosyal beceri eksikliklerine 242 yükleme, D okulunda ise 84 yükleme yapılmıştır. Bu bulguların yanı sıra ortaya çıkan beceri eksikliklerinin nedenleri ise aile ve öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimi olarak belirlenmiştir. Bu durumlara ek olarak D okulunda bir öğretmen akademik başarısızlığı sosyal beceri eksikliklerinin nedenlerinden biri olarak belirtmiştir. Belirlenen sosyal beceri eksiklikleri ve nedenleri ile beraber her iki okulda

gösterilen sosyal beceriler ve beceri kazanma nedenleri de ortaya konmuştur. Belirlenen sosyal beceriler ise ilişkiyi başlatma ve sürdürme, saldırgan davranışla başa çıkma, duygulara yönelik, grupla bir işi yürütme, stres durumları ile başa çıkma, plan yapma ve problem çözme becerileridir. C okulunda bu beceri gruplarından grupla bir işi yürütme becerileri gözlemlenmemiştir. Sosyal becerilerin C okulunda yükleme sayısı 91, D okulunda ise 110 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal beceri kazanma nedeni olarak her iki okulda da okul dışında arkadaşlarla vakit geçirme durumu tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Düşük ve yüksek sosyal beceri düzeyine sahip öğrencilerden oluşan okullardaki örtük programın bu becerilerin kazanımı sürecindeki işlevleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamına alınan SBDYA Okulu ve SBDYB Okulu ile SBDDC Okulu ve SBDDD Okuluna ilişkin yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulguların karşılaştırılması yapılmıştır.

Sosyal beceri düzeyi yüksek olan iki okuldan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki okulda da sınıf içi genel durumun, öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Her iki sınıfta da sınıf kurallarına uyulduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir sınıf ortamında paylaşma, alayla baş etme gibi sosyal becerilerin öğrenildiği; olumsuz durumların uyarı ile ortadan kaldırıldığı, hep birlikte sorunlara çözüm yolları ürettikleri belirlenmiştir. Buna karşın sosyal beceri düzeyi düşük okulların sınıf içi genel durumuna bakıldığında sınıfa hakim olan bir karmaşanın ve düzensizliğin olduğu, kurallara uyulmadığı ortaya konulmuştur. Fiziksel yapı bakımından karşılaştırıldıklarında sosyal beceri düzeyi düşük okulların fiziksel bakımdan yetersiz olduğu belirlenen bir diğer bulgudur. Bu okullarda fiziksel yetersizliklerin yanında okulların olumsuz çevresi nedeniyle güvenlik sorunlarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. B okulunda da fiziksel yetersizlik olduğu belirlenmiş ve A okulunda ise sınıfların çok kalabalık olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte A okulunun bahçesinde oyun ve sportif etkinlikler için ayrı ayrı alanlar, kantin ve

çevresinde öğrencilerin oturup vakit geçirebilecekleri banklar, bir adet çardak ve meyve ağaçlarının bulunduğu ağaçlık bir alan olduğu belirlenmiştir.

Okullarda yapılan etkinlik ve törenlere bakıldığında sosyal beceri düzeyi yüksek A okulunda milli bayram ve özel günlerde törenlerin yapıldığı ve müze, çocuk esirgeme kurumu ve huzur evi gezileri gibi dönem içi, sergiler gibi sene sonu etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir. B okulunda ise benzer biçimde milli bayram ve özel günlerde törenler yapıldığı, genel gezilerin olduğu, ağaç dikimi ve tiyatroya gitme etkinlikleri yapıldığı, sınıflar arası yarışmaların yapıldığı, birinci kademedeki bahar şenliği yapıldığı belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi düşük olarak belirlenen C okulu ve D okulunda ise sosyal etkinliklerin yapılmadığı, milli bayram ve belirli günlerde yapılan etkinliklerin ise amacına uygun olmadığı, organizasyon sorunları yaşandığı belirlenmiştir.

A okulu ile B okulunda olumlu öğretmen-öğretmen iletişiminin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca A okulunda olumlu okul-veli iletişimi, B okulunda ise olumlu yönetici-öğrenci ve öğretmen-yönetici iletişimi belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi yüksek okullarda yaşanan kavga olaylarının nadiren olduğu, olsa bile nöbetçi öğretmenler tarafından hemen engellendiği saptanmıştır. Bu bulgulara karşın C okulunda olumsuz yönetici-öğrenci ve olumsuz öğretmen-öğretmen iletişimi ortaya çıkmıştır. D okulunda ise olumlu iletişime örnekler tespit edilmiştir. Bununla birlikte C Okulu bahçesinde ve koridorlarında sık sık kavgaların olduğu, okul çıkışlarında dışarıdan gelen yabancı öğrencilerin büyük kavgalar çıkardığı ve şiddet görüntülerinin yaşandığı belirlenmiştir. Benzer kavga olaylarının D okulunda da yaşandığı belirlenmiştir.

Öğretmene ilişkin A Okulu ve B Okulu örtük programları incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sosyal becerileri desteklediği, arkadaşlığın önemine vurgu yaptığı ve öğrencilere değer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen beklentilerinin öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal beceriler bakımından olumlu model olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara karşın C ve D okulunda öğretmenin olumsuz model olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda C ve D okullarında öğretmenlerin sosyal becerileri

desteklemesi ve olumlu yöndeki beklentilerine ilişkin durumlara A ve B okuluna göre oldukça az sayıda yükleme yapıldığı tespit edilmiştir.

Olumsuz davranışlara verilen cezalar karşılaştırıldığında sosyal beceri düzeyi yüksek ve düşük okullar arasında farklılıklar belirlenmiştir. A ve B okulunda en çok uyarı yapılarak olumsuz davranışların önüne geçilmek istendiği belirlenmiştir. Bu yöntemlerin yanı sıra yer değişikliği yapma, kızma-bağırma ve yazı yazdırma gibi yöntemler kullanıldığı da ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara karşın C ve D okullarında olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin sınıftan dışarı atma, tek ayaküstünde durma ve yer değiştirme cezaları verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte C okulundaki öğretmenin dayağa başvurduğu, not düşürme cezası verdiği belirlenmiştir. D okulundaki öğretmenin ise uyarı yaptığı ve yoksun bırakma cezaları verdiği saptanmıştır. Ayrıca A okulundaki öğretmenin teneffüslerde de sınıfta vakit geçirdiği ve bu süreleri olumlu yönde kullandığı belirlenmiştir. Buna karşın C okulundaki öğretmenin derslere bile geç geldiği ve zil çalar çalmaz sınıftan dışarı çıktığı tespit edilmiştir.

Öğrenciye ilişkin örtük program karşılaştırıldığında sosyal beceri düzeyi yüksek okullar ile sosyal beceri düzeyi düşük okulların arasında farklılıklar belirlenmiştir. A ve B okulunda öğrenciye ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal becerilere ilişkin kodlamaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. C ve D okullarında ise sosyal beceri eksikliklerine yapılan kodlamaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri kazanma nedenleri A ve B okulunda olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin aileleri olarak belirlenmiştir. C ve D okullarında ise sosyal beceri kazanma nedeni öğrencilerin okul dışında birlikte vakit geçirmesi olarak tespit edilmiştir. Sosyal beceri eksikliklerinin nedenlerine ilişkin elde edilen bulgular karşılaştırıldığında benzer ve farklı yönler ortaya çıkmıştır. A ve B okulunda sosyal beceri eksikliklerinin ortaya çıkma nedeni olarak öğrencilerin aileleri gösterilmiştir. C ve D okulunda ise beceri eksikliklerinin nedenleri aile, öğrencilerin birbirleri ile olan olumsuz iletişimi ve akademik başarısızlık olarak belirlenmiştir.

Genel olarak sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek okulların örtük programının sosyal beceri kazandırma sürecinde işlevleri karşılaştırıldığında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre sosyal beceri düzeyi yüksek olarak belirlenen okulların örtük

programının okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal beceri düzeyi düşük olarak belirlenen okulların örtük programının ise okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında sosyal beceri kazanımı sürecinde olumsuz etkilerinin olduğu saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanda konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasının yapıldığı tartışma bölümüne ve bu doğrultuda ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırma kapsamında uygulanan SBDÖ ile Elazığ il merkezindeki okullarda bulunan beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi en yüksek çıkan iki ilköğretim okulu ile en düşük çıkan iki ilköğretim okulu araştırmanın yürütüldüğü okullar olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında ise çalışmanın yürütüldüğü okullardaki örtük programın okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında, sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Örtük Programın Okul Boyutundaki İşlevine İlişkin Sonuçlar

Örtük programın okul boyutundaki işlevleri sınıf içi genel durum, okul genelinde yapılan etkinlikler-törenler, kişilerarası iletişim, okulun fiziksel yapısı ve okulda yaşanan kavgalar açısından ortaya konulmuştur. Buna göre araştırma kapsamına alınan okullara ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. SBDYA okulunda örtük programın okul boyutundaki işlevleri arasında sınıf içi genel durumun önemi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kuralları olan, öğrencilerin içinde kendini özgür ve rahat hissettiği, olumsuz durumları ortadan kaldırıp olumlularını destekleyen bir sınıf ortamının varlığı belirlenmiştir. Ayrıca okulda milli bayram ve özel günlerde törenlerin yapıldığı, müze, çocuk esirgeme kurumu ve huzur evi gezileri gibi dönem içi; sergi, koro çalışmaları, drama gösterileri gibi sene sonu etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okuldaki öğretmenler arasında olumlu

bir iletişimin olduğu ve bunu öğrencilere ya da etraflarındakilere yansıttıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde okul ile aileler arasında da olumlu bir iletişimin olduğu saptanmıştır. Fiziksel yapı bakımından olumlu bir çevre düzenlemesinin olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal etkileşime girebilecekleri geniş bir okul bahçesi, oyun ve sportif etkinlik alanlarının olduğu tespit edilmiştir. Olumlu olarak nitelendirilen bu durumların yanı sıra sınıfların kalabalık olması olumsuz olarak belirlenen bir sonuçtur. Okul bahçesinde ve koridorlarında öğrencilere olumsuz model olabilecek kavgı ve tartışma olaylarının nadiren olduğu, olsa bile nöbetçi öğretmenler tarafından hemen çözümlendiğı ortaya konulmuştur.

2. SBDYB okulunda ise okul boyutuna ilişkin işlevler arasında etkinlikler-törenlere vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda düzenlenen etkinlikler milli bayramlar ve özel günlerde yapılan törenler, ağaç dikme etkinlikleri, tiyatro gösterileri, okul geneli yarışmalar, bahar şenlikleri olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bu etkinlikler ile ilgili yaşanan problemler olduğu ortaya konulmuştur. Bu problemler ise sosyal etkinlik eksikliği, bu tür etkinliklerin önemsenmemesi ve resmi programın yoğunluğu olarak belirlenmiştir. Ayrıca okulda olumlu yönetici-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimi ortaya çıkarılmıştır. Fiziksel yapı bakımından bu okula ilişkin fiziksel yetersizlikler belirlenmiştir. Bu yetersizliğin ise okul bahçesinin ortak kullanıldığı liseden ötürü olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte sınıf içi genel duruma bakıldığında kuralları olan ve bu kurallara uyulan, sorunlara hep birlikte çözümler bulunan bir sınıf ortamı belirlenmiştir. Olumlu olarak nitelendirilen bir diğer sonuç ise okul bahçesi ve koridorlarında kavgaların nadiren olmasıdır. Bu kavgaların ise ikinci kademe ya da okul bahçesinin ortak kullanıldığı lise öğrencileri arasında okul çıkışlarında olduğu belirlenmiştir.
3. SBDDC okuluna ilişkin sınıf içi genel durumun ise olumsuz nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, sınıfta dersin erken bitmesini isteme, lakap takma, akademik başarıya göre oturma düzeni ve sınıf ortamına hakim olan karmaşanın varlığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin sürekli hep bir ağızdan konuştuğı, sınıf içinde rahatça dolaştıkları ve çoğunlukla ders dışı işlerle meşgul oldukları belirlenmiştir. Okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin eksik

ve yetersiz olduğu; zorunlu olan milli bayram ve özel günlerde yapılanların dışında etkinliğin yapılmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılan etkinliklere ilişkin organizasyon eksikliklerinin yaşandığı ortaya konmuştur. Ayrıca okulda olumsuz yönetici-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişimi belirlenmiştir. Olumsuz olarak nitelendirilen bir diğer sonuç ise okul bahçesinde ve koridorlarında sık sık kavgaların olmasıdır. Bu kavgaların ise hem birinci kademe hem de ikinci kademe öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul dışından da yabancı öğrencilerin gelerek okul çıkışı büyük kavgalar çıkardıkları ve şiddet görüntülerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Okulun fiziksel yapısı incelendiğinde ise yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Buna göre okulun mevcudunun kalabalık olduğu ve okul binalarının yetersiz olduğu, yeşillendirme yapılmadığı, oyun ve sportif faaliyetler için alanlarının olmadığı, okul içi ve bahçenin yeterince temizlenmediği, çöplerin etrafta kaldığı, öğrencilerin dikilen ağaçlara zarar verdiği tespit edilmiştir. Okulun fiziksel yetersizliğinin yanı sıra güvenlik sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Yani okulun giriş çıkışların güvenlikten yoksun olduğu, yabancı öğrencilerin içeriye rahatlıkla girebildiği ve bu durumun öğrencileri ve velileri rahatsız ettiği ve korkuttuğu belirlenmiştir.

4. SBDDD okulu genelinde milli bayram ve belirli gün-haftalar dışında etkinliğin pek fazla düzenlenmediği belirlenmiştir. Bu özel günlerin dışında okulca yapılan etkinlik olarak sınıflar arası futbol turnuvasının düzenlendiği ve birkaç kulüp faaliyetinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca futbol turnuvasına katılan öğrencilere beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli gezi ve etkinlikler düzenlendiği belirlenmiştir. Bu genel etkinliklerin dışında ise sınıf bazında yapılan bazı yardım faaliyetleri olduğu tespit edilmiştir. Düzenlenen etkinliklerin yetersizliği ve resmi programın yoğunluğundan bu tür etkinliklere zaman ayırlamadığı belirtilmiştir. Sınıf içi genel duruma bakıldığında ise öğrencilerin çoğunlukla dersi, öğretmeni ve arkadaşlarını dinlemedikleri başka işlerle meşgul oldukları, ellerindeki işlere yoğunlaşamadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf içinde kavgaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum sınıf kuralları ve düzeni açısından problemlerin olduğunu göstermektedir. Okulun fiziksel yapısı incelendiğinde sınıf, bahçe, oyun alanları ve kantinin küçük ve yetersiz olduğu, spor

salonunun olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul içinde özellikle ikinci kademe öğrencilerinin karıştığı kavgaların olduğu, bu durumun alt sınıflara da örnek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okulun olumsuz bir çevresinin olduğu ve güvenlik sorunu yaşandığı ortaya konmuştur. Ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenler arası olumlu bir iletişimin olduğudur.

5. SBDYA okulu ile SBDYB okuluna ilişkin örtük programların benzer özellikler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da sınıf içi genel durumun olumlu yapıda olduğu, okul genelinde kavga olaylarının nadiren yaşandığı, olumlu öğretmen-öğretmen iletişimi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte SBDYA okulunda olumlu okul-veli iletişimi, SBDYB okulunda ise olumlu yönetici-öğrenci ve öğretmen-yönetici iletişimi belirlenmiştir. Ayrıca SBDYA okulunda olumlu çevre düzenlenmesi, SBDYB okulunda ise fiziksel yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki okulda da sınıfların kalabalık olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler ve törenler açısından her iki okul arasında farklılık saptanmıştır. SBDYB okulunda sosyal etkinliklerin eksik olduğu ve bu etkinliklerin önemsenmediği, kalabalık sınıfların ve resmi programın yoğunluğunun etkinliklere engel olduğu saptanmıştır.
6. Araştırma kapsamında belirlenen sosyal beceri düzeyi düşük öğrencilerden oluşan iki okulun (SBDDC okulu ve SBDDD okulu) örtük programının, sosyal beceri kazanımı sürecindeki işlevleri arasında da benzerlikler belirlenmiştir. Her iki okulda da etkinlikler ve törenler sırasında yaşanan problemler olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal etkinliklerin yapılmadığı ve yapılan etkinlik-törenlerde ise organizasyon eksikliğinden kaynaklı sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sınıf içi genel durum incelendiğinde her iki okulda da sınıf kurallarına uyulmadığı, düzensizliğin ve karmaşanın hakim olduğu bir sınıf ortamının varlığı belirlenmiştir. Bununla birlikte SBDDC okulunda öğrencilerin dersin erken bitmesini istedikleri ve sınıf ortamından sıkıldıkları, lakap takma ve akademik başarıya göre bir oturma düzeninin olduğu belirlenmiştir. Fiziksel yapı bakımından her iki okulda da yetersizlikler olduğu ortaya çıkan bir sonuçtur. Ayrıca okulların olumsuz çevresi, yaşanan güvenlik sorunları ve öğrenciler arası kavgalar ortak durumlar olarak belirlenmiştir.

7. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan iki okulun örtük programının benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Her iki okulda da sınıf içi genel durumun, öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Her iki sınıfta da sınıf kurallarına uyulduğu saptanmıştır. Buna karşın sosyal beceri düzeyi düşük okulların sınıf içi genel durumuna bakıldığında sınıfa hakim olan bir karmaşanın ve düzensizliğin olduğu, kurallara uyulmadığı ortaya konulmuştur. Fiziksel yapı bakımından karşılaştırıldıklarında sosyal beceri düzeyi düşük okulların fiziksel bakımdan yetersiz olduğu belirlenen bir diğer sonuçtur. Bu okullarda fiziksel yetersizliklerin yanında okulların olumsuz çevresi nedeniyle güvenlik sorunlarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra SBDYB okulunda da fiziksel yetersizlik olduğu belirlenmiş ve SBDYA okulunda ise sınıfların çok kalabalık olduğu belirlenmiştir. Okullarda yapılan etkinlik ve törenlere bakıldığında sosyal beceri düzeyi yüksek olan okullarda milli bayram ve özel günlerde törenlerin yapıldığı ve geziler, yılsonu sergileri etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi düşük olarak belirlenen iki okulda ise sosyal etkinliklerin yapılmadığı, milli bayram ve belirli günlerde yapılan etkinliklerin ise amacına uygun olmadığı, organizasyon sorunları yaşandığı belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan okullarda olumlu öğretmen-öğretmen iletişiminin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca SBDYA okulunda olumlu okul-veli iletişimi, SBDYB okulunda ise olumlu yönetici-öğrenci ve öğretmen-yönetici iletişimi belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi yüksek okullarda yaşanan kavga olaylarının nadiren olduğu, olsa bile nöbetçi öğretmenler tarafından hemen engellendiği saptanmıştır. Bu sonuca karşın sosyal beceri düzeyi düşük olan okulların bahçesinde ve koridorlarında sık sık kavgaların olduğu, okul çıkışlarında dışarıdan gelen yabancı öğrencilerin büyük kavgalar çıkardığı ve şiddet görüntülerinin yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte SBDDC okulunda olumsuz yönetici-öğrenci ve olumsuz öğretmen-öğretmen iletişimi ortaya çıkmıştır. SBDDD okulunda ise olumlu iletişime örnekler tespit edilmiştir.

5.1.2. Örtük Programın Öğretmen Boyutundaki İşlevine İlişkin Sonuçlar

Örtük programın öğretmen boyutundaki işlevleri destekleme, beklenti, iletişim, model olma, ceza ve zaman kullanımı açılarından ortaya konulmuştur. Buna göre araştırma kapsamına alınan okullara ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. SBDYA okulundaki öğretmenlerin sosyal becerileri desteklediği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin sosyal etkinliklere yönlendirdiği, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağladığı, öğrencilerin isteklerini dikkate aldığı, başarısızlıkla ve utanılan bir durumla başa çıkmalarına, anlaşmazlıkların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğu, kavgadan uzak durmalarını sağladığı, araştırmaya ve paylaşmaya sevk ettiği ve arkadaşlığın önemine vurgu yaptığı, görev ve sorumluluklar verdiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmen beklentilerinin sosyal beceri kazandırma sürecinde etkili olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu beklentiler ise dinleme, ödevlerini düzenli ve zamanında yapma, grup çalışması yapma, kavgaya katılmama, farklılıklara saygı duyma, derse katılım, bir işe yoğunlaşma, karar verme-planlama yapma, tartışma ortamı, sınıf kurallarına uyma, kendine ve öğretmene güvenme, devamsızlık yapmama ve alay etmeme beklentileridir. Öğretmenlere ilişkin öğrenci ve aileleri ile olumlu iletişim içinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin kendi davranışları ve sözleri ile öğrencilere olumlu yönde model olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin olumsuz davranışlar sergileyen öğrencileri öncelikle uyardığı daha sonra davranış tekrarlanırsa yoksun bırakma ve uzun yazılar yazdırma gibi cezalar verdiği saptanmıştır. Aynı zamanda öğrenciler öğretmenlerinin fiziksel cezaya asla başvurmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenin çoğunlukla teneffüslerde sınıfta bulunduğu ve öğrencilerle ilgilendiği, teneffüs sürelerini, zaman alan grup çalışmalarını tamamlama, proje ödevlerini değerlendirme ve bir sonraki derse hazırlık yapmada kullandığı ortaya çıkmıştır. Teneffüs süreleri dışında dönem sonuna doğru resmi program konularını yetiştirip öğrencileri her gün birer ders saatini okul bahçesinde oyun oynayarak vakit geçirmelerini sağlayacak planlar yaptığı belirlenmiştir.

2. SBDYB okulunda da öğretmen boyutunda dikkat çeken sonuç, öğretmenin sosyal becerileri desteklemesidir. Bu okulda öğretmenlerin sosyal etkinliklere ve araştırmaya yönlendirdikleri, öğrencilerin başarısızlıkla başa çıkmalarına, anlaşmazlıkların üstesinden gelmelerine yardımcı oldukları, özgüven oluşturmalarını, duygularını ifade etmelerini ve uygun ses tonu ve göz kontağı kurarak konuşmalarını sağladıkları, öğrencilere değer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen beklentilerinin de sosyal becerileri olumlu yönde etkiler nitelikte olduğu ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Buna göre öğretmen beklentileri; söz hakkı alma, dinleme, sınıf kurallarına uyma, derse katılım, başkalarına saygı duyma, kavga etmeme, alay etmeme, düşüncelerini paylaşma, hakkını savunma, yalan ve kötü söz söylememe olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte olumlu öğretmen-öğrenci ve öğretmen-aile iletişiminin varlığı ve öğretmenin olumlu model olduğu saptanmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının ise uyarı ile engellenmeye çalışıldığı belirlenmiştir.
3. SBDDC okulunda ise öğretmenin olumsuz model olması dikkat çeken bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenin problemleri görmezden geldiği, önemsemediği, öğrencileri tehdit ettiği, küçümsediği, argo ve küfürlü sözcükler kullandığı, öğrenciler arası ayırım yaptığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenin grup çalışmalarına yönlendirerek, sosyal etkinlikler yaparak ve başarısızlıkla baş etmelerini sağlayarak öğrencilerin sosyal becerilerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen beklentileri ise dinleme, kavga etmeme, derse katılım olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında dayağa başvurduğu, öğrencileri sınıftan dışarı attığı, yerlerini değiştirdiği, notlarını düşürdüğü ve tek ayaküstünde durma cezası verdiği saptanmıştır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenin derse sürekli geç geldiği ve zil çalar çalmaz dışarı çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler arasında olumsuz bir iletişimin olduğu ortaya çıkan bir diğer sonuçtur.
4. SBDDD okulunda ise öğretmenin sosyal becerileri desteklediği ve beklentilerinin de bu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen desteği olarak grup çalışmalarına yönlendirme, anlaşmazlıkları kendi aralarında çözmelerini sağlama, toplulukta rahat konuşmalarını sağlama, görev ve

sorumluluk verme, hataları kabullenmeyi öğretme, duygularını ifade etmelerini, empati kurmalarını ve iyi arkadaş ilişkileri kurmalarını sağlama olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin yoksun bırakma cezasını çok kullandığı, çoğunlukla teneffüse çıkmama cezası verdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencileri uyardığı, sınıftan dışarı attığı, yer değişikliği yaptığı ve tek ayaküstünde durma cezası verdiği tespit edilmiştir. Belirlenen öğretmen beklentileri ise dinleme, söz hakkı alarak konuşma, kavga etmeme, ödevleri zamanında yapma ve sınıf kurallarına uymadır. Öğretmenin hem olumlu hem de olumsuz model olduğu belirlenmiştir. Ancak olumsuz model olduğu durumların çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenin öğrencileri tehdit ettiği, kırıncı sözler kullandığı ve öğrenciler arası ayrım yaptığı belirlenmiştir. İletişim bakımından ise öğretmenin öğrencilerle olumlu ve olumsuz iletişimini ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin teneffüsleri de sınıfta geçirdiği belirlenmiştir.

5. SBDYA okulu ile SBDYB okulunun öğretmenlere ilişkin örtük programlarının benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Her iki okulda da öğretmenlerin sosyal becerileri destekler nitelikte olduğu ve beklentilerinin de bu yönde olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer belirlenen benzer nokta ise öğretmenlerin öğrencilerle ve aileleri ile olumlu bir iletişim içinde olmasıdır. Aynı zamanda her iki öğretmenin de öğrencilere olumlu model olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin olumsuz davranışlar karşısında uyarı yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu benzerliklere karşın SBDYA okulundaki öğretmenin zaman kullanımı açısından diğer öğretmenden ayrıldığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen teneffüs aralarında sınıfta olduğu ve bu süreyi olumlu yönde değerlendirdiği ortaya konmuştur.
6. Öğretmene ilişkin örtük programın işlevleri açısından SBDDC ve SBDDD okulunda öğretmenlerin öğrencilere olumsuz model olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okullardaki öğretmenlerin olumlu model olduğuna dair durumlarda belirlenmiştir. Ancak olumsuz model olmaya göre oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin beklentilerine ilişkin ise hem benzer hem de farklılıklar ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da dinleme ve kavga etmeme öğretmen beklentileri arasında belirlenmiştir. Bunun yanı sıra SBDDD okulunda söz hakkı alarak konuşma, ödevleri zamanında yapma ve

sınıf kurallarına uyma beklentileri; SBDDC okulunda ise derse katılım beklentisi ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin olumsuz davranışlara verdikleri cezalar incelendiğinde ise benzer durumlar ortaya çıkmıştır. Her iki öğretmenin de sınıftan dışarı atma, tek ayaküstünde durma ve yer değiştirme cezaları verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte SBDDC okulundaki öğretmenin dayağa başvurduğu, not düşürme cezası verdiği belirlenmiştir. SBDDD okulundaki öğretmenin ise uyarı yaptığı ve yoksun bırakma cezaları verdiği saptanmıştır. SBDDC okulunda araştırma kapsamına alınan öğretmenin zaman kullanımına yönelik sonuçlar ortaya konulmuştur. Buna göre öğretmenin derse sürekli geç geldiği ve zil çalar çalmaz dışarı çıktığı belirlenmiştir. Buna karşın SBDDD okulundaki öğretmenin derse zamanında geldiği hatta teneffüslerde de sınıfta olduğu belirlenmiştir.

7. Öğretmene ilişkin sosyal beceri düzeyi yüksek olarak belirlenen okulların örtük programları incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sosyal becerileri desteklediği, arkadaşlığın önemine vurgu yaptığı ve öğrencilere değer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen beklentilerinin öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal beceriler bakımından olumlu model olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara karşın sosyal beceri düzeyi düşük olarak belirlenen okullardaki öğretmenlerin olumsuz model olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin sosyal becerileri desteklemesi ve olumlu yöndeki beklentilerine ilişkin durumlar belirlenmiştir. Ancak sosyal beceri düzeyi yüksek olan okulda görev yapan öğretmenlere göre oldukça az sayıda durum tespit edilmiştir. Olumsuz davranışlara verilen cezalar karşılaştırıldığında sosyal beceri düzeyi yüksek ve düşük okullar arasında farklılıklar belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olarak belirlenen okullarda en çok uyarı yapılarak olumsuz davranışların önüne geçilmek istendiği belirlenmiştir. Bu yöntemlerin yanı sıra yer değişikliği yapma, kızma-bağırma ve yazı yazdırma gibi yöntemler kullanıldığı da ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara karşın sosyal beceri düzeyi düşük olan okullarda olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin sınıftan dışarı atma, tek ayaküstünde durma ve yer değiştirme cezaları verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte SBDDC okulundaki öğretmenin dayağa

başvurduğu, not düşürme cezası verdiği belirlenmiştir. SBDDD okulundaki öğretmenin ise uyarı yaptığı ve yoksun bırakma cezaları verdiği saptanmıştır. Ayrıca SBDYA okulundaki öğretmenin teneffüslerde de sınıfta vakit geçirdiği ve bu süreleri olumlu yönde kullandığı belirlenmiştir. Buna karşın SBDDC okulundaki öğretmenin derslere geç geldiği ve zil çalar çalmaz sınıftan dışarı çıktığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Örtük Programın Öğrenci Boyutundaki İşlevine İlişkin Sonuçlar

Örtük programın öğrenci boyutundaki işlevleri sosyal beceriler ve sosyal beceri eksiklikleri yönünden ortaya konulmuştur. Buna göre araştırma kapsamına alınan okullara ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. SBDYA okulunda öğrencilerin en çok sosyal becerileri sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, duygulara yönelik beceriler, plan yapma ve problem çözme, grupla bir işi yürütme, stres durumları ile başa çıkma beceri alanları belirlenmiştir. Sosyal beceri kazanma nedenleri ise olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi ve aile olarak saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin az olmakla beraber sosyal beceri eksiklikleri de ortaya konmuştur. Bu beceri eksikliği alanları ise saldırgan davranışlarla başa çıkma ve grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler olarak tespit edilmiştir. Bu noktada sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak aile gösterilmiştir.
2. SBDYB okulunda da öğrencilerin en çok sosyal becerileri gösterdikleri belirlenmiştir. Bu beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, duygulara yönelik beceriler, plan yapma ve problem çözme, stres durumları ile başa çıkma becerileri ve grupla bir işi yürütme becerileri olarak saptanmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri kazanma nedenleri olarak aile ve öğrenci-öğrenci iletişimi gösterilmiştir. Gösterilen sosyal beceri eksiklikleri ise saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler, duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler, stres durumları ile başa çıkma becerilerindeki

eksiklikler ve grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler olarak saptanmıştır. Bu beceri eksikliklerinin nedeni olarak aile gösterilmiştir.

3. SBDDC okulunda ise öğrencilerin en çok sosyal beceri eksiklikleri sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen sosyal beceri eksiklikleri; saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler, duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler, stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler, grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler, plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksikliklerdir. Sosyal beceri eksikliklerinin bir diğer nedeni ise aile olarak belirlenmiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi nedeniyle sosyal etkinliklerde ve farklı çevrelerde bulunamadıkları, ailelerin ilgisiz olduğu ve olumsuz aile ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler ise saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, duygulara yönelik beceriler, plan yapma ve problem çözme ve stres durumlarıyla başa çıkma olarak belirlenmiştir. Bu becerileri kazanma nedeni olarak ise öğrencilerin okul dışında birlikte vakit geçirmeleri olarak gösterilmiştir.
4. SBDDD okulunda ise C okulunda olduğu gibi öğrencilerin sosyal beceri eksiklikleri, gösterdikleri sosyal becerilere göre daha çok oranda saptanmıştır. Buna ilişkin saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerindeki eksiklikler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerindeki eksiklikler, duygulara yönelik becerilerdeki eksiklikler, stres durumlarıyla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler, grupla bir işi yürütme becerilerindeki eksiklikler, plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler ortaya konmuştur. Sosyal beceri eksikliklerinin nedenleri ise aile, olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi ve akademik başarısızlık gösterilmiştir. Öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, duygulara yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme ve stres durumlarıyla başa çıkma becerileri olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin okul dışında birlikte vakit geçirmelerinin olası sosyal beceri kazanma nedeni olabileceği belirlenmiştir.

5. Öğrenciye ilişkin SBDYA okulu ile SBDYB okulu örtük programının benzer özellikler gösterdiği ulaşılan bir diğer sonuçtur. Her iki okulda da öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler ve beceri eksiklikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin en çok ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik becerileri gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca her iki okulda gösterilen bu becerilerin kazanma nedenleri de ortaya konulmuş ve benzer oldukları görülmüştür. SBDYA ve SBDYB okulunda sosyal beceri kazanma nedeni olarak olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin aileleri belirlenmiştir. Öğrenciye ilişkin örtük programın bir diğer işlevi olan sosyal beceri eksikliklerine yönelik iki okul karşılaştırıldığında da benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Her iki okulda da en çok saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler saptanmıştır. Aynı zamanda her iki okulda sosyal beceri eksikliklerinin ortaya çıkma nedeni olarak öğrencilerin aileleri gösterilmiştir.
6. SBDDC ve SBDDD okulunun öğrenci boyutundaki örtük programlarının benzer özellikler göstermesi ulaşılan bir diğer sonuçtur. Her iki okulda da öğrencilerin sosyal beceri eksiklikleri, dikkat çeken sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerindeki eksiklikler her iki okulda da önemli oranda saptanmıştır. Daha sonra sırası ile ilişkiyi başlatma ve sürdürme, duygulara yönelik, stres durumları ile başa çıkma ve plan yapma ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler ortaya konmuştur. Bu sonuçların yanı sıra ortaya çıkan beceri eksikliklerinin nedenleri ise aile ve öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimi olarak belirlenmiştir. Bu durumlara ek olarak SBDDD okulunda akademik başarısızlık sosyal beceri eksikliklerinin nedenlerinden biri olarak belirtilmiştir. Belirlenen sosyal beceri eksiklikleri ve nedenleri ile beraber her iki okulda gösterilen sosyal beceriler ve beceri kazanma nedenleri de ortaya konmuştur. Belirlenen sosyal beceriler ise ilişkiyi başlatma ve sürdürme, saldırgan davranışla başa çıkma, duygulara yönelik, grupta bir işi yürütme, stres durumları ile başa çıkma, plan yapma ve problem çözme becerileridir. Ayrıca sosyal beceri kazanma nedeni olarak her iki okulda da okul dışında arkadaşlarla vakit geçirme durumu tespit edilmiştir.

7. Öğrenciye ilişkin örtük program karşılaştırıldığında sosyal beceri düzeyi yüksek okullar ile sosyal beceri düzeyi düşük okulların arasında farklılıklar belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olarak belirlenen okullarda öğrencilerin sosyal becerileri gösterme oranlarının diğerlerine göre oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri eksikliklerinin gösterilme oranı, sosyal beceri düzeyi düşük olarak belirlenen okullarda diğerlerine göre oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri kazanma nedenleri SBDYA ve SBDYB okullarında olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin aileleri olarak belirlenmiştir. SBDDC ve SBDDD okullarında ise sosyal beceri kazanma nedeni öğrencilerin okul dışında birlikte vakit geçirmesi olarak tespit edilmiştir. Sosyal beceri eksikliklerinin nedenlerine ilişkin elde edilen bulgular karşılaştırıldığında benzer ve farklı yönler ortaya çıkmıştır. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan okullarda sosyal beceri eksikliklerinin ortaya çıkma nedeni olarak öğrencilerin aileleri gösterilmiştir. Diğer iki okulda ise beceri eksikliklerinin nedenleri aile, öğrencilerin birbirleri ile olan olumsuz iletişimi ve akademik başarısızlık olarak belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada sosyal beceri kazanımı sürecinde örtük programın işlevleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda dört ilköğretim okulunda bir dönem boyunca yapılan gözlemler ve bu sürecin sonunda yapılan görüşmelerle her okulun örtük programının sosyal beceri kazanımı sürecinde işlevi belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlenmiş okulların örtük programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Yürütülen nitel çalışmada örtük program okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında ele alınmıştır. Böylece her boyuta ilişkin örtük programın işlevleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu boyutlar alanda örtük programın kapsamı içerisinde sıralanan başlıklar içerisinde bulunmaktadır (Yüksel, 2004: 57-78). Araştırma sonucunda okula, öğretmene ve öğrenciye ilişkin örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Örtük programın işlevleri, okulda düzenlenen etkinlikler-törenler, sınıf içi genel durum, kişilerarası iletişim, okulun fiziksel yapısı ve okulda yaşanan kavga olayları üzerinden okul boyutunda ortaya konulmuştur. Sosyal beceri düzeyi yüksek olarak belirlenen okullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin ve yapılan törenlerin sosyal beceri düzeyi düşük okullara göre daha çok sayıda ve iyi nitelikte olduğu belirlenmiştir. Yangın ve Dindar (2010) yaptığı çalışma da okulda yapılan aktivitelerin örtük programın varlığını ortaya koymada yardımcı olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin içinde bulundukları, akranları ve yetişkinlerle (öğretmen, yönetici...) etkileşime geçecekleri sosyal aktivitelerin, sosyal beceri kazanımı sürecindeki önemi dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda okullarda düzenlenen sosyal etkinlik ve törenlerin öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecini olumlu etkiledikleri söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise yüksek sosyal beceri düzeyine sahip okullarda belirlenen olumlu yönetici-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve okul-aile iletişimidir. Buna karşın sosyal beceri düzeyi düşük öğrencilerden oluşan okullarda olumsuz yönetici-öğrenci, öğretmen-öğretmen iletişim örnekleri belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin sosyal beceri düzeyindeki düşüklüğün okulda var olan olumsuz iletişim örneklerinin katkısının olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal beceri düzeyi düşük okullarda sınıf içi genel durumun kuralsız ve düzensiz olduğu belirlenmiştir. Bu okullardaki sınıf ortamında karmaşanın hakim olduğu, sınıf kurallarına uyulmadığı, öğrencilerin sınıf ortamından sıkıldıkları ve dersin erken bitmesini istedikleri tespit edilmiştir. Elksnin ve Elksnin(1998), sosyal becerilerin kazanılmamasının ya da var olanların yeterince sergileyememenin en önemli nedeninin sınıfın engelleyici ortam haline gelmesi olarak göstermiştir. Böyle bir sınıf ortamının öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı duymalarına, içinde bulundukları ortamdan kaçmak istemelerine yol açabileceğine, öğrencilerin var olan çekingenliklerinin daha çok artmasına ve sosyal becerilerini ortaya koyamamasına neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin sosyal beceri öğrenebileceği durum ve ortamların yeterince sağlanamamış olması ve bu becerileri kazanması için fırsatların sınıf ortamında oluşturulmaması bu becerilerin kazanımını önemli derecede etkilediğine vurgu yapmıştır. Buradan hareketle örtük programın sınıf içi genel durum bakımından öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Fiziksel yapı bakımından yetersizlikler hem sosyal beceri düzeyi düşük okullarda hem de sosyal beceri düzeyi yüksek okullarda belirlenen bir durumdur. Ancak

sosyal beceri düzeyi düşük iki okulda belirlenen bir durum olmasına karşın sosyal beceri düzeyi yüksek okullardan birinde böyle bir durum ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri düzeyi yüksek olan bu okulda fiziksel yetersizliğin son iki yıllık süreçte okul bahçesine yapılan lise binasının yapılması ile oluştuğu belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi düşük okullarda öğrencilerin oyun alanlarının kısıtlı, dar ve elverişsiz olduğu ve spor salonlarının olmadığı belirlenmiştir. Oyun ortamlarının sosyal davranışları öğrenme fırsatı sağlaması, sıra bekleme ve empati kurma gibi becerileri kazandıracak doğal fırsatlar içermesi bakımından sosyal gelişim için önemlidir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003). Bu nedenle okulların fiziksel yapı kaynaklı örtük programının, öğrencilerin sosyal beceri kazanma fırsatlarını elde edip etmemesine göre etkilerinin olduğu söylenebilir. Bir diğer ulaşılan sonuç ise sosyal beceri düzeyi düşük okullarda sosyal beceri düzeyi yüksek okullara göre kavga olaylarının daha fazla olmasıdır. Sosyal becerilerin model görme ile öğrenildiği (Akkök, 2006a: 25) düşünüldüğünde olumsuz modellerin görülmesi sosyal becerilerin olumsuz etkilenmesine neden olabileceği söylenebilir.

Örtük programın öğretmene ilişkin işlevleri, destekleme, beklenti, model olma, ceza, zaman kullanımı ve iletişim unsurları ile ortaya konulmuştur. Buna göre sosyal beceri düzeyi yüksek ve düşük okullardaki öğretmenlerin öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri düzeyi yüksek okullardaki öğretmene ilişkin örtük programın olumlu etkilerinin olduğu, sosyal beceri düzeyi düşük okullarda ise öğretmene ilişkin örtük programın hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Michiyo ve diğ., (2011) araştırmalarında ilköğretim çağı çocuklarda sosyal beceri ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Buna göre arkadaşların ve öğretmenlerin sosyal desteğinin çocukların sosyal becerilerini etkilediği belirlenmiş ve sosyal beceri kazanmada sosyal desteğin önemine vurgu yapılmıştır. Berry ve O'Connor (2009)'ın davranışsal problemlerde ve sosyal beceri geliştirmede öğretmen-öğrenci ilişkilerinin rolünü ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında, yüksek kalite öğretmen-öğrenci ilişkileri içinde olan öğrencilerin, okul öncesi dönemden ortaöğretime kadar artan ölçüde, düşük öğretmen-öğrenci ilişkisi yaşayanlara göre daha çok sosyal beceri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkileri için etki büyüklüğünün yaş artıkça arttığı belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Jennings ve DiPrete (2010), İlköğretim Okullarında

Sosyal ve Davranışsal Becerilere Öğretmen Etkileri adlı çalışmada, öğretmenlerin sosyal ve davranışsal beceriler üzerinde etkilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri kadar olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu etkinin artan bir yapıda olduğunu ve bazen akademik başarı üzerindeki etkiden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bu durum ise sosyal ve davranışsal becerilerin akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olması ile açıklanmaktadır. Bununla birlikte sosyal becerilerin öğretiminde model olma, davranışı prova etme ve yol gösterme teknikleri kullanılmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2003: 24). Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere model olduğu, desteklediği yani davranışı göstermelerine ve prova etmelerine imkanlar oluşturduğu ve beklentileri ile yol gösterdikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmene ilişkin örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Örtük programın öğrenciye ilişkin işlevleri, öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler, beceri eksiklikleri ve bu becerileri gösterme nedenleri üzerinden ortaya konulmuştur. Sosyal beceri düzeyi yüksek ve düşük olan okullarda öğrencilerin hem sosyal becerilerinin hem de sosyal beceri eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Ancak sosyal beceri düzeyi düşük okullardaki öğrencilerin gösterdiği sosyal beceri eksiklikleri çoğunlukta iken diğer okullardaki öğrencilerin sosyal becerilerinin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal becerilerin kazanma nedenleri öğrenciler arası olumlu iletişimin varlığı ve aile olarak belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyi düşük okullarda sadece olumlu öğrenci- öğrenci iletişimi neden olarak gösterilirken aile unsuru ortaya çıkmamıştır. Bu durum sosyal beceri düzeyi düşük olan okulların sosyo-ekonomik bakımdan da düşük olması ile açıklanabilir. Ayrıca araştırmada tüm okulların örtük programı kapsamında sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak aile gösterilmiştir. Sosyal beceri eksikliğinin nedenleri alanda sosyal davranışı göstermekten korkma, kaygı duyarak yapmama ve o beceriyi göstermek için yeterince fırsat bulamama olarak belirlenmiştir (Akkök, 2006a: 21). Bu bağlamda ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması çocuklarına sosyal becerilerini gösterme fırsatları sağlayamamalarına neden olmuş olabilir. Bu durumun ise öğrencilerin sosyal beceri eksiklikleri ile okula gelmelerine ve birbirlerini olumsuz yönde etkilemelerine neden olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

1. Araştırma sonucunda okula ilişkin örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada örtük programın bu özelliğine dikkat çekilmelidir. Öğretmen ve yöneticilerin örtük program konusunda bilinçlendirilmesi önerilebilir.
2. Okulların çevre düzenlemesi ve fiziksel yapıdan kaynaklı sorunları bu araştırmada ortaya konmuştur. Bu nedenle okulların fiziksel yapı bakımından geliştirilmesi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirecek fırsatlar sunan bir çevre oluşturulması gerekmektedir.
3. Okula ilişkin ortaya konan bir diğer noktanın ise kişilerarası iletişimin önemi olduğu görülmektedir. Bu nedenle okuldaki öğretmenler, yöneticiler ve bu kişilerin ailelerle olan iletişimlerini artıracak ve olumlu yönde etkileyecek durumların oluşturulması gerekmektedir.
4. Okullarda sosyal etkinliklerin azlığı, ortaya konan bir başka sonuçtur. Öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde etkileşime girecekleri sosyal aktivitelerin önemi düşünüldüğünde okullarda bu tarz etkinliklerin sayıca ve nitelik bakımından artırılması gerekmektedir.
5. Öğretmene ilişkin örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuldaki zamanlarının çoğunluğunu sınıflarında, öğretmen ve arkadaşları ile geçirdiği de düşünülecek olursa öğretmenlerin sosyal beceriler açısından model olmasının ve aynı zamanda sosyal becerileri desteklemesinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin sosyal beceri eğitimi konularında eğitilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.
6. Örtük programın okulun genelinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda okuldaki düzenlemelerden sorumlu yöneticilerin de sosyal beceri eğitimi noktasında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
7. Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal becerilerinin aileleri ile yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okulun sadece öğrencilere yönelik eğitimlerinin ve düzenlemelerinin yetersiz kalacağından ailelere ilişkin eğitim olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca ailelerle okul arasında sıcak

bir ilişki ve iletişim kurulmalıdır. Bu noktada yapılacak her türlü etkinlik ve ortam sağlanmalıdır.

8. Bu çalışmada sosyal beceri kazanımı süreci okulun örtük programı çerçevesinde incelenmiştir. Benzer bir derinlemesine nitel çalışma ile bu süreçte etkili olan farklı faktörler incelenebilir.
9. Sosyal beceri düzeyinin okullar arasında ölçüt olarak alındığı bu çalışmada sosyal beceri düzeyi düşük olan okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin de düşük olduğu, sosyal beceri düzeyi yüksek olan okulların ise sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak sosyo-ekonomik düzeye ilişkin inceleme yapılmamıştır. Bu nedenle örtük program ile sosyal beceriler ve sosyo-ekonomik düzey arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılabilir.
10. Bu çalışmada sosyal beceriler genel anlamda kullanılmış, sosyal beceri ayırımına gidilmemiştir. Benzer bir araştırma bir beceri grubuna yönelik olarak derinlemesine yapılabilir.
11. Araştırmada sosyal beceri kazanımı sürecinde örtük programın işlevleri tüm okula ilişkin verilerin elde edilmesiyle ortaya konmuştur. Bir başka araştırmada sadece sınıf ortamlarına ya da sadece sınıf dışı ortamlara yönelik ayrıntılı bilgi alınabilir.
12. Benzer çalışmalar, farklı öğretim kademeleri ve farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2012). *İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkök, F. (2006a). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi/ Ana-Baba El Kitabı* (Dördüncü Basım). Özgür Yayınları: İstanbul.
- Akkök, F. (2006b). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi/ Öğretmen El Kitabı* (Dördüncü Basım). Özgür Yayınları: İstanbul.
- Akturan, U., Ataçarapınar, M., Ünverdi, K.B., Yıldız, D. & Mizan, E. (2008). Gözlem, Türker Baş ve Ulun Akturan (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri/ NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi içinde* (s. 99-102), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Anderson, D. J. (1992). The hidden curriculum. *AJR*, 159, 21-22.
- Apple, M. W. (1980-81). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and labor process. *Interchange*, 11(3), 5-22.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Barklage, N. (2004). Social skills training in deaf and hard of hearing preschoolers. Master, Department of Speech and Hearing: Washington University.
- Barrow, K., Leu, E. & Graan, M.V. (2006). Perceptions of Namibian Teachers and Other Stakeholders of Quality of Education. Issue Paper. Educational Quality Improvement Program: Classrooms-Schools-Communities. USAIAD. American Institutes for Research. <http://www.equip123.net/docs/E1-IssuePaperStakeholders.pdf> 13.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program(Uşak İli Örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berry, D. ve O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (1989). *Research in Education*. Massachusetts: A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Bishop, K. (2009). Effective strategies for creating socially developing and accepting inclusion classrooms. Master Thesis, Science in Teaching: Rowan University.
- Bower, E.H. (2009). End-of-Life Care Training in Medical School: An Examination of medical students' knowledge, attitudes, preparedness to provide care, and the hidden curriculum. (doktoral thesis), Eberly College of Arts at West Virginia University, Department of psychology, Morgantown, West Virginia. <http://proquest.umi.com/pqdweb?index> adresinden 13.10.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Brigman, G. A., Webb, L. D. (2003). Ready to learn: teaching kindergarten students school success skills. *The Journal of Educational Research*. 96(5), 286-292.
- Bülbül Ece, N. (2008). *4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Campbell, C., Hansen, D.J.& Nangle, D.W. (2009). Social Skills and Psychological Adjustment. D.W. Nangle et al. (eds.), Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills, ABCT Clinical Assessment Series: Springer Science+ Business Media, LLC 2010. p. 51- 67.
- Cartledge, G., & Milburn, A. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches* (2nd ed.). New York: Pergamon Pres.
- Chen, K. (2006). Social skills intervation for students with emotional/behavioral disorders: a literature review from the american perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.
- Chopra, P.K., Kanji, G.K. (2010). Emotional intelligence: A catayst for inspirational leadership managament excellence. *Total Quality Managament*, 21(10), 971–1004.
- Connel, C. M. ve Prinz, R.J. (2002). The impact of childcare and parent-child interaction on school readiness and social skills development for low-income african american children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Cornbleth, C. (1984) Beyond hidden curriculum?. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 29-36.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research design, Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Ed.), *Hand Book of Mixed Methods: in Social & Behavioral Research* içinde (s.209-240), California: SAGE Publications Inc.
- Creswell, J. W.ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Concucting Mixed Methods Research*. (2nd Edition). California: SAGE Publications Inc.
- Çetin, F, Alpa Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. Epsilon Yayınevi: İstanbul.

- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37(bahar), 155-174.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Hamarta, E. & Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of turkish students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 19-32.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods and paradigm dialogs, *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419- 427.
- Denzin, N.K& Lincoln, Y. S. (2005). *Qualitative Research*. California: Sage Publication.
- Doyle, H. S. (2010). *A longitudinal study of relational aggression among females using hierarchical linear modeling*. (A doctoral dissertation), Kent state University College and Graduate School of Education, Human Services.
- Eisner, E. (1985) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 2nd edn. (New York: Macmillan).
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi; Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(4), 415-439.
- Elbaum, B. (2002).The self-concept of students with learning disabilities: A meta analysis of comparisons across different placements. *The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children*. 17(4), 216-226.

- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı. Ankara Üniversitesi.
- Elitok Kesici, A. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 149-162.
- Elksinin, I.K. ve Elksinin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behaviour problems. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 131-142.
- Elliot, S. N. & Buse, R.T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Elliott, S. N. & Lang, C. S. (2004). Social skills training. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 427.
- Elliott, S.N. & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ewart, C., Jorgensen, R., Suchday, S., Chen, E., & Matthews, K. (2002). Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The social competence interview. *Psychological Assessment*, 14(3), 339-352.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1978). Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House*, 52(4), 148-151.

- Goleman, D. (2001). *Duygusal Zeka* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gooding, L.F. (2010). The effect of a music therapy-based social skills training program on social competence in children and adolescent with social skilss deficits. Doktoral Thesis, The Florida State University college of music.
- Gresham, F. M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. MN: Circle Pines, AGS.
- Gutok, G.L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hargreaves, A., Baglin, E., Henderson, P., Leeson, P., & Tossell, T. (1988). *Personal and Social Education*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. In A. R. Cininero & K. S. Calhoun (Eds.), *Handbook of behavior assessment* (pp. 509–554). New York: John Wiley and Sons. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADH490.pdf adresinden 13.03.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Horn, R. A. (2003). Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum through Media Literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.

- Hubbard, B. (2010). *Manifestations of Hidden Curriculum in a Community College Online Opticianary Program: An Ecological Approach*. (A doktoral dissertation), Philosophy Department of Secondary Education College of Education University of South Florida.
- Illich, I. (1978). *Toward a History of Needs*. New York: Random House.
- Jennings, J. ve DiPietre, T. (2010). Teacher effects on akademik and social outcomes in elementary school. *Sociology of Education*. 83, 135-159.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri- Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Langhout, R.D., Mitchell, C.A. (2008). Engaging Contexts: Drawing the Link between Student and Teacher Experiences of the Hidden Curriculum, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18: 593–614. www.interscience.wiley.com adresinden 13.02.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Lerpiniere, J. (2007). Primary School Initiatives for Pupils with Personal and Social Development Needs. PhD, Department of Educational Studies: University of Glasgow.
- Liberman, R. P., King, L. W., DeRisi, W. J., & McCann, M. (1975). *Personal Effectiveness*. Champaign, IL: Research Press.

- Libet, J., & Lewinsohn, P. M. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304–312.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage Publications Inc.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo. Hidding and outing the curriculum. E. Margolis (Edt) The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge.
<http://www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden%20curr.pdf> adresinden
 08.03.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Marsh, C.J. (1997). *Key Concept for Understanding Curriculum: Perspectives I*. The Falmer Press: London.
- Martin, J.R.(1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women and curriculum*. New York: Routledge.
- Matson, J. L., Wilkins, J. (2009). Psycometric testing methods for children's social skills, *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249-274.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3–18.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Michiyo, A., Hiroyuki, K., Yuina, K. & Kazuyo, M. (2011). A study of relation between social skills and social supports in elementary school children. *Psychology & Health*, 26(2), 73-253.
- Mulder, S. (2008). *The Domains that influence the development of social competence in children: A literature Review*. Master of Science Degree in School Psychology: University of Wisconsin-Stout.
- Oden, S. (1980). A child's social isolation: origins, prevention, intervention. In Cartledge & Milburn (eds.). *Teaching Social Skills to Children*. New York: Pergamon Pres.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2003). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies, Paper presented Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS, USA, November 5-7, 2003.
- Onwuegbuzie, A.J. (2000). Pozitivist, post pozitivists, post- structuralistic and post modernists: why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms. Paper presented Annual Meeting of the association for the advancement of educational research, november 18, Ponte Vedra, FL, USA.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12)*, New York: Open University Press.
- Payton, J. W, Wardlaw, D.M, Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R. Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth, *The Journal of School Health*, , Vol 70. No. 5, pp. 179-185. 28-47.

- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358.
- Puymbroeck, M. V., Austin, D.R. & McCormick, B.P. (2010). Beyond Curriculum Reform: Therapeutic Recreation's Hidden Curriculum. *Therapeutic Recreation Journal*, 44(3), 213-222.
- Regalsky, P. & Laurie, N. (2007). 'The school, whose place is this'? The deep structures of hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comperetive Education*, 43:2, 231-251.
- Riggio, H.R., Kwong, W.Y. (2009). Social skills, paranoid thinking, and social outcomes among young adults. *Personality And Individual Differences*, 47, 492–497.
- Rosen, E. (2006). Emotional Intelligence in our Schools:Are We Jumping The Gun?. *The School Psychologist*. Vol:60, no:2, s.79-81.
- Saban, A. (2004). Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sack, W.E. (1995). A Study of The Effects of A Social Prolem Solving Itervention With Emotionally Disturbed Youth At a Special Services School.(Master Thesis), School Psychology of Rowan College: New Jersey.
- Saha, L. J. (2008). *Sociology of education. 21st Century Education: A reference Handbook*. Sage publications.
- Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Schaffer, H. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.

Segrin C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20: 379-403.

Segrin, C., Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637- 646.

Seven, S. & Yoldaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-18.

Sharp, P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy*. London: David Fulton.

Siperstein, L. (2003). Social Skills Instruction for Students with Learning Disabilities. *Current Practice Alerts*, Issue 9, Fall 2003.

Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: KNOPE.

Stetson, R. (2005). *The relationships among student social acceptance, learning characteristics, and perceptions of classroom environment in a canadian middle school*. Master of Arts, Educational Psychology and Leadership Studies. University of Victoria.

Strahan, E.Y. (2003). The effects of social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-366.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tietz, W. M. (2007). Women and Men in Accounting Textbooks: Exploring the Hidden Curriculum. *Accounting Education*, 22(3), 459-480.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Trace, C.B. (2007). Information creation and the notion of membership. *Journal of Documentation*, 63(1), 142–164.
- Trace, C.B. (2008). Literacies and Their Relationship to Human Information Behaviour. *Journal of the American Society For Information Science and Technology*, 59(10), 1540-1554.
- Triliva, S.& Poulou, M. (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-338. DOI: 10.1177/0143034306067303. <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/3/315>.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türedi, H. (2008). *Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Van Vuuren, M. (2005). The construct equivalence of the pib/speex socialization index for job applicants from diverse cultural backgrounds. Dissertation, University of Pretoria.

- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler, Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapevi.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wear, D. and Skillicorn, J. (2009). Hidden in Plain Sight: The Formal, Informal, and Hidden Curricula of a Psychiatry Clerkship. *Academic Medicine*, 84(4), 451-458.
- Weare, K.&, Gray, G.(2003). What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?. Research Report (report no:RR456). Nottingham: Crown Printers.
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593- 596. <http://www.prel.org/products/products/Curriculum.pdf> adresinden 10.10.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017-1038.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S.(2005).Kholberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students'Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 5(2), 329-338.

- Zigler, R. L. (2001). John Dewey, eros, ideals and collateral learning: Toward a descriptive model of the exemplary teacher. In S. Rice (Edt.), *Philosophy of education 2001* (pp. 276-284).
- Zins, J.E., & Elias, M.E. (2006). Social and emotional learning. Edt: G.G. Bear & K.M. Minke (eds.) *Children's needs III*, p1-13. National Association of School Psychologists.

EKLER**EK 1. Araştırma İzni**

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.15-STJ./ **2736**
Konu : Araştırma izni (Anket)

29 Ocak 2010

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nün 19.01.2010 tarih ve 510-69/1353 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Birsen SERHATLIOĞLU'nun "**Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi**" konulu doktora tez çalışması ile ilgili geliştirdiği anketini, İlimiz merkezindeki İlköğretim okullarında uygulayabilmesi için izin isteği, ilgi b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi a) Yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu, 28.01.2010 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın İlimiz merkezindeki İlköğretim okullarında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Zeki ULUFER
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR

... / 01 / 2010
İbrahim BOZKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



EK 2. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu çalışma, sosyal beceri düzeylerinizi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Maddeleri okuyarak uygun gördüğünüz düzeye çarpı işareti (X) koyunuz. Vereceğiniz yanıtlar çalışmamızın sağlıklı olması açısından önem taşımaktadır. İlginize teşekkür ederiz.

Cinsiyet: () Kız () Erkek **Sınıfınız (Yazınız):**

Okulunuzun Adı (Yazınız):

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi: () 1501 TL üstü () 501-1500 TL () 500 TL altı

Kardeş Sayısı (Yazınız):

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Öğretmenlerimin söylediklerini dinlerim.					
2. Başladığım konuşmayı sürdürürüm.					
3. Merak ettiğim soruları başkalarına sorarım.					
4. Gerektiğinde teşekkür ederim.					
5. Arkadaşlarımı başkalarına tanıtırım.					
6. Çevremdeki insanlara iltifat (güzel sözler söyleyip mutlu etme) ederim.					
7. Çevremdeki insanların başarılarını överim.					
8. İhtiyaç duyduğumda başkalarından yardım isterim.					
9. İstedğim zaman devam eden bir etkinliğe ya da bir arkadaş grubuna kolayca katılırım.					
10. Grup etkinliklerinde arkadaşlarımı yönlendiririm.					
11. Bana verilen yönergelere (talimatlara) uyarım.					
12. Bana verilen görevleri yerine getiririm.					
13. Hatalı olduğum zamanlarda özür dilerim.					
14. Herhangi bir konuda diğerlerini ikna (inandırma) ederim.					
15. Herhangi bir grup çalışmasında iş bölümüne uyarım.					
16. Kendi duygularımı (mutluluk, üzüntü, yalnızlık, acıma, memnunluk, kaygı, kıskançlık, merak, suçluluk, endişe...) anlarım.					
17. Arkadaşlarımın kızgınlıklarıyla başa çıkarım.					
18. Korkularımın başa çıkarım.					
19. Başarılı olduğumda kendimi ödüllendiririm.					
20. Kendimle ilgili güzel şeyler söylerim.					
21. Bir problemle karşılaştığımda problemin nedenlerini araştırırım.					
22. Arkadaşlarımı incitmeden şakalar yaparım.					
23. Bir işe yoğunlaşıyorum(dikkatimi toplarım).					
24. Okuldaki kurallara uyarım.					
25. Arkadaşlarımı etkinliklere katılmaları için davet ederim.					
26. Kolayca arkadaşlık kurarım.					
27. Ödevlerimi düzenli ve doğru bir şekilde yaparım.					
28. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerimi değiştirerek arkadaşlarımla uzlaşıyorum.					
29. Arkadaşlarımın saldırgan davranışlarıyla baş ederim.					
30. Yakın arkadaşlıklar kurarım.					
31. Oyunlarda sıranın bana gelmesini beklerim.					
32. Başkalarıyla sözsüz iletişim (gülümseme, baş sallama, göz teması kurma, dokunma) kurarım.					

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:	☐ Kız	☐ Erkek
Annenin eğitim düzeyi:	☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul mezunu ☐ Lise mezunu	☐ Okuryazar ☐ Ortaokul mezunu ☐ Üniversite mezunu
Babanın eğitim düzeyi:	☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul mezunu ☐ Lise mezunu	☐ Okuryazar ☐ Ortaokul mezunu ☐ Üniversite mezunu
Ailenin aylık gelir düzeyi:	☐ 500 TL ve altı ☐ 1501- 2500 TL arası	☐ 501- 1500 TL arası ☐ 2501 TL ve üstü
Kendine ait odan var mı?	☐ Evet	☐ Hayır
Kaç kardeşsiniz?.....		

EK 4. Sınıf Gözlem Formu

SINIF GÖZLEM FORMU

Gözlem Tarihi:

Süre:

Gözlem Metni:

Gözlenen Sosyal Beceriler:

EK 5. Öğretmen Görüşme Formu**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Merhabalar,

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Doktora araştırması olarak örtük programın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki işlevi üzerinde çalışıyorum. Bu bağlamda sizinle yapacağım görüşme örtük programın sosyal becerilerin kazanımı sürecindeki işlevleri hakkında derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesinde önemli rol alacaktır.

Öncelikle aramızda yapılan görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. İzniniz olursa görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyetiniz:

Kıdeminiz:

Mezun Olduğunuz Okul:

Sorular:

1. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?
2. Bu sınıfa kaç yıldır okutuyorsunuz?
3. Sınıf içerisinde öğrencilerinizle olan iletişiminiz hakkında neler söylersiniz?
4. Öğrencilerle iletişiminizi sosyal beceri kazandırma süreci açısından değerlendirebilir misiniz?
5. Okulunuzdaki diğer öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimleri hakkında neler söylersiniz?
6. Öğrencilerinizin birbirleriyle olan iletişimleri hakkında neler söylersiniz?
7. Öğrencilerinizin birbirleriyle olan iletişimini sosyal beceri kazandırma süreci açısından değerlendirebilir misiniz?
8. Sınıf kurallarının sosyal beceri kazandırma süreci üzerindeki etkileri üzerinde neler söylersiniz?

9. Sınıf ortamında gözlemlediğiniz sosyal beceriler nelerdir?
10. Sınıf ortamında gözlemlediğiniz sosyal beceri eksiklikleri nelerdir?
11. Sınıfınızın sosyal beceri düzeyi hakkında neler söylersiniz?
12. Öğrencilere sosyal becerileri kazandırma sürecinde sınıf ortamında neler yapılabilir?
13. Sınıfça sosyal aktivitelerde bulunuyor musunuz?
14. Sınıf içi bu tür aktivitelerin sosyal beceri kazandırma sürecindeki etkileri nelerdir?
15. Sınıfınızda çevre düzenlemelerini(oturma düzeni, panolar,grafikler..) nasıl belirliyorsunuz?
16. Sınıfta iş bölümünü yaparken nelere dikkat edersiniz?
17. Okulunuzda milli bayramlar ile belirli gün ve haftalar dışında törenler düzenlenir mi? Bu yıl hangi törenler yapıldı?
18. Bu becerileri programa katabilmek için neler yapıyorsunuz?
19. Sosyal beceri geliştiren etkinlikler, uygulamalar yapıyor musunuz?
20. Öğrencilerin birbirleri ile sosyal etkileşim içine girebilecekleri ortamlar nelerdir? Bu yönde çalışmalarınız var mı?
21. Öğrencinin akademik davranışlarını ve sosyal davranışlarını birbirinden ayırarak değerlendirme hakkında ne düşünüyorsunuz?
22. Öğrencilerin sosyal becerilerinin olmaması veya yeterli olmaması sizde neyi hatırlatır?
23. Sosyal beceriler konusunda öğrencilerin birbirlerinden öğrenecekleri bilgi ve beceriler hakkında neler düşünüyorsunuz?
24. Öğrencilerin sınıf ortamında gergin durumların üstesinden gelebilmeleri için neler yaparsınız?
25. Birlikte yapılan ortak projeler, grup etkinlikleri, tartışma ortamlarını nasıl hazırlarsınız?
26. Sınıf dışında yaptığınız etkinlikler nelerdir?

EK 6. Öğrenci Görüşme Formu**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, okul yaşamının sosyal becerileri kazandırmadaki işlevini ortaya koymaktır. Bu amaç için sizlere okulunuz, öğretmenleriniz ve arkadaşlarınız ile ilgili sorular soracağım. Sizler okulun en önemli parçasısınız. Bu nedenle vereceğiniz cevaplar araştırmamız için oldukça değerlidir.

Başlamadan önce aramızda yapılan görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. İzniniz olursa görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Okulu:

Sınıfı:

Cinsiyeti:

1. Öğretmeninizle olan iletişiminiz nasıldır?
2. Sınıf arkadaşlarınızla iletişiminiz nasıldır?
3. Paylaşmayı sever misiniz? Evde, okulda veya başka bir yerde neyi, nasıl, kiminle paylaştınız?
4. Duygularınızı ifade edebilir misiniz?
5. Arkadaşlarınızın duygularını anlayabilir misiniz?
6. Arkadaşlarınıza veya çevredekilere yardım etmekten hoşlanır mısınız? En son yaptığınızı hatırladığınız yardım nedir?
7. Okul dışında arkadaşlarınızla çeşitli aktivitelerde bulunur musunuz?
8. Öğretmeninizin sizi yönlendirdiği sosyal aktiviteler var mı?
9. Ders içinde grup çalışmalarını ne kadar sıklıkta kullanırsınız?
10. Sınıf arkadaşlarınızla tartışmalarınız ya da anlaşmazlık durumlarınız olur mu? Böyle bir durumda problemi nasıl çözersiniz?
11. Sınıfta içinde bulunmaktan en çok hoşlandığınız etkinlikler nelerdir?

12. Sınıf içinde gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz davranışlar nelerdir?
13. Okulunuzun çevre düzenlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
14. Sınıfınızın oturma düzeni hakkında neler düşünüyorsunuz? sınıfın çevre düzenlemesi
15. Oyunlar sırasında kavga oluyor mu?
16. Okul bahçesinde sık sık kavga olur mu?
17. Öğretmenin ders anlatırken ya da açıklama yaparken her zaman için dinler misin?
18. Arkadaşların konuşurken dinler misin?
19. Arkadaşların seninle alay ettiğinde ne yaparsın?
20. Topluluk içinde rahatça konuşabilir misin?
21. Okuldaki diğer öğretmenlerle, idareciler ve memurlarla selamlaşır mısınız?
22. Okul müdürü ve yardımcılarını tanıyor musun?
23. Okul nasıl olursa daha mutlu olurdun?
24. Okul genelinde yapılan etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklere katılım hakkında neler düşünürsünüz?
25. Okulunuzda milli bayram ve özel günlerde etkinlik ve törenler yapılır mı? Nasıl düzenlemeler olur?
26. Okulunuzda bulunan diğer beşinci sınıf şubeleri ile düzenlediğiniz herhangi bir etkinlik oldu mu? Böyle aktiviteler hakkında neler düşünürsünüz?
27. Sınıfta veya okulda öğretmeninizin hoşuna gitmeyen davranışlarınız oluyor mu? Bunlar nasıl davranışlar örnek verebilir misin? Bu durumda öğretmenin nasıl davranıyor?
28. Öğretmenlerin kendi içinde ve yöneticilerle olan iletişimini nasıl değerlendirirsin?

EK 7. Veli Görüşme Formu**VELİ GÖRÜŞME FORMU**

Merhabalar,

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Doktora araştırması olarak örtük programın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki işlevi üzerinde çalışıyorum. Bu bağlamda sizinle yapacağım görüşme örtük programın sosyal becerilerin kazanımı sürecindeki işlevleri hakkında derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesinde önemli rol alacaktır.

Başlamadan önce aramızda yapılan görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. İzniniz olursa görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Eğitim durumu:

Aylık gelir:

1. Aile ortamınız nasıldır? Kendinizi nasıl bir aile olarak tanımlarsınız?
2. Aile bireyleri arasında iletişim nasıldır? Baba- çocuk, anne-çocuk, kardeşler arası?
3. Ailecek bir arada yaptığınız aktiviteler nelerdir?
4. Çocuğunuzun sosyal becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenler misiniz? Neler?
5. Çocuğunuzun genel olarak davranışlarından memnun musunuz? Sizi üzen davranışları var mı? Bunlarla nasıl baş ediyorsunuz?
6. Ailenizde kararları kim alır? Çocuklarda bu ortamda olur mu? Onların düşüncelerini de sorar mısınız?
7. Çocuğunuzun toplum içinde rahatça konuşabilir mi? Bu noktada neler yaparsınız? Okulun bu duruma katkısı oldu mu?
8. Çocuğunuz arkadaşları ile alay eder mi? Nasıl? Buna örnek verebilir misiniz?

9. Çocuğunuz paylaşmayı sever mi? nelerini kimlerle, nasıl paylaşır?
10. Çocuğunuz duygularını ifade eder mi? Sizin duygularınızı anlayabilir mi?
11. Çocuğunuz siz konuşurken sizi dinler mi? Bir başkası konuşurken?
12. Çocuğunuz diğer çocuklarla kavga eder mi?
13. Çocuğunuz bir işe yoğunlaşabilir mi?
14. Çocuğunuz sinirlendiği zaman nasıl davranır? Şiddete başvurur mu?
15. Çocuğunuz sınıf arkadaşları ile sık sık bir araya gelmek ister mi?
16. Çocuğunuzun sosyal becerilerini değerlendirebilir misiniz?
17. Çocuğunuz başkalarına yardım etmekten hoşlanır mı? Ne gibi yardımlar eder?
18. Çocuğunuz korkuları ile başa çıkabilir mi? Başarısızlıkları ile başa çıkabilir mi?
19. Çocuğunuzun öğretmeni ile olan iletişimini değerlendirebilir misiniz?
20. Çocuğunuz gün içerisinde okulda yaşadıklarını size anlatır mı? Neler anlatır?
21. Sizce çocuğunuz okulda kendini mutlu ve güvende hissediyor mu? Hayır, ise neden?
22. Çocuğunuzun öğretmeni ile aranızdaki iletişimi nasıl değerlendirirsiniz?
23. Dönem içerisinde kaç defa okula geldiniz?
24. Okuldaki diğer öğretmenleri, idarecileri, memurları tanıyor musunuz? Onlarla iletişim nasıl?
25. Okuldan memnun olmadığınız yönler var mı? Neler? Nasıl olmasını isterdiniz?
26. Okul ve aileler arası iletişimi değerlendirebilir misiniz?
27. Okul-aile işbirliği ile yapılan etkinlikler var mı?
28. Öğretmenin çocuğunuzu yönlendirdiği (sosyal) aktiviteler var mı?
29. Okulda ne gibi törenler yapılır? Çocuğunuz katıldı mı? Siz hiç katıldınız mı?
30. Çocuğunuz sınıf öğretmeni ile olan iletişimi nasıldır?

EK 8. QSR Nvivo8 Ekran Görüntüleri

sbddcokullari.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New [Icons]

Code At: [Dropdown] In [Dropdown] ... [Icons]

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes**
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

Nodes

Sets

Queries

Models

Links

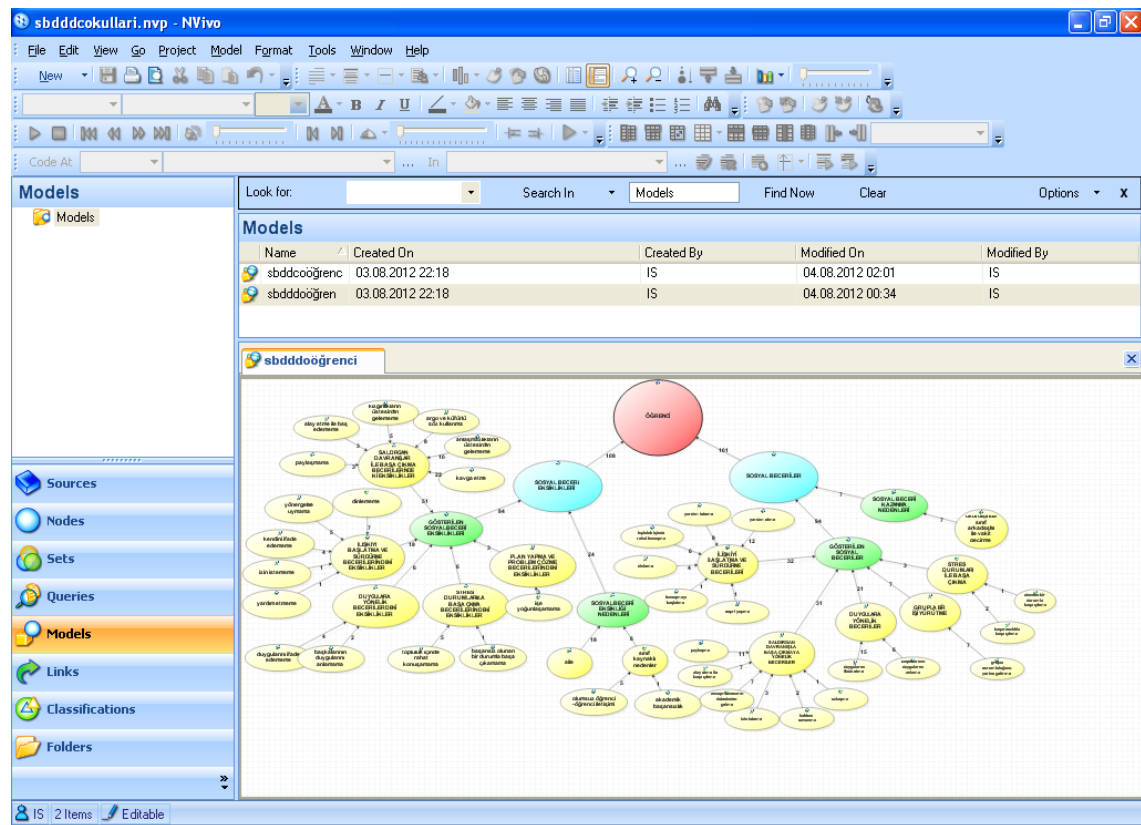
Classifications

Folders

15 233 Items

Tree Nodes

Name	Sources	References
SBDDCO	1	2
OKUL	28	124
ÖĞRENCİ	39	360
SOSYAL BECERİ EKSİKLİKLERİ	38	285
BECEERİ EKSİKLİĞİ NEDENLE	30	100
aile	4	5
olumsuz öğrenci-öğrenci iletişİ	11	21
GÖSTERİLEN SOSYAL BECE	31	211
SOSYAL BECERİLER	28	90
ÖĞRETMEN	28	84
SBDDDO	1	2
OKUL	26	78
ETKİNLİKLER-TÖRENLER	19	29
düzenlenen etkinlikler	14	20
sosyal etkinlik eksikliği	5	6
yaşanan problemler	2	3
FİZİKSEL YAPI	8	12
GÜVENLİK SORUNU	5	6
İLETİŞİM	7	10
KAVGA	8	8
OKULUN OLUMSUZ ÇEVRESİ	4	5
SİMİFİCİ GENEL DURUM	8	14



sbdddcokullari.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Code At: Name In: Free Nodes

Look for: Search In: Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

- Nodes
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References
OKUL	28	124
DESTEKLEME	2	3
ETKİNLİKLER-TÖRENLER	12	22
düzenlenen etkinlikler	6	7
sosyal etkinlik eksikliği	12	14
yaşanan problemler	3	3

düzenlenen etkinlikler dinleme olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi sosyal etkinlik eksikliği

<InternalsD öğrtmn 1> - § 1 reference coded [0,34% Coverage]

Reference 1 - 0,34% Coverage

Sene sonu etkinlikleri oluyor. Bu sene olmadı.

<InternalsD öğrtmn 3> - § 1 reference coded [1,12% Coverage]

Reference 1 - 1,12% Coverage

Sınıfça sosyal aktivitemiz olmadı. Sadece bir bayramlardır, özel günlerdir. Şiirdir, resimdir gösteridir. Onun dışında olmadı.

<InternalsD veli1> - § 1 reference coded [1,00% Coverage]

Reference 1 - 1,00% Coverage

Çocukum hiç bir törene katılmadı. Ben de katılmadım.

IS 233 Items Sources: 12 References: 14 Unfiltered

sbdddcokullari.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Code At: Name In: Free Nodes

Look for: Search In: Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

- Nodes
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References
aile	4	5
olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi	11	21
GÖSTERİLEN SOSYAL BECER	31	211
SOSYAL BECERİLER	28	90
ÖĞRETMEN	28	84
SBDDDD	1	2

düzenlenen etkinlikler dinleme olumsuz öğrenci-öğrenci iletişimi

Hayır hiç bulunmadım.

<InternalsD veli4> - § 1 reference coded [0,57% Coverage]

Reference 1 - 0,57% Coverage

Genel de ister ama ben bırakmam.

<InternalsD-G1-04.05.2010> - § 1 reference coded [1,20% Coverage]

Reference 1 - 1,20% Coverage

Sude yerdeki kumaş parçasını aldı. Ersin "Sude bırak onu yoksa seni" dedi.

<InternalsD-G1-20.04.2010> - § 1 reference coded [1,70% Coverage]

Reference 1 - 1,70% Coverage

IS 233 Items Sources: 11 References: 21 Unfiltered

sbdy_a_b_okullar.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Code At: Name In Free Nodes

Look for: Search In Internals Find Now Clear Options x

Sources

- Internals
- Externals
- Memos
- Search Folders
- All Sources
- All Sources Not Embedded

Sources

- Nodes
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Internals

Name	Nodes	References
B-G2-21.05.2010	10	10
B-G2-24.03.2010	12	19
B-G2-28.05.2010	8	8
A-öğrt1	31	89
A-öğrt2	39	93
A-öğmc1	33	87
A-öğmc2	35	82
A-öğmc3	30	73
A-öğmc4	38	122
A-öğmc5	31	96
A-öğmc6	38	108
A-öğmc7	38	93
A-öğmc8	31	62
A-öğmc9	28	54
A-öğmc10	10	20
A-vel1	30	82
A-vel2	25	63
A-vel3	22	51
A-vel4	24	56
A-vel5	25	69
B-öğmc2	44	114
B-öğmc3	43	112
B-öğmc4	37	88
B-öğmc5	42	95
B-öğmc6	37	87

IS 70 Items

sbdy_a_b_okullar.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Code At: In

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options x

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

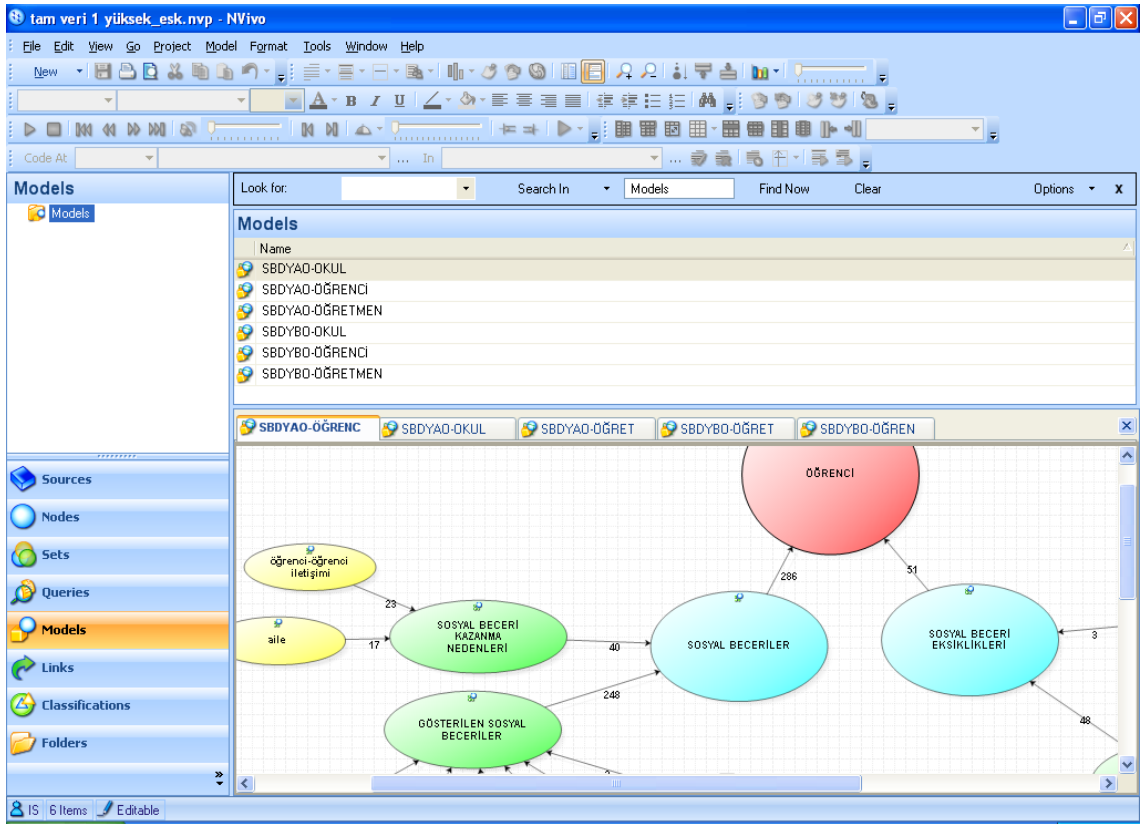
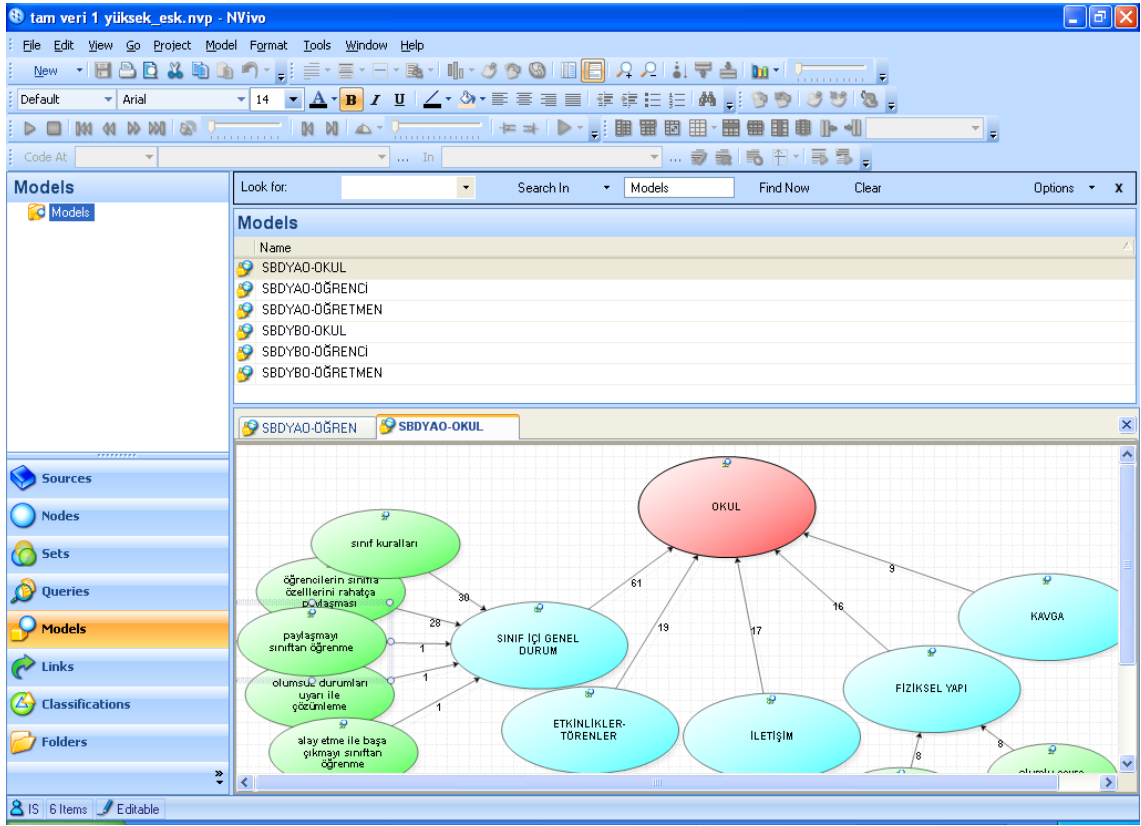
Nodes

- Sources
- Nodes
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References
FİZİKSEL YAPI	16	23
İLETİŞİM	12	25
öğretmen- yönetici iletişimi	4	4
öğretmen-öğretmen iletişimi	7	8
yönetici-öğrenci iletişimi	10	12
KAVGA	10	10
SINIF İÇİ GENEL DURUM	7	11
sınıf kuralları	5	8
sınıfça sorunlara çözüm üretme	1	1
ÖĞRENCİ	30	264
SOSYAL BECERİ EKSİKLİKLERİ	24	57
SOSYAL BECERİLER	29	212
GÖSTERİLEN SOSYAL BECERİLER	29	159
SOSYAL BECERİ KAZANMA NE	21	58
ÖĞRETMEN	31	174
BEKLENTİ	23	53
CEZA	7	11
DESTEKLEME	28	70
İLETİŞİM	21	42
aile	3	4
öğrenci	20	33
OLUMLU MODEL	9	13

IS 203 Items



ÖZGEÇMİŞ

Birsen SERHATLIOĞLU 1980 yılında Elazığ'da doğdu. İlk ve ortaokulu Malatya'da; lise ve üniversite öğrenimini Elazığ'da tamamladı. Lise Öğrenimini 1998 yılında Elazığ Mehmet Akif Ersoy Lisesinde tamamladı. 2003 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programından mezun oldu. 2003- 2004 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2006 yılında yüksek lisans öğrenimini tamamlayarak aynı yıl doktora öğrenimine başlamıştır. 2003 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Halen aynı bölümde görevine devam etmektedir.