

GİZLİ MÜFREDATI ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ YOLUYLA ORTAYA ÇIKARMAK

Arda ARIKAN

Hacettepe Üniversitesi

ari@hacettepe.edu.tr

Öz:

Son dönem eğitim çalışmalarının sıklıkla vurguladığı gibi okullar yalnızca bilginin edinildiği değil aynı zamanda bireylere açık ya da örtülü değerlerin kazandırıldığı toplumsallaşma mekanizmalarıdır. Bu çalışmada yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla ilk ve orta öğretimimizdeki gizli müfredatın varlığına ilişkin yaşantılar eğitim araştırmalarımıza kazandırılmaya çalışılmıştır. Bulgulara göre, gizli müfredat katılımcılara toplumsal sınıf ve cinsiyete ilişkin değerleri aşulamakta ve bireyler ataerkil ve sınıfçı değerlerin dayatması altında sorunlu anlar yaşayabilmektedir. Okul yöneticilerinin dini ve ideolojik görüşlerinin de katılımcıların yaşamlarını etkilediklerini görmekteyiz ki bu da laik ve modern değerlerle tezat teşkil etmektedir. Bu işleyiş eğitimciler, planlayıcılar ve ebeveynler tarafından ciddiyle sorgulanmalı ve demokratik ve uygar yaşamın temel alınmasıyla araştırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: *Gizli müfredat, öğrenci deneyimleri, akademik başarı.*

Abstract:

As far as contemporary educational research is concerned, schools are not institutions in which knowledge is acquired or learned but also socialization mechanisms where students are given or taught open or hidden agendas. In this small scale pilot study, through face to face interviews, personal lived experiences of two adults are gathered to shed light to some working of hidden curriculum in Turkey's primary and secondary schools. As the corpus of data suggests, hidden curricula work so as to transmit social codes and values including gender as a patriarchal system and social classes through which students often have hard time to get by. It is also noted that the ideologies of some school principals have significant effect on the participants' identities, standing against the secular and modern values of contemporary education. Such working needs to be questioned by educators, curriculum planners, and parents and action must be taken towards a democratic and civilized life styles pertaining into the modern world.

Key Words: *Hidden Curriculum, student experiences, academic success.*

GİRİŞ

Eğitim çalışmalarımızda henüz yeni olan gizli müfredat kavramı Tezcan (2003) tarafından kavram çözümlemesi olarak tartışmaya açılmış ve kavramın önemine dikkat çekilmiştir. Tezcan'ın belirttiği gibi çağdaşlığa ters düşen gizli müfredatın araştırılması ve olumsuz etkilerinin giderilmesi gerekmektedir (58). Son dönem eğitim çalışmalarının sıklıkla vurguladığı gibi okullar yalnızca bilginin değil aynı zamanda bireylerin de cinsiyet, toplumsal sınıf, ve etnik eşitsizliklerle (yeniden) üretildiği toplumsal düzeni koruma aracıdır (Delpit 1995, hooks 1990, Lather 1991, Luttrell 1996, Walkerdine 1990). Gizli müfredatın ortaya çıkarılmasında son olarak Henderson ve Hawthorne (2000) araştırmacı, öğretmen, ve öğrencilere yaşadıkları ya da çalıştıkları çevrelere cinsiyetçiliğin ya da ırkçılığın kanıtlarını bulmak ve erkin nasıl kullanıldığını görmek için dikkatle bakmalarını öğütlerler. Gizli müfredatın ortaya çıkarılması, bu bağlamda, görgül çalışmaların yanında hazır bulunan çalışmaların bulgularının ve sonuçlarının yeniden gözden geçirilmesiyle de veri tabanına eklemlenebilmektedir. Bu çalışmada da, daha önce tamamlanmış ama gizli müfredat adı altında yapılmamış olan bir dizi araştırma konunun aydınlatılması amacıyla yeniden yorumlanmış ve literatür taraması kapsamına alınarak sunulmuştur. Bu sürece paralel olarak, gizli müfredat öğrencilerin eğitim özyaşantılarının niteliksel yöntemlerle incelenmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak, yüzyüze yapılan görüşmelerin verilerinden, mevcut çalışmalardan ve de araştırmacının deneyimlerinden yararlanılarak okullarımızdaki gizli müfredata ilişkin örnekler eğitim araştırmalarımıza kazandırılmaya çalışılmıştır. Tezcan'ın (2003) çalışmasında belirtildiği gibi gizli müfredatın özellikleri arasında ortaya çıkarılmasının zorluğu, akademik başarıyı etkilemesi, sosyal eşitsizliği beslemesi ve eşitsizlikleri yeniden üretmesi bulunmaktadır.

GİZLİ MÜFREDAT KAVRAMI

Gizli müfredat kavramını tartışmaya açan ilk ve en belirgin çalışma Snyder (1971) tarafından tamamlanmıştır. Snyder, farklı özellik ve etkileri olan formal ve informal eğitim süreçlerinden yazılı olanı açık müfredat, kapalı ve bireyler tarafından anlamlandırılmış öğrenim etkinlikleri ve bunlar aracılığıyla yetkinleşme yollarının tümünü gizli müfredat olarak adlandırmış, ve öğrencilerin başarılı olabilmesinin ön şartının da gizli müfredatta düğümlendiğini vurgulamıştır. Snyder bunların da bireylerin içinde buldukları eğitim süreçlerinin uygulandığı toplumsal çevre ve şartlardaki öğreticilerin değer ve yargılarıyla ve öğrencilerin beklentilerinde köklenerek ortaya çıktığını iddia etmiştir (4). Öğrencilerin akademik başarılarında açıkça bilinen yazılı ve sözlü müfredat kadar üstü örtülü, çoğunluğu değerler ve yargılar niteliğinde olan gizli müfredatın etkilerinin öğrencilerin cinsiyetleri, kültürel ve politik kimlikleri üstünde de etkisi olduğunu vurgulayan Snyder, öğrencilerin eğitim ortamlarını hayal kırıklığı,

yabancılaşma, ve oyunlardan oluşan bir ortam şeklinde görmeye başladıklarını da altını çizerek kaydeder (200).

Son dönem eğitim çalışmalarının sıklıkla vurguladığı gibi okullar yalnızca bilginin değil aynı zamanda bireylerin de cinsiyet, toplumsal sınıf, ve etnik eşitsizliklerle (yeniden) üretildiği toplumsal düzeni koruma aracıdır (Delpit 1995, hooks 1990, Lather 1991, Luttrell 1996, Walkerdine 1990). Gizli müfredatın ortaya çıkarılmasında son olarak Henderson ve Hawthorne (2000) araştırmacı, öğretmen, ve öğrencilere yaşadıkları ya da çalıştıkları çevrelere cinsiyetçiliğin ya da ırkçılığın kanıtlarını bulmak ve erkin nasıldığını görmek için dikkatle bakmalarını öğütlerler. Gizli müfredatın ortaya çıkarılması, bu bağlamda, görgül çalışmaların yanında hazır bulunan çalışmaların bulgularının ve sonuçlarının yeniden gözden geçirilmesiyle de veri tabanına eklenmektedir. Bu çalışmada da, daha önce tamamlanmış ama gizli müfredat adı altında yapılmamış olan bir dizi araştırma konunun aydınlatılması amacıyla yeniden yorumlanmış ve literatür taraması kapsamına alınarak sunulmuştur. Bu sürece paralel olarak, gizli müfredat öğrencilerin eğitim özyaşantılarının niteliksel yöntemlerle incelenmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak, yüzyüze yapılan görüşmelerin verilerinden, mevcut çalışmalardan ve de araştırmacının deneyimlerinden yararlanılarak okullarımızdaki gizli müfredata ilişkin örnekler eğitim araştırmalarımıza kazandırılmaya çalışılmıştır. Tezcan'ın (2003) çalışmasında belirtildiği gibi gizli müfredatın özellikleri arasında ortaya çıkarılmasının zorluğu, akademik başarıyı etkilemesi, sosyal eşitsizliği beslemesi ve eşitsizlikleri yeniden üretmesi bulunmaktadır.

Gizli müfredatın öğrenci tarafından elde edilip uygulanmaması durumunda okuldaki başarısının olumsuz yönde etkileeneceği çünkü bu müfredatın derslerdeki başarıyı etkileyecek öğretmeni memnun edecek olan toplumsal yetenekleri içerdiği de iddia edilmektedir (Lavoie 2003). Bu müfredatın elde edilemeyeş olmasındaki en önemli neden de öğrencinin ev ve daha önceki okul deneyimleriyle bu davranışları edinemeyeş olmasına bağlanabilmektedir (Condon 1986) ki bu müfredat çoğu zaman context specific olup üretilen alternatifler de yadırganabilmektedir (Moore 1990).

Türk eğitim sistemine bakıldığında sistemin merkezîyetçi (Demirel, 1998) ve yönetimi elinde bulunduranların değerlerini yeniden ürettiği bir alan olarak da düşünüldüğü görülmektedir (Ercan, 2000). Bu tanımlamaların uzantısı olarak Türkiye'de eğitim sistemimiz incelendiğinde hem eğitim verecek hem de eğitim verilecek olan insanların yöresel özelliklerinin ders programları ve uygulama süreçlerinde göz ardı edildiklerini görürüz (Şahin & Vergili 2001). Bunun yanında, yine aynı yazarların da önerdiği gibi öğrenci başarısında olumlu etkisi olduğu görülen müfredat dışı çalışmaların öğrencilerin öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak çalışmaları sonucunda belirlenmesi ve bu süreçte toplumsal çevrenin özellikleriyle okulun ilişkisinin olumlu sonuçlar getireceği de görülebilecektir. Buna ek olarak dikkat edilmesi gereken bir nokta da aynı yörenin birbirinden farklı çelişkili ve çatışkılı bir çok özelliklerinin de bir arada

yaşanmakta olduğudur (West, 1993). Öyleyse gizli müredatı araştırırken karşımıza çıkabilen bir sorunun da azımsanmayacak sayıda çok yaşantıların gizli müfredatla ilişki içinde olduğudur ki Türkiye örneğinde görülebildiği gibi öğrencilerin kendi adlarının, öğretmenleri tarafından çekici bulunup bulunmadığına göre, akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir (Özkal, Kılıç ve Yıldız: 2002, s. 163).

Ercan (2000) Türk eğitim sistemine ideolojik açıdan bakarken bu sistemin ülkemizde geçirdiği politik ve tarihsel sürecin gözardı edilmemesinin gerekliliğini vurgular. Ercan'ın yorumuna göre bugünkü eğitim sistemi yönetsel olarak Osmanlı medreselerine benzemektedir ki bu sistem modern ve evrensel normlardan, hoşgörü kültüründen uzakta, farklılıkların kabulüne karşı ve hatta farklılıkları yok edecek niteliktedir (44). Elbette, yüksek öğretime yapılan bu eleştirinin orta öğretimin için geçerli olamayacağı gibi bir sav düşünülmemelidir ve hatta ciddiyle sorgulanmalıdır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel bir araştırma türü olan öz yaşam öyküsü kullanılmıştır. Öz yaşam öyküsü Watson ve Watson- Franke (1985) tarafından da belirttiği gibi “bir bireyin kendi yaşamına ait tümel ya da parça parça yazılı ya da sözlü olarak bir başkasına aktardığı geriye dönük anlatımlardır (2).” Öz yaşam anlatıları günümüz eğitim çalışmalarında gün geçtikçe daha çok kullanılmakta ve özellikle de gizli müfredat gibi elde edilmesi güç olan konuların elde edilmesinde yararlı olmaktadır. Bu tarz çalışmalarda, çoğunlukla, önceden belirlenmiş bir hipotez yoktur ve hipotezler toplanılan verilerden elde edilir ve süreç yoruma dayalı ve ardısıra gelebilecek tüm tartışmalara da açıktır.

Örnekleme

Örnekleme için araştırmacının tanıdık bireylerden yararlanması amaçlı örnekleme olarak adlandırılmakta ve araştırmacının amacına uygun olan en uygun verileri edinebileceği en uygun katılımcıları bulma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Patton, 1990). Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı verilerin en yetkin şekilde sağlanması için katılımcılarda olması gereken özellikleri belirleyerek uygun katılımcıları seçer (LeCompte ve Preissle, 1993). Bu çalışmada katılımcıların seçiminde kullanılan ölçüğe göre katılımcıların farklı eğitim geçmişlerinden gelmeleri, farklı cinsiyet, toplumsal sınıf, kültürel ortam, ve gelir gruplarından gelmeleri ve araştırmacıya mümkün olduğunca açık bir şekilde anlatmaları gerekmektedir.

Bu tip araştırmalarda çok sayıda katılımcının araştırmaya katılması bilgilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması gerektiğinden güçtür çünkü araştırmaya katılanların sayısı az olmakla birlikte elde edilen bilginin miktarı ve ayrıntıları oldukça fazladır (Yıldırım, 1999). Bu çalışmanın amaçlarına ulaşmak için halen eğitim fakültelerinde yüksek lisans çalışmaları yapmakta olan iki üniversite öğrencisi seçilmiş

ve onlardan eğitim yaşamlarına ışık tutacak öz yaşantılarını anlatmaları istenmiştir. Çalışmanın amacına sağlıklı bir şekilde ulaşabilmesi için bu makalede yalnızca iki öğrencinin özyaşamları verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yüzyüze ve derinlemesine görüşme yöntemi seçilmiştir. Görüşme amaçlı bir sohbet olarak tanımlanmıştır (Kahn ve Cannell, 1957, Dexter, 1970) ve araştırmacının görüşmelere donanımlı bir araştırmacı olarak yoğun bir eğitimden geçerek başlaması gerekmektedir (Yıldırım, 1999). Özellikle soru sorma ve analizleri tamamlamada yetkin olması gerektiği için ön hazırlık döneminde görüşme yöntemleri ve soru sorma teknikleri hakkındaki bilgiler tekrar gözden geçirilmiş ve veri toplama sürecinde görüşmeler ilgili akademik kaynak taraması ile birlikte yürümüştür. Bu süreçte özellikle Atkinson (1998) ve Merriam (1998) kaynak olarak kullanılmış ve görüşmelerin teknik olarak başarısı var olan bilgiler ve yöntemlerle sağlanmıştır.

Görüşmelerde anlatılması olası öz yaşantıların gizlilik taşıyabileceği için görüşme yeri olarak katılımcının önerisi ve tercihi doğrultusunda katılımcıların evlerinde karar kılınmış ve görüşmeler yalnız kalınarak kaset çalara kaydedilmiştir. Bu ve bundan sonraki süreçlerde, katılımcı ve araştırmacı arasında kimlik bilgilerinin gizli kalacağı konusunda anlaşmaya varılmıştır. Bunun sonucu olarak katılımcı kendine bir mahlas seçerek araştırmacının kullanımına sunmuştur. Ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında kağıda dökülerek katılımcıyla paylaşılmış, ek sorular yöneltilmiş ve saklanmıştır. Görüşmelerde açık uçlu 30 adet soru sorulmuş ama katılımcının anlattıklarıyla gelişen ve değişen ek sorular da yöneltilmiştir. Soruların hiçbirinde yönlendirici olunulmamıştır ve yalnızca katılımcıların bilinç akışlarına dayanan anlatımlarını genişleten sorular sorulmuştur.

İşlem

Görüşmeler sonucu elde edilen verilerin anlamlandırılması (analizi) araştırmacının sürekli yinelediği transkript okumaları ve her bir parçanın ayrı ayrı ve tümel olarak benzer ve farklılıkları dikkate alınarak yorumlanması yoluyla yapılmıştır. Bu süreçte verilerde karşılaşılan bireysel farklılıklar araştırma sorularıyla ilintilendirilerek ve diğer katılımcılardan elde edilen verilerle karşılaştırılarak anlamlandırma süreci tamamlanmıştır (Wesche & Paribakht, 2000). Anlamlandırma sürecinin başarısı çoğu zaman araştırılan konuya ilişkin açıklamalar ve yorumların benzer konuları anlamada ilgili kişilere yardımcı olmasıyla doğru orantılıdır (Yıldırım, 1999) ve bu araştırmanın evrenini oluşturan verilere anlamlandırma (analiz) sürecinde getirilen yorumların gizli müfredatı ortaya çıkaracak öğrenci deneyimlerine ulaşıldığına inanılmaktadır. Raporlama sürecinde katılımcıların kendi kullandığı sözcükler italik yazı stiliyle verilmiştir ki bu da raporlamanın inanırılığı açısından önemlidir. Raporlamada veriler ve bulgular çarpıcı ve yoğun olması amacıyla kesitler şeklinde verilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların ilk ve orta öğretimlerine ait deneyimlerinden çıkan bulgular aşağıdaki gibidir:

Papatya

İlköğretim gördüğü okulu *taşra okulu* diye tanımlıyor Papatya. *Ders öğretmenleri eksikliği yaşamışlar ve dördüncü ve beşinci sınıflarda anasınıfı öğretmeni bile sınıf öğretmenleri olmuş.* Bu dönemde çalışkanlığından ötürü *ders anlatma görevi* verilmiş ona ve *daha iyi bir öğretim görmesi için ailesinin kararıyla daha büyük bir şehirde okumaya başlamış.* Bu da onda *ailesine olan özleminden ötürü kaygı sorunlarına yol açmış.* *İlk aşk yine bu yıllarda kapısını çalmış ve bu çocuksu ve platonik aşk arkadaşının da başka şehre taşınmasıyla bitmiş.* *Ayrılık işte o zamanlardan korkutucu gelmiş Papatya'ya.*

Bu taşra okulunda *okul birincisi olduğuna kanaat getirilmişken başka bir öğrencinin birinci ilan edilmesi sonucunda kasabada tartışma çıkmış çünkü birinci ilan edilen öğrenci çoğunluğun Alevi olduğu bu kasabada Sünniymiş.* *Okul yönetiminin de Sünni olduğu ve öğrencinin hak etmediği halde birinci ilan edilmesini de buna bağlamış kasabanın çoğu.* Bu arada *okumaya ilgi duyan Papatya'ya kasabanın kütüphanecisi tarafından milliyetçi yazar ve konularla ait kitaplar veriliyor ki bu görevli papatyaya bunları okumasının gerekli olduğunu söylüyor.* *İşin ilginç yanı kütüphanede felsefe kitaplarının ve bazı yazarların kitaplarının olmamasını garipsediklerini de belirtiyor.*

Daha büyük bir şehirde eğitim görmeyi bir fırsat ve şans görmüş ama Doğu Anadoludaki bu şehrin Anadolu Lisesi, onun deyimiyle, dindarların elindedir. Bu lisede görev alan öğretmen kadrosu *benzer ideolojik görüşlere inanan ve öğretmenlik deneyimlerine göre değil kişisel ilişkilerine dayanarak bu okula gelenlerden oluşmaktadır.* Papatya bu okulu *bilim okulu* diye adlandırırken *Alevi bir öğrenci olarak okulda psikolojik baskı gördüğünü ve okul dışı saatlerde başını örttüğünü* de vurgular. *Bu örtünme onu öğretmenlerin ona kötü not vermesinden koruyan ya da ona kötü davranmalarından sakınan bir zırhdır ona göre.*

Sınıf öğretmenin *sınıf içinde Aleviler pistir demesi üzerine pırsar kalır Papatya ama aynı öğretmenin Atatürke dil uzatmasına dayanamaz ve sıra arkadaşının korumacı tavrıyla onu susturmaya çalışmasına rağmen öğretmenine tavrı alır ve ayağa kalkarak Atatürke olan bağlılık ve inancını haykırır.* Sonuçta *sınıf arkadaşları, öğretmenin de etkisiyle, onu ikiyüzlülükle suçlar çünkü hem dua etmekte ve okul dışında başını örtmekte hem de Atatürkçü değerleri savunmaktadır.* Papatya bu noktada *okul hepimizi değiştirdi* diyor ve ekliyor *okul başlarken dua etmeyen öğrenciler bile ilk dönemin sonunda Cuma namazına gider oldular hatta bu erkek arkadaşlar kızları dışlamaya başladılar.* *Erkekler sinemaya gider dans edebilir şarkı söyleyebilir ama kızlar yapamazlardı. Kızlar hanım olmalıydı fazla gülmemeli ve erkeklerle gezmemeliydi. Kasabamda bile böyle değildi halbuki. Kız erkek birlikteydik çoğu zaman.*

Kızları pasifleştirdiler. Beden Eğitimi derslerini bile kızlara yaptırmadılar. Erkekler masa tenisi oynar futbol oynarken erkekler bahçede kol kola yürüdüler. Orda bana yapılanları şimdi yapamazlar elbette ama o günlerde yaptılar işte. En korkunç işkence nedir biliyor musunuz? Psikolojik olanı. İşte onu yaptılar bize.

Okul kütüphanesine baktığımda bilimsel kitapların yerine Kadın ve İslam, Gençler ve İslam gibi kitaplar bulabiliyorduk. Fen lisesinde bilimsel kitaplar yoktu. İnanabiliyor musunuz?

İlhan

*Çalışkan bir öğrenciydim ve derslerimi günü gününe çalışırdım ama sanırım Anadolu Lisesi sınavlarını kazanamamamın en büyük nedeni çoktan seçmeli soruları bize hiç göstermemiş olan bir ilkokuldan gelmemdir, diye başlıyor İlhan sözlerine. İlhan'a göre eğitim gördüğü ortaokul Ankara'da sosyete çocuklarının devam ettiği bir okuldur ve onun adlandırmasıyla kenar mahallede geçen yaşamı o okulla birlikte, ama ailesinin hoş görüsünün kolaylaştırmasıyla, olumlu yönde değişmiştir. Onu başarıya götüren bu değişimi açıklarken özellikle iki gerçek üstünde yoğunlaşıyor İlhan ki bunlar ailesinin gelişime ve değişime açık olması ve buna paralel olarak öğreniminin her basamağında çalışkan bir birey olmasının getirdiği güçlü bir bilgi düzeyidir. İlhan eğitiminde ailesinin katkısına inanıyor ve bunu da şu sözlerle açıklıyor; *sofu olsalardı ben böyle başarılı olamazdım çünkü be o okulda okurken tiyatroya baleye operaya gidiyordum ve ailem de beni destekliyordu çünkü o okulda İngilizce öğrendim, matematik öğrendim, yani entellektüel tarafımı geliştirdim. Eğer bunları yapamasaydım tek yönlü bir insan olurum çünkü doğup büyüdüğüm semt düşük gelirli ailelerin oturduğu bir semtti ve oradan da başarıyla hayata atılan pek bir kimseyi göremedim. İlhan, pek çok gelir ve kültür grubundan gelen öğrencinin okuduğu okulunda kendini azınlıkta kalmış bir grubun üyesi olarak görüyor ve bu gerçek o kadar görünürde, o kadar ortadaydı ki diyerek örneklendiriyor; *ders aralarında diğerleri kantine gidip bana pahalı gelen tostları, poğaçaları yerlerken ben öğlenleri bile yemek yiyemezdim. Ya sınıfta oturur ya da bahçede kendi başıma dolaşırdım. Geldiğim toplumsal sınıfın göstergesiydi bunlar bana göre. Eğitim yaşamındaki başarısında öğretmenlerinin katkısını asla yadsımıyor İlhan ve ekliyor; Öğretmenlerime her zaman saygı duydum ve hala da duyarım. Onlardan çok şey öğrendim. Aslında onlar o zamanın şartları içinde yapabileceklerinin en iyisini yaptılar. Altmış kişilik bir sınıfta daha iyi bir öğrenim yapılamazdı. Ama öğretmenlerinin bir yönüyle sorunlu anlar yaşadığını da önemle vurguluyor İlhan; Bir öğretmenimiz vardı ve benimle baştan beri bir sorunu olduğunu düşünüyordum ilk başlarda. Sonra anladım ki benimle bir sorunu yok aslında, yapısı böyle. Bütün sınıfın ortasında beni bir kaç kere dövdü ve her seferinde çok üzülürdüm. Ama tokatlayarak dövdüğü son gün olumlu bir tavır takınarak bu yaştaki bir çocuğa bu kadar sert dayak atmaya utanıyorsunuz diye sordum. Diğer arkadaşlar bana acıyarak bakarlarken öğretmen***

kendine geldi ve geriadım atarak seni çok mu dövüyorum diye sordu ve ben de cevabımı verdim; bu sınıfa girdiğinizden beri dayak kobayıymışız gibi dövüyorsunuz bizi. Öğretmen özür diledi ve bir daha bizim sınıfta kimseye bir daha el kaldırmadı. Bu ve benzer olaylardan sonra anladım ki sen mantıklı ve haklı olduğun sürece karşı taraf hep bir adım geriye atıyor.

Öğretmenlerinin öğrencilerine olan yaklaşımı tedirgin ediyor İlhan'ı çünkü çoğu otoriteyi kayıtsız şartsız ellerinde bulunduruyorlar ve doğruyu öğrencilerin bilmesi olanaksızken yalnızca onlar biliyor. İşin kötü yanı siyasi düşünceni de saklamak zorunda kalıyorsun çünkü yetenek ve başarına göre değil, düşüncelerinin doğruluğuna göre değil, o fikirlerin nereden geldiğine bakıyorlar çoğu. Ama ailenin seni yönlendirmesi en iyisi çünkü bunu bizde ağabeyim yapardı. Önce bütün olasılıkları söyler sonra da seçimi bana bırakırdı. Eğer ailen böyleyse, senin gelişmene olanak tanıyorlarsa işin daha kolay oluyor, sıyrılabilirsin. Aksi takdirde nerede eğitim görürsen gör başarılı olamıyorsun.

SONUÇ

Baskın okul kültürünün yalnızca baskın toplumsal grupların çıkarlarını ve değerlerini yasallaştırmakla kalmadığı ama çekinik ve ezilen tabakalar için önemli olan bilgi ve yaşantılarını da değerli bulmayarak reddettiğini yazılı müfredatın neleri içerip neleri dışladığını inceleyerek görebiliriz (Aronowitz & Giroux, 1985). Bunun yanında bir yöre ya da okulda konumlanarak yönetimde söz sahibi olmuş olan erk sahiplerinin de belirli okullarda odaklandığını da Papatyanın anlatımından öğreniyoruz. Yukarıda belirtilenlere ek olarak öğrencilerin sınıf içi ve tüm okul deneyimlerini etkileyen gizli müfredatın olumsuz etkilerini azaltmak öğrencilerin görüş, önerileri, ve yaşantılarını ortaya çıkarmak ve onları dinleyip müfredat hazırlama ve uygulama süreçlerinde göz önüne almakla olasıdır diyebiliriz (Darder, 1991).

Tezcan'ın belirttiği gibi gizli müfredat bireylere toplumsal cinsiyete ilişkin değerleri kazandırmakta ve bu süreçte de bireyler sorunlu anlar yaşayabilmektedir. Papatya'nın kız erkek öğrencilerin biyolojik cinsiyet farklılıkları ölçüt alınarak, beden dersleri ve okul dışı çalışmalar yoluyla da olsa, farklı davranışlarla sınırlanmaları, okullarda toplumsal cinsiyetin gizli müfredat yoluyla etkin olduğunu göstermektedir. Toplumsal cinsiyetin gizli müfredattaki yeri Papatya'nın anlatımında da kendisini başka bir şekilde göstermiştir. Okul yönetiminde etkin olan yöneticilerin dini görüşlerinin okul işleyişinde etkin olarak bireylerin yaşamlarını etkilediklerini görmekteyiz. Tezcan'ın da varlığını örneklendirdiği bu işleyiş eğitimciler ve planlayıcılar tarafından olduğu kadar ebeveynler tarafından da ciddiyle sorgulanmalı ve demokratik ve uygar yaşamın temel alınmasıyla dikkatle araştırılmalıdır.

Süre gelen tartışmalar gizli müfredatın planlanmış ders programlarından daha etkin öğrenmeler sağladığını ve uzun süre unutulmadan davranış ve dünya görüşü kalıpları bıraktığı savını

doğrulmaktadır. Demokratik ve insancıl eğitimi zedeleyen gizli müfredatın ortaya çıkarılması ve olumsuz etkilerinin saptanarak giderilmesi için araştırmacıların, öğretmenlerin, ve ailelerin yanında eğitim denetimini ellerinde bulunduranlara da sorumluluk düşmektedir. Gökçe (1994) eğitim denetiminin amaçlarını özetlerken eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre ve okul çevre etkileşimini değerlendirerek geliştirilmesine rehberlik etmenin gerekliliğini vurgular. Öyleyse, öğrencilere dünya görüşü kazandıran okullarımız hakkında yalnızca öğrencilere kazandırılan bilgiler odaklı değil, aynı zamanda öğrencilere açık ya da örtülü olarak kazandırılmaya çalışılan değerleri ve kavramları da sorgulayan araştırmaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aronowitz, S., and Giroux, H. (1985). *Education under siege*. New York: Bergin and Garvey.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Condon, J.C. (1986) The Ethnographic Classroom. In J.M. Civikly, (ed.) *Communicating in College Classrooms*. New Directions for Teaching and Learning, no. 26. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Darder, A. (1991). *Culture and Power in the Classroom: A Critical Foundation for Bicultural Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the classroom*. New York. The New Press.
- Demirel, Ö. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Ercan, R. (2000). Tarihsel acidan turk eğitim sisteminde ideoloji sorunu. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 41-45.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 73- 78.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative Curriculum Leadership*. Upple Saddle River, NJ: Merrill- Prentice Hall.
- hooks, b. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- Kahn, R. & Cannell, C. (1957). The dynamics of interviewing. In C. Marshall & G. B. Rossman. *Designing qualitative research*. New York: John Wiley.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. NY: Routledge.

- LaVoie R. (2003). *The Hidden Curriculum: Helping Mainstream Students to Survive*. [http. www. ricklavoie.com/hiddencurr.html](http://www.ricklavoie.com/hiddencurr.html). Retrieved on March 20, 2004.
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Research Design in Educational Research*. Orlando, FL: Academic Press.
- Luttrell, W. (1996). Becoming somebody in and against schools: Toward a psychocultural theory of gender and self-making. In B. Levinson, D. Foley, & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: SUNY Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publications.
- Moore, L.V. (1990) *Evolving Perspectives on Students*. New Directions for Student Services, no. 51. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Özkal, N. Kılıç, A. G. ve Yıldız, V. (2002). Öğreni adlarının öğretmen beklentisi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 157-165.
- Patton. M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şahin, S. & Vergili, A. (2001). Evaluation of the Educational Programs in Southeastern Anatolia. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 129-136.
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri*. Cilt:1, Sayı: 1. (53-59).
- Walkerdine, V. (1990). *School girl fictions*. London: Verso.
- Watson, L. C., & Watson-Franke, M. (1985). *Interpreting life histories*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Wesche, M. B. & Paribakht, T. S. (2000). Reading-Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study. *The Modern Language Journal*, 84, ii, 196-213.
- West, C. (1993). *Race Matters*. Boston: Beacon.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 23, Sayı 112, 7-18.