



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN ETKİSİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARI İLE ÖĞRETİM
ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İLKNUR İZGİ İPEKEL

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN ETKİSİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARI İLE ÖĞRETİM
ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ
İlknur İZGİ İPEKEL

Danışman: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlarına katlanacağımı bildiririm.

.../.../2021

İlknur İZGİ İPEKEL

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlknur İZGİ İPEKEL'in bu çalışması **11.06.2021** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye: Prof. Dr. Günseli ORHON

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye: Prof. Dr. Neşe ÖZKAL

.....

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye: Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

.....

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye (Danışman): Doç. Dr. Harun ŞAHİN

.....

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI: Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin
Öğretmen Adaylarının Algıları ile Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun
görölmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla
kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmaya pek çok kişinin katkısı olmuştur. İlgi duyduğum bir konuda çalışmamı destekleyerek araştırmanın zorlukları ile başa çıkmamda güvenini her zaman hissettiğim, benden her türlü yardım, bilgi, destek ve teşviklerini esirgemeyen, araştırmamı sabırla ve titizlikle inceleyen değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e,

Araştırmama değerli bilgi, beceri ve deneyimleriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE'ye ve Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU'na,

Araştırma sürecinde ölçeğin hazırlanmasında ve verilerin analizi konusunda bana destek olan Sayın Doç. Dr. Bilal Barış ALKAN'a,

Ayrıca, doktora eğitimim boyunca akademik çalışma alanında bana kılavuz olan, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalından ders aldığım değerli hocalarıma,

Hayatımın her alanında yanımda olan, bana her türlü desteği veren, hiçbir özveriden kaçınmayan, bugünlere gelmemde en büyük emeğin sahibi annem Aysel İZGİ'ye ve babam Ahmet İZGİ'ye,

Çalışmalarım boyunca desteğini her an hissettiğim hayatıma anlam katan eşim Burak İPEKEL'e sonsuz teşekkür ederim.

İlknur İZGİ İPEKEL

Antalya, 2021

ÖZET

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARI İLE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İZGİ-İPEKEL, İlknur

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Haziran 2021, 282 sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı farklı lisans programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ve fakültede görev yapan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Bu boyutta, evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden örneklem seçimi yapılmamıştır. Araştırmanın bu boyutuna, 436 dördüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın bu boyutuna ise, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 48 dördüncü sınıf öğretmen adayı ve 18 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu” ile “Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerinin çözümlenmesinde nicel veriler için SPSS paket programında ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney U istatistiksel analiz yöntemlerine başvurulmuştur, nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının örtük program etkisine ilişkin algı düzeylerinin genel ortalaması yüksektir. Öğretmen adaylarının örtük program etkisine ilişkin algıları cinsiyete, lisans programına, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen nicel

bulgular öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edile nitel bulguları desteklemektedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının örtük program bağlamında mesleki gelişimlerini öğretmenliğe yönelik deneyimlerini paylaşarak, örnek olaylar anlatarak, gerekli açıklamalar yaparak ve rol model olarak olumlu yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim Programı, Resmi Program, Örtük Program, Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme Programı*



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS AND INSTRUCTORS' VIEWS ON THE EFFECT OF HIDDEN CURRICULUM IN TEACHER EDUCATION

İZGİ-İPEKEL, İlknur

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Harun ŞAHİN

June 2021, 282 pages

The aim of this research is to examine prospective teachers' perceptions and instructors' views on the effect of the hidden curriculum in teacher education. The research was carried out with fourth-grade prospective teachers studying in different departments of Akdeniz University Faculty of Education and instructors working at the faculty during Fall and Spring semesters of the 2019-2020 academic year.

The exploratory sequential pattern was used in the mixed method research. In the quantitative dimension of the research, descriptive survey design was conducted. In this dimension, the sampling selection was not made as it was aimed to reach the whole population. 436 fourth-grade prospective teachers participated in this dimension of the study. "The Scale for Hidden Curriculum in Teacher Education" prepared by the researcher was used. In the qualitative dimension of the research, the case study was conducted. 48 fourth-grade prospective teachers and 18 instructors determined by maximum diversity sampling method were participated in this dimension of the study. "Fourth-Grade Prospective Teachers Focus Group Interview Form" and "Instructor Semi-Structured Interview Form" created by the researcher were used. In analyzing the data, mean, standard deviation, Kruskal Wallis-H and Mann-Whitney U statistical analysis methods were used in the SPSS package program for quantitative data and content analysis was made for qualitative data.

According to the results of the research, the general average of the perception levels of the fourth-grade prospective teachers of Akdeniz University Faculty of Education regarding hidden curriculum effect is high. Prospective teachers' perceptions of the hidden curriculum effect differ significantly according to gender, undergraduate program and education status of

parents. Quantitative findings obtained in the study support the qualitative findings obtained from the views of prospective teachers and instructors. Instructors positively affect professional development of prospective teachers in the context of the hidden curriculum by sharing their teaching experiences, telling case studies, making necessary explanations and being role models.

Keywords: *Curriculum, Official Curriculum, Hidden Curriculum, Teacher Training, Teacher Training Program*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	8
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.8. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı	11
2.2. Örtük Program.....	14
2.2.1. Örtük Programın Teorik Temelleri	23
2.2.1.1. Yapısal-Fonksiyonalist Görüş	25
2.2.1.2. Neo-Marksist Görüş.....	27
2.2.1.2.1. <i>Yeniden Üretim Teorisi</i>	28
2.2.1.2.1.1. <i>Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri</i>	29
2.2.1.2.1.2. <i>Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri</i>	30
2.2.1.2.1.3. <i>Egemenliğe Dayalı (Hegemonic) Yeniden Üretim Teorisyenleri</i>	31
2.2.1.2.2. <i>Direnç Teorisi</i>	32
2.2.2. Örtük Programın İşlevleri.....	34
2.2.3. Örtük Programın Kapsamı	35
2.2.4. Örtük Programın Düzeyleri	39
2.2.4.1. Devlet Düzeyinde Örtük Program	39

2.2.4.2. Okul Düzeyinde Örtük Program.....	40
2.2.4.3. Sınıf Düzeyinde Örtük Program.....	42
2.2.5. Örtük Programın Boyutları.....	43
2.2.5.1. Öğrenmeyi Öğrenme.....	44
2.2.5.2. Mesleği Öğrenme.....	45
2.2.5.3. Uzman Olmayı Öğrenme	45
2.2.5.4. İşleyişi Öğrenme.....	46
2.2.6. Yükseköğretimde Örtük Program	48
2.2.7. Öğretmen Eğitiminde Örtük Program	51
2.3. Öğretmen Eğitimi	52
2.3.1. Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	54
2.3.1.1. Öğretmen Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi.....	54
2.3.1.2. Öğretmen Eğitiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi.....	55
2.3.2. Öğretmen Eğitiminin Felsefi Boyutu	57
2.3.3. Öğretmen Eğitiminin Toplumsal ve Kültürel Boyutu.....	58
2.3.4. Öğretmen Yetiştirme Programları.....	59
2.3.5. Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları	61
2.3.5.1. Geleneksel Yaklaşım	61
2.3.5.2. Davranışçı Yaklaşım.....	62
2.3.5.3. Bilişsel Yaklaşım	63
2.3.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	64
2.3.6. Öğretmen Yetiştirme Modelleri	64
2.3.6.1. Dört Yıllık Lisans Programları.....	64
2.3.6.2. Beş Yıla Çıkarılmış Programlar	64
2.3.6.3. Lisansüstü Düzey Programlar	65
2.3.6.3.1. Akademik Model.....	65
2.3.6.3.2. Profesyonel Model.....	65
2.3.6.4. Alternatif Sertifikasyon Programları	66
2.3.7. Öğretmen Yetiştirmede Yeni Gelişmeler	66
2.4. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	68
2.4.1. Temel Eğitim Düzeyinde Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	69
2.4.2. Ortaöğretim Düzeyinde Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	82
2.4.3. Yükseköğretim Düzeyinde Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	86

2.5. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	95
2.5.1. Temel Eğitim Düzeyinde Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	99
2.5.2. Ortaöğretim Düzeyinde YurtdışındaYapılan Araştırmalar.....	102
2.5.3. Yükseköğretim Düzeyinde Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	106

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	118
3.2. Çalışma Grubu.....	124
3.3. Veri Toplama Araçları	126
3.3.1. Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği (ÖEÖPÖ).....	126
3.3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).....	128
3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	131
3.3.1.3. Cronbach Alpha Katsayısı.....	133
3.3.2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	134
3.3.3. Görüşme Formları	134
3.3.3.1. Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu	135
3.3.3.2. Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	136
3.3.4. Araştırmanın Nitel Boyutunda Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	136
3.3.4.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik).....	136
3.3.4.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)	138
3.3.4.3. Tutarlılık (İç Güvenirlik).....	139
3.3.4.4. Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)	140
3.3.4.5. Araştırmacının Rolü.....	140
3.3.4.6. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	141
3.4. Verilerin Toplanması	142
3.5. Verilerin Analizi	143

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	144
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	146
4.2.1. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	148
4.2.2. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Lisans Programına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	149

4.2.3. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?	152
4.2.4. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?.....	154
4.2.5. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Anne Mesleğine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?	156
4.2.6. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Baba Mesleğine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?	157
4.2.7. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Yetiştigi Yerleşim Birimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?	158
4.2.8. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Yerleştiği Programı Tercih Etme Sırasına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?	159
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	160
4.3.1. “Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	161
4.3.1.1. Öğrencilerle İletişim Kurma.....	161
4.3.1.2. Velilerle İletişim Kurma	166
4.3.2. “Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	168
4.3.2.1. Azimli ve Kararlı Olma.....	168
4.3.2.2. Sorumluluk Sahibi Olma.....	173
4.3.2.3. Sistemati Olma	177
4.3.2.4. Stresi Yönetme	180
4.3.2.5. Zamanı Yönetme	182
4.3.2.6. Öğretim Elemanlarıyla Etkili İletişim Kurma	185
4.3.2.7. Sınıf Arkadaşlarıyla Etkili İletişim Kurma	188
4.3.3. “Mesleği Öğrenme” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	190
4.3.3.1. Etkili Konuşma	190
4.3.3.2. Öğretmenliğe Uygun Kıyafet Tercihi	192
4.3.3.3. Yeni Yöntemleri Kullanmaya Açık Olma.....	195
4.3.4. “Bilimsel Düşünme ve Tartışma” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	198
4.3.4.1. Bilimsel Düşünme	198

4.3.4.2. Tartışma Becerisi	200
4.3.5. “Öğrenmeyi Öğrenme” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	203
4.3.5.1. Üniversitede Yeni Ders Çalışma Yöntemleri Öğrenme.....	203
4.3.5.2. Kütüphaneden ve Kaynaklarından Yararlanma.....	206
4.3.6. “Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	209
4.3.6.1. Üniversitede Değerlendirme Kriterlerine Adapte Olma	209
4.3.6.2. Sınavda Yüksek Not Almanın Yollarını Bulma	212
4.3.7. “Uzman Olmayı Öğrenme” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	214
4.3.7.1. Bilimsel Toplantılara Katılma.....	214
4.3.7.2. Ders Dışı Faaliyetlere Katılma	218

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	223
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	223
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	224
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	226
5.2. Öneriler	242
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	242
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	243

KAYNAKÇA.....	245
EK-1: ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖRTÜK PROGRAM ÖLÇEĞİ (ÖEÖPÖ)	268
EK-2: GÖRÜŞMEYE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	270
EK-3: 4. SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARI ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU	271
EK-4: ÖĞRETİM ELEMANI YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	273
EK-5: ETİK KURUL İZNİ	275
EK-6: ÖEÖPÖ PİLOT UYGULAMA İZNİ	276
EK-7: ÖEÖPÖ ASIL UYGULAMA İZİN ONAYI	277
EK-8: GÖRÜŞME ASIL UYGULAMA İZİN ONAYI	278
ÖZGEÇMİŞ	279
İNTİHAL RAPORU	280
BİLDİRİM.....	281

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Resmi ve Örtük Programın Sınıflandırması	13
Tablo 2.2. Örtük Programın Boyutları	44
Tablo 2.3. Günümüz Üniversitesi ile İdeal Üniversite Arasındaki Farklar	50
Tablo 3.1. Açıklayıcı Sıralı Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması	120
Tablo 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	124
Tablo 3.3. Görüşme Yapılan Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları	125
Tablo 3.4. Görüşme Yapılan Öğretim Elemanları	126
Tablo 3.5. Faktör Analizi Sonuçları	130
Tablo 3.6. Uyum İndeksleri	133
Tablo 4.1. ÖEÖPÖ Puanlarının Dağılımı	145
Tablo 4.2. ÖEÖPÖ Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	146
Tablo 4.3. ÖUYB, İBKASO, MÖ, BDTB, ÖÖ, ÖDEYB, UOÖ Alt Boyutları ve ÖEÖPÖ Toplam Puanları için Çarpıklık ve Basıklık İstatistikleri	147
Tablo 4.4. ÖEÖPÖ Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Test İstatistikleri	149
Tablo 4.5. ÖEÖPÖ Lisans Programına Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri	150
Tablo 4.6. ÖEÖPÖ Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri	152
Tablo 4.7. ÖEÖPÖ Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri	154
Tablo 4.8. ÖEÖPÖ Anne Mesleğine Göre Mann-Whitney U Test İstatistikleri	156
Tablo 4.9. ÖEÖPÖ Baba Mesleğine Göre Mann-Whitney U Test İstatistikleri	157
Tablo 4.10. ÖEÖPÖ Yetiştigi Yerleşim Birimine Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri	158
Tablo 4.11. ÖEÖPÖ Üniversitede Yerleştiği Programı Tercih Etme Sırasına Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri	159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar.....	123
Şekil 3.2. Scree Plot Grafiği.....	129
Şekil 3.3. Temel Model.....	132
Şekil 4.1. Öğrencilerle İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi.....	161
Şekil 4.2. Velilerle İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi.....	166
Şekil 4.4. Sorumluluk Sahibi Olma Kod-Tema İlişkisi.....	174
Şekil 4.5. Sistematiik Olma Kod-Tema İlişkisi.....	177
Şekil 4.6. Stresi Yönetme Kod-Tema İlişkisi.....	180
Şekil 4.9. Sınıf Arkadaşlarıyla Etkili İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi.....	188
Şekil 4.10. Etkili Konuşma Kod-Tema İlişkisi.....	190
Şekil 4.11. Öğretmenliğe Uygun Kıyafet Tercihi Kod-Tema İlişkisi.....	192
Şekil 4.12. Yeni Yöntemleri Kullanmaya Açık Olma Kod-Tema İlişkisi.....	195
Şekil 4.13. Bilimsel Düşünme Kod-Tema İlişkisi.....	198
Şekil 4.15. Üniversitede Yeni Ders Çalışma Yöntemleri Öğrenme Kod-Tema İlişkisi.....	204
Şekil 4.16. Kütüphaneden ve Kaynaklarından Yararlanma Kod-Tema İlişkisi.....	206
Şekil 4.17. Üniversitede Değerlendirme Kriterlerine Adapte Olma Kod-Tema İlişkisi.....	209
Şekil 4.18. Sınavda Yüksek Not Almanın Yollarını Bulma Kod-Tema İlişkisi.....	212
Şekil 4.19. Bilimsel Toplantılara Katılma Kod-Tema İlişkisi.....	215
Şekil 4.20. Ders Dışı Faaliyetlere Katılma Kod-Tema İlişkisi.....	211

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖEÖPÖ	: Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği
ÖUYB	: Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler
İBKASO	: İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematiik Olunması
MÖ	: Mesleği Öğrenme
BDTB	: Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi
ÖÖ	: Öğrenmeyi Öğrenme
ÖDEYB	: Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler
UOÖ	: Uzman Olmayı Öğrenme

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

Eğitim, insanların belirli amaçlara göre yetiştirilmesi sürecidir. Bu amaçlar doğrultusunda toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal beklentilerini temele alan eğitim öğretim uygulamalarını düzenlenmek için eğitim programları geliştirilmektedir. Eğitim programı, *“milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar”* (Varış, 1996, s.14). Ertürk’e (2013, s.95) göre, eğitim programı *“öğrenci için bir öğrenme yaşantıları düzeni iken eğitimci için bir eğitim durumları düzeni”*dir. Demirel (2015, s.4) eğitim programını *“öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”* olarak tanımlamıştır. Hedefler, içerik (konu alanı), öğrenme öğretme etkinlikleri (öğrenme öğretme yaşantıları, eğitim durumları) ve değerlendirme (sınama durumları) boyutlarını içeren eğitim programları kurumlar tarafından hazırlanmaktadır. Bu tür programlar “resmi program”, “formal program” veya “yazılı program” olarak adlandırılmaktadır. Tüm okullar resmi programı aynen uygulamakla yükümlüdür. Ancak öğrenciler okullarda bu programların yanında yazılı hâle getirilmemiş veya açıkça söylenmeyen bir başka programla karşılaşmaktadırlar. İnfomal olarak ortaya çıkan bu programın unsurları belirgin değildir. Bu tür programlar “örtük program”, “gizli program”, “saklı program” veya “yazılı olmayan program” olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 2004). Örtük program örgütsel (zaman, olanaklar, materyaller), ilişkisel (öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-ebeveyn, öğrenci-öğrenci) ve kurumsal (politikalar, alışılmış işlemler, ders dışı faaliyetleri) öğeleri kapsar.

Tüm eğitim kurumlarında faaliyetler önceden hazırlanmış yazılı diğer bir ifadeyle resmi eğitim programı doğrultusunda yürütülür. Resmi programda toplumsal yapı, ekonomik durum, mevcut siyasi görüş ve kazandırılması istenen değerlere göre uygulamada değişiklik yapıldığında örtük program ortaya çıkmaktadır. Örtük program; eğitim sisteminin ve okulun özellikleri, okulun mimari yapısı ve dekorasyonu, sınıfların belirlenmesi, kullanılan görsel-ışitsel araçlar, sınav biçimleri, ders kitapları, zaman çizelgeleri, kurallar, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişki ve davranışları, ödül ve cezalandırma yöntemleri, kulüpler, ders dışı faaliyetler vb. öğelerden oluşmaktadır. Resmi program yoluyla toplumsal değerleri ve düşünceleri değiştirmek zordur. Örtük program toplumun beklenti ve isteklerine uygun fikir,

düşünce, duygu ve tutumların geliştirilmesinde çok etkilidir. Toplumsal değerlerin örtük olarak değiştirilmesini sağlar. Sınıftaki öğrenme yaşantıları içinde de örtük programın önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin başarılı ve disiplinli olmasını etkiler (Eisner, 1985; Rayn, 1993; Yüksel, 2003a).

Eğitimde, uygulamaların mimarları ve uygulama alanlarındaki bireylerin bakış açıları örtük olarak eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Örtük programın saptanması ancak uzun süreli ve ayrıntılı çalışmalarla ortaya çıkarılabilir. Yazılı olmayan fakat varlığı dolaylı yollarla belirlenebilen örtük program, eğitim faaliyetleri içinde uygulanır. Öğrenciler resmi programa maruz kaldıkça ve tepki gösterdikçe örtük programın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Örtük programın etkisi, öğrencilerin akran etkileşimi ve öğretmen tutum ve davranışlarıyla sınıf ikliminin en önemli yönlendiricisi ve etkeni olarak meydana gelmektedir. Eğitimcilerin örtük programın bu etkisini bilmesi ve örtük programı daha etkili ve bilinçli kullanması gerekmektedir (Bolat, 2014).

Örtük program hakkında ülkemizde az sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Örtük program konusunda yapılan bu az sayıda çalışma incelendiğinde ise bunların çoğunun teorik olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların çok azında da örtük programın çeşitli yönleri ele alınmıştır. Bu teorik fikirlerin araştırmalarla kanıtlanmamış olması, fikirlerin bilimsel değeri konusunda sorgulanmasına neden olmaktadır. Bunun sebebi, örtük program kavramının sınırlarının net olarak tespit edilememesi ve bunu tespit etmenin araştırma metodolojisi bakımından oldukça güç olmasıdır. Ayrıca, bir okulda tek bir örtük program bulunmaması ve her bir örtük programın sabit kalmayarak sürekli değişmesi ve gelişmesi bir başka zorluk olarak görülmektedir (Yüksel, 2004).

Eğitim programları hakkında karar verilirken mutlaka örtük program göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşanan eğitim sorunlarını gidermek için yapılan değişiklik genelde resmi programlar üzerinde olmaktadır fakat sorunların çözülmediği görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarında, örtük programın resmi programın bir parçası hâline getirilmemesi yapılan değişikliklerin bütüncül bir şekilde eğitim sistemine yansıtılmamasından kaynaklanmaktadır. Resmi program ile örtük programın bütünleşmesi sağlanamamaktadır. (Yüksel, 2004). Program geliştirme uzmanları, örtük programı iyi çözümleyebilmeli ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda öğretim sürecini tasarlamalıdır (Demirel, 2015).

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.2. Problem Durumu

İnsanın doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden eğitimle bireylere bir takım bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılmaktadır. Bireylerde bunun sonucunda davranış değişiklikleri meydana gelmektedir. Toplumlar kendilerini yaşatacak olan yeni kuşakların davranışlarını biçimlendirmede eğitim sorumluluğunu okullara yüklemişlerdir. Öğrencinin okul içinde ve dışında edindiği tüm öğrenme yaşamları eğitim programı kapsamında yer almaktadır. Eğitimin teori ve politikaları eğitim programları yoluyla uygulamaya dönüştüğü için eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanmaktadır (Oral ve Yazar, 2017).

Eğitim programı kapsam açısından genelden özele doğru; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak hiyerarşik bir biçimde ele alınmaktadır. Varış (1996, s.18) eğitim programının *“bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine aldığı”* belirtir. Öğretim programının ise *“eğitim programı içinde yer aldığı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını”* belirtir. Ders programının da *“öğretim programının içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği bir plan olduğunu”* belirtmektedir. Ertürk (2013, s.95) eğitim programının *“öğrenme yaşantıları düzeni”* olduğunu, öğretim programının ise *“bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsadığını”*, ders programının da *“bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını”* belirtmektedir. Demirel (2015, s.6) eğitim programını, *“öğrenenlere okul içinde ve dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeni”* olarak tanımlar. Öğretim programını, *“okulda ya da okul dışında bireylere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeni”*, ders programını da *“bir ders süreci içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren etkinliklerin yer aldığı bir plan”* olarak belirtmektedir.

Eğitim kurumlarının amacı, toplumun beklentileri doğrultusunda çağın gereklerini yerine getirebilen kalite ve nicelikte bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler dünya ve toplum şartlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin de değişen bu şartlara uyum gösterecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programları sürekli gelişme ve değişme eğilimindedir. Bu yönüyle, eğitim programları statik değil dinamik olmak zorundadır. Öğretmen yetiştirme programları da gelişme ve değişime açık bir yapıdadır. Öğretmen yetiştirmede Türkiye’deki tarihsel sürece kısaca değinilecek olursa şunlar ifade edilebilir: Öğretmen yetiştirme görevi 1983’te Eğitim

Fakültelerinin kurulmasıyla üniversitelere verilmiştir. Eğitim Fakültelerinin programlarında zaman içinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. En kapsamlı değişiklik YÖK tarafından 1997 yılında “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” adı altında programlarda standartlaşmaya gidilerek programda yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi şeklinde yapılmıştır. Ancak programda belirtilen esaslar tam olarak uygulanamamıştır. Her bölüm programdaki her uygulamayı yerine getirememiştir ve programda belirtilen öğretilmesi gerekenler ile öğretilenler arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu durum sadece resmi program geliştirme çalışmalarının yeterli olmadığını, her eğitim kurumunda yer alan örtük programın gerçekte öğrenciler üzerinde resmi programdan daha etkili olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2004).

Ahola’ya (2000) göre, bilimsel çıktıları ölçüt olarak kullanmak yükseköğretim kurumlarında başarılı olmak için yeterli değildir. Bunun yanında, yükseköğretim kurumlarının öğretim amaçlarına göre kendi örtük programlarını incelemeleri ve elde edilen veriler doğrultusunda düzenlemelere yer vermeleri gerekmektedir. Gerçek değerlendirmenin yapılması toplumsal göstergeleri içeren örtük programın göz önüne alınmadığı uygulamalarda zorlaşmaktadır ve öğrencilerin akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir.

Eğitimle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, örtük program konusunda az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu yazarların çeşitli görüşlerini ileri sürdükleri teorik çalışmalardır. Bu görüşlerin bilimsel çalışmalarla doğruluğunun veya yanlışlığının kanıtlandığı araştırma sayısı oldukça azdır. Gordon’a (1982) göre bunun sebepleri; örtük program kavramının sınırlarının belirgin olmaması, üzerinde teorik tartışmaların devam etmesi, metodolojik güçlülüğü, örtük programdan öğrencilerin ne öğrendiklerini tespit etmenin oldukça güç olması, öğretmen tarafından bilinçsizce yapılması, öğrencilerin ne öğrendiklerinin farkında olmamaları, öğrenme sürecinin çok zaman alması, örtük programın belirgin ve açık olmaması, üzerinde araştırma yapmanın zahmetli ve zor olmasıdır. Örtük program ile ilgili literatürdeki araştırma ve yayınlar (Bolat, 2014; Çubukçu, 2012; Doğanay ve Sarı, 2004; Fielding, 1981; Hemmings, 2000) çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindedir. Yükseköğretim düzeyinde (Ahola, 2000; Astin, 1993; Margolis ve Romero, 1998) ve öğretmen eğitimi konusunda yapılanlar çalışmalar (Efland, 1977; Gair, 2003; Ginsburg ve Clift, 1990; Horton, 1972; Zeichner ve Tabachnick, 1981) oldukça azdır. Örtük program üzerinde çalışan araştırmacılar tarafından örtük programın tespitinde nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

Dilci'ye (2012) göre, öğretmenlik meslek olması dışında bir nitelik işidir. Eğitim kurumlarının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, olumlu ya da olumsuz olarak sistemin işleyişini etkilemektedir. Öğretmenlerin sistem üzerinde olumlu bir etkisinin olması için öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını hem uygulamalı hem de teorik olarak iyi donanımlı bir şekilde eğitim sistemine hazırlamaları gerekir. Eğitim fakültelerinin, istenilen nitelikte öğretmen yetiştirememeleri günümüzde sıkça tartışılan bir konudur.

Küçükahmet'e (2009) göre, öğretmenin niteliği almış olduğu eğitimin niteliği ile özdeşdir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının eğitiminde, akademik ve mesleki yönden yetiştirilmesine özel bir önem verilmelidir. Öğretmen adaylarının eğitiminde resmi programla birlikte, eğitim fakültelerinde geçirdikleri yaşantılar, öğretim elemanı-öğrenci davranışları, etkileşimde bulundukları kişiler, bireye sağlanan olanaklar vb. öğeler önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarından sahip olması beklenen özelliklerin neler olduğunun ve bunların nasıl kazandırılacağına eğitim programında açık ve planlı şekilde yer almamaktadır. Öğretmen adaylarına bu nitelikler örtük program aracılığıyla kazandırılabilir.

Yüksel'e (2007) göre, ülkemizin ihtiyaç duyduğu niteliklerde öğretmen yetiştirmek eğitim fakültelerinin temel işlevidir. Öğretmen adaylarına mesleki tutum, beceri ve bilgileri kazandırmadaki başarısızlık sebebinin eğitim fakültelerinin resmi programından kaynakladığı düşünülmüştür. Bundan dolayı, değişiklikler resmi program üzerinde yapılmıştır. Fakat resmi programdan daha fazla güçlü olan ve süreç içinde ortaya çıkan örtük program hiç düşünülmemiş ve tartışılmamıştır. Örtük program yapısında bulunan gizil iletiler, öğretmen eğitimi etkileyen kurumsal ve sosyal çevrelerden, öğretmen eğitimi programlarının yürütülme süreçlerinden, yöneticiler ile öğretim elemanlarının hareket tarzından ve derslerde kullanılan materyallerden iletilmektedir. Böylece örtük program öğretmen adaylarının niteliklerini, tutumlarını ve görüşlerini etkilemektedir. Öğretmen adaylarının örtük programdan nasıl etkilendiklerini, örtük program bağlamında ne öğrendiklerini ve öğretim elemanlarının ne öğrettiklerinin araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük programa yönelik anlayışlarını açığa çıkarmak önemlidir.

Eğitim fakültelerinde program geliştirme konusunda yapılan akademik araştırmalar genellikle resmi program üzerinedir. Örtük program konusu çok araştırılmamıştır. Eğitim öğretimi resmi programdan daha fazla etkileyen örtük program dikkate alınmadığı için resmi programlar üzerinde yapılan değişiklikler kâğıt üzerinde kalmaktadır. Çünkü örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisi resmi programdan daha fazla olduğu yapılan araştırmalar tarafından

ortaya konmuştur. Eğitim programlarını geliştirirken öğretmenleri ve yöneticileri bu değişime yönelik eğitmek, ders kitaplarında bu değişikliği yansıtmak, fiziki ortamı bu değişikliğe uygun hâle getirmek gibi yollarla örtük programı eğitim sistemine yerleştirmek en akılcı ve etkili yoldur (Boztaş, 2015; Sarı, 2007; Taşpolatoğlu, 1993; Tuncel, 2008).

Bütün eğitim-öğretim kademelerinde bireyler, ileride elde edecekleri mesleklere uygun olan akademik ve teknik bilgilerle donatılmaya çalışılmaktadır. Yalnızca ders içerikleri değil, eğitim ortamının düzenlenişinden eğitim sisteminin işleyişi ile ilgili kurallara, okullarda ders dışı etkinliklerin içerik ve düzenleniş biçimine kadar birçok öge bu amaca hizmet etmesi için şekillendirilmektedir. Üniversitede ders dışı etkinliklerin niteliği ve düzenleniş biçimi, farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrenciler arasında var olan bireysel, sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıklar, üniversitede yaygınlaştırılmaya çalışılan rekabet ortamı, öğrencilerin iktidar algılarını biçimlendiren ortam ve süreçler ve üniversitedeki mekân kurgusu gibi birçok unsur, öğrencilere aktarılan temel değerleri, tutumları ve dünya görüşünü doğrudan etkilemektedir (Aras-Kaya, 2018).

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeylerinin tespit edilmesi, cinsiyete, lisans programına, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba mesleğine, yetiştiği yerleşim birimine, üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen yetiştirme programları alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgilerini kapsayan derslerin oluşturduğu öğretim programları ile öğretmen adaylarını geliştirerek mesleğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Nitekim yapılan bu araştırma ve araştırma sonuçları ile öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde resmi programın yanında etkili bir öğrenme ortamı sağlanmasına, öğretmen yetiştirme programlarının daha etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürülmesine ve öğretmen adaylarının eğitiminde rol oynayan öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Her eğitim kurumunda, kurumların hedeflerini gerçekleştirmelerine yönelik resmi programın yanında yazılı olmayan örtük programın varlığı söz konusudur. Nitekim bu örtük programın ilgili kurum tarafından

kontrol edilmesi, olumlu özelliklerin kazandırılmasını destekleyecek etkinlikler için uygun öğrenme-öğretme ortamının sağlanması önemlidir. Örtük programın kurum tarafından kontrol edilmemesi, öğretmen adaylarının istenmeyen deneyimlerle ve olumsuz yaşantılarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilir (Tuncel, 2008).

Ülkemizde eğitim programları alanında yapılan araştırmalar genellikle resmi programların uygulanması sonucunda elde edilen öğrenme ürünlerini ortaya koymaya yönelik olmuştur, örtük programla ilgili çalışmaların sayısı ise yok denecek kadar azdır. Alanyazında (Ahola, 2000; Başar, 2011; Boztaş, 2015; Sarı, 2007; Skelton, 1997; Townsend, 1995; Tuncel, 2008; Veznedaroğlu, 2007; Yangın ve Dindar, 2010; Yüksel, 2007) daha çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde ele alınan örtük program konusu, son yıllarda yükseköğretim kademesi için de büyük önem taşıdığı yapılan araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, eğitim fakültesine yönelik ve özellikle örtük program ve örtük programın unsurları ile ilişkili çok az çalışmaya yer verilmiştir. Nitekim yapılan bu araştırmanın, eğitim bilimlerinde örtük program konusunda bilimsel birikimiyle birlikte alanyazına ve öğretmen adaylarının eğitiminde resmi programın yanında örtük programın etkisi ile örtük program bağlamında kazanılan becerileri destekleyici nitelikte öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca örtük programın öğretmen eğitimindeki rolüne program geliştirme uzmanlarının dikkatinin çekilebileceği ve yurt içinde öğretmen eğitimi örtük program bağlamında ilk defa ele alındığından gelecekte yapılabilecek araştırmalara kuramsal temel sağlayabileceğine inanılmaktadır.

Araştırma, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanırken geçirdikleri sürecin incelenmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adaylarının örtük program kapsamında; mesleği öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve işleyişi öğrenme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Araştırmanın öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmasına yönelik çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bir başka önemi de öğretmen adaylarının resmi programlarda belirtilen öğrenme hedef ve edinimleri dışında hangi öğrenmelere gereksinimleri oldukları ve bunların hangi etkileşimler sonucunda oluştuğunu belirlemeye çalışmasıdır. Böylece, öğretmen adayları resmi programlarında yer alan dersleri dışındaki konular hakkında kendilerini geliştirebilirler. Bu unsurların ortaya çıkarılması program geliştirme çalışmalarına yön verebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenmelerini örtük program kapsamında mesleğin içselleştirilmesi, kurumsal davranış normlarının öğrenilmesini etkileyen faktörlerin belirlenmesiyle olumlu unsurlar zenginleştirilebilir ve olumsuz unsurlar ise ortadan kaldırılabilir (Tezcan, 2003). Öte yandan,

örtük program ve etkisinin incelenmesi amacına yönelik bu araştırma ile kavramsal bir çerçevenin oluşturulmasında ve yöntemin ortaya konulmasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmada “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeyleri nedir, çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir ve öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?” temel sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada bu temel problem çerçevesinde belirlenen alt problemler şu şekildedir:

- 1. Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeyleri nedir?**
- 2. Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

- a. cinsiyete**
- b. lisans programına**
- c. anne eğitim durumuna**
- d. baba eğitim durumuna**
- e. anne mesleğine göre**
- f. baba mesleğine göre**
- g. yetiştiği yerleşim birimine**
- h. üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırasına**

- 3. Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?**

1.6. Araştırmanın Sayıtları

- Öğretmen adaylarının “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” maddelerini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşmelerde kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının yanıtladıkları ölçek ile öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde oluşan örtük programın etkilerine yönelik algılarını belirlemek için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bahar dönemi ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı Güz ve Bahar dönemleri Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ve ilgili lisans programlarında ders veren öğretim elamanları ile Fen Bilgisi, Sınıf, İlköğretim Matematik, İngilizce, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları,
- Veri toplama araçları açısından, “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği”, “Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu” ve “Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile sınırlıdır.
- Araştırmada psikolojik danışman yetiştiren Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı öğrencileri ile Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeğinde yer alan ödev verme, kontrol etme ve değerlendirme maddelerine yönelik yaşantısı olmayan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı öğrencileri kapsam dışında tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Eğitim Programı: “Geçerli öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” (Ertürk, 2013). “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük faaliyetlerini kapsayan plandır.” (Varış, 1996). “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.”

(Demirel, 1999). “Kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütündür.” (Sönmez, 2010).

Resmi Program: “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük faaliyetlerdir.” (Varış, 1996).

Örtük Program: “Öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri, okul, yönetici, öğretme ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları değer ve normlardır.” (Jackson, 1968).

Ders Dışı Etkinlikler Programı: “Okul dışında veya okul içinde derslerin dışında, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek amacıyla, okul yönetiminin bilgisi ve desteği, öğretmenin rehberliği ve gözetiminde yapılan programlı, planlı ve düzenli çalışmalardır.” (Köse, 2020).

Ortak Program: “Akademik (eğitim-öğretim-ders) programla birlikte okulda gerçekleşen etkinlikleri ortaya koyan bir programdır.” (Köse, 2020).

Öğretmen Eğitimi: “Hizmet öncesi öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve hizmet içinde öğretmenlerin yetiştirilmesi şeklinde iki boyutu olan eğitim sürecidir.” (Şahin ve Girgin, 2018).

Öğretmen Yetiştirme Programı: “Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak için genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda eğitim vermek üzere tasarlanan programdır.” (Çubukçu ve Tosuntaş, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında eğitim programına, örtük programa, örtük programın teorik temellerine, işlevlerine, kapsamına, düzeylerine, boyutlarına, yükseköğretimde örtük programa, öğretmen eğitiminde örtük programa, öğretmen eğitime ve örtük programla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı

Yeni kuşakları toplumun ihtiyaç duyduğu özellikler doğrultusunda yetiştirebilmek için eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim, farklı uzmanlar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Varış (1996, s.13) eğitimi, “Bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı” şeklinde tanımlarken; Ertürk (2013, s.13) “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Demirel’e (1999) göre, eğitim sürecinin içinde kasıtlı ve istendik faaliyetleri belirleyen eğitim programıdır. Eğitim programı kavramı M.Ö. 1. yüzyılda Latince (curriculum) “koşu yolu” olarak Roma’da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimdeki pist için somut anlamda kullanılmıştır. Zaman içinde soyut bir kavram olarak “izlenen yol” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim programı kapsamlı bir kavram olduğu için eğitim bilimciler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim programı kavramının tanımlarından bazıları şunlardır:

Bobbitt (2017, s.44) eğitim programını “Çocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında yapılması gereken şeyleri yapabilme becerisini geliştirmek ve her açıdan yetişkinlerin olması gerektiği gibi olmak için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Tyler (2014, s.6) ise “amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü” olarak tanımlamıştır. Eğitim programı Eisner’e (1985, s.76) göre, “Eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için düzenlenen deneyimler serisi ya da derslerdir.” Ornstein ve Hunkins’e (1988, s.22) göre, “Öğretmenlerin rehberliği altında çocuğun geçirdiği bütün yaşantılardır.” Kelly’e (2009, s.7) göre, “Öğrencinin, yürütülen etkinliklerin sonucu olarak edindiği

yaşantılardır.” Ellis (2015, s.6) ise, eğitim programını “teknik, uygulamalı ve yansıtıcı” olarak tanımlamaktadır.

Doğan (1974, s.362) eğitim programını tarafından “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamıştır. Hızal (1976, s.168) eğitim programını “öğrenciye kazandırılacak içeriğin belirli bir sistematığe göre düzenlendiği plan” olarak tanımlamıştır. Kısakürek (1983, s.217) eğitim programını “çalışma çizelgesi” olarak tanımlamaktadır. Varış (1996, s.15) ise “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” şeklinde ifade etmektedir. Demirel (2015, s.18) eğitim programını, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlı etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlar. Ertürk (2013, s.14) eğitim programı yerine “yetişek” kavramını kullanmıştır ve eğitim programını “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” şeklinde tanımlamıştır.

Eğitim bilimciler tarafından eğitim programı, öğretim programı ve ders programı üç ayrı alan olarak ele alınmış ve ayrı ayrı tanımlanmışlar. Eğitim programı öğretim programını kapsamına rağmen öğretim programı eğitim programına göre daha ayrıntılıdır. Öğretim programı, eğitim programı çerçevesinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum gibi özelliklerin ders kümeleri olarak düzenlenmesini içeren bir programdır. Demirel (1999, s.7) öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” şeklinde ifade etmektedir. Öğretim programında derste öğrencilere bir davranışın hangi içerikle kazandırılacağı, nasıl bir yaşantı ile öğrencilerin etkileşime sokulacakları ve bu davranışı öğrencilerin öğrenilmiş olup olmadığının nasıl belirleneceği belirtilir. (Özçelik, 2014). Küçükahmet (2009, s.53) öğretim programını “eğitim programında belirtilen istendik davranışları daha belirgin hale getirerek somutlaştırmanın yanında bu davranışların ders bazında hangi teknik, yöntemle kazandırılacağı, ölçüleceği gibi soruların da yanıtlarını kapsar” şeklinde açıklamaktadır. Ders programı, Varış (1996, s.14) tarafından “öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program” olarak tanımlanmaktadır. Demirel (1999, s.8) ise ders programını “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan” şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca “eğitim programını, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm

eğitim etkinliklerini; öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini; ders programı ise bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır” şeklinde özetlemektedir.

Posner’a (1995) göre, eğitim politikaları bir toplumun bireyleri, hangi bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirilmek isteniyorsa ona göre oluşturulmaktadır. Eğitim politikalarının uygulama süreçleri ile etkilerinin sürekli değerlendirilmesi ve sonuçlarının sisteme yansıtılması gerekmektedir. Resmi program, devletin eğitim felsefesini ve eğitim politikalarını yansıtır. Eğitim sistemlerinde amaçlara ulaşmayı iyi ya da kötü yönde etkileyen resmi programın yanı sıra farklı program türleri bulunmaktadır. Eğitim programı çeşitli şekillerde tanımlandığı gibi amaç ve işlevlerine göre de kendi içinde farklılaştırılarak sınıflandırılmaktadır. Eğitim programının beş farklı işlevi vardır (Akt. Demirel, 2015, s.4):

- **Resmi eğitim programı:** Programın kılavuzunu, hedeflerini, ders planlarını, konuların işlenme sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı programdır.
- **İşevuruk eğitim programı:** Öğretmenin sınıf içinde öğrettikleri ve bunların nasıl öğretildiğini ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan programdır.
- **Örtük eğitim programı:** Resmi programda açık olarak belirtilmeyen ama öğrencilerin yaşantılarını etkileyen ve toplumun norm ve değerlerini içeren programdır.
- **Öğretisiz eğitim programı:** Resmi ya da işevuruk programın içermediği, bu programlarda öğretilmeyen konuları ve öğretilmeme nedenlerini içeren programdır.
- **Destekleyici eğitim programı:** Resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır.

Bacanlı’ya (2006, s.60-61) göre eğitim programı resmi program ve örtük program olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir. İki programın özellikleri şu şekildedir:

Tablo 2.1. Resmi ve Örtük Programın Sınıflandırması

Resmi Program	Örtük Program
Yazılıdır.	Yazılı kuralları yoktur.
Ne, nasıl gibi soruların yanıtları açıkça belirtilmiştir.	Ne, nasıl gibi soruların yanıtları belli değildir, incelemeler sonucu ulaşılabilir.
Genellikle sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	Tüm eğitim etkinlikleriyle ve ortamlarıyla ilgilidir.
Öğretmen-öğrenci ilişkisi esastır.	Öğrencinin etkileşime girebildiği her şeyle ilgili olabilir.
Genellikle bilişsel davranışlara ağırlık verir.	Genellikle duyuşsal davranışlara ağırlık verir.

Kaynak: Bacanlı (2006)

Bu karşılaştırmaya dayalı olarak Bacanlı (2006, s.61) resmi programı “okullarda öğretilmesi amaçlanan davranışları ve bu davranışların ne zaman, nasıl öğretileceğini belirten yazılı kurallar” şeklinde, örtük programı ise “okulda öğretileceği açıkça belirtilmeyen ama öğrencinin okuldaki çeşitli eğitim öğeleriyle etkileşimi sonucunda edindiği davranışlar” şeklinde tanımlamaktadır.

Yüksel’e (2004, s.75) göre, resmi veya özel kurumların hazırladığı, yazılı hale getirilmiş ve okulların birebir uygulamakla sorumlu oldukları programlar literatürde “resmi program”, “formal program”, “açık program” veya “yazılı program” şeklinde adlandırılmaktadır. Resmi olarak belirtilmeyen, öğrencileri resmi programdan daha çok etkileyen, unsurları belirgin olmayan, informal bir şekilde oluşan ve yazılı olmayan programlar ise literatürde “örtük program”, “gizli program”, “saklı program” veya “yazılı olmayan program” olarak adlandırılmaktadır.

Yapılan bu tanımlar incelendiğinde, okullarda açık olarak kazandırılması amaçlananların dışında öğrenciler bazı davranışlar kazanmaktadır. Bu durum örtük program kavramı ile açıklanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, örtük programa ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.2. Örtük Program

Eğitim sistemin öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere üç ana ögesi bulunmaktadır. Eğitim programı denildiğinde genellikle planlanan resmi öğretim programı kastedilmektedir. Fakat öğrenciler yazılı olmayan bir öğretim programı ile de karşılaşmaktadır. Öğrenciler okullarda sadece akademik kazanımlar elde etmezler bunun yanında kendileri ve başkaları hakkında fikir edinirler (Wren, 1999).

Öğretmen, istedik davranışlar kazandırma yolunda öğrenciye örnek teşkil eden bir rol modeldir. Eğitimin en önemli yapı taşı, öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışların hangi yolla ve nasıl kazandırılacağını belirlemesidir. Eğitim programlarında hedeflenen davranışlar yöntemler ve yol belirtilir. Ancak bazı hedefler programda açıkça yazılmamıştır. Buna rağmen öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Bu hedefler, sosyal çevrenin ihtiyaç ve isteklerine göre farklılık gösterebilir. Resmi ve yazılı olmayan fakat öğrenciye kazandırılması beklenen bu gibi hedef davranışlar “örtük program” kapsamında yer alır (Sönmez, 2010).

Bir öğrenci, görünen (resmi) ve görünmeyen (örtük) olmak üzere iki ayrı öğretim programından geçmektedir (Bloom, 2016). Görünen öğretim programı, öğrencilerin neleri öğrenmeleri gerektiğini belirleyen ve yazılı hale getirilmiş resmi programdır. Görünmeyen öğretim programı, kişilerin birbirleri ile etkileşimine dayanır. Bu programda, her öğrenci kendine özgü bir şekilde nerede, kim ve ne olduğunu çok yavaş ama kolay unutulmaması için bir şekilde öğrenir.

Rayn'a (1993) göre, eğitim kurumları öğrencilerin yalnızca akademik disiplinleri öğrendikleri yerler değildir. Öğrenciler aynı zamanda sosyalleşebilir ve bazı değerleri kazanabilirler. Böylece karakter gelişimlerinin sağlanır. Resmi programın konusu eğitim kurumlarında nasıl öğretim yapıldığı olmakla birlikte örtük programın konusu ise gerçekte neler yaşandığıdır (Boztaş, 2015). Tüm eğitim ve öğretim kurumları resmi olarak hazırlanmış yazılı eğitim programlarını uygular. Çünkü eğitim-öğretim çalışmalarının planlı ve amaçlı olduğu ve bu çalışmaların bir eğitim programı rehberliğinde yürütülmesi gerekmektedir. Çalışmalar resmi programlara göre yürütülür. Resmi programda belirtilmiş hedeflere ulaşan öğrenciler başarılı sayılır ve süreç sonunda mezun edilir. Fakat öğrenciler yazılı olan resmi programın yanı sıra yazılı olmayan ve planlanmamış başka bir programdan etkilenmektedirler. Öğrenciler ders dışında da istedik ve istenmedik birçok davranış kazandığından eğitim kurumundaki tüm faaliyetlerin belli bir plan çerçevesinde olması mümkün değildir (Yüksel, 2002b).

Örtük programın ilk olarak hangi tarihte ortaya çıktığına yönelik farklı görüşler vardır. Fakat ilk olarak kavram Jackson tarafından 1968'de "Life in Classrooms" adlı eserinde kullanılmıştır (Gordon, 1982; Margolis, Soldatenko, Acker ve Gair, 2001; Portelli, 1993; Tezcan, 2003; Wren, 1999; Yüksel, 2002a).

Jackson (1968, s.8) örtük programı "açıkça belirtilmemiş fakat öğrencilerin ulaşmalarının istendiği mesajlar" olarak tanımlamıştır. Örtük program öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine başlarken bilmedikleri, öğretmen, yönetici ve ailelerin öğrencilere kazandırılmasını istedikleri norm ve değerler ile toplumun beklentileridir. Örtük program resmi değildir ve açıkça belirtilmemiştir, öğrencilerin topluma uyumunu sağlayan ve onları geleceğe hazırlayan norm ve değerleri kapsayan gizli mesajlardır. Örtük program, dile getirilmeyen ama okul içinde geleneksel olarak organize edilen özellikleri gösterir. Örtük program sessizce beklemeyi öğrenmek, çalışmak, meşgul olmak, iş birliği yapmak hem öğretmenine hem de akranlarına sadakat göstermek, düzenli ve dakik olmak ve kibar davranmak gibi norm ve

değerleri kapsar. Öğrenciler, bu norm ve değerlere uyum sağlarsa başarılı olurlar, karşı çıkarlarsa okul yaşantısına motive olamadıkları için başarısız olurlar.

Örtük program eğitimde çok fazla farkına varılmayan ve birçok anlamı içerdiğinden üzerinde anlaşılan ortak bir tanımı bulunmayan kavramdır. Araştırmacıların eğitime bakış açılarına, uzmanlık alanlarına ve örtük programı çıkarmaya çalıştıkları alana bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

Tezcan'a (2003) göre iki tür program vardır: Açık program ve örtük program. Açık program yazılı olan ve planlanmış programları kapsar, örtük program ise yazılı olmayan ve ders dışı faaliyetleri içeren programdır. Tezcan (2003, s.176) örtük programı şu şekilde tanımlar:

“Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplin, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken.”

Örtük program, okul ve öğretmen tarafından amaçlanmış ya da amaçlanmamış, öğrencilerin açıkça bilgilendirilmediği bir öğrenim sonucudur. Örtük programın, öğrencilerin gündelik yaşantı içerisinde edindikleri değer, tutum ve davranışları belirttiği görüşü belirtilen anlamı desteklemektedir. Sınıf ve okul yaşantılarıyla programlarda ifade edilmeyen fakat toplumun genelinin benimsenmiş norm, değer, kural vb. öğrencilere aktarılır. Böylece sosyal kontrol ile sosyalleşme sağlanmış olur (Tezcan, 2013).

Örtük program, Yüksel (2004, s.32) tarafından ise “resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaştıkları niteliklerdir” şeklinde tanımlanmıştır.

Tuncel'e (2008) göre, resmi program ve örtük program özellikleri karşılaştırıldığında şu sonuca ulaşılmaktadır: Resmi program yazılıdır, bürokratik makamlar tarafından hazırlanır, planlanmış ve açıkça ifade edilmiş hedeflerden oluşur, okul dışındaki somut yaşamla ilişkisi sınırlıdır, planlanmış ders içi ve ders dışı etkinlikleri içerir ve sonucunda istendik öğrenmeler elde edilir. Örtük program ise yazılı değildir, öğrencilerin haberdar olmadığı hedefleri içerir, katılımcıların kişisel, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri ile şekillenir, gerçek yaşamla birebir ilişkilidir, eğitim programında yer almayan ders içi ve ders dışı etkinlikleri kapsar, öğrenenlerin eğitim programına verdiği tepkilerden oluşur ve sonucunda istendik/istenmedik öğrenmeler meydana gelir.

Örtük program, öğrenciye hayatı anlatarak resmi programın yaptığı bilgi transferinden daha fazlasını yapar (Türedi, 2008). Öğretmenler, resmi program doğrultusunda gerçekleştirdikleri sınıf uygulamalarının öğrenciler tarafından aynen alındığını düşünebilirler. Ama gerçekte öğrenciler bu uygulamaları farklı anlamlandırıp istenilenden farklı öğrenebilirler. Bu durumda, resmi program altında öğretmenin öğrettiği program ve öğrencinin öğrendiği program olmak üzere iki farklı program ortaya çıkar (Akbulut, 2011). Örtük program öğrencilerin tutumlarını, duygularını, değerlerini ve sosyal hayattaki alışkanlıklarını şekillendirir (Ercan, S. Yüksel, Özkaya, Ocakoğlu, G. Yüksel ve Uncu, 2009). Örtük program, sınıf içi ilişkilerin düzenlenerek toplum yaşamının öğretilmesidir (Akbulut, 2011). Siyasal toplumsallaşma, değerlerin aktarılması, itaat etmeye ve uyumlu olmaya yöneltme, geleneksel sınıf yapısının devam ettirilmesi gibi işlevler örtük program aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Akbulut ve Aslan, 2016).

Örtük program kavramı yabancı literatürde yaygın olarak “*hidden curriculum*” biçiminde adlandırılmakla birlikte “*unstudied curriculum*”, “*implicit curriculum*”, “*invisible curriculum*”, “*unwritten curriculum*”, “*covert curriculum*”, “*latent curriculum*” ve “*silent curriculum*” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Bloom, 2016; Boztaş, 2015; Gordon, 1982; Jackson, 1968; Kelly, 2009; Lynch, 1989; Martin, 1994; Portelli, 1993; Tuncel, 2008; Vallance, 1980).

Vallance (1973), örtük programı “çalışılmamış program”, “gizli program” “okullaşmanın akademik olmayan çıktıları” “okulun yan ürünleri”, “okul kalıntısı”, “okullaşmanın insanlara yaptığı” olarak ifade etmektedir. Vallance’e (1980, s.11) göre örtük program, “belli bir süreç ya da içerik değil, yaşantı sonrasındaki etkidir.” Lynch’a (1989) göre okullar evrensel ve özgün örtük özelliklere sahiptir. Bunlardan evrensel olanları (resmi program, okul süresi ve sınav prosedürleri gibi) görünür olmasına rağmen, özgün olanların bazıları (sosyal aktiviteler, ödül sistemi gibi) bazıları örtüktür. Örtük program Blumberg ve Blumberg’e (1994) göre “okulda günlük yaşamın bir parçası olan informal ve planlı olmayan programdır.” Garcia ve Lissovoy (2013) örtük programı, eğitim kurumlarının gündelik süreçlerinde toplum yapısında egemen olan değerler ve normların öğrencilere aktarılmasında görev alan yapı olarak açıklamıştır.

Anderson (2001, s.30), örtük programı “formal eğitimle oluşan ortamın saklı etkileri” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca örtük program kavramını tarihsel gelişimi içerisinde üç farklı anlamda kullanmıştır:

- 1) Sosyal ayrımcılıkları koruma çabasına yönelik bir tür aşılama ya da resmi programla birlikte yürütülen bazı gizli bilgi ve uygulamalar,*
- 2) Eğitimin sürdürüldüğü ortamın öğrenciler üzerinde resmi programlarda belirtilmeyen etkileri,*
- 3) Okulda başarılı olmak için uyulması gereken açıkça belirtilmemiş kurallar.*

Yukarıda belirtilen anlamlardan birincisi ele alındığında, ülkenin siyasi ve sosyo-ekonomik çevrede etkin görüş ile düşünce yapıları okul hayatına etki etmekte, sınıfın ve okulun gizil programını şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Okul mevcut düzenin sürmesine yardımcı olmaktadır (Yüksel, 2002a). Yukarıda belirtilen anlamlardan ikincisi incelendiğinde, öğrencilerin resmi programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edinmelerini eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü ortamın sağladığı vurgulanmaktadır. Dreeben'e (1968) göre, eğitim kurumlarında öğrencilere sosyal hayatın temelleri öğretilir. Okuldaki hayat, toplumdaki yaşama benzerdir. Yukarıda belirtilen anlamlardan üçüncüsü ele alındığında, okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyulan ancak açık bir şekilde belirtilmeyen stratejiler, değerler, inançlar ve davranış kalıpları bulunduğu vurgulanmaktadır. Bunlara sahip öğrenciler, akademik başarıyı elde ederler. Yüksel'e (2004) göre, akademik başarı ile örtük program arasında ilişki vardır. Okuldaki öğretmen ve yöneticilerle doğru bir biçimde nasıl iletişim kurulacağını öğrenen öğrenciler akademik olarak yeterli düzeyde iyi olmasalar bile başarılı olabilmektedirler. Akademisyenleri uzman olarak algılama, sınav sonuçlarına itiraz etmeme, bir konuyla ilgili pek fikri olmasa da inandırıcı konuşmalar yapma, onlarla tartışmaya girmekten kaçınma, derslerde bilimsel bir dil kullanmaya çalışma, araştırmalarla ortaya konan öğrenmelerdir (Adıay, 2011, s.6).

Portelli (1993, s.345), örtük programın bilinçli uygulamalar olduğu görüşündedir ve bundan yola çıkarak asıl sorgulanması gerekenin kim tarafından neyin örtülmeye çalışıldığı olduğunu ifade etmiştir. Örtük programın gerçekten planlamamış olup olmadığını sorgulamaktadır. Örtük programın etkisinin bilinçli olarak planlanabileceği, gizliliğin farklı bir biçimde olabileceği, öğrenme çıktısının bir öğretmen tarafından tasarlanıp amaçlanmadığı ve bir öğretmen ya da bir öğrenci tarafından tanınıp tanınmama açısından farklı biçimlerde olabileceğini iddia etmektedir. Bu nedenle örtük program çalışmalarında sadece gizli olanı değil, aynı zamanda “kim tarafından ve kimin için gizlendiğinin” de araştırılması gerektiği görüşünü savunmuştur. Ayrıca örtük program kavramının mantıksal analizini yaparak programın başkası tarafından örtük hale getirildiğini ya da bilinçli olmayarak programın örtük olduğunu vurgulamıştır. Portelli örtük program tanımlarını şu dört kategoride toplamıştır:

- 1. Resmi olmayan beklentiler:** Bu kategoride, öğrencilere doğrudan duyurulmayan ancak öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar vardır. Toplumsal norm ve değerlerin aktararak öğrencilerin düzene uyum sağlaması amaçlanır. Öğretmen sınıfa geldiğinde ayağa kalkmak, öğreten otoritesine sadık olmak, öğretmenle karşılaşınca önünü iliklemek örnek olarak verilebilir.
- 2. Öğretim faaliyetlerinin istenmeyen sonuçları:** Bu kategoride, beklenmeyen öğrenme sonuçları vurgulanır. Grup çalışmalarında iş birliği içinde çalışma davranışının kazandırılmak istenmesine rağmen, bazı öğrencilerin sorumluluğu diğer öğrencilerin üzerine yıkarak sorumsuz davranışlar sergilemeleri örnek olarak verilebilir.
- 3. Öğretim faaliyetlerinin gizli mesajları:** Bu kategoride, baskın olan siyasal ve toplumsal değer ve görüşlerin eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler aracılığıyla üstü kapalı şekilde aktarılması söz konusudur. Öğretmenlerin desteklediği siyasi partinin rozeti ile sınıfa gelmesi ve öğrencilerin öğretmenin sevgisini kazanabilmek ya da öğretmenden yüksek not alabilmek için öğretmenin siyasi rozetinin benzerini bir sonraki ders yakalarına takmaları örnek olarak verilebilir.
- 4. Öğrenciler tarafından yaratılan program:** Bu kategoride, öğrencilerin eğitim kurumunun gerçek koşullarıyla resmi program arasındaki tutarsızlıkları belirleyerek kurumun şartlarına uygun etkinlikleri yerine getirmeleri vurgulanır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin ders anlatırken yüksek sesle anlattığı ve üzerinde çok durduğu yerlerden soru sorduğunu anlayarak sadece bu yerlere çalışmaları; öğretmenlerinin tiyatroya giden öğrencilere daha yüksek not verdiğini fark ederek tiyatroya gitmeleri örnek olarak verilebilir.

Townsend'e (1995) göre, öğretim faaliyetlerinin örtük mesajları şu beş boyuttan oluşmaktadır:

- 1. Sınıfın sosyal yapısı:** Fakülte'deki öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkinin örtük mesajları ile ilgilidir. Profesörler, öğrencilerin sözlerini istedikleri gibi keserler. Bunun verdiği mesaj "Benim düşüncem sizinkinden daha önemli!" dir. Profesörler öğrenci katılımına vurgu yaptıysa bunun verdiği mesaj "Aktif öğrenciler siz susun, biraz da diğerleri konuşsun. Pasif öğrenciler, tartışmalara katılmak zorundasınız!" dır. Profesör yüksek sesle konuşursa bunun verdiği mesaj "Öğrenciler, sizin sesiniz sadece zemin oluşturur, şimdi ben konuşmalıyım, odakta ben olmalıyım!" dır.
- 2. Öğretmenin otoriteye uyması:** Öğretim üyeleri bilginin tek kaynaklarıdır. Dersler, genelde kitapla ve öğretmen anlatımıyla yürütülür. Konular esnasında uzman görüşleri veya kitaplar referans olarak verilir. Öğrencilerin deneyimleri ve bilgileri göz önüne alınmaz ve

değerlendirilmez. Bu uygulamanın verdiği mesaj “Öğrenciler, öğrenmek için fakülteye bağımlı olmak zorundadırlar, birbirlerinin deneyimlerinden ve bilgilerinden asla öğrenemezler.” dir.

3. Öğretim üyeleri ve öğrenci arasındaki ilişkiyi yöneten kurallar: Doktora sınıfındaki öğrencilerin çoğu, öğretim elemanlarından yaşça büyük olmasına rağmen, öğretim elemanları, onlardan kendilerine sürekli “Dr.” şeklinde hitap etmesini istemektedir. Bunu talep eden bir öğretmen, kendisi ile öğrenciler arasındaki statü farkını vurgulamayı gizlice amaçlamaktadır. Öğretim üyeleri doktora öğrencilerinin tam gün çalıştıklarını bilmelerine rağmen, genelde danışma saatlerini kendilerine en uygun saatler olan sabah saatlerine koyarlar. Bu durum ise öğrencilere “Benim zamanım sizinkinden daha değerlidir.” mesajını gönderir.

4. Standart öğrenme aktiviteleri: Doktora eğitiminde yeterlik sınavı ve tez yazma olmak üzere iki önemli öğrenme aktivitesi bulunmaktadır. Yeterlik sınavında öğrenciler, belli bir zaman limiti içerisinde standartlaştırılmış testler ile değerlendirilirler. Burada öğrencilere verilen gizli mesaj, “Bireysellik değil, standartlaşma önemlidir.” mesajıdır. Öğrenciler tez dönemine geçtiklerinde ise onların konu bulmasına yardımcı olacak yapılandırılmış bir programın ya da seminer, kurs, atölye çalışmaları gibi desteklerin olamaması, öğrencileri sıkıntıya sokar. Resmi programda, “Öğrenci ve öğretim üyesi tez döneminin başından sonuna kadar birlikte çalışır.” ifadesi yer alsa da öğrencilere yönelik davranışlarda “Tez yazmak tamamıyla öğrenci sorumluluğundadır.” mesajı verilmektedir.

5. Kurumdaki yapısal bariyerler: Townsend’in araştırma yaptığı üniversite büyük bir bütçe ayırarak güzel görünümlü bir kütüphane inşa ettirmiştir. Fakat içerisinde yeteri kadar kaynak kitap yoktur. Bu durum da görünüşün içerikten daha önemli olduğu mesajını verir. Kaynak kitapların başka kurumlardan getirilmesi hem masraflı hem de zaman alan bir süreç olduğu için, öğrenciler araştırma konularını ilgilerine göre kütüphanede bulabildikleri kaynaklara göre seçmek zorunda kalmaktadırlar.

Mariani (1999) programın bir “buz dağı” gibi olduğunu ve buzdağının görünen yani suyun üstünde kalan kısmının “amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb.” oluştuğunu, görünmeyen yani suyun altında kalan kısmının ise “öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentilerinden” oluştuğunu belirtmektedir. Suyun altında kalan program genellikle gözden kaçırılmakta, büyük oranda bilinmemekte ve dolayısıyla üzerinde konuşulmamaktadır. Ayrıca, programın (buzdağının) en alt katında tutumlar ve inançlar, ikinci katında bireysel yetenekler, tarzlar ve zekâlar, üçüncü katında öğrenme süreci, dördüncü katında stratejiler ve suyun üstünde kalan beşinci katta ise yeterlilikler bulunmaktadır.

Bazı yazarlar (McNeil, 1996; Wren, 1999) örtük programın bilinçli olmayan eylemlerden oluştuğunu savunmaktadır. Sönmez (2008, s.99) ise örtük programı “resmi programın dışında, genellikle onun gizli hedeflerini gerçekleştirmek için örtük olarak işletilen, aynı zamanda farklı hedeflerin de kazanılmasını sağlayan program” şeklinde tanımlayarak, örtük programın bilinçli birtakım eylemlerden oluştuğunu savunmaktadır.

Örtük program, literatürde genel olarak okuldaki uygulamaların eğitimsel açıdan ele alınmasıyla mikro düzeyde, sosyolojik açıdan ele alınmasıyla ise makro düzeyde tanımlanmaktadır. Tanımlamaların mikro düzeyde okullarda gerçekte yaşananlar ile resmi program arasındaki tutarsızlığa odaklandığı, makro düzeyde tanımlamaların ise okul-toplum ilişkisine odaklandığı görülmektedir (Boztaş, 2015; Sarı, 2007; Tuncel, 2008). Örtük program, makro düzeyde sosyal ilişkiler açısından ele alınmış ve normların öğretilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Örtük program, kapitalist sistemin korunmasında, toplumun baskın kültürel değerlerinin aktarılmasında, sosyalleşme sürecinde ve toplumdaki sınıfların oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Bu görüşü savunan kuramcılar (Apple, 2004; Dreeben, 1968; Giroux, 1983a; Illich, 2016), özgür eğitim felsefesi idealleri ve zorlayıcı bir sosyal mekanizma olarak eğitim-öğretim süreci üzerindeki zararlı etkileri açısından ele alarak örtük programı şu şekilde tanımlamaktadırlar:

Illich (2016), örtük programı okulların yapılarından kaynaklanan gizli mesajlar olarak tanımlamakta ve okulların örtük program yolu ile modern kültürün baskın değerlerini aktaran kurumlar olduğunu öne sürmektedir. Giroux’e (1983a) göre örtük program, okuldaki ve sınıftaki rutinleri ve sosyal ilişkileri yapılandırılan temel kurallar aracılığıyla öğrencilere iletilen normlar, değerler ve inançlardır. Öğrenciler okullarda birçok norm ve ilke deneyimler. Örtük program, sosyal bir yapıyı oluşturan önemli bir mekanizma olduğundan basit bir sosyalleştirme aracı olarak görülmemelidir. Apple’a (2004) göre okullarda örtük program olarak işçi sınıfı ailelerden gelen öğrencilere otoriteye saygı ve uysal davranmanın, üst sınıf ailelerden gelen öğrencilere ise açık görüşlülük ve problem çözmenin öğretildiğini ileri sürmektedir. Dreeben’a (1968) göre örtük program, yazılı olmayan, okulda hâkim sosyal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin öğretileridir.

Örtük program mikro düzeyde informal beklentiler, hedeflenmemiş öğrenme sonuçları ve mesajlar, okulların yapısından kaynaklı örtük mesajlar, öğrenenlerin açık olarak farkında olmadığı kasıtlı öğrenme durumları, öğrencilerin programa verdikleri reaksiyonlar olarak ele alınmaktadır (Sambell ve McDowell, 1998). Bu görüşü savunan kuramcılar (Anderson, 2002;

Bloom, 2016; Jackson, 1968; Martin, 1976; McLaren, 2002; Skelton, 1997; Snyder, 1971; Tezcan, 2013), resmi program ile gerçekte uygulanan program arasındaki ayrım açısından ele alarak örtük programı şu şekilde tanımlamaktadırlar:

Anderson'a (2002) göre, örtük program, resmi programa göre yapılan eğitimde oluşan ortamın gizli etkileridir. Bloom'a (2016) göre, bir öğrenci resmi program ve örtük program olmak üzere iki ayrı öğretim programından geçmektedir. Resmi program, yazılı hale getirilmiştir ve öğrencilerin neleri öğrenmelerinin beklenmekte olduğunu belirtir. Örtük program ise yazılı değildir ve okuldaki kişilerin birbiriyle etkileşimlerine dayanır. Jackson'a (1968) göre örtük program, öğrencilerin okulda eğitimlerine başlarken farkında olmadıkları, öğretmen, idareci ve ailelerin öğrencilere kazandırılmasını bekledikleri norm, değer ve toplumun beklentileridir. Resmi değildir ve açıkça belirtilmemiştir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak ve onların topluma uyumunu sağlamak için değer ve normları kapsayan örtük mesajları içerir. Öğrenciler, okulun norm ve değerlerine uyum sağarlarsa başarılı olurlar, karşı çıkarlarsa okul yaşantısına motive olamadıkları için başarısız olurlar.

Martin'e (1994, s.87) göre örtük program, “okul dışındaki ve okuldaki uygulamaların açık bir şekilde belirtilmeyen istendik olmayan öğrenme çıktılarını ve spesifik bir konu alanına ait olamamakla birlikte akademik ya da akademik olmayan konuların öğrenme durumlarını içerir.” Örtük program öğrenmenin sonuçları ya da yan ürünleridir. Örtük program sınıfın sosyal yapısında, öğretmenin etkinlik otoritesinde, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenleyen sınıf kurallarında, standart öğrenme etkinliklerinde, öğretmenin kullandığı dilde, ders kitaplarında bulunmaktadır. Program henüz keşfedilmedi mi veya birileri tarafından gizlendi mi sorusunu sorarak programın bazıları için açık bazıları içinse gizlendiğini; sosyologlar, bürokratlar ve öğretmenler farkında olsa bile öğrenenler ondan haberdar oluncaya kadar gizli kaldığını vurgulamaktadır.

McLaren'e (2002) göre örtük program, resmi konunun öğretilmesinin ötesinde, ders materyallerinin ve programlanmış ders içeriğinin dışında sınıfta geçenler yani eğitim sürecinin kasıtlı olmayan sonuçlarıdır. Skelton'a (1997) göre örtük program, öğrencilerin eğitim sürecinde karşılarına çıkan değer, bilgi, davranış örnekleri ve tutumları ile alakalı mesajlardır. Bu mesajlar gerçekte birbiriyle uyuşmayabilir. Snyder (1971, s.4), örtük programı “öğretmenlerin öğrencilerine bazen makul olmayan bir biçimde de olsa ima yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir rol oynayabilen gizli mesajların bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Tezcan'a (2003) göre örtük program okul ve öğretmen tarafından

amaçlanmış ya da amaçlanmamış, öğrencilerin açıkça bilgilendirilmediği bir öğrenim sonucudur.

Durkheim (1961), öğrencilere okullarda belirlenmiş ders kitapları ve öğretmen kılavuzlarında belirtilenlerden daha fazla şey öğretildiğini ileri sürmüştür. Doğrudan örtük program kavramını kullanmasa da bu örtük programı ifade eder. Gerçekte, okulda çocuğun davranışını önceden belirleyen bütün bir kurallar sistemi var. Öğrenci düzenli olarak, belirli bir saatte, uygun bir davranış ve tutumla sınıfa gelmelidir. Sınıfta düzeni bozmamalıdır. Derslerini öğrenmiş ve güzel bir şekilde ödevini yapmış olmalıdır. Bu nedenle, çocuğun üstesinden gelmesi gereken birçok zorunluluk vardır. Bunların hepsi okul disiplini oluşturur. Okul disiplini pratiği ile çocuğa disiplinin ruhu telkin edilmektedir.

Jerald (2006, s.56), örtük programı “farkında olmadan iletilen tutumları, bilgileri ve davranışları ifade eden ve toplumdaki herkesin hayatının bir parçası olan kelimeler ve eylemlerle dolaylı olarak aktarılan bir kavram” olarak ifade eder. Gordon (1982) ise örtük programı tanımlamak için akademik olmayan öğrenmeden üç ana noktayı vurgulamaktadır. Bunlar; akademik öğrenme, fiziksel ve sosyal çevreden bilişsel çevre ve bilinçsiz etkiden bilinçli etkidir. Bu bağlamda örtük programın davranışlar, eğilimler ve sosyal beceriler gibi akademik olmayan yeterliliklerin planlanmamış bir şekilde fiziksel ve sosyal bir ortamda edinilmesi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Örtük program, öğrencilerin derslerde görmedikleri fakat dolaylı yoldan öğrendikleri ve onlara okulda karşısına çıkan durumlarla üstesinden gelmeyi öğreten bir araçtır (Meighan, 1981).

Örtük program sosyal ilişkileri ve öğretmen tarafından aktarılan değerleri içerir. Öğrenciler okula başladıklarında öğrendikleri ve kurumun yazılı hedefleri arasında olmayan bilgi, beceri ve tutumlardır (Giroux, 1983a; Hubbard, 2010). Örtük program planlanan program dışında öğrencilerin edindiği plansız deneyimlerdir ve üstü kapalı şekilde verilen normlar, değerler ve inançları içerir. Gizli mesajlar belirli amaçlara ulaşmak için kullanılan karakterlere, ödül sistemine ve materyallere yansıtılabilir. Akademik değildir ama belli bir düzen içinde ilerleyen uygulamalardır (Hines, 2013; Hubbard, 2010; Korzh, 2013; Martin, 2014).

2.2.1. Örtük Programın Teorik Temelleri

Örtük program konusunda farklı bakış açıları, farklı kuramsal yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımlar örtük programa geniş bir bakış açısı kazandırmıştır (McNeil, 1996; Tuncel, 2008). Örtük programla ilgili her teoride, temel olarak okul

uygulamalarının öğrencileri nasıl bilgilendirdiği ve sosyalleştirdiği incelenmektedir (Kentli, 2009). Kaplan'a (1999) göre ülkelerdeki baskın ideoloji hali hazırda var olan düzeni ahlaka uygun, hakiki ve yasal olarak tanımlamaktadır.

Giroux'e (1983b) göre, örtük program basit bir sosyalleştirme aracı olarak görülmemelidir. Örtük programın önemi, sosyal yapıyı meydana getiren önemli bir mekanizma olmasıdır. Apple'a (2004) göre egemen gruplar, ideolojilerini okulun resmi öğretim programları aracılığıyla benimsetmektedir. Örtük program formal öğretim programları oluşturulurken içeriğin belirlenmesi ve tasarlanmasında genellikle kasti olarak işe koşulmaktadır. Eğitim kurumları sistemsel olarak egemen olan ideolojinin devam etmesine yardımcı olur. Var olan düzen okul ve öğretmenler aracılığıyla pasifliği, otoriteye uymayı ve kurallara çiğnememeyi öğretmeyi istemektedir. Örtük program sadece sınıfta olup bitenlerle sınırlandırılmamalıdır. Örtük program eğitim-politika-ekonomi üçgeninde açıklanmalıdır. Örtük programın kapsamını egemen grupların düşünce tarzı belirler. Örtük program makro düzeyde eğitimin, mikro düzeyde okulun birçok paydaşı ile ilişkilidir. Her paydaşın farklı tanımladığı ve uyguladığı, kasti ve/veya kasıtsız şekilde işe koşulan, analizi ve değerlendirmesi güç olan teorik bir yapıya sahiptir (Kalaycı ve Güneş, 2014). Eğitim sınıfsal bir özelliğe sahiptir ve üzerinde bulunan sınıfın damgası iktidara aittir. Okullar, toplumun üyesi olan bireyi toplumda egemen olan sınıfın bakış açısı doğrultusunda bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre biçimlendirir (Kaygısız, 1997).

Yapısal-fonksiyonalist kuramcılar örtük programı, sınıf ve okul iklimi boyutları altında açıklar. Yazılı olmayan ve kasıtsız olarak uygulanan program olarak değerlendirir. Neo-marksist kuramcılar ise, örtük programın egemen gücün sınıf ve okul ortamlarında kasıtlı ve planlı olarak uygulandığını ileri sürmektedir. Örtük programın asıl görevi toplum tarafından onaylanan davranışların öğrencilere öğretilmesidir (Snyder, 1971).

Örtük program konusunda çalışma yapan araştırmacılar teorik temelleri farklı şekilde gruplandırmışlardır. Giroux (1983b), örtük programı dört yaklaşımla ("geleneksel", "liberal", "radikal" ve "diyalektik eleştiri") açıklamaktadır. Lynch (1989) ise iki yaklaşımla ("yapısal-fonksiyonalist" ve "neo-marksist") açıklamaktadır. Giroux'un geleneksel yaklaşımı Lynch'ın yapısal-fonksiyonalist yaklaşımı ile liberal, radikal ve diyalektik eleştiri yaklaşımları neo-marksist yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada, Lynch (1989)'in yapısal-fonksiyonalist ve neo-marksist olmak üzere iki görüşe dayalı olan gruplandırması benimsenmiştir.

2.2.1.1. Yapısal-Fonksiyonalist Görüş

Eğitimde örtük program hakkında yapılan ilk çalışmalarda Yapısal-fonksiyonalist görüşün ön plana çıktığı görülmektedir. Bu görüşe göre toplumsal kurumlar, kişinin toplumsal olarak yaşamsal ehemmiyete sahip ihtiyaçlarını tamamlamasına yardım etmektedir. Bununla ilişki olarak, var olan toplum yapısının unsurları birbiriyle ilişkilidir. Önemli olan sosyal unsurların nasıl bir araya gelerek bütünleştiğini araştırmaktır. Toplum, işlevini devam ettirmek için sosyal süreçlerin sürdürüldüğü bir uzlaşma oluşturur. Okullar öğrencilerin mevcut sosyal sisteme uyum sağlamları için sosyal yapıda ihtiyaç duyulan beceri, bilgi, görüş ve değerleri öğrencilere kazandırarak topluma katkıda bulunur. Okullarda öğrencilere toplumun beklentilerini yerine getirebilmeleri için belirli norm, değer ve ilişkiler öğretilir. Bu açıdan, okul ve toplum arasında çok yakın bir ilişki vardır (Yüksel, 2004).

Bu görüşe göre, eğitimin amaçları entelektüel, politik, sosyal ve ekonomik olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Öğrencilere okur yazar olma ve matematik işlemlerini yapma gibi temel becerileri; tarih, edebiyat ve fen gibi bilimsel verileri ve analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerini kazandırmak eğitimin entelektüel amaçlarını oluşturur. Öğrencilerin var olan siyasi düzene uyum sağlamları ve bu siyasi düzene katılmaları için onları hazırlamak eğitimin politik amaçlarını oluşturur. Öğrencilere toplumun çeşitli kural, norm, değer vb. öğretmek eğitimin sosyal amaçlarını oluşturur. Öğrencileri gelecekteki mesleki rollerine hazırlamak eğitimin ekonomik amaçlarını oluşturur. Bu durum okulun toplumdan izole olmadığını, toplumun beklentilerinden farklı hareket etmediğini gösterir. Ayrıca okullar öğrencilerin çalışmak ve var olan topluma katkıda bulunmak için gereksinim duydukları toplumsal davranış kalıplarını, değerleri ve becerileri öğrendikleri araçlardır ve toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre öğrencileri yetiştir. Okuldaki düzenlemeler, sosyal yaşantılarla paraleldir (Giroux, 1983a; Skelton, 1997).

Yapısal-fonksiyonalist görüşe sahip en önemli temsilciler Philip W. Jackson, Robert Dreeben ve Talcott Parsons'dır. Bu yazarlar örtük programı ilk defa ortaya koymuş ve geliştirmiştir. Ayrıca okul ve toplum arasında yakın bir ilişki olduğunu, örtük programın yapısal özelliklerini ve normlarını, okullar ile sosyal kontrol hakkındaki ilişki ve sorunları ortaya koymuşlardır.

Jackson yapısal-fonksiyonalist görüşe sahip yazarlar içerisinde önemli bir yere sahiptir. Jackson'a (1968) göre okuldaki eğitimin erteleme, inkâr etme, müdahale etme ve sosyal bozulma olmak üzere dört ana özelliği vardır. Bu özellikler, yaratıcılıktan çok tekdüzeliği ve

benzerliği ğretir. Okullarda bir “dl ve ceza” ilişkisi vardır. Öğrenciler okul hayatıyla uzlaşırlarsa “dllendirilecekler”, uzlaşmazlarsa “cezalandırılacaklar”dır. Sınıfların doğasında, öğrenciyi pasif olarak gören ğretmen egemen bir anlayış vardır. Öğrenciler, okul hayatından sonra toplumda yer edinebilmek için kendi beklentilerini bastırıp toplum beklentilerine itaat etmek zorundadırlar. Okullar, ğrencilere bu beklentileri gerçekleştirilecek olan özellikleri kazandırarak n hazırlayıcılar olarak görev alırlar. Jackson’a (1968) göre, “kalabalık, ödüllendirme ve g” okulda öğrencinin kendini uydurmak zorunda olduğu örtük programı oluşturan  olgudur. Akademik standartlara göre verildiği düşünülen ceza ve ödüllerin birçoğu gerçekte öğrencinin örtük programa uygun hareket edip etmediğiyle ilgilidir. Öğretmen sınıfta öğrenciye kızma sebebi nedir? Genellikle soruyu yanlış cevapladığı için değil; geç kaldığı, sessiz olmadığı, sırada düzgün oturmadığı ya da ğretmeni dinlemediği için kızar.

Diğer bir yapısal-fonksiyonalist isim olan Dreeben’e (1968) göre her ğrenci farklı ailesel yaşantılarla okul hayatına katılır, onları gerçek hayata hazırlamak üzere organize edilmiş okul normlarıyla karşılaşır, okullardaki sosyal yaşantılar aracılığıyla ailede öğrenemediği normları öğrenir, ekonomik ve politik yaşama uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri edinir. rtk program aracılığıyla okullarda öğrencilere geçici sosyal ilişkiler kurma, kişisel kimliklerini çoğaltma ve kategorik muamelenin meşruiyetini kabul etme öğretilerek onların davranışları biçimlendirilmektedir.

İstikrarlı ve düzenli bir toplumda esas olan, ahlaki bir uzlaşmanın veya bir ortak değerler kümesinin varlığıdır. Çocukların başarı ve fırsat eşitliği gibi değerlere sahip olmaları için sosyalleşmesi bu fikir birliği için gereklidir ve eğitimin temel işlevidir. Okullar, gelir ve sosyal sınıf statüsündeki eşitsizliklerin eğitim kazanımlarındaki farklılıkların bir sonucu olduğu ideolojisini ortaya koymaktadır. Böyle bir ideolojik yapı, mesleki veya sosyal sınıf sonuçlarındaki müteakip farkları adil olarak konumlandırır ve böylece “rekabetteki kaybedenler” tarafının kızgınlığı engellenmiş olur. Sonuç olarak çatışmalardan kaçınılır ve tüm süreç, öğrencilere ortak bir kültürü sürdürecek toplumsal değerleri geliştirerek bütünleştirici bir işleve hizmet eder (Parsons, 1977).

Yapısal-Fonksiyonalist görüşe sahip yazarlar, toplumun gereksinimlerinin bireyin gereksinimlerinden daha nde tutulması ve eğitimin işlevinin bireyin toplumsallaştırılması olması gerektiği görüşünü; okul ve sınıfların içerisinde yapılan faaliyetlerin, toplumda mevcut düzenin devam etmesini sağlamaya yönelik olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre öğrencilere uysallık öğretilerek toplumda kabul gören görüş, inanç, norm ve değerleri

kazanmaları istenmektedir. Bu görüş; öğrencilerin cinsiyet, ırk, sınıf veya dini farklılıklarla ilgili inceleme yapmadıkları, toplumdaki önemli ve derin farklılıklar üzerinde durmadıkları, öğrencileri örtük program mesajlarının pasif alıcısı olarak gördükleri ve ülkenin ideolojisine hiç değinmedikleri için eleştirilmiştir (Giroux, 1983b; Lynch, 1989; Yüksel, 2004).

2.2.1.2. Neo-Marksist Görüş

Yapısal-fonksiyonalist görüşü eleştiren yazarlar yeni bir yaklaşım olan neo-marksist görüşü ortaya koymuşlardır. Bu yazarlar sosyal, ekonomik ve siyasi hayat ile okul hayatı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Sosyal sınıfları ve sınıfların diğer sınıflar üzerinde hâkimiyet kurmasını araştırmışlardır. Ayrıca, okul içindeki eğitim uygulamalarını etkileyen çevresel faktörler üzerinde durmuşlardır (Yüksel, 2004).

Bu görüş örtük programı, eğitim sistemi yapısıyla oluşan ve örtük mesajlar olarak tanımlar. Resmi programda belirtilmemiş sosyal ve siyasi görüş ve değerlerin yönetici ve öğretmenlerin gözetiminde öğrencilere üstü kapalı bir şekilde verildiğini savunmaktadır. Neo-Marksistler toplumsallaşma sürecini katmanlaşmış ilişkiler, bunun sonuçları ve inanç yapılarının yeniden üretimi açısından analiz etmişlerdir. Okullardaki sosyal adaletsizliğe odaklanırlar. Sadece örtük program örneklerini göstermeye çalışmazlar, aynı zamanda bu örtüklüğü nasıl kaldırıp eğitimin işlevini düzeltebilecekleri hakkında önerilerde bulunurlar. Neo-Marksistlere göre kapitalizm, toplumda sosyal sınıf ayrımını arttırarak eşitsizliği üretmektedir. Okullarda kapitalist görüşlerin aynen uygulandığını, toplumsal eşitsizliğin yeniden üretildiğini belirtmişlerdir. Böylece mevcut düzene itaat eden, uysal bireyler yetiştirilecektir. Kapitalist düzenin sürmesini sağlamak amacıyla siyasi, toplumsal ve ekonomik alanda geçerli olan düşünce, değer, inanç ve normlar okullar aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır (Akbulut, 2011; Apple, 2004; Bowles ve Gintis, 1996; Giroux, 1983b; Gutek, 2001; Skelton, 1997).

Marksizm'den etkilenen Neo-Marksist görüşe göre okullar, kapitalizme ve devlete hizmet etmek, toplumsal ırk, sınıf ve cinsiyetteki düzensizlikleri tekrar üretmek ve meşrulaştırmak için bir araçtır. Kapitalist sistemin korunması ile okullaşma arasında bir bağ bulunmaktadır. Okullar var olan ekonomik, sosyal, politik yapı ve bağlantılardan ayrı hareket etmez. Okullar örtük program sayesinde, kapitalizmin devamı için gereken toplumsal bağlantıları tekrar üretmektedir. Öğrenciler, gelecekteki sınıflaştırılmış meslek rollerine hazırlanmaktadır. Alt sosyoekonomik sınıfta olan öğrencilere düşük statülü mesleklere göre

örtük mesajlar verilirken, üst sosyoekonomik sınıfta olan öğrencilere yüksek statülü mesleklere göre örtük mesajlar verilmektedir (Eskicumalı, 2003).

Veznedaroğlu (2007, s.16) Neo-Marksist görüşe göre örtük programın işlevlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Toplumdaki egemen güçlerin benimsediği, görüş, düşünce, inanç, yaşam biçimi, değer ve normları meşrulaştırır ve bunları sonraki nesillere aktararak yeniden üretmektir. Sınıfsal farklılıkların ve toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesine ve üretilmesine neden olur. Baskın politik ve ekonomik güçleri koruyacak sosyal ilişkileri üretir. Öğrencilerin gelecekteki iş rollerine uygun bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanmalarını sağlar.”

Neo-marksist teorisyenler, “yeniden üretim teorisyenleri” ve “direnc teorisyenleri” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yeniden üretim teorisyenleri kendi içinde “ekonomik yeniden üretim”, “kültürel yeniden üretim”, “egemenliğe dayalı yeniden üretim” olarak üçe ayrılmaktadır (Yüksel, 2004).

2.2.1.2.1. Yeniden Üretim Teorisi

Yeniden üretim teorisi neo-marksist görüşün kollarından biridir. 1970’den 1980’lere kadar bu teori etkili olmuştur. Bu teori, kapitalizmin toplumda eşitsizlikleri üretmesine okulların yardım ettiği temeline dayanır. Bu görüşe göre kapitalizm; toplumda sayıca az ama maddi açıdan zengin ve güçlü olan üst (kapitalist) sınıf ile toplumda sayıca fazla ama maddi açıdan fakir ve güçsüz olan alt (işçi) sınıf olmak üzere iki ana sınıftan oluşmaktadır. Kapitalistlerin toplumda işçi sınıfını üzerinde egemenliğini sağlayacak büyük gücü bulunmaktadır. Okullar da kapitalist sınıfın egemenliği altındadır. Bundan dolayı okullardaki etkinlikler, kapitalist sınıfın arzuları doğrultusunda sürdürülmektedir. Bu sınıfın okullardan temel talebi uysal ve pasif işçiler yetiştirmesidir (Yüksel, 2004). Yeniden üretim teorisi görüşünün en önemli temsilcileri Willis ve Margolis’dir. Willis’e (1977) göre örtük program, sınıf ilişkilerinin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynar. Margolis’e (2001) göre, okul ve sınıf hayatı devletin gücünün devamını sağlamak için oluşturulmuş yeniden üretim sürecidir.

Yeniden üretim teorisyenleri, “ekonomik yeniden üretim”, “kültürel yeniden üretim”, “egemenliğe dayalı (hegemonic) yeniden üretim” olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.

2.2.1.2.1.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri

Ekonomik yeniden üretim teorisi, yeniden üretim teorisi görüşüne dayalı kollardan birincisidir. Bu teori, işin sosyal olarak tekrar üretilmesinde eğitimin oynadığı rol üzerine odaklanır. Toplumda var olan eşitsizlikler için devlet kurumu olan okulları suçlar. Güç ve hâkimiyetin, okul ve ekonominin ilişkisine inanılır (Türedi, 2008). Ekonomik yeniden üretim teorisinin önemli temsilcileri, Bowles ve Gintis, Apple ve Anyon'dur.

Bowles ve Gintis bu teoriyi savunan teorisyenlerden en tanınmış olanlardır. Bowles ve Gintis'a (1976) göre okullar, mevcut sınıf yapısını yeniden üreterek örtük program aracılığıyla entelektüel yetenekleri, kişisel özellikleri ve uygun meslek seçimi ile ilgili olarak sessiz ama güçlü mesajlar gönderir. Sosyal eşitsizlik örtük program aracılığıyla yeniden üretilir. Sınıf ve okul yaşamı ile iş hayatındaki toplumsal ilişkiler arasında “yapısal bir uygunluk” bulunmaktadır. “İletim” ilkesi yaklaşımlarının merkezindedir. Kapitalist sistemde doğal olarak ortaya çıkan sınıf farklılıkları, patron ve işçiler arasındaki hiyerarşik iş bölümü ve rekabete dayalı sistem okul yaşamında da aynen devam etmektedir. Böylece okullar, kapitalist değerleri yeniden üretmektedir. Tüm okullarda eğitim hizmeti eşit olarak verilmediği için toplumda bulunan sınıf eşitsizliği güçlendirilerek devam ettirilmektedir. Okul yaşantısı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermektedir.

Bu teoriyi savunan bir diğer yazar ise Apple'dır. Apple'a (2004, s.83) göre, “sınıflarda öğrencilere aktarılan bilgi ve beceriler ebeveynlerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir.” Bu durum, ekonomik tabakalaşma için bir düzenin oluşmasına yol açmaktadır. Alt gruplarda düşük başarının olmasını yüksek statülü bireylerin halkın bütün kesimlerine dağıtılmamasından kaynaklandığını belirterek toplumdaki eşitsizliklerin devam etmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Ekonomik yeniden üretim teorisyenlerinin görüşünü bilimsel yöntemlerle araştırıp kanıtlanması yoluna giderek destekleyen yazar, Anyon'dur. Anyon'a (1981) göre örtük program, okul çalışmalarında yeniden üretim sürecinin bir taktığıdır. Her okulda aynı resmi programın uygulanmasına rağmen öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre her okulun bir örtük programı olduğu ve örtük programda öğretmenlerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklı öğretim faaliyetlerini yaptıklarından dolayı büyük oranda farklılıklar vardır. Resmi program aynı olduğu halde kapitalist sistemde öğretmen, örtük programı kullanarak üst ve elit sınıf ailelerinin çocuklarına liderlik ve yöneticilik gibi özellikler kazandırılırken işçi ve orta sınıf ailelerin çocuklarına boyun eğme, itaat etme vb. davranışları kazandırır. Resmi program,

çevrenin “istendik” amaçlarına göre şekillenerek farklı örtük programlar meydana getirmektedir. Öğrenciler, daha okula gelmeden önce toplumdaki yerleri ayrılmış ve hazırlanmıştır.

Ekonomik yeniden üretim teorisyenlerinin eğitimi sadece ekonomik sistemle ilişkilendirmeleri ve bu ilişkiyi basit bir şekilde açıklamaları görüşüne karşı çıkan yazarlar, kültürel yeniden üretim ve egemenliğe dayalı yeniden üretim teorilerini oluşturmuşlardır.

2.2.1.2.1.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri

Kültürel yeniden üretim teorisi yeniden üretim teorisi görüşüne dayalı kollardan ikincisidir. Bu teori, kapitalist toplumların kendilerini kültürel açıdan nasıl tekrar ürettikleriyle ilgilenir. Okullardaki kültürel faktörlerin ekonomideki kapitalist ilişkilere ne tür katkılar yaptıklarını, okul faaliyetlerinin egemen sınıfların kültürel standartlarıyla bağlantılarını, okulların toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri nasıl devam ettirdiğini ve bir kuşaktan diğerine nasıl aktardığını inceleyerek kültürel farklılıklara dayalı toplumsal sınıf ayrılıklarının yeniden nasıl üretildiğini açıklar (Türedi, 2008). Kültürel yeniden üretim teorisinin önemli temsilcileri, Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron ve Bernstein’dir.

Bourdieu’ya (1977) göre okullar, toplumsal ve kültürel eşitsizliklerin devam etmesine mevcut kültürü bir kuşaktan diğer kuşağa aktararak yardımcı olmaktadır. Farklı sınıf ve ırktan gelen öğrencilerin farklı kültürel yeterlilikleri, dilleri ve stilleri olmasına rağmen okullarda öğrencilere baskın grubun kültürü aktarılmaktadır. Okul, toplumda baskın olan grubun kültürel sermayesini kabul eder. Öğrenciler de sınıfta farkında olmadan toplumdaki egemen grubun kültürünü almaktadır.

Bourdieu ve Passeron (1990), kültürel yeniden üretim teorisini egemenliğin kültürel sermayeye göre oluştuğunu görüşünü savunmuşlardır. Eğitim kurumlarının kültürel eşitsizliklerin sürdürülmesine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Okulun faaliyetlerinin baskın grubun kültürel standartlarına uygun olduğunu ve bu durumun farklı ırklardan gelen öğrencilerin başarısız olmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Bernstein (2000) ise okulların kullandıkları dil kodları üzerinde durmuştur. Orta ve üst sınıftan gelen öğrencilerin dil yeterlilikleri aile ve çevre vasıtasıyla oldukça geniş olduğu için daha başarılı olduklarını, alt sınıftan gelen öğrencilerin yetersiz olduğu için başarısız olduklarını ileri sürmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğretmenlerin ve okulun değer yargılarının, denetim biçimlerinin ve mevcut pedagojinin değişmesi gerektiğini vurgular.

Eğitim programlarının işçi çocuklarının sahip olduğu kültüre göre yeniden uyarlanması ve alt tabakaya mensup çocukların konuşma ve ifade kodlarının dikkate alınması gerektiğini savunur.

2.2.1.2.1.3. Egemenliğe Dayalı (Hegemonic) Yeniden Üretim Teorisyenleri

Egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisi, yeniden üretim teorisi görüşüne dayalı kollardan üçüncüsüdür. Bu teorisyenler, devletin ideolojisi ve politikası ile ilgilenirler. Kapitalist sınıfın ideolojisinin okullar aracılığıyla aktarıldığını savunurlar.

Gökçe'ye (2014, s.92) göre ideoloji, “bireysel ve toplumsal eylemleri haklılaştırma ve ortak amaç yaratmak için tüm düşünce sistemlerini duygu boyutunda kullanarak insanlara düşünce ve eylemleri için sosyal haritalar yaratarak onları belirlediği harita içinde hareket etmeye yönlendirir ve koşullandırır.” Ülkenin egemen ideolojisi eğitim sistemini şekillendirir. İdeolojilerin etkisiyle eğitim sistemleri sürekli değişir ve gelişir. İdeoloji; eğitim politikalarını, hedeflerini ve etkilerini, okul çevresindeki değer ve normları, okulun resmi programını oluşturan bilgi ve becerileri belirler (Gutek, 2001). Okullar siyasal sistemin devam etmesi için egemen ideolojiyi sürekli besler. Okullar, yönetilebilir bir toplum yaratmak için devlet tarafından düzenlenir, denetlenir ve finanse edilir. Sadece resmi program vasıtasıyla değil örtük program yoluyla öğrenciler amaçlanan ideoloji benimseyebilirler.

Apple'a (2004) göre, egemen gruplar ideolojilerini okulun resmi öğretim programları aracılığıyla benimsetmektedirler. Örtük program resmi öğretim programları oluşturulurken içeriğin seçimi ve tasarımı genellikle kasıtlı olarak işe koşulmaktadır. Margolis'e (2001) göre okul ve sınıf hayatı, devletin gücünün devamını sağlamak için oluşturulmuş yeniden üretim sürecidir. Gutek (2001) resmî ideolojinin ya da baskın grupların ideolojileri, eğitim kurumlarını üç boyutta etkilediğini belirtmiştir:

- 1) Eğitim politikalarını, amaçlarını ve sonuçlarını belirler.
- 2) Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyerek bunları güçlendirir.
- 3) Okulun resmi programlarını oluşturan bilgi ve becerilerin belirlenmesinde etkilidir.

Egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisinin önemli temsilcileri, Althusser ve Giroux'tur.

Althusser (2019), eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkiyi inceleyen egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisyenlerindendir. Althusser'e göre okul, devletin ideolojik aracıdır. Öğrenciler sınıfta uymak zorunda olduğu kurallar vasıtasıyla ideolojiye yönlendirilmektedir.

Böylece okul sistemi, kapitalist ilişkilerin yeniden üretilmesine ve egemen sınıfın ideolojisinin bireylere aktarılmasına yardımcı olmaktadır.

Giroux (1983a), okulun ideolojik aktarımların yapıldığı yer olduğunu düşünen bir diğer egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisyenlerindendir. Toplumda eşitsizliklerin bulunduğunu ve eğitim sisteminin de bu eşitsizliklerin sürmesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca resmi programda yaratıcılık, bilimsel düşünme ve kendine güvenme kazanımları amaç olarak belirtilmesine rağmen, örtük programda uysallık ve boyun eğme kazanımlarının amaçlandığını ifade etmiştir. Giroux, öğretmenlerin ödüllendirme yoluyla öğrencilerde mevcut sistemi destekleyen inanç ve değerleri geliştirdiğini ancak örtük sistemin baskı altına aldığı öğrenciler ırk, cinsiyet ve ekonomik ayrıma karşı direnç gösterdiği görüşündedir.

2.2.1.2.2. Direnç Teorisi

Direnç teorisi neo-marksist görüşün diğer kolludur. Direnç teorisyenleri, yeniden üretim teorisyenlerinin çalışmalarının yetersiz olduğunu belirtirler ve bu yetersizliklerin giderilebilmesi için öğrenci davranışlarını analiz ederler. Öğrenciler, etkisiz bir alıcı olarak eğitim sisteminde yer alırlar. Öğrenciler üst sınıfların egemenliğine ve sosyal kontrol mekanizmalarına karşı cinsiyet, ırk ve sınıf nitelikleri doğrultusunda bir direnç gösterirler.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde direnç göstermesi ciddi bir problemdir. Bu problem direnç gösteren öğrenciyi başarısızlığa sürüklemekte, sürecin kalitesini etkilemekte ve öğretmen ve yöneticilerin işlerini zorlaştırmaktadır. Hatta öğrencilerin direnç davranışları giderilmediğinde okullarda şiddetin oluşmasına neden olmaktadır. Bireylerin kendi düşünce tarzına ve hayat şekliyle bağdaşmayan, beklentileriyle uyuşmayan ve huzursuz olduğu zamanlarda reaksiyon göstermesi normaldir. Bu reaksiyonlar zaman zaman açık zaman zamansa örtülü olmaktadır. Öğrencilerin bu reaksiyonları devam ettiğinde direnç hâline dönüşmektedir (Başar, 2011). Eğitimciler direnci öğrencinin ait olduğu sosyal yapı ile okul arasındaki gerilim ve çelişkilerin var olmasına dayandırmaktadır. Buna bağlı olarak okullarda çeşitli öğrenci davranışları açıklanabilmekte ve yorumlanabilmektedir (Alpert, 1991). Direnç, alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin egemen gruplar tarafından oluşturulmuş ideolojiye ve okul uygulamalarına tepki göstermeleri olarak tanımlanmaktadır (Anyon, 1981; Giroux, 1983a; Willis, 1977). Öğrenci direnci “öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine planlı, önceden düşünerek yapmış olduğu karşı koyma davranışdır” (Yüksel, 2003a, s.235). Öğrenciler var olan sisteme uyum gösteriyor gibi görünmeye çabalamakta ve direncini açık bir şekilde ortaya koymamaktadır. Sosyal sistemlerin otorite figürü diktelerine zıt olarak bilinçli,

prensipli ve aktif bir duruş sergilemektedir. Direnç kuramcıları ise direnç kavramını, egemen gruplar tarafından oluşturulmuş ideoloji ve okul uygulamalarına alt sınıflardaki toplumsal gruplardan (işçi sınıfı ve azınlıklar gibi) gelen öğrencilerin karşı koymaları ve meydan okumaları olarak açıklamaktadırlar (Anyon, 1981; Willis, 1977).

Direnç kuramcıları aslında yeniden üretim teorisinin okullar ile toplumdaki sınıfların ilişkilerine dair ifadelerini yüzeysel olduğunu belirtmelerine rağmen onların görüşlerini büyük oranda benimsemektedir. Ayrıca onların “okullarda üst sınıfın baskıları sonucu onların değerlerinin verilmesi ve bu durumu alt sınıflardan gelen öğrencilerin hiçbir tepki göstermeden kabullendiği” yaklaşımını kabul etmemektedirler (Giroux, 1983a). Direnç kuramcılarına göre öğrenciler pasif alıcılar değil sistemin aktif bir üyeleridir. Okullardaki kurallara, davranışlara ve koşullara sık sık çeşitli şekillerde reaksiyon gösterirler. Dıştan bakıldığında demokratik bir yapıya sahip olan eğitim kurumların rolüne toplumdaki alt sınıf gruplardan gelen öğrenciler karşı çıkmaktadır. Okul, aslında üst sınıftan gelen öğrencilerin talepleri doğrultusunda çalışmalarını düzenlerken alt sınıftan gelenlerin isteklerini önemsememekte ve onları kontrol altına alarak ezmeye çalışmaktadır. Alt sosyo-ekonomik aileden gelen öğrenciler var olan ezici sistem sebebiyle okuldan mezun olduğunda yine alt-sosyo ekonomik bir düzeye ait işe sahip olmaktadır. Bir diğer ifadeyle, bireyler ailesinin ona sağladığı konumdan daha üst bir konuma yükselememektedir. Bundan dolayı eğitim kurumlarında var olduğu belirtilen *eğitimde fırsat eşitliği ideolojisi*ni bir kandırmaca olarak görmektedir. Öğrenciler, bu adil olmayan sisteme direnç göstermektedir. Ancak öğrenciler çoğunlukla var olan sisteme uyum sağlamış gibi davranmaya çalışmakta, direnci açık bir şekilde yapmamaktadır. Direnç davranışları karşı koyucu olduğu kadar uyum gösterici de olabilmektedir (Yüksel, 2003b). Direnç teorisinin önemli temsilcileri Giroux ve Willis’tir.

Giroux (1983b), egemenliğe dayalı yeniden üretim teorisini olmasının yanı sıra ayrıca önemli bir direnç teorisyenidir. Öğrencilerin örtük programın egemenliği altına aldığı cinsiyet, ırk ve ekonomik ayrıma karşı direnç gösterdiği görüşündedir. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken alt statüden gelen öğrencilerin önemsenmediği ve baskı altına alındıklarını savunmaktadır. Bundan dolayı üst sınıftan olmayan öğrencilerin başarısız olduklarını ileri sürmektedir.

Willis 1977’de yayınladığı “Meslek Öğrenme: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Sınıfı Mesleklerini Edinmektedirler?” isimli eserinde öğrenci direnci kavramını ortaya koymuş ve tanıtmıştır. Ayrıca örtük program teorisine hem teorik görüşler ortaya koyarak hem de bu görüşlerini ispatlayacak bilimsel çalışmalar yaparak alana önemli katkılar sağlamıştır. Alt

sınıftan gelen öğrencilerin gittiği okullarda araştırma yapmış ve onların okulun sosyalleştirme girişimlerine nasıl karşı koyduklarını açıklamıştır. Okulların toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin sürdürülmesine yardımcı olduğunu savunmuştur. Direnç kuramcılarının hareket noktası Willis'in ortaya koyduğu görüşler olmuştur.

Direnç kuramcıları, yaptıkları araştırmalarla öğrencilerin dirençleri üzerine dikkat çekmeyi başarmışlar ve öğrenci direnciyle ilgili yapılan çalışmalara öncülük etmişlerdir. Bunlara rağmen, direnç teorisyenlerinin ortaya koyduğu fikirlere yönelik çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Uygun olduğu düşünülmeyen her davranışın direnç olarak ele alınıp alınmayacağı net olarak belirtilmemiştir. Kendisi uyum sağlamış gibi görünse de öğrencilerin aslında direnç göstermeleri konusunda yeterinde çalışılmamıştır. Çalışmalar yalnızca alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Direnç kuramını savunanlar ileri sürdükleri görüşleri bilimsel çalışmalarda ispatlayabilecekleri araştırmalar yapmamıştır (Alpert, 1991; Spaulding, 1995; Wright ve Weekes, 2003).

Örtük programın işlevleri, kapsamı, düzeyleri, boyutları ele alınarak yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde örtük program açıklanacaktır.

2.2.2. Örtük Programın İşlevleri

Örtük programın birçok işlevi olduğu bilinmektedir. Örtük programın işlevlerinden bir tanesi sosyalleşme becerisine katkı sağlamasıdır. Örtük program aracılığıyla mevcut düzene uyum sağlayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Örtük program, resmi programda belirtilen yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinden ziyade, var olan düzene uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır (Çobanoğlu ve Engin-Demir, 2014).

Otoriteye itaat etmek örtük programın bir diğer işlevidir. Eğitim kurumları içinde örtük program aracılığıyla sosyal denetim sağlanır. Okulda toplumsal eşitsizliklerin öğrencilere normal olduğu anlatılır. Örtük program aracılığıyla öğrenciler sosyal düzendeki çeşitli pozisyonlara göre hazırlanır. Bunun sonucunda örtük program, sosyal kontrol göreviyle öğrencilerin eğitiminde mevcut yapının sürdürülmesinde kilit bir rol oynar ve kültürel yeniden üretim sağlar (Tezcan, 2003). Değerlerin kazandırılması örtük programın başka bir işlevidir. Örtük program, kişisel-evrensel değerlerin kazandırılmasında resmi programı desteklemektedir (Kuş, 2009). Örtük programın bir diğer işlevi devletin ideolojisine ve politikasına uymayan düşünceleri ortadan kaldırmaktır. Örtük program, sosyal, siyasi ve ekonomik kurumların talep

ve beklentilerine uygun değer, düşünce ve tutum geliştirmede etkilidir. Örtük program aracılığıyla öğrenciler, ülkedeki etkin kurumların isteklerinin kendilerine kazandırılan düşünce, his, erdem ve davranışlar sayesinde benimserler. Böylece topluma uyumlu birer birey olarak yetiştirilmiş olurlar (Yüksel, 2004).

Veznedaroğlu (2007, s.14-15) örtük programın işlevlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Toplumda kabul görmüş görüş, inanç, norm ve değerlerin yeni nesillere benimsetilmesini sağlar. Böylece bireyi toplumla bütünleştirmek ve ahlaki değerleri güçlendirmek gibi işlevleri yerine getirir. Toplumun üyeleri arasında ortak değerler, inanış ve düşünüş biçimleri oluşturulmasına yardımcı olur. Öğrencilerin toplumda var olan mevcut sisteme uyma, otoriteye itaat etme, uyumlu olma gibi özellikleri kazanmalarını sağlar. Siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsallaşmayla ilgili bilgi, beceri, görüş, inanç, değer ve normların kazanılmasını sağlar. Bu anlamda örtük program; siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal kurumların beklentilerine uygun insan yetiştirmede devreye girer. Toplumsal denetimi ve kontrolü sağlar. Toplumsal değer ve düşünceleri değiştirmede ya da istenmeyen düşünce ve değerleri ortadan kaldırmada rol oynar.”

2.2.3. Örtük Programın Kapsamı

Örtük programın kapsamı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Vallance'ye (1980) göre, örtük program, sınıfın yapısını, eğitmenin öğrencinin otoriteye uyum sağlamasını amaçlayan uygulamalarını ve öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi kapsar. McNeil'e (1996) göre örgütsel olarak zamanı, olanakları ve materyalleri; kişiler arası olarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, yönetici-öğretmen, veli-öğretmen, ilişkilerini; kurumsal olarak politikalar, rutin iş ve işlemler, ritüeller, toplumsal yapı ve öğrenci için ders dışı faaliyetleri kapsar. Apple'a (2004) göre, örtük program çeşitli ilgi alanlarını, kültürel formları, mücadeleleri, anlaşmaları ve uzlaşmaları içerir. McLaren'e (2003) göre sınıf içinde üzerinde durulan öğrenme-öğretme stillerini, bütün eğitimsel ve fiziksel ortam tarafından öğrenciye aktarılan mesajları, denetim yapısını, derecelendirme yöntemlerini ve öğretmen beklentilerini kapsar. Jackson'a (1968) göre, öğrencilerin sınıfta harcadıkları zamanın süresi, öğrenci rollerinin sınıf ortamında nasıl etkilendiği ve öğretmenlerin öğrencileri pasif halden aktif hâle getirirken öğretim yöntemlerini nasıl kullandıkları gibi faktörleri içermektedir. Wren'e (1999) göre örtük program, okulun sadece simgesel değil aynı zamanda sosyal etkileşiminin oluşturduğu örgüt yapısının etkisini içerir.

Tezcan (2003, s.2) tarafından örtük programın kapsamı şu şekilde ifade edilmektedir:

“Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kuralları, rutinleri, disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken.”

Halstead ve Taylor’a (2000) göre okul kültürünü, okulun genel politika ve felsefesi öğrenme ortamı, fiziki çevre unsurları, sorunların çözülme yöntemleri, yerel otorite ve aileyle olan ilişkiler, iletişimin kalitesi, öğrencilerin sınıf kararlarına katılımı, okuldaki disiplin uygulamaları, öğretmenlerin tutum, beklenti ve sınıf yönetim tarzı oluşturur. Yangın ve Dindar’a (2010) göre örtük program, okulun dolaylı olarak kültürel özellikler aracılığıyla öğrencilere öğrettiklerini kapsar. Horn’a (2003) göre örtük program, okulda ve sınıflarda çoğunlukla farkına varılmayan ve bilinçsizce yönetilen ve öğrenme sürecinin birer parçası olan bütün değer, bilgi ve inançları kapsamaktadır. Yüksel’e (2004) göre eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirleyen örtük program kapsamında, okulun kuralları, fiziksel çevresi, düzeni, idareci ve öğretmenlerin örtülü bir şekilde öğrenciye ilettikleri mesajların oluşturduğu duygu, değer, alışkanlık ve becerilerin kazandırılması yer alır. Anderson, Major ve Mitchell’e (1995) göre örtük program, ders planlarında bulunmayan ve sınavdan önce gözden geçirilme olasılığı olmayan içerikleri kapsar. Myles ve Simpson’a (2001) göre her sınıf ve okul kendine has bir örtük programı vardır. Örtük program kültüre, bölgeye ve koşullara göre çeşitlilik gösterebilir.

Örtük program üzerinde yapılan araştırmada, örtük program kapsamının okulun örgütsel ve idari araç ve düzenlemeleri, okul ve çevresindeki etkileşimler ve sınıf iklimi olmak üzere üç temel kaynaktan oluştuğu görülmektedir (Anderson, Major ve Mitchell, 1995; Cornbleth, 1984; Demirel, 1999; Eisner, 1985; Martin, 1994; McNeil, 1996; Ryan, 1993; Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Schugurensky, 2002; Tezcan, 2003; Vallance, 1973):

1) Okulun örgütsel araç, idari ve düzenlemeleri: Okul binasının fiziki yapısı, mimari özellikleri ve dekorasyonu, okul kuralları, disiplinler ve disiplinlere ayrılan süre, dersin dışında gerçekleştirilen faaliyetler ve bunların süreleri, sınıfların oluşturulmasında kullanılan kriterler vb. öğeleri içermektedir (Eisner, 1985; Vallance, 1973).

a) Okul kuralları: Okulun işleyişi için belirlenir ve temel kaynakları devletin ya da okulun ideolojisidir. Okulun bazıları önemli bazıları ise önemsiz olmak üzere pek çok kuralı vardır. Öğrenciler bu kuralları ya yöneticilerin ve öğretmenlerinin belirli zamanlarda açıkça

söylemesiyle ya da açıkça söylenmeden onların davranışlarını süreç içinde izleyerek öğrenirler. Kurallar, devletin ve toplumun yapısına, talep ve beklentilerine uygundur (Bowles ve Gintis, 1976; Gordon, 1997; Jackson, 1968; Tezcan, 2003).

b) Okul binasının mimari özellikleri ve dekorasyon biçimi: Öğretmenler odası ve idareci odaları, sınıflar, laboratuvarlar, spor için ayrılan alanları, atölyeler vb. için belirlenen konum ve bu konumların dekorasyonunu kapsar. Koridorlarda duvarda asılı olan resim, duyuru, şekil ve mesaj gibi öğeler okulun örtük programı hakkında bilgi verir. Dersliklerin mimarisi ve fiziki yapısı, derslikte bulunan mobilya, araç-gereç ve donatılma biçimi üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Resmi programda, öğrencilerin aktif olması ve derslerin uygulamalı yapılması yazılı olsa da gerçekte durum böyle olmamaktadır. Sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği, öğretmen kürsüsünün yüksekte olduğu bir sınıfta, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmasının mümkün olmadığı ve derste pasif olmasının istendiği öğretmenin ise otorite olduğu bir örtük program karşımıza çıkmaktadır. Spor salonunun ve laboratuvar donanımının yetersiz olması, o okulda spor faaliyetlerine ve bilimsel uygulamaya önem verilmediğini göstermektedir (Costello, 2001; Meighan ve Siraj-Blatchford, 1997; Tezcan, 2003).

c) Sınıfların oluşturulması: Okul yönetiminin okula kayıt yaptıran öğrencileri sınıflara ayrılırken yaptığı uygulamalardır. Resmi kurallara göre, öğrenciler hiçbir ölçüt dikkate alınmadan, rastgele sınıflara ayrılması gerekmektedir. Ancak, bazı okullarda üst sosyo ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden oluşan sınıflar ve bu sınıflara alanında yeterli olduğu bilinen öğretmenlerin verildiği durumlar olmaktadır (Cornbleth, 1984; Ryan, 1993).

d) Zaman: Okulda derslere ve ders dışı faaliyetlere ayrılan süredir. Okullarda belirli derslere daha fazla zaman ayrılırken bazı derslere daha az zaman ayrıldığı görülmektedir (Eisner, 1985; Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

e) Ders dışı faaliyetler: Okul bünyesinde oluşturulmuş kulüp faaliyetleri, kültürel ve sportif faaliyetler ve törenlerdir (Gündüz-Erbay, 1997; Özenci, 1997).

2) Okul ve çevre arasındaki etkileşimler: Eğitim kurumlarının dini, siyasi, ailevi ve ekonomik vb. açılardan diğer kurumlarla olan ilişkisidir. Toplumsal norm ve değerler, ideoloji ve ders kitapları öğelerini içermektedir (McNeil, 1996; Schugurensky, 2002).

a) Toplumsal norm ve değerler: Toplumun öğrencilere okullarda kazandırılmasını istediği görüş, norm ve değerlerdir (Dreeben, 1968; Jackson, 1968).

b) İdeoloji: Ülkedeki egemen fikrin devam ettirilmesi ve yayılması için öğrenciye okullarda kazandırılmaya çalışılır. Böylece, öğrenciler ideolojiyi benimser, taraftarı olurlar ve ileride mevcut düzene karşı çıkmazlar (Anyon, 1981; Apple, 2004; Bowles ve Gintis, 1976).

c) Ders kitapları: Ülkenin ve iktidarın ideolojisini kazandırmada önemli bir araçtır. Temel bir meşrulaştırıcı olmasının yanında sosyal ilişkileri yeniden üretici niteliği vardır. Öğrencilerin direnç göstermesini engellemek için her şey açıkça iletilmez, üstü kapalı bir şekilde ders kitapları aracılığıyla verilir. Öğrencilere toplumda egemen olan sınıfların görüş, düşünce ve yaşam tarzlarının doğru ve mükemmel olduğu, bunlara ters düşüncelerin ise yanlış ve zararlı olduğu aktarılır (Helvacıoğlu, 1994; İnal, 1998; Koçak, 2000; Türkmen, 1999).

3) Sınıf iklimi: Öğretmenlerin düşünceleri, beklentileri, tutumları, davranışları, önyargıları, sahip oldukları değer yargıları, sınav uygulamaları, öğrencilere ait özellikler ve öğrenci başarıları unsurlarını kapsar (Adıy, 2011; Çengel, 2013; Gün, 2018).

a) Öğretmenlerin görüş ve beklentileri: Öğretmenlerin ders anlatırken yansıttıkları kendi düşünce ve anlayışlarıdır. Bu durum, öğrencilere resmi programdan daha fazla etki etmektedir. Öğretmenler öğrencilerden saygılı davranmalarını, görüşlerine karşı çıkmamalarını ve pasif bir şekilde söylenenleri kabul etmelerini beklerler (Bergenhengouwen, 1987; Snyder, 1971).

b) Öğretmenlerin önyargıları: Öğretmenlerin sınıfa gelmeden önce sahip oldukları basmakalıp düşüncelerdir. Öğretmenler öğrencilerin cinsiyetleri, ırkları, kökenleri ve hatta isimleri hakkında bile önyargıya sahip olabilmektedir. Bunlar, öğretmenin sınıfta yaptıkları faaliyetleri etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, kız öğrencilerin çalışkan olduğu önyargısına sahip bir öğretmenin sınıfında kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu, erkek öğrencilerin çalışkan olduğu önyargısına sahip bir öğretmenin sınıfında ise erkek öğrencilerin başarılı olduğunu göstermiştir (Cornbleth, 1984; Meighan ve Siraj-Blatchford, 1997; Ryan, 1993; Vallance, 1973).

c) Sınıf kuralları: Öğrencilerden sınıf düzeni içerisinde uyması beklenen, genellikle açıkça duyurulmayan ve yazılı olmayan kurallardır (Ballantine, 1985; Ryan, 1993).

d) Öğretmen davranışları: Öğretmenin kişilik özelliklerinden, düşüncelerinden, fikirlerinden ve bulunduğu çevrenin özelliklerinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin anlattıklarından daha çok davranışlarını örnek alarak öğrenmektedirler. Öğretmenler, derste benimsedikleri ve sevdikleri bir konuyu daha istekli, arzulu ve şevkli anlatırken, benimsemedikleri ve sevmedikleri bir konuyu daha sönük, donuk ve sıkıcı anlatmaktadır. Bazı konular üzerinde daha çok dururken bazı konular üzerinde daha az durması örtük program ile ilişkilidir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci iletişimi de bu kapsamdadır. Resmi programda kazandırılması öngörülen bazı davranışlar, öğretmen davranışları sonucunda kazandırılmamakta hatta tam tersi davranışlar kazandırılmaktadır. Örneğin öğretmenin öğrencilerle kurmuş olduğu iletişim şekli ve düzeyi çok önemlidir. Resmi programda yer alan demokrasi eğitimi, örtük programda otoriter öğretmen davranışının olmasıyla çelişmektedir. Bir

başka örnek ise, resmi programda iş birliğine dayalı bir öğretim sürecinin olması gerektiği yer almasına rağmen öğretmenler öğrencileri sadece bireysel çalışmalara yönlendirebilmektedir (Cornbleth, 1984; Eisner, 1985). Ayrıca, alt-sosyo ekonomik sınıftan öğrencilerin gittiği okullardaki öğretmen davranışları ile üst-sosyo ekonomik sınıftan öğrencilerin gittiği okullardaki öğretmen davranışları arasında farklılık olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Anyon, 1981; Veznedaroğlu, 2007).

e) Öğrenci özellikleri: Öğrencilerin sosyal sınıf, ırk, cinsiyet vb. özellikleridir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları öğretmenin resmi programda belirtilen uygulamaları yapmasını etkiler (McNeil, 1996; Meighan, 1981).

f) Sınav ve öğrenci başarısı: Öğrenci sınavları geçmek ve başarılı olmak istiyorsa, öğretmenin isteklerini yerine getirmek durumundadır (Bergenhengouwen, 1987; DeMarrais ve LeCompte, 1999; Snyder, 1971; Titiz, 2000).

Yapılan araştırmalarda, yukarıda sıralanan her bir madde ve alt maddenin bir araştırma konusu olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Costello (2001) araştırmasında, “okul mimarisi ve dekorasyonu” boyutunu ele almıştır. Ahola (2000) ise yaptığı araştırmada yükseköğretimde örtük programın dört boyutu olduğunu ortaya koymuştur: “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme” ve “işleyişi öğrenme”. Bu araştırmada, Ahola’nın çalışması temel alınmıştır.

2.2.4. Örtük Programın Düzeyleri

Örtük programda, zaman ve yer kısıtlaması yoktur. Bundan dolayı, eğitim ortamlarının somut ve soyut her parçasının açıklanması gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim kazanımları sadece öğretmenden değil, bunun yanında okulun ve devletin beklentileri de bu kazanımları etkilemektedir. Bu açıdan örtük program devlet, okul ve sınıf olmak üzere üç düzeyde incelenecektir:

2.2.4.1. Devlet Düzeyinde Örtük Program

Devlet düzeyinde örtük program, devletin gelecekte gerçekleştirmek istediği ekonomik, siyasi ve kültürel planlarıyla ilgilidir. Devlet, uzak hedeflerine ulaşmak için bazı ideolojiler benimser ve okullar aracılığıyla öğrencileri bu ideolojilere göre eğitir. Resmi programın amaçları altında, devletin ideolojisini yansıtan okul uygulamaları ve kullanılan materyaller ile öğrencilere benimsetilmeye çalışılan örtük programın amaçları vardır (Anyon, 1980; Apple, 2004).

Örtük program ideolojik bağlantılar içerir. İdeolojik bağlantıların sınıflarda işlendiğinin anlaşılabilmesi için okulların günlük hayatlarında somut olarak neler yaşandığına bakılması gerekir. Devletin ideolojileri, eğitim faaliyetleri ya da eğitim öğretim faaliyetlerini yönlendiren önemli araçlardan biri olan ders kitapları yoluyla öğrenciye aktarılabilir. Kitapların içerdiği metinlerde ve resimlerde, toplumdaki bazı rollere atfedilen bölümler bulunmaktadır. Bu bölümler, belli bir kültürü, siyasal, sosyal ve ekonomik yapıyı yansıtmaktadır (Auerbach ve Burgess, 1985; İnal, 1992, 1998).

Apple'a (2012) göre okullar, devletin ideolojilerini yerleştirerek, kapitalist bir toplumu yeniden üretmenin çabasıdadır. Okullar sermaye birikimi açısından öğrencileri gruplara ayırır. Bir gruba yüksek ölçekli yeterlilikler kazandırırken diğer gruba da düşük ölçekli yeterlilikler kazandırır. Böylece okullar, eşitsizliği yeniden üretir. Devlet, ekonomik amaçları için okulları bu şekilde kullanmış olur.

Devletler, kendi ekonomik politikalarını da eğitim yoluyla öğrencilere aktarır. Kapitalist bir toplumda iş alanındaki patron-işçi hiyerarşisini benimseyen, sanayi toplumunda ise ekonomik gelişmeye katkı sağlayan bireyler, okullar aracılığıyla yetiştirilmektedir. Sosyal statüsü düşük insanların çocuklarının devam ettiği okulda emirlere uyma, itaat etme ve uysal olma davranışları kazandırılmakta iken; üst sosyal statüye sahip ebeveynlerin çocuklarının gittiği okullarda yaratıcı olma, tartışma ve yönetme gibi özellikler kazandırılmaktadır (Anyon, 1980; Bigelow, 1999; Curry, 2001).

Eğitimciler, öğrencilere gönderdikleri bazı mesajların öğrencilerin eğitim ve öğretim deneyimlerini etkilediğini fark etmez. Dolayısıyla bu mesajları sorgulama yoluna gitmezler. Çünkü böyle bir yaklaşım, insanın kendiyi yüzleşerek yetersizliklerini kabul edip eksikliklerini ortaya çıkarmasına neden olabilir. Eğitimciler böyle bir yaklaşımı benimsemezlerse, eğitimcilerin gönderdikleri mesajlarla öğrencilerin aldıkları mesajlar arasında bir iletişim kopukluğu olabilir (Anyon, 1980; Apple, 2004; Curry, 2001).

2.2.4.2. Okul Düzeyinde Örtük Program

Okul sınırları içerisinde sınıftan daha geniş bağlamda, okul yönetiminden, kurallarından, sembollerinden ve fiziki yapısından oluşan bir okul iklimi mevcuttur. Okul kültürü, belli bir süreç içerisinde farklı değişkenlerin etkisiyle oluşur. Okullar aynı resmi programı uygulamasına rağmen her okulun çizdiği ayrı yollar vardır. Kişiler, yapılar, düşünceler değiştikçe bu yollar da değişiklik gösterir. Öğrenciler, okul kültürünü zaman

içerisinde deneyimleri sonucu öğrenirler. Okul kültürü okulun yazısız ve sözsüz sembollerle iletildiği mesajlardan oluştuğundan okulun örtük programını oluşturur (Jerald, 2006; Romanowski, 1997).

Wren (1999) okul kültürünün, okulun öğrenciler ve öğretmenler tarafından farkında olunması gereken bir parçası olduğunu vurgular. Okullardaki örtük programı ortaya çıkarması için okul içinde düzenlenen faaliyetler ve okul belgeleri olmak üzere iki bölümden oluşan kontrol listesi hazırlamıştır. Ortaya çıkan örtük programın okullara yararlı bir etkisi olacağını belirtir. Okulların öğrencileri tek bir kültür, düşünce ve inanç altında toplamayı amaçlayan hedeflerinin, okul yapısında olumsuz sonuçlar doğurabileceği konusunda uyarır.

Okullarda öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve davranışlar, yazılı bir program eşliğinde planlı ve programlı olarak düzenlenmiş dersler aracılığıyla öğretmenler tarafından verilir. Öğrencilerde istenen bu değişikliğin olabilmesi için okul hayatlarının yanında gerçek hayatlarına da yansımalarının sağlanması gerekir. Sadece resmi program bunu gerçekleştirmede yetersiz kalmaktadır. Derste öğretilen bilgilerin düzeni ve içeriği kadar, okul sahasının ve oyun alanlarının düzeni de önemlidir. Okul sahası, öğrencilere okulun kültürü hakkında mesajlar gönderir ve bu mesajlar öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini ve okul dışı günlük yaşamlarında okullara yönelik algılarını etkiler. Bu mesajlar, örtük programı oluşturur. Okul sahaları öğrencilere birçok sembolik mesaj gönderdiğinden çocukların neye, neden değer verdiklerinin anlaşılmasında ve öğrencilerin eğitimsel deneyimler kazanmasında oldukça etkilidir (Firlik, 1997; Titman 1994).

Okulun örtük programını oluşturan okul kültürünün bir diğer ögesi de okul personeli arasındaki ilişkilidir. Bu ilişkilerin pozitifliği ya da negatifliği öğrencilere örtük mesajlar göndermektedir. Okulun öğrencilerden uymalarını beklediği kurallar da okul kültürünün bir ögesidir. Bu kurallar, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde amaçlanan anlamlar içerebilir (Jerald, 2006; Wren, 1999).

Kısaca, okul kültürü örtük programın bir parçasıdır. Semboller, eşyalar ve kurallar aracılığıyla öğrencileri etkileyen mesajlar iletilmektedir. Öğrencilerin daha kalıcı eğitim deneyimleri kazanmasına ve kişilik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Eğitimciler, bu konunun farkında olmalıdır.

2.2.4.3. Sınıf Düzeyinde Örtük Program

Sınıftaki her bir öğrenci çeşitli aile yapılarından gelmiş, değişik değer ve tutumlara sahip olsa da öğretmenleri ile birlikte ortak bir kültür oluşturur. Bu kültür, aynı sınıfta bulunup etkileşime girdikçe üretilir ve sınıf iklimine yerleşir. Öğretmenlerin tutumları, inançları ve değerleri sınıf ortamına yansıttığı davranışlarda görülür. Bu davranışların gönderdiği mesajlar örtük programı meydana getirir (Florio-Ruane, 1989; Margolis vd., 2001; Skelton, 1997).

Glickman’a (1976) göre öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği, öğretmenlerin öğrenci ve sınıf iklimi algıları, öğretmenlerin bir model olarak öğrenciler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, öğretmen ve öğrencilerin kişisel, sosyoekonomik ve ırksal özellikleri sınıflarda örtük programın kapsamını oluşturmaktadır.

Grauer’e (1985) göre, öğretmenin beden dili sınıftaki örtük program kapsamına girmektedir. Öğretmen el ve kol hareketi, jest ve mimik gibi sözsüz iletişim kanallarıyla bilerek ya da bilmeyerek birçok mesaj göndermektedir. Bu mesajlar, öğrenci algılarını büyük oranda etkilemektedir. Bunlar, örtük programın sözsüz iletişimini oluşturmaktadır.

Sınıf içi ilişkiler ve etkileşimler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin soyut ve önemli bir parçasını oluşturur. Belirgin olarak göremediğimiz bu ilişkiler ve etkileşimler, öğrenci davranışlarında, algılarında ve öğrenme kazanımlarında kalıcı etkilere sahip olabilir. Bu ilişkilerin bazıları kontrol altına alınarak, bilinçli bir şekilde düzenlenirken; bazıları da bilinçsiz olarak düzenlenebilir. Sınıf içi ilişkilerin ve etkileşimlerin iyi anlaşılabilmesi için, sınıf atmosferinin dikkate alınıp sınıf içi ilişkilerdeki eksikliklerin tespit edilmesi gerekir (Makedon, 1992; Margolis vd., 2001; Townsend, 1995).

Örtük program kapsamında, öğretmen ve öğrenci arasındaki hitap şekilleri eğitim öğretim sürecini etkileyen bir diğer öğedir. Öğretmenlerin, öğrencilere isimleriyle hitap etmeleri öğrenciye “seni tanıyorum ve önemsiyorum” mesajını iletmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlere unvanlarıyla hitap etmesi ise “size saygı duyuyorum” mesajını iletmektedir. Böylece öğretmenlerle öğrenciler arasındaki seviye farkının sınırları belirlenmiş olmaktadır (Arıkan, 2004; Florio-Ruane, 1989; Margolis vd., 2001).

Sınıf iklimini etkileyen bir diğer öğe de öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşabilecek “önyargı”dır. Bazı öğrenciler, inançları ve düşünceleri yüzünden öğretmenleri tarafından ders yılı başında etiketlenerek belli bir kategoriye sokulur ve diğer arkadaşlarından farklı bir muamele görebilir. Bu muamele de onların sınıf içi performansını etkileyebilir. Sınıf iklimine

yerleşen önyargılar etnik nitelikte ya da akademik performansla ilgili olabilir. Dönem başında zayıf almış bir öğrenci, öğretmenin gözünde hep tembel olarak kalabilir ve yıl sonuna kadar öğretmeni tarafından önemsenmeyebilir (Makedon, 1992; Skelton, 1997; Townsend, 1995).

Romanowski'ye (1997) göre örtük program, okulun bulunduğu bölgedeki ortamdaki etkilendir. Muhafazakâr bir bölgenin okulunda görev yapan öğretmenin davranışları ile modern düşüncelere sahip bir bölgenin okulunda görev yapan öğretmenin davranışları farklı olabilmektedir. Okulun bulunduğu çevrede ikamet eden kişilerin müşterek kabul ettiği hareket tarzı örnekleri, düşünce ve inanç sistemleri vardır. Öğretmen buna aykırı bir davranışta bulunmaktan kaçınmaktadır. Aksi takdirde, öğrencilerde direnç ve öğretmene karşı güvensizlik oluşmasına neden olabilir.

2.2.5. Örtük Programın Boyutları

Öğrenciler üniversiteye farklı deneyimlerle, beklentilerle ve önyargılarla gelirler. Bu özellikler eğitim öğretim sürecini etkilediğinden bunları belirleyerek eğitim programlarına yansıtmak önemlidir. İlköğretim ve ortaöğretim eğitim programlarının amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme temel öğeleri kesin ve net bir biçimde belirlendiği için bu özellikleri eğitim programlarına yansıtmak daha kolaydır. Fakat yükseköğretimde eğitim programı okul programlarına göre daha esnek bir yapıdadır. Üniversitede öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki etkileşim eğitim öğretim sürecinin belirleyicisi olmaktadır. Bu durum zaman ve ortam açısından örtük programın işlemesine daha çok yer açar (Ahola, 2000).

Ahola (2000), üniversitedeki örtük program kapsamında öğrencilerin başarılı olmak için neler yaptıklarını ve üniversitede öğrencilere ne öğretildiğini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Çalışmasının kavramsal çerçevesini Margolis ve Romero (1998) ile Bergenhenegouwen'nin (1987) düşünceleri üzerine kurmuştur. Ahola (2000, s.3) örtük program kavramına yönelik bir analiz yapmıştır. Öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve işleyişi öğrenme olmak üzere örtük programı dört boyutta kategorileştirmiştir. Bu boyutların analiz edilerek bir üniversitedeki örtük programın ortaya çıkarılabileceğini ileri sürmüştür. Tablo 2.2'de boyutlar belirtilmiştir.

Tablo 2.2. Örtük Programın Boyutları

	Örtük Program		Resmi Program
	Sosyalleşme/ Profesyonelleşme	Sosyal ve kültürel yeniden üretim	
Öğrenmeyi öğrenme	Öğrenme	Öğrenen olmayı öğrenme	Ortaöğretimde gerekli ön koşulları öğrendiği varsayımı
Mesleği öğrenme	Bir disiplin alanının düşünme şeklini ve becerilerini öğrenme	Bir meslek alanının düşünme şeklini ve becerilerini öğrenme	Program içeriği: Temel alanla ilgili bilgi ve beceriler
Uzman olmayı öğrenme	Bilimsel düşünmeyi ve bilim uygulamalarını öğrenme	Akademik alan düşünme yöntemini ve uygulamalarını öğrenme	Program hiyerarşisi: Özelleştirilmiş bilgi ve beceriler
İşleyişi öğrenme	Kuralları öğrenme	İşleyişi öğrenme	Süre ve boşluk kodu

Kaynak: Ahola (2000)

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerekliliği ilk boyutta yer almaktadır. Mesleği ile ilgili düşünce ve uygulamaları öğrenmesi ikinci boyutta bulunmaktadır. Akademik düşünme ve uygulamaları öğrenme öğrenmesi üçüncü boyuttur. Üniversite hayatının işleyişini öğrenmesi ise dördüncü boyuttur (Ahola, 2000, s.18). Bu araştırma için, örtük programın bu boyutları temele alınmıştır.

2.2.5.1. Öğrenmeyi Öğrenme

Yıldırım (2003) “öğrenme” kavramına “öğrenen” açısından yaklaşıyor ve şöyle diyor: “Öğretmek diye bir şey yoktur; öğrenmek tıpkı ‘düşünmek’ gibi içsel bir süreçtir. Kişi kendisi öğrenir; başkaları ise onun öğrenmesini sadece kolaylaştırır.” Dolaylı ya da doğrudan yollarla nasıl davranmamız, çalışmamız ve düşünmemiz gerektiğini hatta bütün bunları nasıl öğrenebileceğimizi öğreniriz. Yaşam boyu devam öğrenme genellikle okulla özdeş tutulmaktadır. Aslında yaşamımızı sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğumuz bilgi ve becerilerin çok küçük bir kısmını okuldan alır ve büyük oranda yaşayarak öğreniriz. Yaşayabilmek için öğrenmek, bilgi ve becerilerimizi sürekli geliştirmek zorundayız. Öğrenmeyi öğrenmek gerek yaşamın kendisinden gerekse kitaplar ve rehberlerimizden gelen verileri netleştirilmiş amaçlarımız doğrultusunda bilinçli yöntemler kullanarak nasıl etkin öğrenebileceğimizle ilgilidir.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde sınırları net bir şekilde belirlenmiş eğitim programı deneyiminden gelen öğrenciler, üniversitede bir belirsizlikle karşı karşıya kalmaktadır. Üniversiteye girdikten sonra, önceki okula kıyasla anlaşılması daha güç ve kapsamı daha geniş

olan akademik çalışmalarla karşı karşıya kalmak öğrencinin bir şok yaşamasına sebep olabilmektedir. Üniversite yaşamında, öğrencilerin okul yaşamından daha farklı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen ve yönetici yönlendirmelerine alışkın olan öğrenciler, kendi sorumluluklarının bilincinde olarak bağımsızlıklarının kontrolünü sağlamada zorluk yaşayabilmektedirler. Bu boyut üniversite öğrencisi olma, bağımsızlığını kontrol edebilme, öz disiplin becerisi kazanma, kendi sorunluluğunu alma gibi konuları içermektedir. Gelişmiş bir kütüphane kullanımı, farklı bir not sistemine adapte olma, yeni ders çalışma taktiklerini öğrenme, sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin tahminde bulunma ve buna benzer pek çok durum örnek olarak gösterilebilir (Ahola, 2000).

2.2.5.2. Mesleği Öğrenme

Üniversite öğrencisi olmayı öğrendikten sonra, sıra mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazanmaya gelir. Mesleğin kendine özgü bazı nitelikleri resmi program aracılığıyla açık olarak kazandırılırken bazıları da süreç içinde uzmanlar tarafından örtük olarak kazandırılmaktadır. Eğitimcilerin rehberlikleri, yönergeleri ve model oluşları örtük program bağlamında bireylerin önce öğrenci daha sonra birer çalışan olarak rollerini öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Mesleğe özgü düşünme ve disiplin alanına yönelik pratik çalışmalar, mesleğin gerektirdiği görevler ve teknik beceriler için yeterli sağlama ve meslek içerisindeki mevcut davranış kalıpları, normlar ve tutumlar gibi konuları içermektedir. Mesleki gelişim fırsatına yönelik sosyalleşmek ve fırsatlardan haberdar olmak için öğrencilerin birbirleriyle bölümleri hakkında deneyim paylaşımı yapmalarını sağlamaya yardımcı olmak üzere düzenlenen konferans, kongre, panel ve çalıştay gibi ek öğrenme aktiviteleri, sınıf dışı etkinlikler, misafir konuşmacılar, örnek olay çalışmaları, sınıf uzmanlığı paylaşımları örnek olarak verilebilir (Ahola, 2000).

2.2.5.3. Uzman Olmayı Öğrenme

Üniversite öğrencisi olmayı öğrenen ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazanan öğrenci, akademik içerikle bütünleşmeye hazırdır. Akademik içerik, farklı öğretim elemanları tarafından farklı görüşlerle desteklenerek sunulmaktadır. Öğretim elemanlarından biri dersi teorik olarak işlerken, diğeri uygulamalı olarak işleme yoluna gidebilmektedir. Fakat uzman olmak için öğrenci, konunun her iki boyutunu da öğrenmek zorundadır. Dolayısıyla öğrenci eksik olduğu bölümü kendisi tamamlamak zorundadır. Bu boyutta, bir disiplin alanında uzmanlığın gerektirdiği bilgi, özel beceriler ve deneyimler kazandırılır. Bu süreç acemilikle başlamakta, ustalıkla devam etmekte ve üstatlıkla son bulmaktadır. Bilimsel araştırma yapma,

akademik içerikle bütünleşme, bilimsel düşünme tarzını ve uygulamalarını öğrenme gibi konuları içermektedir (Ahola, 2000).

2.2.5.4. İşleyişi Öğrenme

İşleyişi öğrenme, üniversite hayatından edindikleri deneyimler sonucu kazanmış oldukları birikimlerden meydana gelmektedir. Ahola, bu boyutu ‘oyuna’ benzetmiştir. Öğrenciler, oyunu kazanmak (üniversite eğitimlerinde başarılı olmak) için oyunun kurallarını (üniversitedeki işleyişi) öğrenmek zorundadırlar. Bergenhenegouven’e (1987) göre motivasyon, öğrencilerden öğrenmeleri beklenen örtük kurallardan biridir. Motivasyon, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarında önemli bir değer taşır. Sınavlarda en yüksek notu alma ya da diğer öğrencileri geçmenin verdiği haz ile motivasyon beslenir. Bu durum, öğrencilere yarışmacı bir kimlik kazandırmaktadır. Motivasyon, planlama ve organize etme, zamanı ve stresi yönetme, otoritenin kurallarına uyma, öğretim elemanlarıyla iletişim kurabilme, öğretim elemanlarıyla tartışmaya girmemeyi öğrenme, fakülte çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurma gibi konuları içermektedir. Ödevleri zamanında teslim etmek, devamsızlık sınırını aşmamak, istenilen materyalleri temin etmek, sınavlarda kendi görüşleri yerine öğretim elemanının görüşünü yazmayı tercih etmek ve sınav sonuçlarına itiraz etmemeyi öğrenmek örnek olarak verilebilir (Ahola, 2000).

Anderson’a (2001) göre, uzaktan eğitimin örtük programının öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve işleyişi öğrenme boyutları şu şekildedir:

Öğrenmeyi öğrenme; uzaktan eğitim sisteminin, öğrenmeyi öğrenme boyutunun örtük programı, elektronik posta yazma, telekonferans yapma gibi işlemleri bildiğini, bütün öğrencilerin aynı hızda ve kalitede teknolojik aletlere sahip olduğunu varsayar. Çünkü öğrencinin bilgiye ulaşım olanakları hakkında öğrenciyle doğrudan etkileşime girilmez, öğrenciye alternatifler ve destekleyici hizmetler sunulmaz. Ayrıca, öğrenciler çoğu temel gereksinimleri için gerekli olan bilgileri kendi çabalarıyla öğrenirler.

Mesleği öğrenme; uzaktan eğitim öğrencileri, kampüs ortamındaki öğrencilere göre bu boyutta daha avantajlıdır. Kampüs ortamındaki öğrenciler, mesleği akademik yollardan öğrenirlerken, uzaktan eğitim öğrencileri akademik bilgilere ek olarak uygulamalı öğrenme şansına sahip olurlar. Çünkü uzaktan eğitim öğrencilerinin çoğu, kendi alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışmaktadırlar. Ama kampüs ortamındaki öğrencilerin çoğu, mesleki sosyalleşme yoluyla meslek hakkında bilgi edinirken, uzaktan eğitim öğrencileri bu sosyalleşme yolundan

yoksundurlar. Kendi mesleki sosyal ortamlarını kendilerinin yaratması gerekmektedir. Öğretmenlerin rehberlikleri, yönergeleri ve model oluşları örtük program bağlamında bireylerin önce öğrenci daha sonra birer çalışan olarak rollerini öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Mesleğin gerektirdiği yeterlilik ve teknik beceri edinimiyle başlar ve mesleğe yönelik tutumları, normları ve düşünme şeklinin kazanılmasıyla devam eder. Mesleki gelişim fırsatına yönelik sınıf dışı etkinlikler, misafir konuşmacılar, örnek olay çalışmaları, sınıf uzmanlığı paylaşımları bu sürecin içinde yer alır.

Uzman olmayı öğrenme; uzaktan eğitim sisteminde öğrencilere ortaya çıkardıkları ürünlerin gerçekçi ve nitelikli olması gerektiği öğretilir. Çünkü kampüs ortamındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin aksine, uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler, uzmanlıklarını bilgisayar üzerinden yaptıkları görevler ile kanıtlamaya çalışırlar. Bu süreçte öğrenciler yeterliklerini vücut dili, jest ve mimikler ile destekleyemezler, sadece ürünlerin içeriği ile değerlendirilirler. Öğrenciler bir disiplin alanında özel beceriler ve deneyimler kazanırlar.

İşleyişi öğrenme; kampüs ortamındaki öğrenciler, ödevleri zamanında teslim etme, sınavlara girme, kendi sorumluluğunu almayı öğrenme gibi öğrenmeleri örtük program kapsamında öğrenirler. Fakat uzaktan öğrenme sisteminde yüz yüze öğrenmenin yokluğu yüzünden öğrencilerin işleyişi seyirci kaldığı ve bazen de sürece devam etmediği tespit edilmiştir. Kampüs içerisindeki öğrenciler, geçen yıllardan gelen deneyimlerinin avantajlarını kullanırken, uzaktan eğitim sistemi öğrencileri ortama yabancı kalırlar ve daha çok mücadele etmek gerektiğini öğrenirler.

Vallance'e (1973) göre örtük programın okul bağlamı, değer kazanımı ve araştırmacının niyet derecesi ve gizlilik derinliği olmak üzere üç boyutu vardır. Okul bağlamı, öğrenci-öğretmen etkileşimi, sınıf yapısı, eğitim kurumunun bütün örgütsel örüntüsünü ve sosyal değer sisteminin bir mikrokozmosunu içerir. Değer kazanımı, sosyalleşme ve sınıf yapısının sürdürülmesi dâhil olmak üzere okullarda yürütülen işlemleri kapsar. Okullar, egemen kültürün varlığını korumak için eğitim ideolojilerinin uygulandığı yerler olarak kabul edilmektedir.

Gordon'a (1997) göre ise, örtük programın sonuç olarak örtük program, ortam olarak örtük program ve süreç olarak örtük program olmak üzere üç boyutu vardır:

1. Sonuç olarak örtük program: Bu boyut, öğrencilerin resmi programdan bağımsız olarak öğrendikleri bilişsel değerler, normlar ve becerilerle ilgilidir. Jackson (1968)'in "kalabalık, güç ve övgü" kavramları, Dreeben (1968)'in "bağımsızlık, başarı, evrensellik, kendine özgünlük"

normları, Snyder (1971)'ın "bir üniversite öğrencisinin başarılı olmak için resmi gerekliliklerde çok dersten geçebilecek kestirme yolları öğrenmesi" ifadesi bu boyuta örnek olarak verilebilir.

2. Ortam olarak örtük program: Bu boyut, ortamın gönderdiği mesajla edinilen sınıf ve okul öğreniminin dışındaki deneyimlerle ilişkilidir. Örneğin, kadın ve erkek rolleri bu boyutun içerisinde yer almaktadır.

3. Süreç olarak örtük program: Bu boyut, gizli programın aktarılma sürecinin resmi programa kıyasla örtük ve bilinçsiz olduğu ile ilişkilidir.

2.2.6. Yükseköğretimde Örtük Program

İlköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerinin eğitim programlarında amaç, muhteva, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme net bir biçimde ifade edilmiştir. Yükseköğretimde ise eğitim programlarının öğeleri diğer eğitim kademelerinde olduğu kadar belirgin ve açık değildir. Onlara göre oldukça esnek ve kısmen sistemleştirilmiştir. Üniversitede derslere yönelik kur tanımları yapılmıştır ve öğretim elemanlarının ders hedefleri belirlenmiştir. Böyle olmasına rağmen öğrencilere kazandırılması istenen niteliklerin tam olarak neler olduğu, nasıl kazandırılacağı ve nasıl değerlendirileceği yeterince açık değildir. Bu durum kazandırılması amaçlanmış niteliklerin yanında amaçlanmamış öğrenmelerin de gerçekleşmesine neden olmaktadır (Tuncel, 2008).

Yapılan araştırmalar (Ahola, 2000; Costello, 2001; Gair ve Mullins, 2001; Margolis ve Romero, 1998) incelendiğinde resmi ve örtük program tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim kademesinde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde etkili olmaktadır. Uygulanan resmi program üniversitelerde aynı olmasına rağmen bazı üniversiteler örtük programdan kaynaklanan standartlar, sosyal ve akademik yaşam bakımından farklılık göstermektedir. Yükseköğretim programları fakültenin, öğrencilerin ve yöneticilerin görüş ve düşünceleri göz önünde bulundurularak genellikle öğretim elemanları tarafından hazırlanmaktadır. Buna rağmen öğrencilere kazandırılacak özellikler, bu özelliklerin nasıl kazandırılacağı ve değerlendirileceği konularında belirsizlikler olduğu görülmektedir (Gündoğdu ve Yaşar, 2016; Tuncel, 2008; Yüksel, 2003b).

Bergenhengouwen (1987) üniversite ortamındaki örtük programı, öğrencilerin eğitimlerini tamamlamak için derslerin gizli ve resmi olmayan isteklerini yerine getirmek zorunda kaldıkları gereksinimlerin bütünü olarak ifade eder. Üniversitede ortaya çıkan örtük programın özellikleri şu şekildedir:

- Öğrenciler, sadece öğrendikleri şeyleri yeniden tekrarlamak için kişisel fikirlerini savunmayı ve açıklamayı tercih ederler. Sınavlarda ise konunun içeriğine bağlı cevaplar verirler.
- Öğrenciler, uzman olmayanlarla soyut kavramlar kullanarak toplumsal problemleri tartışmaktan kaçınmaktadırlar. Öğretmenleriyle konuşurken ise soyut kavramlar kullanmaktadırlar.
- Öğrenciler, pratik bilgiye teorik bilgidenden daha çok önem vermektedirler.
- Öğrenciler, sınavlarda yüksek notlar almak için profesyonel jargonlar ve soyut kavramlar kullanmayı doğru bulmamaktadırlar. Fakat başarılı olmak için bunları kullanmak zorunda olduklarının farkındadırlar.

Bergenhenegouwen'e (1987) göre üniversitelerde öğrencilerden yetiştirildikleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve davranışlar göstermeleri, teorik yapılarla uğraşmaları, bilimsel dil ve soyut kavramlar kullanmaları, rahat ve kararlı bir hâl içinde olmaları, başarılı olmak için motive olmaları ve kendi benliğine saygı göstererek rekabet duygusu kazanmaları beklenmektedir. Üniversitenin öğrencilerden talep ettiği resmi olmayan, gizli istekleri şu şekildedir:

- Öğrencilerin okudukları bölüme saygı duymaları, derslerde entelektüel muhakemeler yapmaları ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaları gerekmektedir.
- Öğrencilerin soyutlamalar yapmaları (Örneğin, öğrencilerin ödevlerde ve makalelerde soyut kavramlar, jargonlar ve teorik bilgiler kullanmaları) beklenmektedir.
- Öğrencilerin kendilerinden emin olmaları ve sınavlar hakkında kaygılı görünseler bile bunun üstesinden gelebilmeyi öğrenmeleridir. Bu durum, "üniversite blöfü" olarak adlandırılmış ve öğrencilerin sınav kaygısını gizlemek için bir maske kullandıkları belirtilmiştir.
- Öğrencilerin sınavlarda başarılı olması için kendilerini motive etmeleri gerekmektedir. Fakülte için yüksek notlar önemlidir ve öğrenciler bunun için rekabet etmelidir.

Bergenhenegouwen'e (1987) göre üniversitenin öğrencilere verdiği mesajlar, öğrenciler tarafından dört farklı açıdan yorumlanarak dört farklı öğrenim tutumu oluşturmuştur:

- **Teori ya da akademik öğrenim tutumu:** Bu tutumdaki öğrenciler üniversite ile uzlaşmıştır. Öğrenciler öğrenimlerinin pratik değeri ve maddesel değeri arasında herhangi bir fark görmezler.

- **Profesyonel ya da pragmatik tutum:** Bu öğrenciler için öğrenimlerdeki pratik değer ve maddesel değer arasında farklılıklar vardır. Maddesel değere daha çok önem verirler ve ilk amaçları iyi not almaktır.
- **Program ve okul tutumu:** Bu öğrenciler için üniversite bir ilkokuldan farksızdır. Kurallara uyulmalıdır, program takip edilmelidir ve verilen görevler yapılmalıdır.
- **Uygulama ya da deneyimle bütünleşen tutum:** Öğrencilere göre, öğrenimlerinin pratik değeri ile maddi değeri arasında oldukça büyük farklar vardır. Bu öğrenciler, öğrenimlerinin pratik değerine önem verirler. Kendi çalışmalarının kendilerinin ve başkalarının üzerinde etkileri olması gerektiğini düşünürler.

Bergenhengouven'e (1987) göre resmi programda eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilere dayalı yeterlilikler yer almasına rağmen örtük programda yani gerçekte ezbercilik yapma, bilimsel tartışmadan kaçınma gibi bu yeterliliklerin tam zıddı yeterlilikler yer almaktadır. Bu durum da resmi programla örtük programın çeliştiğinin bir göstergesidir.

Ahola'ya (2000) göre yükseköğretim, yeni düşünme yolları ve eylemleri öğrenmeyi gerektirir. Öğrenciler üniversiteye girdikleri ilk yıl neye izin verilip neye izin verilmediğini ve onlardan ne beklendiğini öğrenirler. Üniversitede başarılı olmak için üniversitenin örtük program yapısını, davranış kalıplarını öğrenip bunlara uymalıdır. Ahola (2000), ideal bir üniversite resmi programı ile mevcut günümüz üniversitesi örtük programı arasındaki farkları Tablo 2.3'de belirtmiştir:

Tablo 2.3. Günümüz Üniversitesi ile İdeal Üniversite Arasındaki Farklar

Günümüz Üniversitesi	İdeal Üniversite
Örtük Program	Resmi Program
Öğrenmeyi Öğrenme	Öğretim-Araştırma Bağı
Uzman Olmayı Öğrenme	Akademik Uzmanlık
Mesleği Öğrenme	Profesyonel Eğitim
İşleyişi Öğrenme	Akademik Özgürlük
Stratejilerle Baş Etme	Gerçek Üniversite
İlişkisiz Ders İçerikleri	Gerçek Bilgi
Dağınık Bilgi	Eleştirel Üniversite
Yalnızlık	Tartışma
Telaş	Derine İnme
Alçak Gönüllülük	Kişisel Düşünme
Düşük Nitelik	Nitelikli Öğrenme

Kaynak: Ahola (2000)

Tablo 2.3'te, resmi programda araştırma ve öğretimin birlikte olması, akademik bağımsızlık, bilimsel tartışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi evrensel olarak kabul görmüş ideal değerler yer almaktadır. Ama gerçek yaşamdaki üniversitede sisteminde öğrencilerin bağımsız ve aktif olmadıkları bir konumda bulundukları görülmektedir. Yükseköğretimin resmi programı, öğrencinin gerçek bilgiyi edinmesini isterken, öğrenci kendini ilişkisiz bir bilgi bütünü içinde bulmaktadır. Üniversite bu bilgileri eleştirel düşünme, tartışma ve ayrıntılarına inme yollarıyla kazandırmayı amaçlarken öğrenciler bu yolları nasıl kullanacaklarını bilememekte, mezun olmak için yüzeysel bilgi sahibi olmaktadır. Bu durum öğrencileri dağınık bilgiye sahip olma, konuları nasıl yetiştireceklerini bilememe, bu konularda danışacak kimseyi bulamama gibi sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Sonuç olarak, üniversite her ne kadar nitelikli bir öğretim vermeyi amaçlasa da öğrenciler kendilerinin oluşturduğu örtük program nedeniyle niteliği düşük bir öğrenim almaktadırlar.

2.2.7. Öğretmen Eğitiminde Örtük Program

Eğitim fakültelerinde örtük program, informal kurallar, öğrencilerin beklentileri, öğretim elemanlarının değer ve tutumları ile kendini göstermektedir. Öğretmen adaylarının örtük programa uyum sağlaması başarılı olması için önemlidir. Eğitim fakültelerinde örtük program öğrencilerin nasıl bir öğretmen olacağını belirlemektedir. Örtük programın etkisinin resmi programdan daha fazla olduğu yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır. Resmi program öğretim elemanının beklentisine göre değiştirilerek uygulanabilmektedir. Örneğin, resmi programda öğrencilerin grup çalışması yapması gerektiği belirtilmesine rağmen öğrenciler bireysel çalışmalara yönlendirilmektedir. Örtük program mesleki sosyalleşme ile yakından ilgilidir. Öğretmen eğitiminde örtük programı dikkate almadan sadece resmi program üzerinde çalışmalar yapmak, gerçekte başarıya ulaşamamaktadır. Bir eğitim fakültesi, yetiştirdiği öğretmen adaylarının kalitesini arttırmak istiyorsa önce fakültenin örtük programını ortaya çıkarmalıdır, sonra belirlenen örtük program boyutları üzerinde geliştirme çalışmaları yapmalıdır (Ahola, 2000; Ercan vd., 2009; Yüksel, 2004).

Horton'a (1972) göre, yeterliliğe dayalı öğretmen eğitiminin örtük programı şu şekildedir:

- Öğretmenlik eğitimi, kısa süreli bir mesleki hazırlık sürecidir. Öğretmen, aynı olaylara aynı tepkileri vermeyi öğrenir.
- Profesyonel bir öğretmen, okullarda sadece yetenekli bir eğitim teknisyeni olarak görev yapmaya razı olan kişidir.

- Eğitim, ekonomik güç elde etmek için gereklidir.
- Eğitimin sonuçları, amaçlarından ayrılmalıdır.
- Öğretmenin eğitim deneyimleri, eğitim-öğretim sürecinde önemli değildir. Önemli olan prosedürler ve öğrenilmesi gereken niteliklerdir.
- Öğretmen eğitiminin en önemli fonksiyonu, öğretmenin pazarlanabilir becerilerini geliştirerek ona iyi bir ekonomik gelecek sağlamasıdır.
- Öğretmenler için neyin önemli olduğunu bilmek ve uygulamak konusunda tartışma yoktur. Çünkü yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımı öğretmenlerin öğrenmesini gerekli gördükleri özellikleri önceden belirlemiştir.
- İnsanlar, ne yapmaları gerektiği konusunda otoriterler tarafından yönlendirilebilirler.

2.3. Öğretmen Eğitimi

Eğitim sisteminin kalitesi yetiştirilen bireylerin nitelikleri ile ölçülmektedir. Bu niteliksel kaliteyi sağlayan ana unsur ise öğretmendir. 21. yüzyılında küreselleşen dünya, bilgi ve teknolojinin dinamik yapısı içinde öğretmen eğitiminde de değişikliklere neden olmuştur. Teknolojik ve bilimsel çalışmaları takip eden, kendi öz değerlerini koruyup kendini geliştiren ve aynı zamanda küresel normlarla bütünleşen öğretmenlerin yetiştirilmesi bu yüzyılın gerekliliğidir (Şahin ve Girgin, 2018).

Toplumların şekillendirilmesinde ve yarınlara hazırlanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ise öğretmen eğitimi belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimi, insan yetiştirme düzeninin en temel unsurudur. Öğretmen yetiştirme sisteminin devamlı olarak değerlendirmesi, çağın gerektirdiği nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Türkiye öğretmen eğitimi konusunda köklü bir geçmişe sahiptir (Aslan, 2003; Atanur-Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Yazar ve Dokumacı-Sütçü, 2018).

Öğretmen eğitimi, hizmet öncesinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve hizmet sürecinde öğretmenlerin yetiştirilmesi şeklinde iki boyutta ele alınmaktadır. Hizmet öncesinde mesleğini içselleştiren, öğrencilerine ilgili, öğrenci merkezli eğitimi benimseyen, öğrenen öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulamaya dayalı derslerin işlenmesi ile etkin ve verimli bir süreç oluşturulması gerekmektedir. Hizmet içinde öğretmenlerin yetiştirilmesinde ise, öğretmenin niteliksel çalışmasını artırmak için meydana gelen değişimlere ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bilimsel ve teknolojik alanda

yenilikleri takip edip, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili kuramsal ve felsefî değişimleri ile bunların yöntemsel yansımalarını öğrenen öğretmenlerin varlığına ihtiyaç vardır (Şahin ve Girgin, 2018).

Bilgi ve teknolojide yaşanan değişim ile birlikte öğretmen eğitiminde yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının önem kazandığı görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde iyi yetiştirilmesi, gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu şekilde yetişen öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimleri için gerekli çalışmaları yaşamları boyunca yapacak ve yaşam boyu öğrenen bireyler olacaklardır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları gözden geçirilmeli ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmelidir (Aslan, 2018).

Çağdaş öğretmen eğitimi programlarında dersler arasında uyum ve iş birliği olması, araştırma ve uygulama temelli eğitimlerin yapılması ön plana çıkmaktadır. Özellikle, teorik ve uygulama arasında yeterli ilişkinin kurulması bu programların en önemli özelliğini oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, okullarda geçirdikleri zaman ve gerçekleştirdikleri uygulamalar ile bu ilişkiyi kurmaktadır. Türkiye’de bu işlevini yerine getiren ders Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Öğretmen adayları, ders kapsamında çeşitli konularda gözlem yaparak deneyim edinmekte ve bildiklerini uygulama yoluyla mesleki becerilerini geliştirmektedir (Aslan, 2018).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ve uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Türkiye’de öğretmen olarak atanan ve göreve başlayan bir öğretmen alması gereken minimum düzeyde hizmet içi eğitim programlarına katılıp emekli oluncaya kadar öğretmenlik mesleği sistemi içinde yer alabilir. Ancak gelişmiş ülkelerde öğretmenliğin bağlayıcılığı her yıl okul bünyesinde okul yönetimi ile imzaladığı anlaşma ile sürdürülmektedir. ABD’de öğretmenlik izin sertifikasının güncellenmesindeki şartlardan biri, öğretmenlerin belli mesleki gelişim kurslarını tamamlamış olmalarıdır. Almanya ve Japonya’da hizmet içi mesleki gelişim kurslarına katılmak yasal bir zorunluluktur. Fransa’da meslek hayatları boyunca öğretmenlerin en az 36 haftalık mesleki gelişim eğitimlerine katılma zorunlulukları vardır. İngiltere’de öğretmenler hizmet içi etkinliklere katılmayı işe girişleri sırasında imzaladıkları sözleşme ile kabul etmektedir. Hizmet içinde öğretmenlerin çağdaş kavram ve olgulardan haberdar olması, devamlı değişimi ve gelişmeyi ihtiyaç olarak görmesi ve mesleği bu dinamizm içinde sürdürmesini temele alan hizmet içi eğitim yapısı oluşturulmalıdır. Bu bağlamda

Türkiye’de hizmet içi eğitim uygulamalarında etkililiğin ve niteliğin artırılması gerekmektedir (Şahin ve Girgin, 2018).

2.3.1. Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Öğretmen kişiliği ve davranışlarının tartışılarak öğretmenliğin meslek hâline gelmesi 18. yüzyıldan 19. yüzyıla uzanan bir süreçte gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin devlet hizmetine alınması, hangi okullarda yetiştirileceği ve eğitim programlarının içerikleri gibi birçok konu ise 20. yüzyılda tartışılmıştır. Eğitim 19. yüzyılda anayasal devletlerde sosyal bir haktır. 20. yüzyılda insan sermayesi olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitimin ulus oluşturma, ekonomik refahı artırma, demokratik hayatı geliştirme gibi hususlarda etkisi görüldükçe, sistemin ana unsuru olan öğretmenlerin eğitime daha çok önem verilmiştir. Amerikan üniversitelerinde eğitim bilimleri bölümlerinin kurulması, psikoloji alanında gelişim, zekâ ve öğrenme teorileri konularındaki gelişmeler öğretmen eğitiminde yeni ufuklar açmıştır (Ergün, 2015).

Öğretmen, bir ülkenin eğitim sisteminin en temel ögesidir. Eğitim ve öğretimde öğretmenin yerini alabilecek başka bir kaynak bulunmamaktadır. Bu durum, ülkeleri nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemi kurmaya yönlendirmiştir. Bu yolla eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu öğretmeni yetiştirmeye yönelik çeşitli politikalar geliştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin sağlam politikalar sadece günümüze bakılarak yapılmamalı eğitim tarihinden de gerekli dersler çıkarılmalıdır (Çoban, 2018).

2.3.1.1. Öğretmen Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

Dünyada öğretmen eğitiminin tarihçesine bakıldığında, eğitimin dini kurumların kontrolü altında olduğu görülmektedir. Eğitimin amacı öğrencilere dini inanç ve kültürü iletme. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğini din adamları yürütmekteydi. Öğretmenlerin yetiştirilmesi için formal bir eğitim verilmemekteydi. Öğretmen adayı informal olarak öğretmenlik mesleğini öğrenmekteydi (Yüksel, 2007). Öğretmen adayının formal bir eğitim alması gerektiği düşüncesi ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa’da ortaya çıkmıştır. Öğretmenliğin bir meslek olduğunun farkına varan ve bu konuda görüşler ileri süren ilk öncü kişiler Giessen Üniversitesindeki iki Profesör Cristoph Helwig (1532-1617) ve Joachim Junge (1587-1657)’dir. 19. yüzyılın başında devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması, istenilen niteliklere sahip öğretmen yetiştirmenin gereğini ortaya çıkarmıştır (Cubberley, 1948). Formal eğitim yapan ilk öğretmen okulu Jean Baptiste de la Salle (1651-1719) tarafından Fransa’nın Reims şehrinde kurulmuştur. Daha sonra Almanya ve Avusturya’da yayılmaya

başlamıştır. Avrupa'daki gelişmeler ABD'yi de etkilemiştir. ABD “Normal School-(Normal Okul)” adında kendi öğretmen okullarını kurmaya başlamıştır. ABD’de öğretmen eğitimi kurumları normal okullar, normal öğretmen kolejleri, eyalet kolejleri ve bölgesel eyalet üniversiteleri şeklinde kurumsal bir evrim süreci içerisinde gelişmiştir (Adamson, 1905; Compayré, 1895; Cubberley, 1948).

2.3.1.2. Öğretmen Eğitiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Öğretmen eğitimi Türk eğitim tarihinde her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Çünkü eğitimin niteliği büyük ölçüde sisteminin en temel ve önemli ögesi olan öğretmene bağlıdır. 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi ile öğretmen yetiştirme sistemi ve uygulamaları konusunda yapılan tartışmaların arttığı görülmektedir. Bu tartışmalar genellikle ders, içerik ve uygulamalar konusunda yapılmaktadır (Yüksel, 2011).

Türk eğitim tarihinde, örgün eğitim kurumlarında görev yapan ilk öğretmenler “muallim” ve “müderres”lerdir. Muallimler sıbyan mekteplerinde, müderresler ise medreselerde görev yapmaktaydı. Muallim ve müderresler eğitimlerini medreselerde almaktaydı. Fakat muallimler alt düzeydeki medreselerde; müderresler ise yüksek düzeydeki medreselerde yetişmekteydi (Ergün, 1987).

Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihçesine bakıldığında Batı dünyasındaki gelişmelere paralel bir seyir izlendiği görülmektedir. Öğretmen okulları açılmadan önce Batı dünyasında olduğu gibi din görevlileri aynı zamanda öğretmen konumundaydı. Eğitim ve din iç içe geçmiş durumdaydı. Tanzimat dönemine kadar formal öğretmen eğitimi veren bir kurum bulunmamaktaydı (Akyüz, 2004; Yüksel, 2012).

Tanzimat’tan önceki dönemde Osmanlı toplumunda örgün eğitimde başlıca beş çeşit öğretmen vardı: 1. “Sıbyan mektebi öğretmenleri”, 2. “Medrese öğretmenleri”, 3. “Enderun mektebi öğretmenleri”, 4. “Askeri ve teknik okul öğretmenleri”, 5. “Azınlık ve yabancı okulları öğretmenleri”. Bu öğretmenler, mülâzemet yöntemi denen bir yöntemle yetiştirilip atanıyordu. Ancak zamanla bu yöntem bozulmuştur (Akyüz, 2012).

Tanzimat’ın ilanı ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu eğitim sistemini Batı’ya uyumlu hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla batı tarzı eğitim veren kurumlar kurulmuştur. Bu kurumlarda eğitim verebilecek öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın giderilmesi için Avrupa’daki gibi öğretmen okulu kurulmasına karar verilmiştir. İstanbul’da 1848’de Maarif Vekaletine (Eğitim Bakanlığı) bağlı “Darülmualimin-i Rüşdi” adında ilk öğretmen okulu

açılmıştır ve sadece erkek öğrenciler alınmıştır. 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla “Darülmualimin-i Sıbyan” açılmıştır. Daha sonra bu kurumlar sıbyan, rüşdi ve idadi şubelerinin bulunduğu Darülmualimin’e dönüştürülmüştür, ayrıca Darülmualimat isminde bir kız öğretmen okulu açılmıştır. 1875’ten sonra öğretmen okulları İstanbul dışında da açılmaya başlamış ve sayıları giderek artmıştır (Akyüz, 2004; Yüksel, 2011).

Cumhuriyet dönemi ile birlikte 1924’ten sonra Darülmualimlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Darülmualimatların adı Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1935’ten sonra da bu okullar öğretmen okulu adını almıştır. 1940 yılında ise Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1954’te bu kurumlar kapatılarak İlköğretmen Okuluna dönüştürülmüştür. 1973’te çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanuna öğretmenlerin hangi kademedede olursa olsun yükseköğrenim görmüş olması şartının getirilmesi nedeniyle İlköğretmen Okulları, öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. 1982’de 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlanmış, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden sonra yapılan yoğun eleştiriler nedeniyle YÖK öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma ismiyle 1997 yılında Eğitim Fakültesi programları üzerinde önemli değişiklikler yapmıştır (Akyüz, 2004; Yüksel, 2012).

Öğretmen yetiştirme konusunda 2006-2007 yılında programların güncellenmesi ile 1997-1998 yapılanmasının aksayan yönlerini düzenlemeye yönelik çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda, 1997’deki programlarda yer alan toplam derslerin dışında yaklaşık %25 oranındaki dersleri belirleme yetkisi üniversitelere verilmiştir. Bu düzenleme sonucunda programlar, %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında da genel kültür derslerinden oluşmuştur. Ortaöğretim alan öğretmenliği lisans programları olarak 3,5 yıl alan bilgisi ve 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitim dersleri şeklinde düzenlenmiştir. 2014 yılında YÖK tarafından alınan kararla, ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür (Çoban, 2018).

2010 yılında yapılan 18. Eğitim Şurasında Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi, Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği; 2014 yılında yapılan 19. Eğitim Şurasında ise Öğretmenin Niteliğinin Arttırılması ve Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması konuları ele alınmıştır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından önemli bazı düzenlemeler yapılmıştır. 2017’de Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) kabul edilmiş ve Öğretmenlik Mesleği Genel

Yeterlikleri yeniden tanımlanmıştır. Ayrıca, okullardaki öğretmenlik uygulamaları MEBBİS üzerinden kayıt altına alınmış, öğretim elemanlarının uygulama öğrencilerini e-devlet şifresiyle değerlendirebilmelerine imkân sağlayan düzenlemeler yapılmıştır. 2017 yılında toplumsal ihtiyaç ve talepler dikkate alınarak eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin lisans programı yönünden şablonu yeniden oluşturulmuştur ve öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiştir. Hazırlanan programlar 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflara uygulanmaya başlanırken, diğer sınıflar eski programlara göre eğitimlerini sürdüreceklerdir (Çoban, 2018).

Türk eğitim tarihine baktığımızda, öğretmen yetiştirme alanında niteliğe pek önem verilmediği görülmektedir. Eğitimin temel unsuru öğretmen olmasına rağmen, öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitimden geçirilmemesi, toplumda mesleğin saygınlığının arttırılmasına gereken önemin verilmemesi zararlı sonuçlar doğurmuştur. Ucuz, çabuk ve politik amaçlarla öğretmen sağlamak düşüncesi ile hareket edilmesi genel eğitimin kalitesini düşürmüştür. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde yalnızca gerçek milli amaçlar, ülke ihtiyaçları ve nitelik arayışı dikkate alınmalıdır. Nitelikli öğretmenlere sahip olunduğunda eğitimin toplumsal gelişmeye katkısı olacaktır (Akyüz, 2012).

2.3.2. Öğretmen Eğitiminin Felsefi Boyutu

19. yüzyılda öğretmenler meslek içerisinde ahlaki kurallara uygun, geleneklere bağlı ve sorgulamayan kişiler olarak yetiştirilmekteydi. Öğretmen eğitiminde 1980'li yıllarda istenilen nitelikte öğretmen yetiştirilemediği fark edilerek konu türlerine yönelik bir seri prensiplerde görüş birliğine varılmıştır. Bu açıdan öğretmenin, öğrencinin gelişimini esas alan öğretim yöntemlerini ve öğrenme teorilerini bilmesi, sosyal adalet ile toplumu yapılandırma anlayışına sahip olması gerekmektedir. 1990'lı yıllarda, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi gereği ileri sürülmüştür. 2000'li yıllarda ise, öğretmen eğitiminde yükseköğretim ve okullar arası iş birliğine dayalı model vurgusu yapılmıştır. Ayrıca geniş bilgi birikimine sahip ve uygulamaya yönelik yeterli düzeyde beceri sahibi, sorgulayıcı, vizyon sahibi gibi özelliklere sahip öğretmen yetiştirme anlayışı ön plana çıkmıştır. 21. yüzyılda ise eğitimde hâkim olan anlayış, değiştirme, geliştirme ve yenileştirme gibi bütün süreçlerde öğretmene kesinlikle yer verilmesi ve öğretmenin bunların bir parçası olmasının gerekliliğidir. (Akpınar ve Kazu, 2018; Güneş, 2016; Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen sürede birçok yaklaşım etkili olmuştur. İlk yıllarda bilgi aktarımı temele alınarak bilge

öğretmen yetiştirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin örnek olmaları istenmiştir. Ardından, uzman öğretmen yetiştirilmesine odaklanılmıştır. Günümüzde ise öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmiştir. Kısaca, süreç içerisinde öğretmen eğitiminde bilgi aktarımından beceri kazandırmaya geçilmiş, davranış değişimi yerine zihin gelişimine önem verilmiş ve her şeyi bilen öğretmen değil öğrenen öğretmen yetiştirmek temele alınmıştır (Akpınar ve Kazu, 2018).

Öğretmenlerin istenilen nitelikte yetiştirilmesi her toplum için önemlidir. 2005 yılında MEB tarafından kuramsal temeli ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden hazırlanan ders programları, uygulamaya konulmuştur. Buna paralel olarak, 2006-2007 öğretim yılında eğitim fakültelerinde yürütülmekte olan öğretmen yetiştirme programları ilerlemeci eğitim felsefesine göre güncellenmiştir. Bu anlayışla çok kültürlülük anlayışının yeterliliklerine sahip, dil, sosyal ile zihinsel becerileri gelişmiş, merak eden, sorgulayan, araştıran, sorun çözen, toplumsal gelişime ve değişime yön veren ve çevresindeki sorunlara karşı duyarlı öğretmenler yetiştirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri sürekli değişim ve gelişime açık olması gerektiği algısı oluşmalı ve öğretmenlerin bunu hayat tarzı olarak görmeleri sağlanmalıdır (Akpınar ve Kazu, 2018).

2.3.3. Öğretmen Eğitiminin Toplumsal ve Kültürel Boyutu

Eğitim sistemlerini en çok etkileyen parametrelerden biri toplumsal değişimdir. Toplumsal değişimlerin hızı karşısında eğitim sisteminin toplumsallaştırma görevi şekil ve anlam yönünden değişime uğramak zorunda kalmıştır. Bireyi hayata hazırlama yaklaşımını benimseyen okul, hayatın kendisi olma yaklaşımına geçiş yapmıştır ve hatta değişimin belirleyicisi olma rolünü üstlenmiştir. Dolayısıyla okul toplumsal değişim karşısında öğrenene rol ve sorumluluk atfetmiştir. Eğitimin tüm paydaşları eğitim sürecinde öğrenme sorumluluğunu üstlendiği ve öğrenenlerin üst düzey zihinsel becerileri ile düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir okul anlayışı oluşmuştur. Bu kapsamda, tasarımcı olarak öğretmen, mentör olarak öğretmen, marka olarak öğretmen, düşünen öğretmen, öğrenen öğretmen gibi işlevsel düzeyi yüksek öğretmen profili ortaya çıkmıştır. Öğretmenin, öğrenenin bilgi inşası sürecini kolaylaştıran bir rehber olması söz konusudur. Öğretmen adayları, toplumsal değişimleri okuma ve yorumlama becerilerine sahip olmak için eğitim ideolojilerini, eğitim felsefelerini, eğitim ütopyalarını, eğitim eleştirilerini ve eğitim politikalarını bilmelidir. Ayrıca çağın ihtiyacı olan nitelikte öğretmen olabilmeleri için pedagojik yaklaşımları sentezleme becerisine sahip olmalılar (Kıncal ve Şahin, 2018).

Öğretmen yetiştirilmesinde izlenen amaçlar, öğretmenlerin toplumdaki statüsünü belirler. Nitelikli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmak öğretmene öz güven sağlar. İyi yetişmiş bir öğretmen toplum içinde itibar ve saygı görür. İyi yetiştirme yoluyla toplumda saygınlık kazanan öğretmenlerin çoğalması mesleğe de itibar kazandırır. Yetersiz yetiştirme aksi sonuçlar doğurur. Öğretmenler, alan bilgisi ve eğitim bilimleri alanında yeterli düzeyde bilgi sahibi, öğretim yöntemlerini çok iyi bilen ve bunları uygulamaya koyabilen ve geniş bir genel kültür sahibi bireyler olarak yetiştirilmelidir (Akyüz, 2012).

2.3.4. Öğretmen Yetiştirme Programları

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak için genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda eğitim vermek üzere tasarlanmıştır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına mesleğe yönelik olumlu tutum ve inançlarını oluşturma işlevi bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmekte ve güncellenmektedir. İdeal öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olması gerektiği yönünde yapılan araştırmalarda bazı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırılarak bir model oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, uluslararası değerlendirmelerde başarı gören ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri kısaca şu şekilde özetlenmiştir (Çubukçu ve Tosuntaş, 2018; Fer, 2000; Gözütok, 2000; Küçükahmet, 2003; Tuncer ve Berkant, 2018):

Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen seçimi titizlikle yapılmaktadır. Öğretmen adayları üniversite sınav sonuçları, diploma ve okul dışı başarı kayıtları, pedagoji sınav başarı durumları, sosyal etkileşim ve becerilerine yönelik kayıtlar gibi birçok açı dikkate alınmaktadır. Öğretmenler yüksek lisans eğitimlerini tamamlamak zorundadır (Aksoy ve Gözütok, 2017; Cirit-Gül, 2016; Hazır, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) öğretmen yetiştirme sisteminde, eğitim, tutum ve ön mesleki beceri gibi bir dizi testten başarılı olmak, ön lisans eğitimi esnasında bazı eğitim dersleri almak ve başarılı olmak gibi bir dizi ön şart belirlenmiştir. Sistem, eyaletlere göre değişmektedir. Sistem üzerinde merkezi bir kontrol mekanizması olmamakla birlikte denetim ve yönlendirmeler grup ve organizasyonlar tarafından yapılmaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2017; Külekçi ve Bulut, 2010).

Japonya öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen adayları ilgili programlara ülke genelinde yapılan sınav ve üniversitelerin kendi sınavları olmak üzere iki aşamalı bir yapı ile

yerleştirilmektedir. Bu sınavların yanı sıra mesleki çalışmalar, genel eğitimde yeterlik ve alan bilgisi gibi konularda da sınav yapılmakta ve kompozisyon yazma, mülakat (bireysel ve grup şeklinde), beceri testi, fiziksel test ve yetenek testi gibi kriterlerde de başarılı olmaları gerekmektedir (Atanur-Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Orakçı, 2015; Polat ve Arabacı, 2012; Uçar ve Uçar, 2004).

Almanya öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen adayları kurum yapısı ve bilim dalına göre üniversitelerdeki yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, müzik ve sanat eğitim okulları ve çok amaçlı üniversitelerde eğitim görmektedir. Öğretmen adayları birinci kademe için (1.- 4. sınıflar) öğretmen yetiştirme endüstrilerinde, ikinci kademe için (5.- 12. sınıflar) dört veya beş yıllık uygulamalı eğitim, alan eğitimi ve teorik eğitim veren kurumlarda eğitim alırlar. Öğretmenlik programlarına başvurabilmek için lise diploması yeterli görülmekte, yoğun talep gören programlar için not ortalamasına bakılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurum ve öğretmen adayı sayısı hedeflenen miktarda tutulmaktadır. Öğretmen adayları mesleğe geçişte iki devlet sınavına girmek zorundadır (Erben-Keçici, 2011; Sözen ve Çabuk, 2013).

Türkiye öğretmen eğitimi, eğitim fakültelerindeki lisans programları yanı sıra, diğer fakültelerde öğrenim görenlere ve mezunlara kendi branşlarında öğretmenlik formasyon eğitim programları kapsamında yapılmaktadır. Günümüzde lisans programları en az sekiz yarıyıl iken, pedagojik formasyon programları en az iki yarıyıldır. Bu nedenle, alınan ders sayıları ve çeşitliliği arasında fark oluşmaktadır. Böylece, pedagojik formasyon programlarının niteliği sorgulanmaktadır. Öğretmen istihdamı ise diploma ve pedagojik formasyon eğitiminin yanı sıra 2016 yılından itibaren mülakat ile yapılmaktadır (Akyüz, 2012; Erdem, 2013; Sönmez, 2010; Tuncer ve Berkant, 2018).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ne kadar iyi olursa olsun onları kariyerleri boyunca karşılaştacakları zorluklara hazırlamak mümkün değildir. Öğretmen eğitim sistemleri yüksek standartlarda ve kaliteli bir işgücü niteliğine sahip bireyler yetiştirmek durumundadır. Öğretmenler bilgilerini gelişmelere göre güncelleyebilmeli, bireysel becerilerini bilimsel araştırmalara göre değiştirebilmeli ve meslektaşlarının daha etkili olmalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmenler bu görev ve sorumlulukları benimsemelidir (OECD, 1998, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin nitelikli olarak uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının bu mesleğe özgü eğitimi alarak uzmanlık derecesinde yetişmiş olması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının uzmanlığı ne ölçüde karşıladıkları tartışma konusu olmaktadır. Öğretmen adaylarının bu uzmanlığı kazanabilmelerinde, öğretmen

yetiştirme programlarına seçilmelerinde kullanılan kriterlerin uygunluğu, hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin süresi ve kalitesi, ğretmen atamasına yönelik sınav sistemi gibi konuların yanı sıra adayların öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi, tutum, yetenek, beceri, öz-yeterlik algısı gibi kişisel özellikleri de etkili olabilmektedir. Bundan dolayı, ğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlere uygulanacak resmi programlar ile kazandırılabilcek bilgi, beceri, değer ve tutumlarla birlikte örtük program dahilinde kazanacakları mesleki ciddiyet, planlılık, zen, titizlik, duyarlılık gibi örtük mesajlara yönelik algılar da dikkate alınmalıdır (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016; Azar, 2011; Ergün, 1987; Tuncer ve Berkant, 2018).

2.3.5. Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Günümüzde yüksek öğrenimi tamamlamış, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip ve mesleği yapma yetkisi elde etmiş bireyler öğretmenlik mesleğini yapmaktadır. Son zamanlarda ğretmen tanımı yapılırken, eğitim mühendisi, sanatçı ve uzman gibi açıklamalar yapılmaktadır. Eğitim mühendisi olarak ğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit eder, eylem planı oluşturur, öğrenme glklerinde kullanılacak yöntem ve teknikleri seçer. Sanatçı olarak ğretmen, öğrencilerle çeşitli yollarla iletişim kurar, öğrencilerin kendilerini farklı yollarla ifade etmelerine olanak tanır, öğrencilerin zihnini süsler. Uzman olarak ğretmen, karmaşık eğitim durumlarında bilimsel temellere dayalı, etkili kararlar alacağını bilir, eğitsel sorunlara uygun çözümler üretir ve uygular. Kısaca, ğretmenlik çeşitli görevleri içeren ve iyi bir eğitim alınması gerekli olan bir meslektir. (Akyüz, 2012; Barnier, 2005; Güneş, 2016)

Öğretmen yetiştirme konusunda geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere dört yaklaşım uygulandığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar, döneme, zamana ve eğitim anlayışına göre değişmektedir. Yaklaşımların amacı, ilkeleri, yöntemleri ve uygulama esasları birbirinden farklıdır. Yaklaşımların temel özellikleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmektedir (Güneş, 2016):

2.3.5.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımın temel amacı öğrencilere “*bilgi aktarma*” dır. Bu nedenle “*her şeyi bilen ğretmen*” istenmektedir. Bu yaklaşıma göre eğitim anlayışı öğrencilere bilgileri açık bir biçimde aktarmaktır. Öğretmen ğrencilere kitaptaki bilgileri anlatır ve gerekli bilgiler açık bir şekilde sunar. Öğrenci çeşitli bilgilerle doldurulacak boş bir kova olarak görülür. Öğrencilerden ğretmeni dikkatli bir şekilde dinlemeleri ve anlatılanları not almaları istenir.

Öğretim sürecinde anlatma, açıklama ve tekrarlama gibi işlemlere ağırlık verilir. Öğretmen merkezdedir, öğrenciler ise alıcı konumundadır. Bilgi, öğrencinin zihnini dolduracak içerik, öğrenme ise aktarılan bilgileri ezberlemek olarak ele alınmaktadır (Alamargot, 2001; Barnier, 2005; Güneş, 2016).

Geleneksel yaklaşımın etkileri Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında açıkça görülmektedir. Örneğin, 1932-1937 yılları İlköğretmen Okulu Ders Programı, çoğunluğu alan bilgisine yönelik teorik dersler olmak üzere sayısal, sözel, sağlık gibi 22 farklı alan derslerini, sadece iki tane öğretmenlik meslek bilgisin yönelik ders içermektedir. Öğretmen adaylarının bu derslerin hepsini iyi şekilde öğrenmesi beklenmektedir. Bu nedenle, bu yaklaşımda her şeyi bilen öğretmen yetiştirme anlayışı olduğu belirtilmektedir. 1937-1953 yıllarında uygulanan İlköğretmen Okulu Programlarında ve 1940 yılında açılan Köy Enstitülerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında da benzer bir anlayışın olduğu görülmektedir (Akyüz, 2012; Çoban, 2018; Güneş, 2016; Oğuzkan, 1990).

2.3.5.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın temel amacı “*davranış değiştirme*” dir. Bu nedenle öğretmenin “*örnek öğretmen*” olması beklenmektedir. Eğitim sürecinde davranışlar, tutumlar, uyarıcılar, tepkiler, pekiştirme, tekrarlama, alışkanlık oluşturma gibi işlemlerle önem verilmektedir. Davranışlar uyarıcı-tepki-şartlanma ve pekiştirme bağlamında kalıcı olarak değiştirilebilir. Bir davranış bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilir. Öğrenme, davranışların değişmesi demektir. Bu durum, bireyin gözlenebilir davranışlarıyla belirlenir. Bilgi ise davranış haline gelen içeriktir. Öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, küçük parçalara ayrılır ve çeşitli tekrarlarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaz (Güneş, 2014).

Davranışçı yaklaşımda, bilgiyi tekrar etme, ezberleme, hatırlama, tanımlama, açıklama vb. etkinliklere yer verilmektedir. Öğrenme için temel koşul tekrar etmedir. Öğretmen öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir, hatalı cevaplarını düzeltir. Öğretmen, öğrencinin olumsuz davranışlarını sürdürmesi durumunda ise, ceza verir. Öğrencinin alışkanlık kazanması için davranışları sürekli gözlenir. Öğrenci, gözleyerek, taklit ederek ve model olarak öğrenmesi için öğretmen rol-model olarak örnek davranışlar sergiler. Kısaca, bu yaklaşımda örnek öğretmen yetiştirme anlayışı hakimdir (Basque, Rocheleau ve Winer, 1998; Basque, 1999; Kozanitis, 2005).

Bu yaklaşımın etkileri Türkiye’de yıllardır görülmektedir. Bu durum, 1930 yılında yayınlanan 1702 sayılı “İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun”un 20, 22, 23 ve 24. maddelerinde, öğretmenin öğrencilerine, çevresine ve topluma örnek olması, iyi davranması, saygı göstermesi vurgulanmıştır. Bunları uymayan öğretmenlere ihtar ve ceza verilebileceği belirtilmiştir. Öğretmenin örnek davranışlar sergilemesi, rol-model olması anlayışı günümüzde de önemini korumaktadır (Güneş, 2016).

2.3.5.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımın ana amacı zihinde “şema geliştirme” dir. Bu nedenle, “uzman öğretmen” yetiştirme üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenme beş duyu organıyla dışarıdan alınan bilgilerin zihinde bilgisayar gibi işlenmesiyle gerçekleşmektedir ve doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Öğrenci bilgiyi alan ve işleyen, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kuran, ardından kodlayan ve uzun süreli bellekte depolayanıdır. Bu süreçte zihinsel şemalar kullanılmaktadır. Çeşitli etkinliklerle öğrencinin zihinsel işlem ve becerileri geliştirerek aktif öğrenmesi üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014; Raynal ve Reieunier, 1997).

Öğretmenin görevi, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek, bilgiyi işleme süreçlerini kolaylaştırmak ve aktif öğrenmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmenler, öğrencilere alma, seçme, işleme, kodlama, anlamlı ilişkiler kurma, sınıflandırma, kavram haritası oluşturma gibi yöntem ve teknikler kullanarak etkinlikler yaptırır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi ve uygulaması oldukça önemlidir. Uzman öğretmen yetiştirme için birçok ülkede öğretmen eğitiminin yükseköğretime bağlanmış, süresi uzatılmış ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısı arttırılmıştır (Basque, Rocheleau ve Winer, 1998).

Bu yaklaşımın etkisi 1970’li yıllarda öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olarak ele alınmasıyla ve öğretmen yetiştirmek için yükseköğretim düzeyinde eğitim verilmesiyle açıkça görülmeye başlanmıştır. 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiş ve günümüze kadar 100’e yakın eğitim fakültesi açılmıştır. 17. Milli Eğitim Şurasında lisansüstü düzeyde eğitim vurgulanmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süresi okul öncesi, ilk ve ortaokulun tüm alanlarında dört yıl; ortaöğretime öğretmen yetiştirme süresi ise, beş-beş buçuk yıldır. Ülkemizde 1973 yılından sonra öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı ile öğretmenlik uygulamasının süresi arttırılmıştır (Güneş, 2016).

2.3.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşımın esas amacı “*öğrenmeyi öğretme*” dir. Öğretmenin “*öğrenen öğretmen*” olması istenmektedir. Bu yaklaşımda, öğrenci merkeze alınmakta ve öğrenme üzerinde durulmaktadır. Öğrenme, ön bilgilerle yeni bilgilerin birleştirildiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir. Öğrenci, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, etkinliklere aktif olarak katılan, yeni bilgilerle kendini sürekli geliştirenlerdir. Öğretmen, öğrencilere gözlem yaptırır, sorular sorar, etkinlikleri uygularken eşlik eder ve rehberlik yapar. Bu süreçte öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gibi çeşitli becerileri geliştirilmeye çalışılır (Güneş 2014; Kozanitis, 2005; Morrisette ve Voynaud, 2002).

Bu yaklaşımın etkisi, Türkiye’de 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşımla yeni öğretim programların hazırlanmasıyla öğretmen yetiştirme sürecine yansımıştır. Programlarda öğrencilerin aktif öğrenmesi, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu durum, eğitim fakültelerinde “Bologna Süreci” adı altında hem öğretmen eğitim programlarını geliştirme hem de öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgi, beceri ve yetkinliklerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında öğretmen adaylarına kazandırılacak “eğitme-öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür, bilgi ve beceriler” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıkları olmak üzere “Öğretmen Yeterlilikleri” adı altında çeşitli yeterlilikler belirlenmiş ve yürürlüğe konulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde bu yeterliliklere uygun yetiştirilmesi istemektedir. Yükseköğretim Kurumu da 2006-2007 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme lisans programlarının uygulanmasında yapılandırmacı felsefesinin dikkate alınması vurgulanmaktadır (Güneş 2016).

2.3.6. Öğretmen Yetiştirme Modelleri

ABD’de ve Avrupa’da öğretmen eğitimi üniversitelerde yapılmaya başladığından beri çeşitli modeller (programlar) uygulanmıştır. Bu modeller içinde en sık hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modelleri üzerinde durulmaktadır. Bu modeller şunlardır:

2.3.6.1. Dört Yıllık Lisans Programları

Eğitim fakültelerinde dört yıl süren lisans eğitimini kapsayan ve uygulanan ilk model olan bu tür programlar “*geleneksel programlar*” olarak adlandırılmaktadır. Türkiye’de de yaygın bir şekilde uygulanan bu modelde alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

süreç içerisinde öğrencilere bir arada verilmektedir. Bu modelin örnekleri Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk ve ortaokula öğretmen yetiştirme çalışmalarında ve köye öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan köy enstitülerinde görülmektedir. Bu modeli destekleyenler, öğretmen adaylarının akademik ve mesleki yönden bütüncül gelişimi sağladığı düşüncesini savunmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmek bu programın amaçları arasındadır. Son yıllarda ABD ve Avrupa üniversitelerinde öğretmen adaylarının dört yıllık bir sürede hem alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisi derslerini öğrenemeyecekleri gerekçesiyle bu modelden vazgeçmeye başlanmıştır (Andrew, 2005; Güneş, 2016; Hawley, 1986; Oğuzkan, 1990; Yüksel, 2012).

2.3.6.2. Beş Yıla Çıkarılmış Programlar

Eğitim fakültelerinde beş yıl süren lisans eğitimini kapsamaktadır. Bu modelde, öğretmen adayları ilk 4 yıl alan derslerini ve teorik öğretmenlik meslek bilgisi derslerini görmekte ve son yıl öğretmenlik uygulaması yapmaktadır. Bu modeli savunanlar, teori ve uygulamanın daha iyi bütünleştiğini savunmaktadır. Fakat bu modelde ilk dört yılda verilen derslerin uygulama ile bağlantılı olmaması ve sadece teorik olarak verilmesi uygulamayı anlamlı hâle getirememeye tehlikesini doğurmaktadır. Fransa'da okul öncesi, ilk, orta ve lise öğretmenlerini yetiştirmede bu model kullanılmaktadır. Türkiye'de 3,5 + 1,5 tezsiz yüksek lisans programı bu modele örnektir (Feiman-Nemser, 1990; Güneş, 2016).

2.3.6.3. Lisansüstü Düzey Programlar

Bu tür programlar, lisans mezunu öğrencilerin kabul edildiği, bu öğrencilere öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verildiği ve uygulama faaliyetlerinin yapıldığı programlardır. Fen edebiyat fakültesinden gerekli alan bilgisini alan öğrenciler bu programa katılabilmektedir. Bu tür programları destekleyenler öğretmenlerin mesleki uygulamaya başlamadan önce alanında güçlü bir temele sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Türkiye'de 4 + 1,5 tezsiz yüksek lisans programı bu modele örnektir. Bu tür programlar temelde iki çeşittir (Feiman-Nemser, 1990):

2.3.6.3.1. Akademik Model

Akademik bilgi ve uygulama yaşantılarını vurgulayan programlardır. 1936'da uygulamaya başlanan MAT (Master of Arts in Teaching) bu tür programların ilk örneğidir. Harvard Üniversitesi rektörü James Conant tarafından eğitim ile fen-edebiyat fakülteleri

arasında bir köprü oluşturmak amacıyla önerilmiş ve uygulanmıştır. Bu modelde, fen edebiyat fakültesi mezunlarına kampüste teorik dersler verilmekte ve okullarda tam zamanlı uygulama yapmaları sağlanmaktadır. Bu programların süresi 1-1,5 yıl sürmektedir. Bu modelde, akademik derslere ağırlık verilmesine rağmen alan öğretimi ile öğretmenlik meslek derslerine yeterli düzeyde önem verilmemektedir. Bu yönüyle, bu model eleştirilmektedir. Bu programlar, günümüzde pek uygulanmamaktadır (Clifford ve Guthrie, 1988; Powell, 1980; Stiles, 1969; Yüksel, 2012).

2.3.6.3.2. Profesyonel Model

Öğretmenliğin kalitesinin profesyonel eğitimde yattığı ve öğretmen eğitiminin mesleki yönünün geliştirilmesi gerektiğinin ileri sürüldüğü modeldir. Bu model, ilk olarak 1920 yılında Harvard Graduate School of Education dekanı Henry Holmes tarafından uygulanmıştır. Modelde, fen-edebiyat mezunu öğrencilerine iki yıllık mesleki eğitim süreci sunulmaktadır. Bu modelin temelinde, bilgilerin uygulamalarla bütünleştirilmesi ve uygulamaların yoğun ve uzun bir zaman diliminde verilmesi vardır. Bu model 1980 sonrasında ABD ve Avrupa üniversitelerinde yoğun olarak uygulanmaktadır. Lisansüstü düzeyde yapılan her iki modelde de eğitimde mesleki uygulamalara önem verilmektedir. Aralarındaki temel fark ise, akademik modelde alan derslerine yer verilirken profesyonel modelde öğrencilerin lisans eğitimleri esnasında yeterli alan dersi aldıkları varsayımıyla alan derslerine yer verilmeden öğretmenlik uygulamasına yer verilmesidir (Powell, 1980; Yüksel, 2012).

2.3.6.4. Alternatif Sertifikasyon Programları

Öğretmen açığı olduğu zamanlarda veya acil ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen yetiştirmek üzere hazırlanmış programlardır. Bu modelde, lisans mezunları okullarda bir yıl öğretmenlik uygulamasına katılmaktadır. Bu sürede, öğretmenlik uygulamasının yanında çoğunlukla akşamları, hafta sonları ya da yaz ayları olmak üzere mesai dışı zamanlarda sadece gerekli görülen dersler üniversitede kısa ve yoğunlaştırılmış olarak verilmektedir. Bu model, öğretmenliği isteyen kişilere imkân sağlaması, zamanı kısaltarak maliyetleri azaltması nedeniyle desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının gerekli becerileri geliştirmesi için ayrılan sürenin yeterli olmaması ve uygulamanın eşitsizliğe yol açması nedeniyle eleştirilmektedir (Carey, Mittman ve Darling-Hammond, 1988; Feiman-Nemser, 1990; Hawley, 1992; Ornstein ve Levine, 2003).

2.3.7. Öğretmen Yetiştirmede Yeni Gelişmeler

Öğretmen eğitimi üzerine yapılan eleştiriler göz önüne alınarak yapılan yeniliklerle ilgili raporlar bulunmaktadır. Bu raporlar içerisinde 1986 yılında yayınlanmış olan “Carnegie Forum” ve “Holmes Group” raporları öne çıkmaktadır. Bu raporlardaki temel düşünce öğretmen eğitiminde standartların yükseltilerek kaliteli öğretmen yetiştirilmesinin sağlanabileceği ve böylece eğitimde yaşanacak aksaklıkların giderilebileceğidir. Holmes Grubu, ismini Harvard Graduate School of Education’ın 1920’lerdeki dekanı Hanry Holmes’dan almıştır. Bu grup yaklaşık 40 üniversiteden gelen eğitim fakültesi dekanları ve akademisyenlerden oluşmaktadır. Carnegie Forum ise Carnegie Vakfının desteğiyle uzman ve akademisyenlerden oluşan bir ekip tarafından hazırlamıştır. Her iki raporda da öğretmen eğitimi hakkında öneriler bulunmaktadır. Bu önerilerden bazıları şunlardır (Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986):

- 1) Akademik bir alanda lisans eğitimi almış öğrenciler öğretmen eğitimine kabul edilmelidir.
- 2) Öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyinde yapılmalıdır.
- 3) Öğretmen adaylarının mesleki eğitimine önem verilmelidir. Öğrenciler, okullarda denetim altında yoğun bir uygulama aşamasından geçmelidir. Bundan dolayı, her kurumda bir “öğretmenlik uygulama okulu” olmalıdır.
- 4) Uygulama faaliyetlerinin verimli olabilmesi için fakülte ve okullar arasında güçlü ilişkiler kurulmalıdır.
- 5) “Klinik Profesörlük” adı altında yeni bir akademisyen grup oluşturulmalıdır. Eğitim fakültesindeki profesörler fakültelerde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verirken, klinik profesörler fakülte-okul arasında bağlantıyı sağlamalı ve öğretmen adaylarının mesleki yönden nasıl geliştirileceğine ilişkin çalışmalar yapmalıdır.
- 6) Eğitimciler araştırmalarını laboratuvar ortamında değil, sınıf şartlarında yapmalıdır.

Görüldüğü gibi bu raporlarda, sağlam bir alan bilgisi ve yoğun uygulama temele alınmıştır. Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde iyi bir alan bilgisi ve okullarda yoğun bir klinik yaşantı ile bütünleşmiş öğretmenlik meslek bilgisi almaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimi lisansüstü düzeyde yapılmalıdır. Bu iki raporun yayınlanmasından sonra ABD üniversiteleri rapordaki önerilere uyarak fen-edebiyat fakültelerinden lisans derecesi almış öğrencilerin kabul edildiği tezsiz yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermeye başlamışlardır (Sadker ve Sadker, 2000).

2.4. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtseven (2019) tarafından yapılan “Öğretimi Planlama ve Uygulama Sürecinde Örtük Programın Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmaya farklı kıdem, eğitim kademesi ve okul türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 128 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak görüş formu ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örtük programın resmi programa göre daha etkin olduğunu ve istenilen öğrenme ortamının oluşturulmasında örtük program da dikkate alınarak planlama yapmanın öğrencilerin daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesinde önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Alkan (2017) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Örtük Program Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Araştırmada, çeşitli il ve branşlarda görev yapan 52 öğretmen katılımcı olarak yer almaktadır. Araştırmanın verileri metaforik algılar formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcılar örtük programı resmi programın tamamlayıcısı, kültürü aktarıcı ve kontrol edilemeyen bir unsur algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Türedi (2008) tarafından yapılan “Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi” isimli araştırma, eğitimde örtük program konusunu farklı açılardan incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada, eğitimin örtük program yoluyla öğrenciyi sadece sosyalleştirmediği, aynı zamanda hâkim kültür ve ideolojileri öğrenciye aktardığı ve bu yüzden de okulların karşıt ideolojilerin çatıştığı bir alan olduğunu düşünen günümüz görüşlerine yer verilmiştir. Bu çatışmalardan ya da hâkim kültürün örtük program üzerindeki hâkimiyetinden kurtulmak için önerilen çözümlere de değinilmiştir.

Yurtiçinde yapılan diğer araştırmalar temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar şeklinde üç farklı kategoride sınıflandırılmıştır.

2.4.1. Temel Eğitim Düzeyinde Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Gündoğdu (2020) tarafından yapılan “5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Örtük Program Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Tutumlara Etkisi” isimli araştırmanın amacı, örtük program uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde öğrenci başarısı ve tutumlarına yönelik etkisini incelemektir. Araştırmada, deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Isparta merkezde bulunan Mavikent Ortaokulu 5. sınıflarında öğrenim gören rastgele seçilen iki şubeden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları 25’er öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, örtük program uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre başarılarında daha fazla artış olduğu ve derse karşı tutumlarının arttığı tespit edilmiştir.

Şenyüksel (2019) tarafından yapılan “Toplumsal Cinsiyet ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmanın amacı, toplumsal cinsiyet ile örtük program arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri bağlamında araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmanın evreni İzmir iline bağlı Konak ve Karabağlar ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Örneklem ise sekiz erkek sekiz kadın sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin örtük program kavramı ve işlevine ilişkin bilgi düzeyleri değerlendirilmiş, toplumsal cinsiyet eşitliği ve örtük program ilişkisi konusundaki farkındalıkların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan-Ünal (2018) tarafından yapılan “Çocuk Kitaplarında Değerler: KKTC’de Örtük Program Bağlamında Bir Çalışma” isimli araştırmanın amacı, KKTC’deki devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin etkinlikleri sırasında okumayı en çok tercih ettiği 225 resimli çocuk kitabının örtük program kapsamında işlediği değerleri saptamaktır. Araştırmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre örtük olarak çocuk kitaplarında barış, saygı, özgürlük, uyum, özeleştirme ve vatanseverlik değerleri oldukça seyrek olarak işlenen değerler arasındadır.

Demir (2018) tarafından yapılan “Sosyal Medya Üzerinden Gerçekleşen Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Örtük Program Açısından İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin, örtük program açısından incelenmesidir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı keşfedici karma desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda olgubilim deseni, nicel boyutunda betimsel tarama ve ilişkisel tarama desenlerinden nedensel karşılaştırma ve korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 32 öğretmen ve 29 öğrenci araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Nicel boyutunun evreni ise Kahramanmaraş merkez ilçeleri sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 31523 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme öncelikle tabakalı örnekleme yoluyla okullar seçkisiz belirlendikten sonra ölçüt örnekleme kullanılarak örneklemdeki 2046 katılımcı belirlenmiştir. Nitel verileri toplamak için öğretmen ve öğrenciler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için ise “Öğretmenle etkileşim kurma anketi” ve “Sosyal Medya Bağlamında Örtük Program Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri için içerik analizi, nicel veriler için parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal medyada gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşimi gerekçeleri ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin belirtmiş oldukları gerekçelerden öğrenciyi tanıma, duyuru yapma, öğrencilerin duyurulardan haberdar olması ve akademik başarı gerekçelerinin resmi program kapsamı içerisinde, diğer gerekçelerin ise daha çok örtük program kapsamında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrenciye tutum ve değer kazandırma, rapport kurma, öğrenmenin otoritesinin zarar görmesi ve olumsuz örnek olmaktan kaçınma gerekçeleri ile öğrencilerin belirtmiş oldukları öğretmenle yakınlık kurma, öğretmenin gözüne girme ve öğretmeni daha iyi tanıma gerekçeleri ile gerçekleştirilen etkileşimler sonucunda öğrencilerin örtük program kapsamında öğrenmeler edineceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, sosyal medyada öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimler sonucunda kısıtlanma, iletişimde özgüven kazanma, kural ve değer öğrenme, öğretmeni tanıma ve işleyişi öğrenmeye yönelik örtük program kapsamında öğrenmeler edindikleri ortaya çıkmıştır.

Saldıray (2017) tarafından yapılan “Örtük Programda Toplumsal Cinsiyet: Bir İlkokulun Örtük Programında Toplumsal Cinsiyete İlişkin Nitel Bir Çalışma” isimli araştırmanın amacı, bir ilkokulda örtük programın toplumsal cinsiyet ilişkileri bağlamında taşıdığı mesajları incelemektir. Araştırmada, okul örtük programının üç temel unsuru olarak “öğretmen tutum ve davranışları”, “kullanılan dil” ve “oynanan oyunlar” odak alınmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu, bir ilkokulda görev yapan 6 sınıf öğretmeni ve 1 rehber öğretmeni ile bu öğretmenlerin derse girdiği toplamda 162 öğrenciden oluşmaktadır. Her bir sınıfta 18 ders saati olmak üzere toplamda 108 ders saati gözlem ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen gözlem ve görüşme verileri ayrı ayrı ele alınarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul örtük programının üç temel ögesi olan “öğretmen tutum ve davranışları”, “kullanılan dil” ve “oynanan oyunlar” toplumsal cinsiyet ilişkileri bakımından eşit olmayan bir içeriğe sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Eşit olmayan bu ilişkinin erkek öğrencilerin lehine, kız öğrencilerin aleyhine olduğu görülmektedir. Öğretmenler sahip oldukları cinsiyet kalıp yargıları eleştirmeden, kontrolsüz şekilde eğitim öğretim sürecine yansıtmakta ya da eyleme dökerek doğrudan cinsiyet ayrımcılığına varan uygulamalar sergilemektedir. Öğrenciler de örtük mesajlar aracılığıyla eşit olmayan cinsiyet ilişkilerini benimsemekte, kullandıkları dil ve oynadıkları oyunlarda bu ilişkileri devam ettirmektedir. Kız öğrenciler örtük biçimde erkek öğrencilerden sözel şiddet boyutuna varan bir iletişime maruz kalmaktadır.

Baydilek (2015) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi” isimli araştırmanın amacı, akıl yürütmenin örtük program bağlamında incelenmesidir. Araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Tipik örneklem stratejisiyle örneklem belirlenmiştir. Çalışma, yapılandırılmamış gözlemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dört yaş grubunda çocukların yaşantı ve deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgi, fikir ve becerileri birbirleriyle paylaşma eğiliminde oldukları, birbirlerinin fikirlerinden etkilendikleri ve bu etki doğrultusunda hareket edebildikleri görülmüştür. Öğretmenin çocuklarla bireysel olarak ilgilenmeye çalıştığı, onlara seviyelerine uygun sorumluluklar verebildiği, zaman zaman cezaya başvurabildiği görülmüştür. Beş yaş grubu çocukların aralarındaki iletişim genel olarak olumludur. Çocuklar birbirleriyle fikirlerini paylaşabilmekte ve birbirlerinin neler yaptıklarını izlemektedirler. Öğretmenin çocukların aralarındaki ilişkilere, çocukların aralarındaki bazı sorunlara çözüm bulmalarına müdahalede bulunduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Örtük Program Kavramına İlişkin Algıları” isimli araştırmanın amacı, MEB’e bağlı okullarda görevli sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algılarının görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel araştırma türlerinden durum desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın evreni,

2012-2013 eğitim öğretim yılında görev yapan Sivas ili Zara ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî kurumlarda görevli 63 sınıf öğretmenidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri örtük program kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir. Ders dışı etkinliklerin ve bazı sosyal etkinliklerin örtük program kapsamına girdiğinden habersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların eğitim öğretim ortamında yapılan bazı etkinliklerin amacının farkında olmaları örtük programın uygulamalı kısmının aktif olarak eğitim ortamında yer aldığı sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramı hakkında teoride yetersiz oldukları fakat uygulamada herhangi bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başar, Akan ve Çankaya (2014) tarafından yapılan “Örtük Program Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Uygulamalarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmanın amacı, okul yöneticisinin yönetimsel uygulamalarının örtük programa göre değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ili merkezinde görev yapan 13 ilköğretim okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma konusunun alan alt analiz birimleri, “değerler”, “kurallar” ve iletişim” faaliyetleridir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürleri katılımcılığı sağlama, ödüllendirme, kültür oluşturma ve sosyal destek (yaşam koçluğu) etkinliklerini örtük program çerçevesinde oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bolat (2014) tarafından yapılan “Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı” isimli araştırmanın amacı, öğrenci görüşleri yardımıyla okulun örtük programını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Çubuk ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfları arasından rastlantısal olarak seçilen bir sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen kişilik özellikleri, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen meslek bilgisi özellikleri, sınıf ortamı ve bu ortamda uygulanan ödül ve cezalara ilişkin bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre öğrenciler, öğretmenlerinin kişilik özellikleri hakkında olumlu görüşe sahiptirler, ancak öğretmenin bazen çok sinirli olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenin ceza yanında ödüllere de yer verdiği görülmüştür. Manevi ve maddi ödüllerin kullanıldığı sınıfta en göze çarpan, ödül testlerin hediye edilmesidir. Öğretmenin en çok uyguladığı ceza türünün puan kırmak olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2014) tarafından yapılan “How does a Hidden Curriculum Operate: A Case Study of Routine Practices and Rules in a Fourth-grade Classroom? (Sınıfta Gizli Müfredat Nasıl İşliyor: Bir Devlet Okulunun Dördüncü Sınıfındaki Rutin Uygulamalar ve Kurallar Üzerine Bir Durum Çalışması)” isimli araştırmanın amacı bir ilkokul sınıfında gizli müfredatın günlük sınıf deneyimini karakterize eden rutin uygulamalar ve kurallar aracılığıyla nasıl işlendiğini ayrıntılı bir şekilde incelemektir. Araştırmanın örnekleme, Doğu Marmara’daki bir kasabada bulunan devlet ilkokulunun dördüncü sınıfına giden 33 öğrenci ve onların sınıf öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırmada, görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıdır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sınıftaki günlük rutin aktivitelerde edilgen bir konumda olduklarına, öğretmenin belirlediği çerçevedeki aktivitelere mahkum edildiklerine, sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulamasında öğretmenin anti-demokratik bir yaklaşım izlediğine, öğrencilerin kural algısının öğretmenin onaylamadığı davranışlar üzerinden şekillendiğine, öğretmenin sınıftaki işleyişin devamına öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişiminden daha fazla önem verdiğine ve öğretmenin öğrencilerin olumsuz davranışlarını daha çok fark ettiğine ulaşılmıştır.

Demir (2013) tarafından yapılan “Eğitimci Olmayan Hizmetli Personelin Örtük Program Çerçevesinde Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine Olan Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine olan etkisini gözlem ve paydaş görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmaktır. Veri toplamak için görüşme ve katılımcı gözlem yapılmıştır. Araştırmada, uygun durum örnekleme yoluyla oluşturulan Kahramanmaraş ilinin Türkoğlu ilçesindeki 3 ilköğretim okulunun paydaşları örneklem olarak seçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hizmetli personelin öğrencilerle etkileşimi ve model olma özelliğinden dolayı öğrencilerin duyuşsal gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Fidan (2013) tarafından yapılan “Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri Dersinde Örtük Programın Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bolu İli Örneği” isimli araştırmanın amacı, Bolu ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin görüşüne göre seçmeli bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiştir. Örtük program tek bir durum olarak ele alınmıştır. Alt birimleri öğretmen görüş, beklenti, eleştirileri ve davranışları şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu

Bolu ili Merkez ilçesindeki ve Merkez ilçesine bağlı köylerde ortaokullarda görev yapan 15 Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik (homojen) örnekleme” kullanılmıştır. Veriler “yarı yapılandırılmış gözlem formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar şu şekildedir: Sosyo-ekonomik yönden daha düşük okullardaki öğrencilerin bilişim teknolojileri araçlarına yönelik özgüvenleri yüksek tutma beklentisi içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerden toplumsal ve ahlaki açıdan sanal ortam ile gerçek ortamı ayırt edebilmeleri, sanal ortamda konuşmalarının daha düzgün, saygılı ve dürüst olmaları yönünden yüksek düzeyde beklenti içinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadığı sorunların beklentilerine örtük olarak olumsuz yönde etki ettiği, motivasyonlarının ve çalışma azimlerinin düştüğü, huzursuz oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kişisel gelişim, ahlaki, toplumsal, ekonomik ve sosyal değerleri daha çok sözlü olarak örtük program kapsamında kazandırılmaya çalıştığı görülmüştür. Sosyal olarak sportif faaliyetlere daha çok erkek öğrencileri yönlendirdikleri, önemsedikleri konuları daha yüksek performansta anlattıkları, önemsemedikleri konuları hiç anlatmadıkları veya yüzeysel geçtikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere daha üst yeterlilikleri kazandırma beklentileri oldukları hâlde uygulamada bunu yansıtmadıkları, ideolojik olarak Atatürk, belirli gün ve haftalar konusunda bilişim teknolojileri araçlarını kullanarak örtük olarak kazandırmayı çalıştıkları, bazı öğretmenlerin dini görüşlerini öğrencilere yansıttıkları akran öğrenmeyi çok sık kullandıkları, aileleri internet ve bilişim teknolojilerini kullanmaları konusunda bilinçlendirdikleri tespit edilmiştir.

Yıldırım (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları” isimli araştırmanın amacı, sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen okulların örtük programlarının olumlu ve olumsuz unsurlarını ortaya çıkarmak ve olumsuz unsurların öğrenciler üzerinde oluşturduğu stres düzeyini belirlemektir. Kilis ili merkez ilköğretim okulları çalışma alanı olarak seçilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere dayalı olarak sosyo-ekonomik düzeyleri üst-orta-alt olmak üzere üç okul belirlenmiştir. Araştırmada, keşfe yönelik desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Örtük programın unsurlarının tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf İçi Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek amacıyla 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında, nitel veriler için NVivo 8 programı ve nicel veriler için ise SPSS 17 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, alt ve orta

sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda örtük programın olumsuz unsurlarının daha fazla olduğu ve öğrencilerden kaynaklı olumsuzlukların daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ise örtük programın olumlu ve olumsuz unsurlarının frekans değerlerinin yakın olduğu ve bu okulda öğretmen kaynaklı örtük programın olumsuz unsurlarının öğrenci kaynaklı olumsuz unsurlardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Çalışma alanındaki okulların örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerine bakıldığında ise öğrencilerde en fazla “yönetici-okulun imkânları” alt boyutunun orta düzeyde stres yarattığı; diğer alt boyutların ise sırayla “öğrenci” alt boyutunda orta ve “öğretmen” alt boyutunda ise az düzeyde stres yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin okul, sınıf, cinsiyet, baba mesleği, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür.

Çubukçu (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi” isimli araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında karakter eğitimi kapsamında değerlerin kazandırılmasında örtük programın önemini ortaya çıkararak, programın uygulanması sürecinde okullarda yapılan örtük programı destekleyici etkinlikler ve bu etkinliklere katılan öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili MEB’e bağlı 3 ilköğretim okuluna devam eden 6. 7. ve 8. sınıf olmak üzere toplam 40 öğrencinin yaptığı örtük programı destekleyici etkinliklerin incelenmesi ve bu etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşleri çerçevesinde yürütülmüştür. Verilerin analizinde doküman incelemesi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim programlarının değerlere yer verdiği ve değerlerin kazanılması, içselleştirilmesi sürecinde örtük programı destekleyici etkinliklerin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir.

Serhatlıoğlu’nun (2012) yaptığı “Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi” isimli araştırmanın amacı, Elâzığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirlemektir. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre belirlenen 4 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sosyal beceri değerlendirme ölçeği, gözlem ve görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri değerlendirme ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Nicel verilerin analizinde SPSS-16 istatistik programı, nitel verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 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.

Adıay (2011) tarafından yapılan “Başarı Düzeyleri Farklı İlköğretim 7. Sınıf Ortamlarının Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu Açısından İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, sınıf yaşantısı sürecinde ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemek ve İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamaktır. Araştırma, nitel araştırma özelliği gösteren bir durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Araştırma, başarı düzeyleri farklı üç ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okulların 7. sınıflarından birer şube seçilmiştir. Seçilen şubeler kendi içlerinde birer durum olarak kabul edilmiş ve bunlardan karşılaştırılabilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Sınıf iklimiyle ilgili örtük program unsurlarını belirleyebilmek için öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler ve İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nın uygulanması esnasında sınıflarda gözlemler yapılmıştır. Görüşme ve gözlemle toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Başarıda fark yaratan sınıf iklimidir. Öğretmenler sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunmaktadırlar. Öğrenciler kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenciler kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerine göre daha değersiz bulmakta, öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçmektedirler.

Akbulut (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması” isimli araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf içerde ve dışındaki davranışları, okulun fiziksel düzenlemeleri ve okul idaresinin öğrencilerle olan ilişkileri konusunda öğrenci görüşlerinden hareket ederek okulun ve öğretmenlerin kasıtlı veya kasıtsız oluşturduğu örtük programı incelemektir. Araştırmanın evrenini, Malatya il merkezindeki devlet okullarında ve özel okullarda, ilçe merkezindeki ve köylerindeki devlet okullarında

öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Evreni temsil edecek örneklem “tabakalı örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 15 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri ve davranışları öğrencilerin “demokratik davranabilme”, “özerk davranabilme”, “sorumluluk alma”, “adil davranma”, “düzenli olabilme”, “dakik olabilme”, “okul kurallarına uygun giyinebilme”, “başladığı işi bitirebilme”, “etik davranabilme”, “itaat edebilme”, “okulun ve toplumun kurallarına uyabilme”, “milli duyguya sahip olabilme”, “rekabet edebilme” gibi becerileri kazanmasında etkili olmaktadır. Bu beceriler toplumsal tabakalara göre farklılık göstermektedir. Sınıf içerisinde örtük programın resmi programla uyuşan ve uyuşmayan yönleri bulunmaktadır. Okullarda örtük olarak ödül verme sistemi, ceza verme sisteminden daha çok kullanılmaktadır.

Başar (2011) tarafından yapılan “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program (Uşak İli Örneği)” isimli araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinde örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel durum çalışmasından iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede örtük program tek durum olarak ele alınmıştır. Araştırmanın alt birimlerini sınıf ortamındaki öğrenme-öğretme sürecindeki tüm dersler, sınıf yönetimi ve rehberlik faaliyetleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “kamera ile gözlem”, “gözlem” ve “görüşme” yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Uşak ili merkezinden üç, ilçeden bir ve köyden bir ilköğretim okulu olmak üzere bu okullarda görev yapan otuz öğretmen ve elli öğrenci oluşturmaktadır. Gözlem yapılan sınıflardan, gözlem esnasında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı gösterdiği tespit edilen yirmi öğrenci amaçlı örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin, iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede yetersiz kaldığına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaygı davranışlarıyla ilgili öğrencilerin verdiği mesajı alamadıklarına, iletişime yönelik davranışları da sınıf içi istenmeyen davranış olarak algıladıklarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için ceza yöntemini kullanmadıklarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri, kural belirlerken veya karar alırken en çok çevre faktörünü dikkate almaktadırlar. Öğretmenlerin en çok önemsedikleri eşitlik, adalet, sevgi ve saygı değerleridir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede sınıf içi örtük programı doğru olarak uyguladıklarında başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz (2011) tarafından yapılan “Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti” isimli araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin örtük davranışları öğrencilerin görüşlerinden hareketle inceleyerek durumun ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın evreni, Malatya ili merkez ilçedeki devlet okullarından 153 ilköğretim okulunun 7. sınıfında okuyan 72.571 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini de 20 devlet ilköğretim okulu ve bu okulların 7. Sınıfına devam eden 500 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde “Basit Tesadüfi Örneklem Tekniği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, “kurallara uyma, dakik olma, derse uygun kıyafetle gelme, demokratik davranma, itaat etme, düzenli ve tertipli olma, sorumluluk alabilme, iş birliği içinde olma, toplumsal değerlere önem verme, milli değerlere önem verme” gibi becerileri kazanmasıyla ilgili sorulardan oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin resmi program dışındaki etkinlikleri, okul içi ve dışındaki davranışları, örtük olarak öğrencilerin belirlenen becerileri kazanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri büyük bir çoğunlukla sınıf içerisinde sessiz, uslu, öğretmene karşı gelmeyen, öğretmenin görüşlerine itiraz etmeyen uysal öğrencileri sevmektedirler, öğrencilerin sınavlarına yaptıkları itirazları olumlu karşılamaktadırlar, herkese hak ettiği notu vermektedirler, ders etkinliklerinde kız ve erkek öğrencilere aynı aktiviteleri yaptırarak örtük olarak cinsiyet ayrımı yapmamaktadırlar.

Yangın ve Dindar (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Örtük Programın Varlığına İlişkin Bir Araştırma (Türkiye: Siirt İli Örneği)” isimli araştırmanın amacı, ilköğretim okulları için planlanmış ya da planlanmamış mevcut örtük müfredat öğelerini açığa çıkararak bunların öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar doğrultusunda reforme edilip edilemeyeceğini belirlemektir. Siirt ili merkezinden beş ilköğretim okulu seçilerek öğretmenlere dağıtılan ölçek ile örtük program belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bakış açılarına göre örtük programın varlığı tespit edilmiştir. Okullarda bilgisayar laboratuvarları mevcut olmasına rağmen laboratuvarların sürekli kapalı tutulduğu ve kullanılacak olursa anahtarın okul yönetiminden alınması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğretimi benimseyen öğretim programına rağmen öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadan dersleri işledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tanınmasında öğretmenlere göre belirleyici öge ders notlarıdır.

Kuş (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Okul dışı etmenler olarak aile, medya, okul dışı sosyal çevre belirlenmiştir. Araştırmanın modeli betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Doç. Dr. Seval Fer ve Derya Kuş tarafından geliştirilen “İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma, 155 gönüllü öğretmen ve 740 öğrencinin dâhil olduğu çalışma grubuyla yürütülmüştür. Anketten elde edilen verilerin analizi için çok değişkenli varyans analizi (Manova) ve iki yönlü varyans analizi (Two-way Anova) yapılmıştır. Tespit edilen görüş farklılıklarının kaynağını yorumlamak için ise çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin 1-8. Sınıf ilköğretim programlarında yer alan kişisel-evrensel ve ulusal değerlerin kazanma etkililiği hem değerlerin kazanıldığı yola göre hem de öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin değer kazanma yollarının etkililiğinin hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmayla, okul dışı etmenlerin değerlerin kazanılmasında en etkili faktör olduğu hem öğretmen hem de öğrenci görüşüyle belirlenmiştir. Örtük programın özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programın önüne geçtiği tespit edilmiştir. Değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu; öğretmenlere göre ise resmi programın örtük programdan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sarı (2007) tarafından yapılan “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” isimli araştırmanın amacı, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesidir. Buna bağlı olarak, okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin irdelenmesidir. Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler için araştırmanın evreni 2004-2005 yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerle bu okullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenler ile bu okulların 4., 5., 6., ve 7. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen

birer şubede okuyan öğrenciler Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) uygulanması için örnekleme yer almışlardır. Bu çerçevede 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu veriler analiz edilerek ölçekten alınan puanlara göre gözlem ve görüşmeler yapmak üzere, en düşük ve en yüksek “okul yaşam kalitesi” düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. İkinci aşama olarak, bu okullardaki 595 beşinci sınıf öğrencisine Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği (DDBÖ) uygulanarak gözlem ve görüşme yapmak üzere her iki okuldan 5. sınıf şubeleri belirlenmiştir. Her iki okuldan sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler için betimsel analiz, faktör, korelasyon, güvenirlik, t-testi, varyans, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U analizleri kullanılmıştır. Nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen OYKÖ bulgularına göre öğrenciler, öğretmenlerine göre okul yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadırlar. Yüksek OYK düzeyine sahip okulda öğrenci ve öğretmenler eşitlik, insanlık onuruna saygı değerlerini daha sık sergilemektedirler. Her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı söylenebilir. Düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır. Bu durum, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Veznedaroğlu (2007) tarafından yapılan “Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)” isimli araştırmasının amacı, okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemek ve ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu özel okulun dördüncü sınıflarından iki şube seçilmiştir. Seçilen şubeler kendi içlerinde birer durum olarak kabul edilmiş ve bunlardan karşılaştırılabilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Örtük programın okul iklimi boyutuyla ilgili veri toplamak için yönetici, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler ve okulda gözlemler yapılmıştır. Ayrıca okulun bazı belgeleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Örtük programın sınıf iklimi boyutuyla ilgili verileri toplamak için ise, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması esnasında sınıflarda gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin bazı belgeleri de doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Görüşme ve gözlemlerle toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular resmi öğretim programıyla ve okulun yazılı belgeleriyle karşılaştırılmış, okulun ve sınıfın örtük programını oluşturan öğeler belirlenmiştir. Okul ikliminde oluşan örtük programla ilgili elde edilen bulgulardan bazıları şu şekildedir:

Öğrenciler, kurallara uymanın akademik başarıyı arttırdığını, okulda kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları durumlarda ise kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrenmişlerdir. Okulda kabul edilmek ve oyun oynamak baskın olmakla ilişkilendirilmekte, öğrenciler arasında lider ve baskın olmayı istemekten kaynaklanan olumsuz bir rekabet ortamı bulunmaktadır. Bu olumsuz rekabet ortamı sözlü ve fiziksel şiddete, baskın olamayanı dışlamaya neden olmaktadır. Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Her iki şubede de öğretmen masasının ve sıraların yerleşimiyle öğrencilere öğretmenin üst, öğrencilerin ast olmadığı yönünde mesajlar verilmektedir. Her iki şubede öğrencilerden yazılı kurallarla birlikte yazılı olmayan bazı kurallara da uymaları beklenmektedir. Öğretmenler sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunmaktadır. Öğrenciler kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir.

Doğanay ve Sarı (2004) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması” isimli araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerine temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesidir. Ayrıca bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programın ne ölçüde etkili olduğunun incelenmesidir. Araştırma, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilere “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği (DDBÖ)” ve “Demokratik Değerleri Kazanma Süreci (DDKS) Anketi”, ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ise “Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği (DDKGÖ)” uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik, faktör analizi, güvenirlik analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanma düzeyleri öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılma durumu ile kazandırılması istenilen düzey hakkındaki öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenler problemin kaynağı olarak en çok öğrenciden kaynaklanan eksiklikleri görmüş ancak çözüm önerilerinde ilk sıralarda öğretmenin model olması ile sınıf ortamının demokratikleştirilmesini göstermiştir.

2.4.2. Ortaöğretim Düzeyinde Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Hatipoğlu (2018) tarafından yapılan “Aksiyoloji ve Örtük program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli araştırmanın amacı, MEB tarafından alınan bir karar çerçevesinde 2017 yılında ortaöğretim kurumlarında 21 alanda uygulamaya konulan öğretim programlarında yer alan aksiyolojik konularının öğretime ilişkin uygulamaların hangi bağlamda ele alındığını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler ortaöğretim kurumlarında görev yapan çeşitli alanlardan katılımcı öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmada felsefenin bir alt alanı olan aksiyolojinin eğitim sisteminde ve ortamında yer almasının önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak, değerlerin okullar gibi toplumsal yapılarda örtük veya açık bir şekilde aktarılması durumunda aksiyolojinin ahlaki ya da etik boyutunun yanında farklı değer çeşitlerinin özellikle estetik bir bakışın da olması gerektiğine ulaşılmıştır.

Koç-Akran ve Koyuncu (2018) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerine ve Öğretmenlerine Göre Okulun Örtük Programı” isimli araştırmanın amacı, lise öğrencilerine ve öğretmenlerine göre okulun örtük programının belirlenmesidir. Araştırmada, fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkezinde bulunan Selami Değer Anadolu Lisesi’nde 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 24 öğrenci ve aynı okulda görev yapan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesiyle toplanmıştır. Betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuldaki sosyal etkinlikleri yetersiz bulunduğunu ve dolayısıyla okul ortamının verimsiz olduğunu düşündüklerine ulaşılmıştır.

Yıldırım (2018) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokratik Vatandaşlık Tutumlarının Resmi ve Örtük Program Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada amacı, ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesidir. “Sıralı açıklayıcı” desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda küme örnekleme yöntemine başvurularak 419 öğrenciye ulaşılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında, “Kişisel Bilgi Formu”, “Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği (DVTÖ)”, “Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (AADOÖ)”, “Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (SADOÖ)”, “Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (OADOÖ)”,

“Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (TADOÖ)” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak odak grup görüşmesine katılacak olan öğrenciler belirlenmiştir. 31 gönüllü öğrenci ile görüşülmüştür ve gözlemler yapılmıştır. Aşırı ve aykırı durum örneklemeyle gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Resmi programların incelenmesinde doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyleri ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılaşmıştır. Demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Demokratik vatandaşlık tutumlarının en fazla sınıf içi aktif katılım faktörlerinden etkilendiği belirlenmiştir.

Aydeniz (2017) tarafından yapılan “Ortaöğretim Din Kültürü Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin uygulanması esnasında yapılandırmacılık yaklaşımı, yöntem, teknik ve ilkeler ne derece dikkate alınmaktadır? Ders amaçlarına ulaşabilmekte midir? Öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı ne düzeydedir? Bu ve benzeri soruların yanıtları örtük program kavramıyla ilişkilendirilerek aranmıştır. Araştırma, nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşme veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dersin heyecandan yoksun olduğu, öğrencilerde bulunan “zaten” biliyoruz düşüncesinin derse ilgi ve katılımı düşürdüğü, programın aksine dersin uygulamada öğretmen merkezli olduğu, dersin öğrenciler tarafından “kolay geçilebilir ve dinlenen bir ders” olarak nitelendirildiği, sınıf dışı faaliyetlerin ve materyal kullanımının çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Tanrıverdi (2017) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Örtük Program Kapsamının Belirlenmesi” isimli araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa ili Mustafa Kemal Paşa ilçesindeki Mustafa Kemal Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ne kayıtlı, Elektrik-Elektronik teknolojisi alanı 11. Sınıf endüstri meslek lisesi ve Anadolu teknik lisesi grubu öğrencilerinin devam ettiği sınıfta derse giren öğretmen ve öğrencilerden oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, derse giren tüm öğretmenlerle ve 6’şar öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, bir meslek dersi ve genel kültür dersi belirlenerek 6 hafta boyunca sınıf ortamında gözlemler yapılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi

yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulun fiziksel özellikleri, öğrencilerin ders dışı yaşantıları ve cinsiyet başta olmak üzere okulun parçası olan birçok durumun öğrencileri olumlu ve olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örtük program çerçevesinde değerlendirilebilecek davranışlarının okulda ve sınıfta öğrenci davranışlarının şekillenmesinde önemli bir faktör olduğu, öğretmenlerin kendilerine itaat eden ve saygı gösteren öğrencilere daha toleranslı yaklaştığı ve öğrencilerin başarı durumlarının şekillenmesinde öğrencilere yönelik algının etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2016) tarafından yapılan “Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri ve Okuldaki Yaşantıları: Kültürel Sermayenin Rolü ve Örtük Program Üzerine Bir İnceleme” isimli araştırmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula ilişkin görüşleri ve yaşantılarını incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları görüşme ve gözlem formlarıdır. Araştırmanın 20 hafta süren veri toplama sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 17 katılımcıyla çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere 2 defa görüşme yapılmıştır. Ayrıca, 20 haftalık süre içerisinde, 2 haftada 1 tam gün boyunca toplamda 10 günlük gözlem yapılmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların kültürel sermaye konusunda farklılıklar gösterdiklerini ve bununla paralel olarak algı ve yaşantılarının da değiştiği ortaya konmuştur. Katılımcıların okuldaki sosyal ve maddi olanaklardan faydalanma biçimlerinin, deneyimledikleri örtük programa göre farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, yatılı ve gündüzlü öğrencilerin okuldaki algı ve yaşantıları arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen lisesinde okumakta olan öğrencilerin, bu okul türü için ortaya konmuş amaçlara denk düşmeyecek şekilde okullarını genel olarak sınavlar için iyi eğitim veren kurumlar olarak algıladıklarını göstermiştir.

Çengel (2013) tarafından yapılan “Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmanın amacı, meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda öğrencilerin algılarına göre sınıf iklimini belirlemek ve olumlu-olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta, sınıf içi etkileşimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını açıklamaktır. Araştırmada, sıralı açıklayıcı karma modele dayalı olarak desen kullanılmıştır. İlk olarak, 29 maddeden oluşan ve 4 boyutu olan “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Şubelerin toplam boyut ve alt boyutlar açısından aldıkları ortalama ve standart sapma puanları belirlenmiş, şubeler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı çoklu gruplu medyan testi ve ANOVA testleri ile belirlenmiştir. Bu analizler sonucunda, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta 3 ay

süreyle gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem sonucunda üst, orta ve alt başarı gruplarından üçer olmak üzere, iki şubeden toplam 18 öğrenci ve iki şubede de derse giren bir öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak olumlu sınıf iklimine sahip bir sınıfta, öğrencilerin akademik olarak derslerle daha az ilgilenmesinin sonucunda, daha çok gürültü olmakta, sınıf kuralları ile ilgili daha çok belirsizlik yaşanmakta, öğretmenler öğrencilere daha çok müdahale etmekte ve öğretmenlerden öğrencilere olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlar daha sık gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders işlemesi ile ilgili süreçlere “direnmesi” ile açıklanabilir. Bununla birlikte, akademik olarak derslere karşı ilgisiz olmalarına karşı olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler öğretmenlerin verdikleri sözlü notların kendileri için ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar ve olumlu sözlü notu sağlamada bir araç olarak “öğretmenlerine iltifat etme” yolunu seçmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde her iki sınıfta da (olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar) olumsuz kategoride değerlendirilebilecek davranışlar olumlu kategoride değerlendirilebilecek davranışlardan hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından fazladır. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların gözlenme sıklığının da daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmek amacıyla “tersine ayrımcılık” sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

Elitok-Kesici (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri” isimli araştırmanın amacı, Aydın ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özelliklerini gözlemlerle, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aydın ili merkez ilçesindeki bütün ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırmada 18 lisede öğrenim gören toplam 969 öğrenciden nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler için örneklem seçiminde “maksimum örnekleme” kullanılmıştır. Nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okullardaki yaşam kalitesini ortalamanın biraz üzerinde algıladıkları, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı, orta sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi düştükçe öğrencilerin liselerdeki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, örtük program kapsamındaki sınıf içi iletişimde, lise yaşam kalitesi yükseldikçe olumlu davranışların arttığı söylenebilir.

2.4.3. Yükseköğretim Düzeyinde Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ozan (2020) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Örtük Programa Yönelik Algıları” isimli araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin örtük programa yönelik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, ağırlıklı genel ortalama (AGNO) ve fakülte) açısından incelemektir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi ve pedagojik biçimlenme programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 445 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Akbulut ve Aslan (2016) tarafından geliştirilen “Örtük Program Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin örtük program algılarının olumlu olduğu ve örtük program algılarının sınıf ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir.

Yıldırım ve Aşçı (2020) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Örtük Program Kaynaklı Stres Algılarının Örgüt Kültürü Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının örtük programdan kaynaklanan stres algılarını belirlemek ve bu durumu örgüt kültürü açısından değerlendirmektir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 364 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, “Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algılarının Belirlenmesi Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkenine göre kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunmuş, GANO puanına göre ise anlamlı fark tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgular ile örtük programın daha önceden kestirilmeyen olumsuz çıktılarının yol açtığı stres algıları örgüt kültürü açısından değerlendirilmiştir.

Girayhan (2019) tarafından yapılan “Üniversite Yerleşkelerinin Kalite Yaklaşımları ve Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)” isimli araştırmanın amacı, üniversitenin fiziksel ortamına, kalite, kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemesi ve üniversitelerin fiziksel ortamları ile örtük program ve kalite arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2028 eğitim öğretim yılının güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan birinci ve son sınıflardan oluşan toplam 247 öğrencidir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kalite puanlama anketi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi; nicel verilerin analizinde ise, betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yerleşkenin genel ortamına ilişkin görüşlerinin olumsuz

olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin fiziksel ortama ilişkin özelliklerin kaliteli bir üniversitenin sahip olmasını bekledikleri özelliklerin başında geldiği belirlenmiştir.

Özaslan (2019) tarafından yapılan “Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Örtük Program Algılarının İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, eğitim fakóltesi öğrencilerinin örtük program algılarının belirlenmesidir. Araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın görüşme örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde öğrenim görmekte olan 34 öğrenci; gözlem örneklemini ise fakólteadaki 17 şubenin tamamı oluşturmaktadır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıfta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha özgüvenli oldukları, giyimlerinin daha temiz, düzenli ve özenli olduğunu, diksiyonlarına daha çok özen gösterdiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarının giyimleriyle öğretmen adaylarına model oldukları, derse giriş çıkış disiplinine sahip oldukları, öğretmen adaylarına karşı anlayışlı ve yardımsever oldukları ve beden dilini etkili kullandıklarını ortaya çıkmıştır.

Aras-Kaya (2018) tarafından yapılan “Gizli Müfredat: Üniversiteye İlişkin Bir Çözümleme” isimli çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin içinde yer aldıkları süreç ve etkileşimlerin gizli müfredat kavramı çerçevesinde analizini yapmaktır. Araştırma kapsamında seçilmiş olan devlet üniversitesinde, gizli müfredat ile ilgili kavramsal çerçeve temelinde, öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, üniversitedeki farklı mekanlar gözlenmiş ve alan notları diğer bulgularla ilişkilendirilmiştir. 10 erkek 10 kadın olmak üzere yirmi öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun “gizli müfredat” kavramı ile karşılaşmamış olmalarına rağmen üniversitedeki değer ve tutum aktarma sürecinin farkında oldukları tespit edilmiştir. Üniversitede ders içeriklerinin belirlenmesinde en önemli rolün akademisyenlerde olduğu ve öğrencilerin başarılı olmak için akademisyenlerin değer, tutum ve inançlarına uygun hareket etmeyi seçtikleri ve akademisyenler tarafından öğrencilere ileride iş yaşamında sergilemeleri gereken davranışlarla ilgili gizli müfredatın sunulduğu anlaşılmıştır.

Ertekin ve Küçükosmanoğlu (2018) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Örtük Program Algı Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği)” isimli çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin belirlenmesi ve örtük program algı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu

2017-2018 yılında N.E.Ü. A.K.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D.’da öğrenim gören 131 müzik öğretmen adayıdır. Araştırmanın verileri Akbulut ve Aslan (2016) tarafından geliştirilen “Örtük Program Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin ve öğrenme-öğretme süreci algı düzeylerinin ortalamasının orta düzeyin altında olduğu, içerik alt boyutu ve değerlendirme alt boyutu algı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, müzik öğretmen adaylarının örtük program algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Gün (2018) tarafından yapılan “Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu Örtük Program Kapsamının Okul İklimi ve Sınıf İklimi Boyutlarının İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı Türk Hava Kuvvetlerinin Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulundaki örtük programın kapsamını okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma grubu öğretmenlik ve amirlik yapan okul personeli ile 2015-2016 eğitim öğretim yılında okulda eğitim gören subay ve astsubay adayları arasından seçilmiştir. Çalışma grubunda okulda öğretmenlik ve amirlik görevi yapan farklı kıdemlerdeki 8 subay, üniversitelerin farklı lisans programlarından mezun 8 subay adayı ile farklı ön lisans programlarından mezun 8 astsubay adayı yer almaktadır. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma yapılan okulda yürütülen resmi programın yanında yoğun biçimde uygulanan örtük programın da olduğu görülmüştür. Ortaya konulan örtük programın öğrenmenin duyuşsal alanında kendini daha fazla gösterdiği, bu durumun ise askerlik mesleğinin karakteristik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler örtük program aracılığıyla gerçek meslek yaşantısına uygun tasarlanmış kurallar bütününe göre davranışlar sergilemekte, geçtikleri süreçler üzerinden meslek yaşantısına uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Bu uyum sürecinde öğretmen olarak atanmış personelin okul ve sınıf iklimindeki tecrübe paylaşımları önemli rol oynamaktadır. Okul personeli ve öğrenci görüşleri tutarlık göstermektedir. Okul personeli öğrencilere yardımsever, pozitif, olumlu davranmakla birlikte, bu durum öğrenciler tarafından personelin otorite olarak algılanmasına engel olmamaktadır. Okulun atmosferi öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini, kuruma kendilerini ait hissetmelerini sağlamaktadır. Bu duygunun kazandırılmasında törenlerin ve

sembolik özelliklerin etkisi büyüktür. Örtük programın işlevi subay ve astsubay adayları için bazı açılardan farklılık göstermektedir. Subay adaylarının bağımsız çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanırken, astsubay adayları için mesleki olarak bir ihtisasta uzmanlaşma, emre itaat ve görev bilinci kavramları üzerinde daha sık durulmaktadır.

Akbulut (2016) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri ile Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, örtük program algılama düzeyi ile eğitim stresi algılama düzeyi arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 197 erkek ve 450 kadın olmak üzere toplam 647 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Algılanan örtük program, algılanan eğitim stresi ve alt boyutları değişkenleri açısından cinsiyet ve sınıf değişkenine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesi ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunlara ek olarak değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdelik dilim gibi değerler hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, algılanan örtük program ve algılanan eğitim stresi birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Eğitim stresi algılama düzeyi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Kadınların örtük program algılama düzeyi erkeklere göre daha yüksek düzeydedir.

Coşkun (2016) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerinin Kazanımı Sürecinde Örtük Program” isimli araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi öğrencileri ile bu fakültede görevli öğretim elemanları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya 54 son sınıf öğrencisi ile 8 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlüğüdür. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi

öğrencilerinin öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanmalarında örtük programın etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca örtük program bağlamında öğretim elemanlarının model olarak, açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak belirlenen değerleri kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örtük program kapsamında mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kaynak önerdikleri, teorik bilgi sundukları, açıklamalar yaptıkları, yol gösterdikleri ve mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğdu ve Yaşar (2016) tarafından yapılan “Öğretim Elemanı-Öğrenci Arasındaki Örtük İlişkiler ile Öğrencilerin Başarı Algıları Arasındaki İlişki” isimli araştırmanın amacı, öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, aşırı-aykırı durum örnekleme yöntemiyle belirlenen bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin “başarılı olma” kavramını mesleki bilgi edinimi ile açıkladıkları, başarılı olabilmek için öğretim elemanlarının örtük beklentilerine ve açık programın gerekliliklerine göre davrandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda, öğretim elemanının etkileşim özellikleri, iletişim tarzı ve cinsiyeti gibi kişisel özellikleri ile sınıf kuralları, sınıf içi uygulamalar ve değerlendirmeye yönelik uygulamaların önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Boztaş (2015) tarafından yapılan “Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı” isimli araştırmanın amacı Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu’nda (Balıkesir PMYO) uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkarmaktır. Durum çalışması desenine göre tasarlanan, nicel ve nitel yöntemlere başvurulmuş bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken iki aşamalı süreç izlenmiş ve üç tane çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci aşamada, Balıkesir PMYO’da 2013-2014 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim gören 574 öğrenciye okula, mesleğe ve polis özel harekât branşına yönelik tutum ölçekleri uygulanmış ve öğrencilerin tutum ölçeklerinden aldıkları puanlara göre sınıflandırma yapılmıştır. İkinci aşamada ise tutum ölçeklerinden elde edilen ölçümlerden yola çıkılarak öğrencilerle görüşme yapmak için amaçlı örnekleme yapılmıştır. Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanlardan en yüksek puan alan 8, en düşük puan alan 8 öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci belirlenmiştir. Üçüncü

çalışma grubu olarak ise Balıkesir PMYO’da 2013-2014 eğitim ve öğretim döneminde görev yapan öğretim görevlilerinden geldikleri yerlere göre amaçlı örnekleme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla 5’li likert tutum ölçekleri, öğrenci görüşme formu, öğretim görevlisi görüşme formu ile öğrencilere yazdırılan kompozisyon kâğıdı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama ve standart sapma, korelasyon analizi, görüşmelerden elde edilen nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Balıkesir PMYO’da öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel harekât branşına yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Balıkesir PMYO’nun örtük programı kapsamında öğretim görevlileri resmi programda eksiklik görmekte, bu eksikliği tamamlamak ya da ders içeriklerinde yer alan kuramsal bilginin nasıl uygulanacağını öğrencilere açıklamak istemektedirler. Bu amaçla, öğretim görevlilerinin en çok tecrübe paylaşımı yaptıkları ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgu, öğretim görevlilerinden elde edilen bulguyla tutarlıdır. Öğretim görevlilerinin oluşturduğu kültürde özellikle kendi yöntemlerine başvurdukları ve sorunlar karşısında mevzuattaki prosedürlerden önce kendi çözüm yollarını işlettikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, kurala değil ilişkiye dayanan bir kültürü işletmektedirler. Öğrencilerin perspektifinden kendilerine ilk sırada kazandırılan değer, insana ve topluma önem değeri, ardından eşit oranda saygı ve sevgi ile doğruluk ve dürüstlük değerleridir. Okuldaki yaşantının sosyalleşme açısından da öğrencilere değer kattığı görülmektedir. Öğretim görevlileri, programdaki mevcut değerler haricinde öğrencilere kazandırılması gereken değer olarak sosyal olmayı tüm diğer değerlerin önünde görmektedirler. Öğrenciler, öğretim görevlileri ile idari görevliler arasında davranış farkına işaret etmektedir. Öğretim görevlilerinin oluşturdukları havanın daha sevecen, cana yakın, müşfik ve esnek tavırlarına karşın idari görevlilerin daha katı ve kuralcı davrandıklarına ilişkin algı oluşmuştur. Okulda oluşan hava, öğrencilerin kendilerine değerli hissetmelerini sağlamakta, önemli olduğu duygusunu ve kendilerine güven aşıladığını göstermektedir. Öğrencilere değerli ve özel bir branş seçtiklerine ilişkin değer aşılanmakta, öğrenciler okul kültürünü benimsemektedirler.

Demir ve Duruhan (2015) tarafından yapılan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programında Örtük Program Algısı (İnönü Üniversitesi Örneği): Bir Durum Çalışması” isimli araştırmanın amacı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programındaki örtük programı, 3. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ve yapılan gözlemler yoluyla incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik

Danışmanlık ve Rehberlik programının üçüncü sınıfında öğrenim gören 18 öğrencidir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yapılandırılmış gözlem tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, fiziki ortamla ilgili örtük programın, etkileşimi artırmaya yönelik eğitsel çabaları desteklemediği tespit edilmiştir.

Tor (2015) tarafından yapılan “Yükseköğretimde Fiziksel Ortamın Örtük Programının İncelenmesi: Bir Gömülü Kuram Çalışması” isimli araştırmanın amacı üniversite eğitiminde fiziksel ortamın örtük programını araştırmaktır. Araştırma yöntemi olarak gömülü kuram oluşturma deseni kullanılmıştır. Veriler dolaşarak görüşme ve fotoğrafla tanımlama yöntemi ile toplanmıştır. 62 tanesi dolaşarak görüşme ve 31 tanesi fotoğrafla tanımlama yöntemi olmak üzere toplam 93 üniversite öğrencisi ile görüşülmüştür. Veri analizi için gömülü kuram geliştirme çalışması analiz aşamalarından olan açık, aksiyal ve seçici kodlama türleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, fiziksel ortamın örtük programı 3 ana boyutta irdelenmiştir. İlk boyutta, öğrencilerin açıkça belirtmiş oldukları fiziksel ortamın öğrencilerin sosyalleşmelerine, duygularına ve binanın alana özgü olup olmadığına dair fikirlerine olan etkileri tartışılmıştır. İkinci boyutta, kampüs fiziksel ortamının üniversiteyi nasıl sembolize ettiği betimlenmiştir. Son boyutta ise araştırmacının çalışma alanına ve ideolojisine bağlı olarak değişen fiziksel ortamın gizli etkisi tartışılmıştır. Bu çalışma yükseköğretimde fiziksel ortamın örtük programı hakkında kavramsal, uygulamalı ve teorik bir çerçeve sunduğu için önem arz etmektedir.

Sezen (2011) tarafından yapılan “Bir Üniversite Yabancı Diller Hazırlık Okulunun Örtük Programının Algılar Yoluyla İncelenmesi Üzerine Bir Vaka Çalışması” isimli araştırmanın amacı örtük programın bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Hazırlık Okulunda var olup olmadığı saptamak, var olması durumunda kurumun örtük programının öğrencinin akademik başarısına etkisini ortaya çıkarmak ve örtük programın öğrenci algıları üzerindeki etkisini irdelemektir. Araştırma İstanbul’da bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Hazırlık Okulunda rastgele seçilmiş 8 öğrenci, 4 öğretim görevlisi ve 2 yönetici ile görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca resmi müfredat belgeleri analiz edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin akademik başarılarını gösteren belgeler okul yönetiminden alınmıştır. Akademik başarı durumları ile aynı öğrencilerin örtük program ile ilgili ifadelerinin arasındaki ilişki, Spearman Sıra Farkları Korelasyonu testi uygulanarak saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçta adı geçen devlet üniversitesinin yabancı diller hazırlık okulunda 2009-2010 yılında örtük programın var olduğu, buna bağlı olarak örtük programın öğelerinin neler olduğu saptanmış ve örtük programın öğrenci başarısına yüksek oranda etki ettiği görülmüştür.

Tuncel (2008) tarafından yapılan “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” isimli araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını belirlemek ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiş ve araştırma amacına uygun olan durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gerçekleşen sınıf içi örtük program tek durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” dersleri oluşturmaktadır. Çalışma alanını, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “Sınıf içi gözlem formu”, “Öğretim elemanı görüşme formu” ve “Öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın, öğrencilerde öğrenci görüşlerine değeri verilmediği ve öğretmenlik meslek bilgisi dersine önem verilmediği algısına neden olduğu, öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ve bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamdaki kaynaklanan engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program kapsamında ele alına öğretim elemanı beklentilerinden; sosyal etkinliklere katılım beklentisinin, öğrencilerin paylaşma ve dayanışma duygusu ve benlik saygısını geliştirdiği ve ilgilerini açığa çıkardığı, öğrenmeyi öğrenme beklentisinin bazı öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun farkında olma bazı öğrencilerde ise öğretim elemanına ve derse yönelik olumsuz tutum geliştirme biçiminde etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu hazır bilgi alma alışkanlığı, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının beklentilerini gerçekleştirmesini olumsuz etkilemektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretim elemanının söylediklerinden çok yaptıkları öğrenciler üzerinde daha etkili olmakta ve öğrencilerde model alma isteği uyandırmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde verilen örneklerin, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirdiği ve eğitimle ilgili olaylara daha duyarlı hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumsuz durumları yansıtan örneklerinse öğrencilerin kaygı düzeyini artırmakta ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi sonucunda, öğrenciler öğretim elemanına yönelik önyargı oluşturmakta ve bu durum öğretim elemanına ya da derse yönelik tutumları etkilemektedir. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyim, başarılı olmak için öğretme-

öğrenme sürecinde öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı ve ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu algısına neden olmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak için seçici davranma ve öğretim elemanının gözüne girme biçiminde taktikler geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Yüksel (2007) tarafından yapılan “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi” isimli araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini tespit etmektir. Araştırmada, nitel bir durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş ve Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 12 son sınıf öğrencisi ile yapılan görüşme ile toplanmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul ettikleri, öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler alan ve öğretmenlik meslek derslerinin birbirinden tamamen kopuk olarak işlendiğini düşünmektedirler.

Arıkan (2004) tarafından yapılan “Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak” isimli araştırmanın amacı, öğrenme ortamlarında öğrencilerin deneyim kazandığı örtük programın somut örneklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma türlerinden öz yaşam öykü kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen iki üniversite öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, gizli müfredat katılımcılara toplumsal sınıf ve cinsiyete ilişkin değerleri aşılama ve bireyler ataerkil ve sınıfçı değerlerin dayatması altında sorunlu anlar yaşayabilmektedir.

Yüksel (2003a) tarafından yapılan “Eğitim Fakültelerinin Örtük Programının Tespit Edilmesi-Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği” isimli araştırmanın amacı, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örtük programının genel çizgileriyle ortaya konmasıdır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Fakültesi Örtük Program Tespit Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçeğin “öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin örtük programı” ile “ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin örtük programı” olmak üzere iki faktörü bulunmaktadır. Araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 877 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde

yapılmıştır. Sonuç olarak, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yeniden yapılanma ile YÖK tarafından belirlenmiş olan resmi program yanında bir örtük programın bulunduğunu ve bu örtük programın bazı yönlerden resmi programla çeliştiği bulunmuştur. Üniversitenin bilimsel araştırma yapma konusunda öğrencileri yeteri kadar bilgi ve beceri ile donatmadığı, örtük programın öğrencilere araştırma becerisi kazandırmaktan çok öğretim faaliyeti ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmek yerine yeterli ve yüksek not alma, derslerde başarılı olma amacı güttükleri belirlenmiştir. Öğrenciler sınavlarda daha çok ezbere dayalı sorular sorulduğu, üst düzey bilişsel beceri gerektiren, yorum ve akıl yürütmeye dayalı soruların sınavlarda pek yer almadığını ifade etmişlerdir. Fakülteye bağlı anabilim dallarında genellikle sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğinin öğretildiği saptanmıştır.

2.5. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Abroampa (2020) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum and The Development of Latent Skills: The Praxis (Örtük Program ve Gizil Becerilerin Geliştirilmesi: Uygulama)” isimli araştırmanın amacı, örtük programın öğrencilerin duyuşsal alan becerilerini geliştirmek için değer ve tutumların ne ölçüde kullanılması gerektiğini keşfetmektir. Mevcut eğitim politikalarında ve bunların uygulanmasında duyuşsal alan aleyhine entelektüel yeteneklerin gelişimin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, okulda öğretilenlerden daha fazlasını öğrendikleri ve bu öğrendikleri onların üzerinde daha kalıcı olduğundan bu konunun araştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada, duyuşsal gelişime yardımcı olacak uygulamalar ve bunların eğitim politikalarıyla nasıl desteklenmesi gerektiği açıklanmıştır.

Small (2020) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum in Public Schools and Its Disadvantage to Minority Students (Devlet Okullarında Örtük Program ve Azınlık Öğrencileri için Dezavantajı)” isimli araştırmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki devlet okullarında siyahi öğrenciler ile beyaz meslektaşları arasında eşit eğitimin kötüye kullanılmasını incelemektir. Araştırmada, devlet okullarındaki azınlık öğrencilerin farklı örtük program uygulamalarından dolayı başarısız olduğu belirtilmiştir. Bu sorunun, resmi program ile örtük programın karşılaştırılmasıyla açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bu ayrımın kaliteli bir devlet okulu eğitim sistemine erişimde sosyal sınıf eşitsizliklerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir.

Fisher (2000) tarafından yapılan “Unveiling the Hidden Curriculum in Conflict Resolution and Peace Education (Çatışma Yönetimindeki Örtük Programı Ortaya Çıkarmak ve

Barış Eğitimi)” isimli araştırmada, şiddet kültürünün egemen olduğu 21. yüzyılda gençler ve yetişkinler için en iyi çatışma eğitiminin ne olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Okullarda “çatışma yönetimi” eğitiminde kullanılan yirmi iki adet kitapçık incelenmiştir. Eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim materyallerinin ideolojik bakış açısıyla hazırlandığı, bu ideolojik yaklaşımın ise uzlaşma kuramı, birliktelik, uyum, iş birliği, pragmatizm ve bir tür psikolojik muhafazakarlık anlayışına dayandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca uyuşmazlık çözümüne ilişkin kitaplarda, kaliteli bir eğitimden daha çok propagandaya yönelen bir örtük programın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen kitapçıkların özellikleri şu şekildedir: Bu kitapçıklardaki yazarlardan hiçbiri “çatışma ya da fikir ayrıcılığı” kavramıyla güç kavramını bağdaştırmamıştır, sadece sözcük anlamları üzerinde durmuşlardır. Yine bu yazarlardan hiçbiri bu kavramı eleştirel pedagoji ile açıklamaya çalışmamıştır ve gelecekte araştırma konusu olarak da belirtmemişlerdir. Bu kitapçıklar içerisindeki yazarların hiçbiri, “Çatışmanın kendisi nasıl öğretilir?” ve “Fikir ayrılığı şiddete yol açmadan nasıl ifade edilebilir?” konuları üzerinde durmamışlardır. Bu durumda kitapçıklar “bazı fikirleri egemen olarak kabul etmeye mecbur olduğumuzu, farklı fikirler savunamayacağımızı” gizli bir mesaj olarak bize gönderir.

Carvallo (1995) tarafından yapılan “Values in the Hidden Curriculum: An Axiological Reproduction (Örtük Program İçindeki Değerler: Aksiyolojik Yapılanma)” adlı araştırmada, örtük program “eleştirel teori” olarak isimlendirilen sosyolojik yaklaşım içerisinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, “*Bir ortaokulun ifade edilmemiş ‘değerler bütünü’ nelerdir? Bu değerlerin çekim alanı nasıldır? Örtük programın ifade edilmemiş değerlerinin sıralanması veya önceliği nasıldır? Bu değerler örtük program yolu ile aksiyolojik yapılanma oluşturur mu? Eğer oluşturuyorsa, bu değerlerin olası kültürel yapılanma ile ilgili olarak etkileşim süreci nasıldır?*” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, örtük program aracılığı ile öğrenciler arasında paylaşılmayan negatif değerlere karşı aksiyolojik bir yaklaşımın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından bilinçsiz olarak sosyal eşitsizliklerin güçlendirildiği belirlenmiştir.

Gilborn (1992) tarafından yapılan “Citizenship, ‘Race’ and the Hidden Curriculum (Vatandaşlık, ‘Rak’ ve Örtük Program)” isimli araştırmada, örtük program aracılığıyla siyahi öğrencilerin vatandaşlık kavramını İngilizce dersinde nasıl kazandıkları incelenmiştir. Araştırmada, nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, siyahi öğrencilerin “ikinci sınıf vatandaş” oldukları ortaya konmuştur. Bu konuda, İngiltere’de iyileştirmelere gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır.

Gray (1991) “Professional Development: A Case Study of the Hidden Curriculum (Profesyonel Gelişim: Örtük Programa İlişkin Bir Durum Çalışması)” isimli araştırmada, örtük program uygulamalarının, algıları ve davranışları şekillendiren ve değişken kavramsal güçlerin sonucu olarak mesleki gelişim yolu ile personel tarafından öğrenilenleri içerdiği belirtmektedir. Araştırmaya göre, uygulanan mesleki gelişim programları esneklikten yoksundur. Kontrol ve statü ile ilgili olarak gizli mesajlar iletir. Farklı yönergeler ve kararlar öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarının farkına varılmamasına ve karar verme aşamasına zarar verir.

Apple (2004) “Ideology and Curriculum (İdeoloji ve Program)” adlı kitabında, okulların nasıl kültürün nasıl yeniden üreticisi olduğunu açıklamayı amaçlamaktadır. Ona göre, okulda uygulanan programlar içerisinde yer alan bilgiler tarafsız değildir. Okullar toplumdaki eşitsizliklerin devam etmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler ise okuldaki yaşantılara informal olarak çeşitli yollarla direnç göstermektedir.

Bourdieu ve Passeron (1990) “Reproduction in Education, Society and Culture (Eğitim, Toplum ve Kültürde Yeniden Üretim)” isimli kitaplarında, okulların toplumsal ve kültürel eşitsizliklerin devam etmesine yardımcı olduğunu savunmuşlardır. Okulun faaliyetlerinin baskın grubun kültürel standartlarına uygun olduğu ve bu durumun farklı ırklardan gelen öğrencilerin başarısız olmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Bourdieu (1988) “Homo Academicus” adlı araştırmada, Paris’teki fakültelerde görev yapan öğretim elemanları üzerinde çalışmıştır. Araştırmada tıp ve hukuk gibi bilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının toplumun baskın ve ayrıcalıklı sınıflarından geldiklerini, diğer bilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının ise daha alt sınıflardan geldiğini tespit etmiştir. Egemen grupların kültürel sermaye doğrultusunda ortaya çıktığını savunmuştur.

Giroux (1983a) “Theory and Resistance in Education (Eğitimde Kuram ve Direnç)” isimli kitabında eşitlik, demokrasi, egemen grup ve ideolojiler ile ezilen grupların direnç göstermesi ile örtük program arasındaki ilişkiyi kurmaktadır. Toplumda eşitsizliklerin bulunduğunu ve eğitim sisteminin de bu eşitsizliklerin sürmesini örtük program aracılığıyla sağladığını belirtmiştir.

Bourdieu (1977) “Cultural Reproduction and Social Reproduction: Power and Ideology in Education (Kültürel Yeniden Üretim ve Sosyal Yeniden Üretim: Eğitimde Güç ve İdeoloji)” isimli kitabında, Fransız okullarını gözlemlemiştir. Gözlem sonucunda, öğretmenlerin uygun dil kullanan öğrencileri ödüllendirdiği tespit etmiştir. Kitabında, “habitus” ve “kültürel

sermaye” olmak üzere iki temel kavram kullanmıştır. Habitus kavramı, gruptan gruba farklılık gösteren bir dizi algı, anlayış ve ilke yani kültürdür. Kültürel sermaye kavramı ise, eğitimde var olan eşitsizliğin yeniden üretimle “sembolik zorlama” sürecidir. Bu süreç konuşma, davranış ve değerler gibi bir dizi dil ve kültürel yeterlilikleri kapsar. Okul, toplumda baskın olan grubun kültürel sermayesini kabul eder. Öğrenciler de sınıfta farkında olmadan toplumdaki egemen grubun kültürünü almaktadır.

Bowles ve Gintis (1976) “Schooling in Capitalist America (Kapitalist Amerika’da Eğitim)” adlı kitaplarında, örtük program teorisine yeni bilgiler ekleyerek iş hayatı ve ekonomi ile okullar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşmışlardır: Üst-sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda öğrenciler, geleceğin patronları olarak görüldüğünden öğrencilere patrone beklenen açık görüşlü olma, kendi kendini yönetme, özerk iş yapma ve problem çözme gibi nitelikler kazandırılmaktadır. Alt-sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda ise öğrenciler geleceğin işçileri olarak görüldüğünden öğrencilere işçilerden beklenen dakiklik, temizlik, talimatları yerine getirme, otoriteye saygı, uysallık gibi nitelikler kazandırılmaktadır.

Dreeben (1968) tarafından yapılan “On What is Learned in Schools (Okulda Öğretilenler Üzerine)” isimli araştırmada, öğrencilerin okullarda toplum tarafından gerekli olduğuna inanılan düşünce, tutum ve davranış kalıplarını öğrenme şekillerini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okullardaki sosyal yaşantılar aracılığıyla ailede öğrenemedikleri normları öğrendikleri, ekonomik ve politik yaşama uyum sağlamak için gerekli bilgi ve beceriler edindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okulda özgürlük, başarı, evrensellik, orijinallik olmak üzere dört anahtar norm öğretildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bağımsızlık normu, öğrencilerin faaliyetlerinde sorumluluk almalarını ve bunun bir hak olduğunu öğrenmesini; başarı normu, öğrencilerin üst standartlara ulaşmak için aktif bir çaba göstermesini; evrensellik normu, öğrencilerin eşitlik temeline dayanan davranışları öğrenmesini; kendine özgülük normu, yaş, yetenek, olgunluk gibi kategoriler sonucu ayrıcalık yapmayı ifade etmektedir.

Yurtdışında yapılan diğer araştırmalar temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar şeklinde üç farklı kategoride sınıflandırılmıştır.

2.5.1. Temel Eğitim Düzeyinde Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ito, Kubota ve Ohtake (2020) tarafından yapılan “Long-Term Consequences of The Hidden Curriculum on Social Preferences (Örtük Programın Sosyal Tercihler Üzerindeki Uzun Vadeli Sonuçları)” isimli araştırmanın amacı, ilkokul programının sosyal tercihlerin oluşumu üzerindeki uzun vadeli sonuçlarını incelemektir. Japon eğitim sisteminde, katılımcı ve iş birliğine dayalı öğrenme uygulamaları deneyimleyen kişilerin İşbirlikli olma olasılığının yüksek olduğu belirtilmiştir. Hükümet politikalarının ve piyasa ekonomisinin bu durumu etkilediği vurgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, erken sosyalleşme yeri olarak ilkokul eğitiminin yaşam boyu sosyal tercihlerin oluşumunda önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Alqomoul ve Alroud (2017) tarafından yapılan “Impact of Hidden Curriculum on Ethical and Aesthetic Values of Sixth Graders in Tafila Directorate of Education (Tafila Eğitim Müdürlüğünde Örtük Programın Altıncı Sınıfların Etik ve Estetik Değerlerine Etkisi)” isimli araştırmada amaç, örtük programın öğrencilerin etik ve estetik değerlerine etkisini incelemektir. Araştırmada, betimleyici yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak etik değerler ve estetik değerler için olmak üzere iki anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, rastgele seçilen 120 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, örtük programın etik ve estetik değerlerin öğretilmesinde olumlu etkisinin olumsuz etkisinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Espinosa (2004) tarafından yapılan “California’s Hidden Curriculum: Institutional Discrimination in the Fourth Grade (Kaliforniya’nın Örtük Programı: 4. Sınıfta Kurumsal Ayrımcılık)” isimli araştırmanın amacı, 4. sınıf tarih kitapları programının içeriğini, gerçeklik ve istikrarlılık esasları doğrultusunda tarihsel temelde incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Kaliforniya eyalet standart içeriklerini ve kitapların belirlenme süreçlerini içeren bilgiler yer almaktadır.

Bigelow (1999) tarafından yapılan “Probing the Invisible Life of Schools” (Okulların Görünmeyen Yüzlerini Ortaya Çıkarmak) isimli araştırmada, üniversitede sosyoloji ve tarih öğrencilerinin ilkokul ve ortaokul deneyimlerinden yararlanarak onlara farklı sosyoekonomik düzeydeki okulları gözlemleterek okullardaki örtük programı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrencilerden, işçi sınıfı ve zengin sınıfı kesiminden birer okul inceleyerek edindikleri izlenimleri yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, işçi sınıfı ailelerin çocuklarının bulunduğu okullarda öğrenciler otoriteye itaatkâr olarak, nitel değil nicel yönden değerlendirilerek yetiştirilirken zengin sınıfı ailelerinin çocuklarının bulunduğu okulda

öğrencilerin, temiz ve düzenli sınıflarda nitel olarak değerlendirilerek yönetici olmak için gerekli becerilerle donatılarak yetiştirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca alt tabaka okullarının öğrencileri pasif ve sorgulamadan uzak, uysal bireyler olarak yetiştiren örtük programın var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden sınıftaki örtük programı tasvir etmeleri istendiğinde, öğretmenin yanlı uygulamalarının, sınıftaki yarış ortamının getirdiği güçsüzlük hissine sebep olduğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın farklılığı, tespit edilen örtük programa müdahale etmeden öğrencilerin aldıkları eğitimi kendi kendilerine sorgulamalarını ve eşitlik, adalet, demokrasi gibi değerler hakkında fikirlerini söylemelerini sağlamak amacıyla öğrencilere uygulamalar yaptırılması ve eğitimcilerde de farkındalık oluşturulmasıdır. Bir diğer farklılığı ise, öğrencilerin öğrenciler tarafından gözlemlenmesidir. Böylece, öğrenciler üst tabakanın lehine işleyen eşitsizliğin nasıl ortadan kalkabileceği ve alt tabakadaki öğrencilerin seslerini nasıl duyulabileceği konusunda sadece düşünmeye değil, uygulamaya geçmeye de teşvik edilmiştir.

Oakes (1982) tarafından yapılan “Classroom Social Relationships: Exploring the Bowles and Gintis Hypothesis. (Sınıfta Sosyal İlişkiler: Bowles ve Gintis’in Hipotezlerinin Ortaya Konulması)” isimli çalışmada, Bowles ve Gintis’in görüşlerini kanıtlamak için üst ve alt sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin sınıftaki etkileşimlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmaya 75’i üst düzey sınıftan, 64’ü alt düzey sınıftan olmak üzere toplamda 139 ortaokul öğrencisiyle çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda üst düzey sınıfta öğrencilerin çoğunlukla beyaz ırktan geldiği, öğretmenlerin bu öğrencilerle daha fazla ilgilendiği ve cezalandırıcı hareketlerden kaçındığı, çalışmaların iş birliğine dayalı olduğu, öğrencilerin derse aktif olarak katıldığı, geleceğe yönelik beklentilerinin olduğu, okul yaşantısının kendilerini tatmin ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Alt düzey sınıfta ise öğrenciler arasında uyumsuzluk olduğu, öğrencilerin derse aktif olarak katılmadığını, geleceğe yönelik çok fazla beklentilerinin olmadığı, okul yaşantısının kendilerini yeterince tatmin etmediği tespit edilmiştir.

Anyon (1980) tarafından yapılan “Social Class and The Hidden Curriculum of the Work (Sosyal Sınıf ve İşin Örtük Programı)” isimli araştırma, çeşitli ekonomik düzeylerde bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, değişik statüdeki ailelerin çocuklarının devam ettikleri okullarda yürütülen uygulamalar farklılaşmaktadır. İşçi sınıfı ailelerinin çocuklarının gittiği okulda, “nasıl öğrenmek gerektiğinden” çok “ne öğrenmek gerektiği” üzerinde durulmaktadır. Öğretimde çoğunlukla ders kitapları kullanılır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim sağlıklı değildir.

Öğretmenler, öğrencilere kaba davranırlar. Öğrenciler konuyu anlamadıklarında öğretmen gerekli açıklamayı yapmaz. Öğretmenler, öğrencilere ezber ve aynen tekrar içerikli nedeni ve nasıl yapılacağı nadiren belirtilen ödevler verirler ve ödevlerin doğruluğuna ya da yanlışlığına göre değil, çocukların ödevleri getirip getirmediğine göre puan verirler. Okulda bir düzensizlik hâkimdir ve zaman koşuluna uyulmaz. Öğretmenler, sınıftan çıkmak ya da sınıfa girmek için zili beklemezler. Orta sınıf ailelerin çocuklarının gittiği okulda emeğin karşılığı verilmektedir. Öğrenciler kitap okuyarak ve öğretmeni dinleyerek doğru cevap verdiklerinde iyi not alabilirler. Yapılan uygulamalarda, öğrenciye seçme özgürlüğü bırakılsa da hazırlanan içerik genelde yaratıcılıktan uzaktır. Öğretmenler dersi kitaplara dayalı olarak yürütür, örnekler verir ve alıştırmalar yapar. Öğretmenler okulun düzenlemelerine, kurallarına ve zaman koşullarına uygun davranırlar. Üst sınıf ailelerin çocuklarının gittiği okulda, uygulamalarda yaratıcılık vardır. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yeteneklerini gösterebilecekleri farklı görevler veriler ve öğretim sürecinde bireysel öğrenme kurallarını uygularlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri daha iyi yapabilecekleri konusunda motive eder ve öğrencilerin düşüncelerini önemli görür. Demokratik bir öğretim ortamı vardır. Elit sınıf ailelerin çocuklarının gittiği okulda, “ne öğrenmekten” çok “nasıl öğrenme” konusuna önem verilmektedir. Öğretmenler öğrencilerle güncel konular ve problemler hakkında konuşarak bütün öğrencilerin fikrini almaktadır. Okul, düzenli ve temizdir. Ders saatleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanır. Her öğrenci kendi sorumluluğunu üstlenir. Öğretmenler, dersten önce, sonra ve arada öğrencilere yardım etmek için hazırdır.

Willis (1977) “Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs (İşçiliği Öğrenme: İşçi Sınıfı Çocuklar İşçi Sınıfı İşlere Nasıl Giriyor)” isimli kitabında, İngiliz işçi sınıfından gelen öğrencilerin okulun sosyalleştirme çabasına nasıl karşı koyduklarını açıklamayı amaçlamıştır. İngiltere’de işçi sınıfından gelen öğrencilerin devam ettiği 12 ortaokulu kapsayan araştırmaya, öğrencilerin mezun olacakları yarıyıldan başlanmış mezuniyetten sonraki altı ay devam edilmiştir. Okullarda alt kültürlerden gelen öğrenciler arasında sıkı bir gruplaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Willis’e (1977) göre, okullarda iki tip öğrenci vardır: Birinci tip öğrenciler okulun kurallarına uyarlar, öğretmenlerine saygı gösterirler ve öğretmenler de bu öğrencilerin okul bittiği zaman iyi bir iş bulmalarına yardımcı olur. İkinci tip öğrenciler ise okulun kurallarına karşı çıkarak, direnç göstererek öğretmenlerine saygısız davranırlar. Okulda yeterli bilgi ve beceri kazanamadıkları için düşük standarttaki işlerde çalışmak zorunda kalırlar.

Jackson (1968) tarafından yapılan “Life in Classrooms (Sınıflarda Hayat)” isimli araştırmanın amacı, örtük programı belirlemektir. Araştırmada, Amerika Chicago Laboratuvar Okulu’nda ilköğretim kademesinde 2 yıl süreyle gözlem ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf uygulamalarını betimleyici ve açıklayıcı tarzda nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmaya göre kalabalık, övgü ve güç, sınıfta örtük programın temelini oluşturan üç unsurdur. Araştırmada, öğrenciye kalabalık içinde yaşamayı öğrenmesi, kendini kontrol etmesi, ödev ve sorumlulukların bilincinde olması, arkadaşlarıyla birlikte çalışabilmesi gibi uyum temelli davranış ve becerilerin kazandırılmasına odaklanıldığı vurgulanmıştır. Bu açıdan sınıftaki yaşam, sınıf dışındaki yaşama büyük oranda benzemektedir. Öğrenciler sınıfın genel istek, arzu ve beklentilerine uyarak toplum içerisinde yani kalabalıkta yaşamayı, güçlü (öğretmen) ve güçsüz (öğrenciler) arasındaki farkı ve övgü olarak ödül kazanmayı veya cezadan kaçınmayı öğrenirler. Araştırmada, uyum (uysallık) üzerinde durularak, örtük programın her öğrenciye uymasının zorunlu olduğu norm ve değerlerin kazandırılması amaçlandığı ifade edilir. Ayrıca örtük program kapsamında, sessizce beklemek, kendini tutmak, iş birliği içinde çalışmak, sadakat göstermek, temiz ve dakik olmak, saygılı ve nazik davranmak gibi becerilerin kazandırılması vurgulanır.

2.5.2. Ortaöğretim Düzeyinde Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bayanfar (2013) tarafından yapılan “The Effect of Hidden Curriculum on Academic Achievement of High School Students (Örtük Programın Lise Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi)” isimli araştırmanın amacı, örtük programın lise öğrencilerinin akademik başarılarında olası rolünü araştırmak ve örtük programın olumsuz etkilerini azaltmak için makul bir model sunmaktır. Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme seçilmiş dokuz lise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, sekiz ay boyunca gözlem yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak akademik başarı testi, gözlem kontrol listesi, yapılandırılmış görüşme formu ve informal konuşmalar kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ANOVA, Scheffe’in Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, örtük programın sosyal ve fiziki ortamı derin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri etkilerinin olumsuz olduğu fakat bu etkilerin akademik başarı puanlarını arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca örtük programın olumsuz etkilerini azaltmak ve öğrencinin öğrenmesi ve gerçek akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini arttırmak için sekiz ana bileşenden oluşan bir model önerilmiştir. Bu bileşenler teorik temel, felsefe, temel değişkenler, boyutlar, hedefler, ilke ve yöntemler, yürütme aşamaları, değerlendirme ve geribildirim sistemidir.

Hines (2013) tarafından yapılan “The Theatrical Ties That Bind: An Examination of the Hidden Curriculum of Theatre Education (Bağlanan Teatral Kravatlar: Tiyatro Eğitiminin Örtük Programının İncelenmesi)” isimli araştırmanın amacı, ortaöğretimde tiyatro eğitiminde örtük programın unsurlarını ortaya koymak, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının toplumsal yapıları nasıl desteklediğini belirlemek ve örtük programın cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf ayrımlarının nasıl güçlendirdiğini tespit etmektir. Araştırma için, Arizona’da üç farklı tiyatro lisesi seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayalı olan çalışmada görüşme, doğal gözlem ve araştırmacı yansıtıcı günlüğü kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, tiyatro eğitiminin örtük programının unsurları kıdemli öğrenciler için imtiyazlar, okul kuralları, otoriteye saygı, tekrarlanan görevlerin kabulü, dakiklik olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik uygulamalarda soru, prosedür, kural ve ilişkileri kullandığı tespit edilmiştir. Son olarak örtük programın sosyal eşitsizlik, sınıf yapısının sürdürülmesi, sosyal kaderin kabulü bağlamında var olan toplumsal yapının sürdürülmesini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Hashemi, Fallahi, Aojinejad ve Samavi (2012) tarafından yapılan “The Role of the Hidden Curriculum on Social Education of High School Students (Örtük Programın Lise Öğrencilerinin Sosyal Eğitimi Üzerindeki Rolü)” isimli araştırmanın amacı, Bandar-Abbas kentinde örtük programın lise öğrencilerinin sosyal eğitimi üzerindeki rolünü incelemektir. Araştırmada, nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, rasgele küme örnekleme ile seçilen 370 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, örtük program anketi ve sosyal eğitim anketi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul atmosferinin öğrencilerin sosyal becerilerini etkilediği ortaya konmuştur.

Konidari ve Abernot (2008) tarafından yapılan “The Way Classroom Functions: Another Hidden Curriculum to be Explored (Sınıf İşlevleri: Keşfedilecek Başka Bir Örtük Program)” isimli araştırmada, örtük programın öğrencinin öğrenme sürecini ve sınıftaki davranışlarını ve sınıf içi ilişkileri nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada, üç farklı anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunlardan ikisi sınıfın psikolojik iklimini ve öğrencilerin kendilerini algılamalarını ölçmeye yöneliktir. Bu anketler, Yunanistan’ın dört farklı bölgesindeki dört devlet lisesinde uygulanmıştır. Aynı anket hem okul yılı başında hem de okul yılı sonunda uygulanarak karşılaştırılmıştır. Diğer anket ise, öğrenci profillerini incelemeye yöneliktir. Bu anket de aynı okullarda 674 öğrenciye yıl sonunda uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf ikliminin yıl sonuna doğru genelde aynı seviyede kaldığı ya da daha da geriye gittiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin utandıkları, soru

sormak için yeterli zamanın olmadığı, sınıfta öğrencilerden psikolojik olarak herhangi bir destek alamadıklarından öğretmenlerinden yardım isteyemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf içerisinde meydana gelen ilişkiler kadar sınıf içerisinde meydana gelmeyen hatta olması gereken ilişkilere de dikkat etmeleri gerektiği ortaya konmuştur. Eksik ve bilinçsizce oluşan ya da oluşturulan sınıf ikliminin öğrenci kazanımlarına ve kişiliklerine nasıl zarar verdiğini ortaya çıkararak önlem alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Dickerson (2007) tarafından yapılan “A Postmodern View of the Hidden Curriculum (Örtük Programın Postmodern Bir Görünümü)” isimli araştırmada, bir lisede sınıf içi örtük programın nasıl işlediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için, ölçme değerlendirme belgeleri, öğretmen kimliğiyle araştırmacının kendi hazırladığı eğitsel dokümanlar ve diğer ilgili dokümanlar analiz edilmiştir ve gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sıklıkla etiketlendiği, bu etiketlerin kendileri tarafından sürdürülen bir kader haline geldiği, bu etiketler altında ezilen öğrencilerin asla baş edemedikleri ve bu durumdan kurtulmak için çabalamadıkları tespit edilmiştir.

Hemmings (2000) tarafından yapılan “The Hidden Corridor Curriculum (Örtük Koridor Programı)” isimli araştırmada, öğrenciler arası ilişkiler boyutunda ortaya çıkan örtük programı incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, sınıf içi uygulamalar yerine öğrencilerin teneffüslerde kendilerini rahatça ifade ettikleri okul koridorları üzerine odaklanılmıştır. Koridor gözlemleri sonucunda, okullarda öğrenciler arası ilişkilerin oluşturduğu örtük program “koridor program” olarak adlandırılmıştır. Araştırma için alt sosyal statüye sahip öğrencilerin devam ettiği Jefferson ve Central isimli iki lise seçilmiştir. Jefferson lisesinin öğrencileri, yarı Afrikan ve Amerikan, yarı Kafkas ve az miktarda Asyalı, İspanyol ve diğer ırklardan oluşmaktadır. Central lisesi öğrencileri, çoğunlukla Afrikan Amerikalılardan oluşmaktadır. Azınlık olan kısım ise beyaz Appacilerdir. Her iki okul da sosyoekonomik düzen açısından hemen hemen aynı sosyal statüye sahiptir. İlk olarak öğretmenler ve okul idarecilerinin görüşleri doğrultusunda her okuldan dört öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra, öğrencilerle iki ay boyunca vakit geçirilmiştir. Bu öğrenciler gözlemlenmiş ve onlarla ve onların arkadaşlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çevrelerinde bulunan yaşam koşulları sonucu ortaya çıkan düşmanlık kültüründen kaynaklanan bir örtük program bulunmaktadır. Bunun öğrenciler üzerinde etkisi vardır. Bu nedenle öğrenciler, arkadaşlarını kendi ırklarından seçmekte diğer ırklara düşmanlık duymaktadır. Öğrenciler istediklerini elde etmek için uygunsuz yollara başvurmakta ve saldırgan davranışlar sergileyerek zorbalık yapmaktadır. Okul koridorlarında

yaşanan davranış örnekleri, sosyal sınıf eşitsizliğini, cinsiyet ve ırk ayrımcılığını ve egemen toplum klişesini yeniden üreterek devam ettirmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul hayatlarından başlayarak yaşamları boyunca sosyal yaralar açmaya devam etmektedir. Okul yönetimi, bu durumu değiştirmek için herhangi bir müdahalede bulunmamaktadır. Hatta bu eşitsizliğe direnen öğrenci direncini bastırmaya çalışmaktadır. Öğrenciler, okulda ayakta kalabilmek için bazı kuralları öğrenmek zorundadırlar. Bu okulda kurallar, bazı ayrıcalıklı kesimlerin isteklerine göre belirlenmektedir. Bu kesimler ikili kategorilere ayrılmışlardır. Bu kategoriler, beyazlar ya da siyahlar, zenginler ya da fakirler şeklindedir. Araştırmanın sonucuna göre, koridor programını oluşturan davranış örnekleri şu şekildedir: Kazancın Yasadışı Uygulamaları: Paraya sahip olmak, sosyal bir sınıfa ait olmaktan daha önemlidir. Paran varsa gücün de vardır. Bu para hırsı, okulda bir “vahşilik kültürü” oluşturmuştur. Öğrenciler, para kazanıp güç sahibi olmak için uyuşturucu satma, hırsızlık yapma gibi işlere başvururlar. Bunun farkında olan aileler, paraya ihtiyaç duydukları ve çocuklarının da eve para getirdiği için onları desteklerler. Öğrenciler, bu yasadışı uygulamalarda, “bıçak nasıl tutulur, yakalanmadan nasıl hırsızlık yapılır ve dolabın kilidi nasıl bozulur” gibi becerileri öğrenirler. Bu yasadışı uygulamaların yanısıra okullarda şiddet içeren olaylar da meydana gelmektedir. Örneğin büyük sınıflar, küçük sınıflara sataşmakta ve onların eşyalarına zarar vermektedirler. Küçük sınıflar ise onlara karşı gelmemeyi öğrenmişlerdir. Çünkü bu şiddeti uygulama sırasının yarın onlara geleceğinden haberdarlardır. Soğukkanlılık ve Irkçılık Örnekleri: Okuldaki kanlı vahşet görüntülerine rağmen “çete başları”, okul koridorlarında gezinmeye ve meydan okumaya devam etmektedirler. Onlar için soğukkanlı olmak, sert ve dayanıklı olmaktır ve hiçbir şeyden korkmamaktır. Okulda tutunmak isteyen öğrenci, bu gruplardan birine dâhil olmak ve diğer gruplarla savaşmak zorundadır. Hem beyaz hem de siyah öğrenciler bu okullarda barınmak için belirlenen kalıpların dışına çıkmamayı öğrenmişlerdir. Cinsiyet Düşmanlığı Örnekleri: Öğrenciler, bireysel ve sosyal ilerleme için destekleyici cinsiyet ilişkilerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat koridorlardaki manzara bunun tam tersidir. Kız öğrenciler okul hayatına ve sosyal hayata tutunabilmek için erkeklerle zıtlaşmayı ve onlara düşman olmayı öğrenirler.

Fielding (1981) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum in the Classroom (Sınıfta Örtük Program)” isimli araştırmanın amacı, bir lisenin sosyoloji dersinin örtük programın resmi programa zıt mı yoksa resmi programın normal bir parçasını mı oluşturduğunu ortaya çıkarmaktır. Öğrenci görüşleri ve gözlemler ile okul ve sınıf düzeyinde makro ve mikro açılardan yapısal ve içerik boyutlarıyla bir örtük program oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Anket, sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin içeriği öğrencilerin sosyoloji dersini neden seçtiği, beklentileri, ders içinde rahatsız eden konu

olup olmadığı ve dersin içeriği hakkındaki sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda örtük programda öğrencilerin fikirlerinin değersiz ve önemsiz olduğu, öğretmenlerin sunduğu bilgilerin üstün ve değerli olduğu tespit edilmiştir. Sosyoloji dersleri, alışlagelmiş bir şekilde fikir aktarımı ve sosyalleşme görevini üstlenmekten öteye gidemez bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin gözüyle ortaya çıkan sosyoloji programı, okulun bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin çoğu sosyoloji derslerini yüksek not almak, toplumsal kuralları öğrenmek ya da merak yüzünden seçmişlerdir. Diğer bir kısmı ise, dersleri sıkıcı bulmakta, sosyoloji derslerini tarih derslerine benzetmektedir. Bazı öğrenciler sosyoloji dersini rahatsız edici bulurken bazıları da düşündürücü bulmaktadır. Öğrencilerden çoğu, bu derslerde not tutmamayı tercih eder ve sosyoloji konularına karşı ilgisizdir. Bu sonuca göre, sosyoloji dersinin programının dış dünya ile ilgili olmadığı yargısına ulaşılabilir.

2.5.3. Yükseköğretim Düzeyinde Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yazdani, Momeni, Afshar ve Abdolmaleki (2019) tarafından yapılan “A Comprehensive Model of Hidden Curriculum Management in Medical Education (Tıp Eğitiminde Kapsamlı Bir Örtük Program Yönetimi Modeli)” isimli araştırmanın amacı, tıp eğitiminde örtük program yönetim modeli tasarlamaktır. Araştırmada, tıp eğitiminde örtük program yönetim modelini sentezlemek için odak kavramları belirlemek, literatürü gözden geçirmek ve kavramları etkili bir temsil şeklinde düzenlemek olmak üzere üç adımı içeren model oluşturma metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, örtük programı çevresel faktörlerin (mesleki, organizasyonel), insan faktörlerinin (öğretmenler, akranlar ve personel) ve öğrencilerin etkileyen önemli mesajların etkilediğine ulaşılmıştır.

Jung, Ressler ve Linder (2018) tarafından yapılan “Exploring The Hidden Curriculum in Physical Education (Beden Eğitiminde Örtük Programın İncelenmesi)” isimli araştırmanın amacı, beden eğitiminde örtük programı resmi programdan ayırarak ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya Beden Eğitimi Öğretmenliği Programından 35 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarından ilkokul ve ortaokul seviyelerinde örgün eğitim süreçlerinde beden eğitimi ders kapsamında olumlu ve olumsuz deneyimlerine yönelik görüşme sorularıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ilkokul ve ortaokul örgün eğitim sürecinde örtük programa yönelik beş uygulama ile karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Semper ve Blasco (2018) tarafından yapılan “Revealing The Hidden Curriculum in Higher Education (Yükseköğretimde Örtük Programı Açığa Çıkarma)” isimli araştırmanın

amacı, öğretmen eğitimini sadece teknik bir mesele olarak değil, aynı zamanda kişisel bir gelişim olarak ele alarak örtük programın yükseköğretimde açık hale getirmektir. Dewey, Kohlberg, Whitehead, Peters ve Knowles gibi birkaç eğitim filozofunun görüşlerini çerçevesinde konu ele alınmıştır. Çalışmada, öğrencilerin öğrenme deneyimini bireysel değil öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen gibi kişilerarası ilişkilerde ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Yükseköğretimde bu kişilerarası ilişkinin nasıl güçlendirilebileceğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Borges vd. (2017) tarafından yapılan “Hidden Curriculum in Student Organizations: Learning, Practice, Socialization and Responsible Management in a Business School (Öğrenci Derneklerinde Gizli Müfredat: Bir İşletme Okulunda Öğrenme, Uygulama, Toplumsallaşma ve Sorumluluk Sahibi Yönetim)” isimli araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin öğrenci derneklerine katılım yoluyla sağladıkları öğrenmeleri keşfetmektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İşletme Fakültesi öğrencisi olup öğrenci derneklerine üye olan 106 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, açık uçlu sorulardan oluşan anketler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en çok farklı insanlarla ilişki içinde olmak, projelerde yer almak ve takım çalışmasını öğrenmek için öğrenci derneklerine katıldığına ulaşılmıştır. Ayrıca, derneklere üye olan öğrencilerin yaşadıkları topluma ve çevreye karşı duyarlı ve genel anlamda da sürdürülebilir kalkınma konusunda sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştikleri tespit edilmiştir.

Nami, Marsooli ve Ashouri (2014) tarafından yapılan “Hidden Curriculum Effects on University Students’ Achievement (Üniversite Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Gizli Müfredatın Etkisi)” isimli araştırmanın amacı, üniversitedeki gizli müfredatın öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini gösteren teoriyi test etmektir. Araştırmada, korelasyon (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, eğitim psikolojisi alanında eğitim gören 97 öğrencidir. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki ilişkilerin, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimin, üniversitenin örgütsel yapısının, üniversitenin sosyal çevresinin ve öğretim üyelerinin dış görünüşünün öğrencilerin başarılarını etkilediğine ulaşılmıştır.

Barrett, Solomon, Singer, Portelli ve Mujumariya (2009) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum of a Teacher Induction Program: Ontario Teacher Educators’ Perspectives (Bir Öğretmen İndüksiyon Programının Örtük Programı: Ontario Öğretmen Eğitimcilerin Bakış Açıları)” isimli araştırmada, öğretmen intibak programının örtük programını eğitimcilerin

görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, sekiz eğitim fakültesinden 47 eğitimci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kendilerini istihdam eden sistemi eleştirmemeye yönlendirildikleri ve demokratik duruşlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Lempp ve Seale (2004) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum in Undergraduate Medical Education: Qualitative Study of Medical Students’ Perceptions of Teaching (Tıp Eğitiminde Örtük Program: Tıp Öğrencilerinin Öğretim Algıları Üzerine Niteliksel Çalışma)” isimli araştırmanın amacı, örtük program bağlamında tıp öğrencilerinin aldıkları eğitimin kalitesini öğrenci görüşlerine göre betimlemektir. Araştırmaya İngiltere’de bir tıp fakültesinde 1.-5. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin belirlenmesinde rastgele ve kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve öğrenciler etnik kökene göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin birçok model örneklerinin bulunduğunu, öğretmenlerini kolaylıkla yaklaşabilecek değerli kişiler olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca okulda hiyerarşik ve yarışmacı bir atmosferin bulunduğu, özellikle klinik eğitim süresince sistematik olmayan bir öğretimin ve öğretirken küçük düşürücü davranışların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmacı, son sınıf tıp eğitiminde dönüşüm yapabilmek için resmi programdaki reformların yanı sıra örtük programa da önem verilmesini önermiştir.

Gair (2003) tarafından yapılan “Socrates Never Took Attendance: Hidden Curricula in a Teacher Preparation Program (Sokrates Hiç Yoklama Almadı: Bir Öğretmen Yetiştirme Programında Örtük Program)” isimli araştırmada, öğretmen yetiştirme programında örtük programı tespit etmek amaçlanmaktadır. Temellendirilmiş teori yöntemi kullanarak Canyon Devlet Üniversitesinde öğretmenlik sertifika programına devam eden 21 öğrenci ve 12 öğretim elemanı ile görüşme yapmıştır. Görüşme sonucunda, öğretmenlik sertifika programının örtük programının kültür, metot ve meslek edinme olmak üzere üç ana boyutunun olduğunu tespit etmiştir. Kültür boyutunda, öğretmen adayları okulun ideolojisi doğrultusunda şekillendirilmektedir. Metot boyutunda, öğrencilerin başarılı olabilmek için örtük programda belirtilen okulun normlarına uyma gerekliliği yer almaktadır. Meslek edinme boyutunda ise öğretmen olabilmek için ulusal düzeyde standartlara dayalı bir değerlendirmenin yapılması nedeniyle öğretmen adaylarına bilgi yüklemesinin yapıldığı, demokratik amaç, fikir ve uygulamalara yer verilmemektedir.

Anderson (2001) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum in Distance Education (Uzaktan Eğitimde Örtük Program)” isimli araştırmada, “Bilgisayar aracılığı ile yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programı, sınıf ortamında yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programından farklı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Örtük programın öğrenci kazanımlarına etkisi açısından internet ortamında yapılan öğretim faaliyetlerinin örtük programları karşılaştırılmış, bu iki örtük programın benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir. Araştırmada, Ahola (2000)’de araştırmasında kullandığı dört düzey temele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim bağlamları farklı olsa da içinde öğretmen ve öğrenci olan her ortamda bir örtük programın olabileceği tespit edilmiştir. Bu programın her iki taraf açısından da avantaja dönüştürülebilmesi için var olan örtük programın belirginleştirilip özellikle uzaktan eğitim sistemi içerisindeki öğrencilere yardımcı olunması gerektiği vurgulanmıştır.

Costello (2001) tarafından yapılan “Schooled by the Classroom: The (Re)Production of Social Stratification in Professional School Settings. (Sınıfta Yapılan Eğitim: Profesyonel Okul Çevresinde Sosyal Tabakalaşmanın Yeniden Üretimi)” isimli araştırmada, Amerika’da California Üniversitesi’ne bağlı Hukuk Fakültesi ve Sosyal Hizmetler Fakültesinin örtük programını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada, gözlem tekniğini kullanılmıştır. Gözlemlerin üç temel esası şu şekildedir: Fakültelerin fiziksel çevre ve imkânlarını tanımlamak; Fakültelerdeki farklı düzenlemelerin ortaya çıkardığı farklı sosyalleşme mesajlarını tanımlamak; Okulun ırk, sınıf, cinsiyet ve diğer hiyerarşileri nasıl yeniden ürettiğini tanımlamaktır. Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Hukuk Fakültesi binasının düzenlenmesinde bir zenginlik ve özenin göze çarptığı ve koridorlarında hukuk mesleğini yücelten resim ve mesajların bulunduğu belirtilmiştir. Sosyal Hizmetler Fakültesinde ise, bina düzenlemesinin daha mütevazı ve özensiz olduğu ve bu durumun ihtişamdı çok faydalılığa önem verildiğinin bir yansıması olduğu ifade edilmiştir. Kurumsal kültürün yüksek olduğu okullarda o alanın önemli isimleri, onların buluşları veya Nobel ödülü alan çalışmaların yer aldığı panolar, okulu yüceltici resim ve mesajlar yer aldığı ama kurum kültürünün kültür düzeyleri yeterli olmayan okullarda ise böyle şeylerin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hukuk okulunda öğretim elamanı ile öğrenci ilişkisinin resmi, sosyal hizmetler okulunda ise samimi olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Hukuk Fakültesi öğrencilerinin örtük program aracılığıyla verilen mesajlarla hukuk mesleğini benimsediğine, fakat Sosyal Hizmetler Fakültesi öğrencileri için bu durumun gerçekleşmediğine ulaşılmıştır.

Curry (2001) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum of a Community College ESL Writing Class (Devlet Üniversitesinde Yabancı Dil Sınıfının Yazma Dersinin Örtük Programı)”

isimli araştırmada, Amerika’da bir devlet üniversitesinde yetişkin göçmenlerin bulunduğu sınıf içinde örtük programı betimlemek amaçlanmaktadır. Devletin uyguladığı “azınlıkların kendi kültürleriyle bağlarını keserek onları Amerikan vatandaşı yapma ve onları önemsememe” politikasının, bir üniversitenin bütün düzeylerine yansımalarının eğitim öğretime nasıl yön verdiğini ortaya koyan geniş içerikli bir araştırma’dır. Araştırmada, nitel yöntem kullanılmıştır. Bir devlet üniversitesinde göçmenlere verilen İngilizce “temel okuma-yazma” kursu bir dönem boyunca gözlemlenmiş, öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Devlet göçmenlerin yabancı dil eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, göçmenlere İngilizce temel okuma-yazma becerileri kazandırmak için kendi kadrolu öğretmenlerini görevlendirmek yerine üniversite dışından yarı zamanlı çalışan bir öğretim görevlisi ile anlaşır. Kadro dışından gelen öğretim görevlisi gerekli yeterliliğe sahip değildir ve üniversite imkânlarından, sosyal ve kültürel yardımlardan ve yatırımlardan yararlanamaz, kendisine bir oda verilmez ve zaman ayarlamadaki aksaklıklar yüzünden derslere üç hafta geç başlatılır. Öğretim görevlisine hissettirilen önemsenmeme duygusu, onun sınıf uygulamalarına yansır. Genellikle derse geç gelir, kılık kıyafetine özen göstermez, mekanik, teorik ve klasik uygulamalarla dersi işler, öğrencileri küçümser tarzda sorular sorar, kendi düşüncelerini taraflı bir şekilde ortaya koyar. Öğrenciler ise kendi ihtiyaçlarını karşılamaktan tamamen uzak olan, devletin onlar için öngördüğü örtük bir program olduğunun farkındadırlar. Öğretmeni görmezden gelerek, sınıfta sorun çıkararak, ödevleri yapmayarak, şikâyetlerini sıkça dile getirerek ve kursu bırakarak direnç göstermişlerdir. Bu metalaştırıcı devlet politikasını reddederek kendilerine sağlanan bu eğitimi kabul etmemişlerdir. Araştırmanın sonucunda uysallık, pasiflik ve düşük beklentiye dayalı bir örtük programın var olduğunu ve var olan örtük programın kibarca dinleme, hiyerarşik farklılıkları devam ettirme, geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranma, kendi görüşlerini ifade etmekten kaçınma gibi özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ilk başta öğretmen ve öğrenciler tarafından yaratılmış gibi görünen örtük programın, derine inildikçe, kurum düzeyine ve daha da derine inildikçe devlet düzeyine dayandığı anlaşılmaktadır.

Ehrensall (2001) tarafından yapılan “Training Capitalism’s Foot Soldiers: The Hidden Curriculum of Undergraduate Business Education (Kapitalizmin Neferlerini Yetiştirmek: İşletme Lisans Eğitiminde Gizli Müfredat)” isimli araştırmanın amacı, geleceğin beyaz yakalılarının üniversitede karşılaştıkları gizli müfredatı analiz etmektir. Öğrenciler okul ortamında ve ders sürecinde gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, işletme derslerinde okutulan kitaplarda otoriter bir dil vardır ve bu sayede öğrencilere kurumsal ve bireysel otoritenin öneminin aktarıldığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere davranış kalıplarını

öğrenmeleri için çeşitli filmlerin izletildiği, iş dünyasından konuşmacıların üniversiteye getirilmesi ve üniversite kulüplerinin öğrencilere kariyer olanaklarını tanıtan birimler hâline dönüşmüş olması üniversitedeki gizli müfredat öğeleri olarak sıralanmıştır.

Gair ve Mullins (2001) tarafından yapılan “Hiding in Plain Sight (Açıktaki Saklamak)” isimli araştırmada, yükseköğretimde örtük programın niteliği ve temel unsurlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden etnografya deseni kullanılmıştır. Araştırma iki yıl süre ile devam etmiştir. Amerika Arizona Devlet Üniversitesinde fakülte yöneticileri ile örtük program konusunda çalışma yapan 21 akademisyenle görüşme yapılmıştır. Ayrıca sınıf ve okul yapısı, mimarisi, döşemesi ve açıkça tespit edilebilecek benzer görsel verilerin betimlenmesi için fotoğraflar ve video kayıtlarından faydalanılmıştır. Araştırmada, dört ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar: 1) “Örtük program kavramına bakış açısı ve tanımlama”, 2) “Örtük programda fiziksel çevrenin rolü ve önemi”, 3) “Açık ve kasıtlı sosyalleştirme uygulamaları” 4) “Sosyalleştirme uygulamalarına direnme”dir. Sonuçta, her kurumun fikir, ideoloji ve politikasının olduğunu ve bunlar doğrultusunda öğrencilerin şekillendirilmeye çalışıldığını ve hem okulların fiziki çevrelerine hem de eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, örtük programın ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylere göre şekillendiği tespit edilmiştir.

Ahola (2000) tarafından yapılan “Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear or Comply to? (Yükseköğretimde Örtük Program: Korkulacak ya da Uyum Sağlanacak Bir Şey mi?)” isimli araştırmada, Finlandiya Turku Üniversitesinde örtük program kapsamında öğrencilerin başarılı olmak için neler yaptıkları ve üniversitede kendilerine ne öğretildiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırma, hem yükseköğretim içindeki örtük program kavramını açıklığa kavuşturmak hem de öğrencilerin karşılaştıkları problemleri ve onların gereksinimleri hakkında yükseköğretim personelini bilgilendirmek için yürütülmüştür. Araştırmanın bilgi toplama bölümü üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, tıp, eğitim ve sosyoloji bölümlerinden 280 öğrenciyle, üniversitede karşılaştıkları sorunlar ve üniversitede öğrenci olmak hakkında oluşturulmuş sorulardan meydana gelen görüşmeler yapılmıştır. Bunun sonucunda, üniversitenin örtük programının *öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme* ve *işleyişi öğrenme* olmak üzere 4 boyutu olduğu belirlenerek bu boyutlara dayalı olarak 31 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. İkinci aşamada, yine aynı öğrencilere “Üniversitede ne öğrendiniz?” başlıklı bu anket uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise, aynı öğrencilere “Üniversite ortamında önemli gördüğünüz ama yeterli bilgi alamadığınız noktalar nelerdir? Size göre üniversite hayatıyla baş edebilmek için ne gereklidir?” gibi açık

uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Yükseköğretimin öğrenciye kazandırmak istediği amaçlar ile öğrencilerin gerçekten kazandıkları davranışlar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Fakültelerin resmi programlarında öğrenci ihtiyaçları, problemleri ve ilgileri göz önüne alınmamıştır. Ayrıca, dersler öğrencilerin mezun olduktan sonra girecekleri iş yaşamında gereken becerileri kazandırmak yerine, onları pasif bir sistemin tüketen parçaları hâline getirir niteliktedir. Bu durum, üniversitede resmi programa zıt bir örtük program meydana getirmektedir. Sembolik olarak duran ideal üniversite ile gerçek üniversite arasında ayrım vardır. Biri resmi programın gönderdiği mesajlarla oluşan, diğeri de örtük programla oluşan üniversitedir. Resmi program öğrenilemeyecek kadar çok detaylarla doludur. Gerçekte fakültenin öğrenciden isteği, öğrendiklerini sınavlarda ispatlaması gerektiğidir. Öğrenciler bölümlerin kararlarına, öğretime ve değerlendirme uygulamalarına etki edemeyeceklerini düşünmektedirler. Ayrıca tüm öğrenciler derslerde nasıl bilimsel davranılacağını ve derslere nasıl planlı bir şekilde hazırlanılacağını büyük ölçüde öğrenmişlerdir.

Margolis ve Romero (1998) tarafından yapılan “The Department is very Male, very Old and very Conservative: The Functioning of The Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments (Bölüm Çok Erkeksi, Yaşlı ve Tutucu: Lisans Düzeyinde Sosyoloji Bölümünün Örtük Programının Fonksiyonu)” isimli araştırmada, örtük programın sosyoloji programında öğrenim gören farklı milletten olan kadın öğrenciler üzerine etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada, 26 kadın öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, örtük programın zayıf ve güçlü olmak üzere iki boyutu olduğu tespit edilmiştir: Zayıf boyut, öğrencilerin sosyalleşmesi ve meslek kazandırma ile ilgilidir. Bölümdeki ders seçimlerinde öğrencilerin ırk ve cinsiyet özelliklerinin önemli rol oynadığı, danışmanların kadın öğrencileri kadın araştırmaları konusundaki derslere yönlendirirken, azınlık gruplara ait kadın öğrenciler ise etnik köken ve ırk ilişkileri konusundaki derslere yönlendirmektedir. Ayrıca öğrenciler sürekli olarak sıraya sokulmakta ve birbirleriyle rekabet etmeleri desteklenmektedir. Güçlü boyut ise tabakalı ve eşit olmayan sosyal ve kültürel ilişkiler ile ilgilidir. Azınlık gruplardan gelen öğrenciler, bölümdeki öğretim elemanı, öğrenci ve memurlar tarafından kendilerinin ırk ve cinsiyetlerine yönelik bazı etiketlemeler yapıldığını ve kendilerine yönelik kalıp yargıların bulunduğunu, diğer öğrencilerden izole edildiklerini ve dışlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, kültür ve yaşantılarının dikkate alınmadan bölümün kültürünün verilmeye çalışıldığını, kendi ırk ve etnik köken üzerinde araştırma yapmak isteyenlerin cesaretlerinin kırıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dirençleri de incelenmiştir. Öğrencilerin kendi ırk ve toplumlarına ait araştırmalara karşı çıktıklarını, bu araştırmaları

eleştirdiklerini ve kendi görüşlerini ileri sürdüklerini, ayrıca kendi ırk, cinsiyet ve toplumlarına ilişkin bölümde ders bulamadıklarında başka bölümlerden bu konulara ilişkin ders seçme yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sambell ve McDowell (1998) tarafından yapılan “The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning (Örtük Programın İnşası: Öğrenci Öğrenmesinin Değerlendirilmesinde Mesajlar ve Anlamlar)” isimli araştırmada, yükseköğretimde örtük programı incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama, İngiltere’de UK Üniversitesi’nde Sosyal Bilimler Bölümünde okuyan öğrenciler ile yapılmıştır. Veri toplamak için görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, otantik değerlendirme sürecinde öğrencilerde planlanmayan davranış değişikliklerine rastlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin örtük olarak sorumluluk, okulu sevme, nottan bağımsız olarak öğrenmeyi öğrenme gibi değerler kazandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Stout (1995) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum of the Video Teleconference (VTC) Classroom and its Implications for the University of Twenty Century (Video Konferans Düzenegi Kullanılan Sınıflarda Örtük Program ve 21. Yüzyıl Üniversite Eğitimine Etkileri)” isimli araştırmada, öğrencinin eğitimini, fakültenin öğretimini ve sosyo-kültürel çevreyi etkileyen yönleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, veri toplamak için 51 kişi ile görüşme ve iki ay süren gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda değişik yaş gruplarına, öğrencilerin geçmişlerine ve mezuniyetlerine göre verilerin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Townsend (1995) tarafından yapılan “Is There a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs?(Yükseköğretim Doktora Programında Örtük Program Var mıdır?)” isimli araştırmada, doktora kademesinde örtük programı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Üniversite kültürü içerisinde farkında olunmayan ama eğitim öğretimi uzun vadede etkileyen örtük programın düzeyleri ayrıntılı örneklerle açıklanmış ve eğitim dünyasının farkındalığına sunulmuştur. Araştırmada, Portelli (1993) tarafından örtük programla ilgili belirlenen dört madde (resmi olmayan beklentiler, öğretim faaliyetlerinin istenmeyen sonuçları, öğretim faaliyetlerinin gizli mesajları, öğrenciler tarafından yaratılan program) temele alınmıştır. Öğretim faaliyetlerinin gizli mesajları “sınıfın sosyal yapısı, öğretmenin otorite uygulaması, öğretim üyeleri ve öğrenci arasındaki ilişkiyi yöneten kurallar, standart öğrenme aktiviteleri, kurumdaki yapısal bariyerler” olmak üzere beş boyutta işlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, doktora dersinde öğrenciler tarafından ortaya çıkarılan örtük programın özellikleri şunlardır: Öğretim görevlilerinin derslerinden bireysel olarak geçmek, ödevlerde sadece dilbilgisi olarak doğru yapıyı kullanmak, sayfayı fazla tutmak ve birçok referans eklemek, doktora sınavlarında başarılı olmak ve belli başlı profesörler tarafından beğenilecek tez önerisi hazırlamak ve tezi yazmaktır. Öğretim faaliyetlerinde resmi programda belirtilen kitaplar incelendiğinde, ırk ve cinsiyet taraftarlığı bulunmaktadır. Sadece beyaz ırktan olan erkek yazarların kitapları kaynak olarak verilmekte, beyaz ırktan olup da kadın olan ve siyah ırktan olan erkek ve kadın yazarlar önemsenmemektedir.

Ginsburg ve Clift (1990) “The Hidden Curriculum in Teacher Education (Öğretmen Eğitiminde Örtük Program)” isimli çalışmalarında, öğretmen yetiştirmede örtük programın teorik temellerini ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Öğretmen eğitiminde, örtük program öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini, görüş ve tutumlarını etkilemektedir. Öğretmen yetiştirmede örtük program konusunda yapılan çalışmaları sistematik olarak analiz etmişler ve 1) *öğretmenlik mesleği*, 2) *pedagoji* ve 3) *toplum* ve toplumla ilişkiler olmak üzere üç ana kategoride incelemişlerdir. Öğretmenlik Mesleği: Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik mesleğinin statüsü ve gücü hakkında öğrencilere örtük mesajlar verilmektedir. Toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması öğretmen eğitiminin de niteliğinin düşük olmasına yol açmaktadır. Üniversitelerde fakülte ve bölümler arasındaki farklılıkta eğitim fakültesi en alt düzeyde yer almaktadır. Üniversite yönetiminde bu kurumlara ve bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına daha az değer verilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin düşük statüsü nedeniyle başarı düzeyi düşük olan öğrenciler öğretmen yetiştiren kurumları tercih etmekte ve sonuçta düşük yeterliliklere sahip öğretmen adayları mezun olmaktadır. Pedagoji: Öğretmen yetiştiren kurumlarda pedagoji ile ilgili örtük mesajlar verilmektedir. Resmi programda, öğretimde aktif yöntemlerin uygulanması gerektiği belirtilmesine rağmen dersler işlenirken bu yöntemlerle uygulamalara yer verilmemekte ve öğretmen adaylarına bu yöntemlerin uygulanmasının çok zor olduğu algısı oluşturulmaktadır. Öğretmen eğitiminde bireysel ihtiyaçlar önemsenmemektedir. Ayrıca alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında ilişki kurulmamıştır ve ders alanlarına ayrılan program içeriği birbirinden bağımsız hâle gelmiştir. Toplum ve Toplumla İlişkiler: Öğretmen yetiştiren kurumlarda toplumda ilişkilerin doğal, tarafsız, meşru ve adil olduğu yönünde örtük mesajlar verilmektedir.

Bergenhengouwen (1987) tarafından yapılan “Hidden Curriculum in University (Üniversitedeki Örtük Program)” isimli araştırmada, öğrencilerin üniversite ortamında gerçekten ne öğrendiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada, Amsterdam

Üniversitesinde, fen bölümündeki öğrencilerin resmi programın yanında hangi beceri, davranış ve tutumları kazandıkları tespit edilmiş ve bu tespitler üniversitenin “örtük programı” olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, öğrencilerin resmi programa ek olarak neler öğrendikleri, ikinci aşamasında ise öğrencilerin motivasyonları ve çalışmaya karşı oluşturdıkları tutumları tespit edilmiştir. Öğrencilere, “bölümde ne öğrendiniz, bundan nasıl etkilendiniz, bölümden beklentileriniz nedir?” gibi sorular yöneltilmiştir ve bunun yanında üniversitenin öğrenciye kattığı maddesel değer ve pratik değer olmak üzere iki tür değerden bahsedilmiştir. Maddesel değer, diplomadır; pratik değer ise üniversitede tecrübe edilen ve yararlanılan yaşantılardır. Araştırmada, öğrencilerin hangi değere daha çok önem verdikleri ve bu değere neden daha çok önem verdikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversitede ortaya çıkan örtük programın özellikleri şunlardır: Öğrencilerin üniversite yaşamının pratik değerine maddesel değerinden daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç çoğu öğrencinin okurken aynı zamanda çalıştığına ve öğrendikleri bilgilere uygulama esnasında ihtiyaçları olduğu gerçeğine bağlanmaktadır. Aslında üniversitenin öğrencilerden beklediği ile verdiği mesaj daha çok maddesel değeri destekler niteliktedir.

Parsons ve Beauchamp (1985) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum of Student Teacher Evaluation (Aday Öğretmen Değerlendirmesinin Örtük Programı)” isimli araştırmanın amacı, öğretmen eğitiminin tarafsız olmadan öğrencilerin sahip oldukları kültürel, sosyal ve etnik değerlerinin, politik bakış açılarına göre değerlendirildiğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, eğitimcilerin öğretmen eğitimi değerlendirmesinde bir öğrenci değerlendirme formu detaylı olarak eleştirel gözle incelenmiştir. Öğrenci değerlendirme formu hem içerik olarak hangi sorunun ne amaçla sorulduğu hem de biçim olarak formun tasarlanış şeklinin altında yatan amaçları somutlaştırılmıştır. Form, ilk olarak öğretmenin plan yapma yeteneğinin ölçülmesi ile başlamaktadır. Plan yapmaya bu kadar önem verilmesi, eğitimin yüzeysel olduğu, dolayısıyla içeriği incelemeye gerek olmadığı mesajını vermektedir. Formda, sınıfta öğrenci etkileşimi ile ortaya çıkabilecek bir durumu ima eden herhangi bir madde yoktur. Bu yüzden öğretmen, kuralları bazen uygulayıp bazen uygulamayan oyuncu olarak değerlendirilmiştir. Form maddelerinde genelde öğretmenin nasıl öğrettiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenin de öğrenebilmesi olgusu düşünülmemiştir. Buradaki mesaj, bilginin tek yönlü olması ve sadece “öğretmen öğretir” mantığının benimsenmesidir. Dolayısıyla öğrenci öğretmen etkileşimini değerlendirmeye gerek yoktur. Formda öğretmenin yardımcı kaynaklar konusundaki değerlendirme kriterleri sınıfta öğretim süreci esnasında kullandığı materyallerdir. Bu durum da öğrencinin pasif sayılarak öğretmenin dersi yapılandırmasında önemli bir etkisinin olamayacağı mesajını verir. Materyal geliştirilirken ortama göre ve bireysel durumlara göre

oluşabilen farklar göz önüne alınmamıştır. Formdaki bir diğer madde aday öğretmenlerin düzgün, akıcı konuşması ve aksanıdır. Bu madde, konuşma bozukluğu olan ve farklı bir etnik zeminden gelen bir aday öğretmenin, değerlendirmeden çok düşük not alacağı mesajını verir. Formdaki bazı maddeler, öğrencilerin müşteri gibi görüldüğünün mesajını verir. Araştırmanın sonucunda, değerlendirme kriterleri genelde görünen özelliklere odaklı olduğu ve derslerde öğretilen program içeriğinden çok eğitimin teknik ve şekil odaklı, değer ve bilgi geçirimine dönük bir örtük program içeriği olduğu tespit edilmiştir. Bu programın altında eğitim öğretim ortamındaki kişilerin ideolojik, sosyal ve politik değerlerinin yattığı vurgulanmaktadır.

Horton (1972) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum of Competency Based Teacher Education (Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Eğitiminin Örtük Programı)” isimli araştırmada, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programları incelenip bu programların örtük programını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Teknik becerilerin duygu ve düşüncelerin önüne geçirildiği bu programda, öğretmenlere örtük program aracılığıyla parayla tutulmuş askerler mantığının aşılandığının programın modüllere bölünmesinin, eğitimin parçalanabilir olduğunun öğretildiği öne sürülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarına girdikten sonra kendi örtük programlarının öğrencilere zarar vermemesi için, öğretmenleri yetiştirirken kullanılan programların iyi analiz edilip asıl amaçlarının ortaya çıkarılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Araştırmanın sonucunda, resmi programın amaçlarıyla örtük programın amaçlarının zıtlığı tespit edilmiştir.

Snyder (1971) tarafından yapılan “The Hidden Curriculum (Örtük Program)” isimli araştırmada, bir yükseköğretim kurumunda öğrenciler tarafından oluşturulmuş olan örtük programı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, Massachusetts Teknoloji Enstitüsünde (MIT) uygulanmıştır. Araştırmada bir model oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, yükseköğretimin norm, değer, tutum, davranış kalıpları ve gelenekler içeren örtük programı olduğu ve öğrencilerin değişime direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin eğitimden uzaklaşma nedeninin özgürce gelişmesini ve yaratıcı düşünmesini engelleyen okuldaki yazılı olmayan akademik ve sosyal normlar olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde, örtük programa ilişkin yapılan çalışmalarda sosyoekonomik düzeyin önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Çoğunlukla nitel araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir ve örtük programın uzun yıllardır yurt dışındaki araştırmalarda çalışma konusu olarak ele alındığı anlaşılmaktadır.

Yurtiçindeki araştırmalarda, örtük programda okullarda yazısız kurallara uymanın beklendiği, sözsüz iletişimin daha etkili olduğu, eğitim kurumlarının kendi ideolojilerine uygun insan yetiştirmeyi amaçladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örtük program bağlamında öğretmenlik mesleğine yönelik değerlerin kazanımı, demokratik değerlerin kazanımı, sınıf ve okul iklimi, cinsiyet gibi konulara daha çok yer verildiği görölmektedir. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak tipik durum örneklemesiyle seçilen bireyler üzerinde araştırma yapıldığı görölmektedir.

Yurtdışındaki çalışmalarda ise, örtük program bağlamında toplumsal sınıf düzeyine göre öğrencilere sunulan eğitimin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzey düştükçe sunulan eğitimin niteliğinin düştüğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okullarda otoriteye itaat, cinsiyet eşitsizliği, uysal olma gibi durumların örtük olarak aktarıldığı belirlenmiştir. Sınıf ortamında ırksal farklılıklardan kaynaklanan örtük öğrenmeler ve okuldaki örtük öğrenmeler konularına odaklanıldığı görölmektedir. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak aşırı veya aykırı örneklemele seçilen bireyler üzerinde araştırma yapıldığı görölmektedir.

Ulaşılabilen araştırmalar içinde örtük program bağlamında öğretmen yetiştirme sürecinin incelendiği çok az sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve işleyişi öğrenme becerileri rastlantısal biçimde geliştirilmeye çalışıldığından bu araştırmanın yapılması ihtiyaç olarak görölmüştür. Öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmasında, eğitim faköltesinin rolü çok boyutlu bir şekilde incelenerek alanyazındaki boşluk giderilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, araştırmanın nicel ve nitel boyutunda yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin alt başlıklara ve açıklamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma model kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, ilk olarak nicel daha sonra nitel araştırmaların gelişimlerini takiben “üçüncü araştırma paradigması” olarak ortaya çıkmıştır. Karma yöntem araştırması, “*araştırmacı, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini birleştiren bir araştırma türü*” olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefî varsayımları içermektedir. Temel amacı, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı sağlamaktır. Böylece araştırma problemi tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılır. Karma yöntem tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu durumlarda, sonuçların açıklanması gerektiğinde, araştırma bulgularının genelleştirilmesi istendiğinde, kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiğinde ve araştırma amacının birden fazla aşama ile ele alınabildiği araştırma problemlerinde kullanılmalıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s.94).

Greene’e (2007) göre, karma araştırma yönteminin güçlü yanları şunlardır: Nicel ve nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi etme olanağı sağlar. Bir araştırma problemini araştırırken nitel veya nicel yaklaşımları tek başına yaptığından daha fazla delil ortaya koyar. Tek başına nicel veya nitel araştırma yöntemi ile cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya yardımcı olur. Nitel ve nicel araştırmacılar arasında rekabet nedeniyle gerçekleşen bölünmeler arasında bir köprü oluşturur. Çoklu paradigmaların ve dünya görüşlerinin kullanımını teşvik eder. Karma araştırma yöntemi kullanmanın zorlukları ise şunlardır: Araştırmacının nicel araştırma ve nitel araştırma alanlarında beceriye sahip olması gerekmektedir. Veri kaynaklarının çokluğu nedeniyle hem nitel hem de nicel kaynaklardan veri toplamak zaman almaktadır. Araştırmacının, karma yöntemin değeri hususunda katılımcıları ikna etmesi gerekmektedir.

Karma araştırma desenleri; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen, çok aşamalı desen olmak üzere altı çeşittir. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel aşamalara eş zamanlı olarak eşit öncelik verilir, analiz sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirilir. Açıklayıcı sıralı desen araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık gelen nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Ardından nitel verilerin toplanması ve analizi gelir. Nitel aşama, nicel aşama sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar. Keşfedici sıralı desende nitel verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine öncelik verilir ve araştırma bununla başlar. Daha sonra nicel aşama uygulanır, birincil sonuçlar test edilir ve genelleştirilir. Nicel veriler nitel verilerin üzerine eklenerek inşa edilir. İç içe desen, araştırmacının verileri geleneksel nitel ve nicel desenler içinde topladığı ve çözümlediği durumlarda oluşur. Araştırmacı, nicel bir araştırma içerisine nitel bir araştırma ekleyebilir. Destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir. Dönüştürücü desen, araştırma dönüştürücü bir kuramsal çerçeve dâhilinde şekillendirilir. Çok aşamalı desen, sıralı ve eş zamanlı aşamaları genel program hedefini karşılayacak şekilde çalışmanın bir programı içinde belirli bir süre boyunca birleştirir (Creswell ve Plano-Clark, 2015).

Creswell ve Plano-Clark'e (2015, s.72) göre, karma yöntem deseni seçmede anahtar kararlar vardır. Bu kararlar;

- 1) *Nicel ve nitel aşamalar arasında etkileşim seviyesini belirleme,*
- 2) *Nicel ve nitel aşamaların önceliğini belirleme,*
- 3) *Nitel ve nicel aşamaların zamanlamasını belirleme,*
- 4) *Nicel ve nitel verileri nasıl ve nerede birleştireceğini belirlemedir.*

Bu anahtar kararlar doğrultusunda araştırmada, açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desenin temel özelliği önce nicel verilerin toplanması ve analizi edilmesidir. Öncelik nicel verilere verilir. Nicel ve nitel veriler yorum bölümünde bütünleştirilir. İlk olarak elde edilen nicel çalışmanın bulgularını açıklamak ve yorumlamaya yardım etmek amaçlanmaktadır. Açıklayıcı sıralı desenin güçlü yanları, karma yöntem desenleri içinde en anlaşılır olanlardan birisi olması, araştırmacı iki yöntemi ayrı aşamalarda yürüttüğünden ve tek seferde yalnızca bir tip veri topladığından iki aşamalı yapısı onu kolay uygulanabilir hâle getirmesi olarak ifade edilebilir. Açıklayıcı sıralı desenin zorlukları ise, her iki aşamanın uygulanması için uzun zaman gerektirmesi ve hangi nicel sonuçların açıklanacağı nitel aşama

tamamlanmadan kesin olarak tespit edilememesidir. (Creswell ve Plano-Clark, 2015; Greene, 2007).

Tablo 3.1. Açıklayıcı Sıralı Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması

1. Adım	Nicel Aşamanın Tasarlanması ve Uygulanması • Nicel araştırma soruları ifade edilir ve nicel yaklaşım belirlenir. • İzinler alınır. • Nicel örneklem tanımlanır. • Veri toplama araçları ile nicel veriler toplanır. • Nicel veriler analiz edilir.
2. Adım	Nicel Sonuçları Takip Eden Stratejilerin Kullanılması • Hangi sonuçların (önemli olanlar, anlamlı olmayanlar, aykırı olanlar, grup farklılıkları) açıklanacağına karar verilir. • Bu nicel sonuçlar (nitel ve karma yöntem sorularını düzenlemek, nitel örneklem olarak seçilecek katılımcıları belirlemek, nitel veri toplama protokollerini planlamak) amacıyla kullanılır.
3. Adım	Nitel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması • Nitel araştırma soruları ifade edilir ve nitel yaklaşım belirlenir. • İzinler alınır. • Amaçlı nitel örneklem seçimi yapılır. • Veri toplama araçları ile nitel veriler toplanır. • Nitel veriler analiz edilir.
4. Adım	İlgili Sonuçların Yorumlanması • Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır. • Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır. • Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde kullanılacağı belirlenir.

Kaynak: Creswell ve Plano-Clark (2015, s.45)

Araştırma, bir yönüyle öğretmen adaylarının örtük program bağlamında becerilerinin belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, bir yönüyle de öğretmen eğitiminde örtük programın işlevlerinin derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Bu açıdan araştırma iki basamaktan oluşmaktadır.

Araştırmanın ilk basamağında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine dayalı bir araştırma yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi sayısalılığı ön plana alınan, toplanan verileri istatistiki olarak analiz etmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde ölçekler, testler, anket soruları ve standartlaştırılmış araçlar kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2000). Olayları sistemli bir şekilde açıklamak ve genelleme yapmak amaçlanır. Tarama deseni nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların yapısını ve özelliklerini tanımlamayı amaçlayan betimleyici

bir araştırmadır (Karasar, 2017). Tarama desenindeki araştırmaların geniş alan avantajına sahip olduğunu, büyük evrenlerden çok kapsamlı bilgiler elde edilebildiğini ancak bu araştırmaların yüzeyin derinlerinde kalan bilgilere ulaşamadığını vurgulanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Tarama deseninin güçlü yanları genellenebilirlik, doğruluk ve kolaylıktır; zayıf yanı ise karmaşık sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerdeki anlaşılması zor örüntülerin incelenmesinde yetersiz olmasıdır ( zdemir, 2015, s. 95). Büyüköztürk, Kılıç- akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012) göre ilişkisel tarama deseni iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin incelendiği araştırma modelidir.

Araştırmanın ikinci basamağında, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum desenine dayalı bir araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminde, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılır. Algılar ve olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konur. Nitel araştırma yönteminde olgu ve olayları doğal  evre içerisinde tespit etmek amaçlanır. Belirli durumlar derinlemesine incelenir ve genelleme yapmak amaçlanmaz. Durum  alışması "nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemeyeceği bir olguyu ya da olayı derinlemesine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Genel olarak bütüncül tek durum deseni, i  içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve i  içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört tür durum çalışması deseninden söz edilmektedir. Bütüncül tek durum deseninde, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır. Bu desen, eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi durumunda, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumda ve daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumda kullanılmaktadır. İ  i e geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olduğu ve birden fazla analiz birimi söz konusu olduğu durumlarda kullanılır. Bütüncül  oklu durum deseninde, her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. İ  içe geçmiş çoklu durum deseninde, her bir durum kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılır (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Araştırmada, her iki araştırma yaklaşımının birlikte kullanılması ve böylece hem geniş kitlelerden daha objektif ve genellenebilir bilgilere hem de k  k gruptan derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere ulaşılması düşünülerek, konunun çok boyutlu bir şekilde açıklığa kavuşturulması hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde, örtük programa yönelik alan yazın ve örtük program bağlamında geliştirilen  l me araçları incelemesi yapılarak odaklanılacak durum

ve örtük programın boyutları belirlenmiştir. Öğretmen eğitime yönelik ölçeğin olmamasından dolayı “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği”nin geliştirilmesine karar verilmiştir. Literatür ayrıntılı bir şekilde incelenerek örtük programın boyutları belirlenmiştir. Bu boyutlara yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen maddelere ilişkin 7 alan uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşleri alınmıştır ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 2018-2019 öğretim yılında 4. sınıfa devam eden toplam 259 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında 2 ölçme değerlendirme uzmanının kontrolünde geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Ölçme aracına son hâli verilmiştir. Ayrıca görüşme formları da hazırlanmış ve 7 alan uzmanının görüşleri alınarak görüşme formlarına son hâli verilmiştir. 2019-2020 öğretim yılında asıl uygulama yapılmıştır. Güz döneminde 4. sınıf öğretmen adaylarına Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği uygulanmıştır. Analizler yapılmış ve odaklanılacak durum belirlenmiştir. Görüşme yapılacak dördüncü sınıf öğretmen adayları ve öğretim elemanları maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenmiştir. Bahar döneminde, görüşmeler yapılmıştır. Nitel veri toplandıktan sonra tüm veriler dikkatli bir şekilde okunmuştur. Kod listeleri geliştirilmiş ve veri seti kodları oluşturulmuştur. Araştırmacı dışında bir alan uzmanı da veri seti üzerinde kodlama yapmıştır. Veriler tema ve kodlara göre düzenlenmiştir. Nicel ve nitel sonuçlar özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçlar kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar Şekil 3.1’de ana hatları ile gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılı Güz ve Bahar dönemleri içinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile eğitim fakültesi öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarından dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tamamına ulaşıldığından ayrıca bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada psikolojik danışman yetiştiren Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı öğrencileri kapsam dışında tutulmuştur. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı öğrencileri de araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun sebebi, Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeğinde yer alan üç maddenin (Madde-5: Öğrencilere ev ödevlerinin nasıl verilmesi gerektiğini öğrendim. Madde-6: Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl kontrol edilmesi gerektiğini öğrendim. Madde-7: Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini öğrendim.) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adayları için karşılığının olmamasıdır.

Araştırmanın nicel verileri için çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun sebebi, son sınıf öğrencilerinin alt sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre fakültenin öğretim hizmetinden en çok yararlanan grup olması, daha fazla kuramsal ve uygulamalı dersleri almış olmaları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve okul deneyimlerinin fazla olmasıdır. Tablo 3.2'de araştırmanın çalışma grubu verilmiştir:

Tablo 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Lisans Programı	N	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	20.4
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	63	14.4
İngilizce Öğretmenliği	64	14.7
Sınıf Öğretmenliği	70	16.1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	84	19.3
Türkçe Öğretmenliği	66	15.1
Toplam	436	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 436 dördüncü sınıf öğretmen adayına İzgi-İpek ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” uygulandığı

görülmektedir. Hastalık, izin vb. nedenlerle ölçeğin uygulandığı gün derste bulunmayan öğretmen adayları çalışmanın dışında tutulmuştur.

Görüşmeler iki farklı hedef kitlesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu hedef kitlelerinden biri 4. sınıf öğretmen adayları diğeri ise eğitim fakültesi öğretim elemanlarıdır. Görüşme yapılan 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının seçilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde, durumun kendine özgü boyutları ayrıntılı bir şekilde tanımlanır ve büyük ölçüde farklılık gösteren durumlar arasındaki ortak temalar ve bunların değeri ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu” ile “Öğretim Elemanları için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Tablo 3.3’de görüşme yapılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarına, Tablo 3.4’te görüşme yapılan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler verilmiştir:

Tablo 3.3. Görüşme Yapılan Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları

Lisans Programı	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	8
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	8
İngilizce Öğretmenliği	8
Sınıf Öğretmenliği	8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	8
Türkçe Öğretmenliği	8
Toplam	48

Tablo 3.3 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmeni, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının her birinden sekizer öğretmen adayı olmak üzere toplam 48 dördüncü sınıf öğretmen adayıyla görüşme yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3.4. Görüşme Yapılan Öğretim Elemanları

Anabilim Dalı	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2
İngilizce Öğretmenliği	2
Sınıf Öğretmenliği	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2
Türkçe Öğretmenliği	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2
Eğitim Yönetimi	2
Eğitim Programları ve Öğretim	2
Toplam	18

Tablo 3.4 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmeni, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi ve Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dallarından her bir anabilim dalından 2 öğretim elemanı olmak üzere toplam 18 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasına yönelik “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği (ÖEÖPÖ)”, nitel verilerin toplanmasına yönelik ise “Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu” ve “Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği (ÖEÖPÖ)

Araştırmada, öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını incelemek amacıyla İzgi-İpekel ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği (ÖEÖPÖ)” kullanılmıştır. Ölçek geliştirilmeden önce literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda böyle bir ölçeğin geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde DeVellis’nin (2017) sekiz basamaktan oluşan ilkeleri dikkate alınmıştır. Bu ilkeler şu şekildedir:

1. Ölçmek istenilen yapının açık bir biçimde belirlenmesi,
2. Madde havuzunun oluşturulması,
3. Ölçme biçiminin belirlenmesi,
4. Başlangıçtaki madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi,

5. Geçerli maddelerin ölçeğe dâhil edilmesi,
6. Maddelerin ölçek geliştirme örnekleme uygulaması,
7. Maddelerin değerlendirilmesi,
8. Ölçeğin en uygun şekle getirilmesidir.

Ölçeğin geliştirilmesinde, ilk olarak alan yazın, ilgili ölçme araçları (Ahola, 2000; Akbulut ve Aslan, 2016; Ercan vd., 2009; Yüksel, 2003a) ile bu araçların boyutları ayrıntılı olarak incelenmiştir ve örtük program bağlamında araştırılacak boyutlar belirlenmiştir. Ölçekte Ahola (2000) tarafından belirlenen dört boyut (*öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme, işleyişi öğrenme*) temele alınmıştır. Bu ölçeklerin bazı maddelerinden yararlanılmıştır ve buna paralel olarak yeni maddeler yazılarak 66 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır.

İkinci olarak kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, Akdeniz Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan bir profesör, iki doçent ve Uludağ Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan örtük programa yönelik çalışmalar yürütmüş olan bir Profesör, Dokuz Eylül Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan bir doçent, Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan ve öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine araştırmalar yapan bir profesör, Anadolu Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan bir doktora öğretim üyesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapan iki doçent, Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir dil uzmanı olmak üzere toplam yedi alan, iki ölçme değerlendirme ve bir dil uzmanının görüşleri alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 43 maddeden oluşan taslak bir form elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 43 iken en yüksek puan 215'tir. Üçüncü olarak, ölçeğin pilot uygulamasının yapılması için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesine başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Son olarak, ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dördüncü sınıfta öğrenim gören 259 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır.

Beşli likert türünde olan ölçekteki ifadelerle, öğretmen adaylarının ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri istenmektedir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması "Kesinlikle Katılmıyorum-1", "Kısmen Katılmıyorum-2", "Kararsızım-3", "Kısmen Katılıyorum-4",

“Kesinlikle Katılıyorum-5” şeklindedir. Hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilen ölçeğin cevaplama süreci tek oturumda ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Böylece katılımcıların birbirini etkilemesi önlenmiştir, ihtiyaç duyulan açıklamalar yapılmıştır, kayıp değerlerin oluşmasının önüne geçilmiştir, olası yaşanabilecek olumsuz durumlara anında müdahale edilmesi sağlanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan deneme formu olmadığından 259 adet form üzerinden analiz işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach Alpha Katsayısı işe koşulmuştur.

3.3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

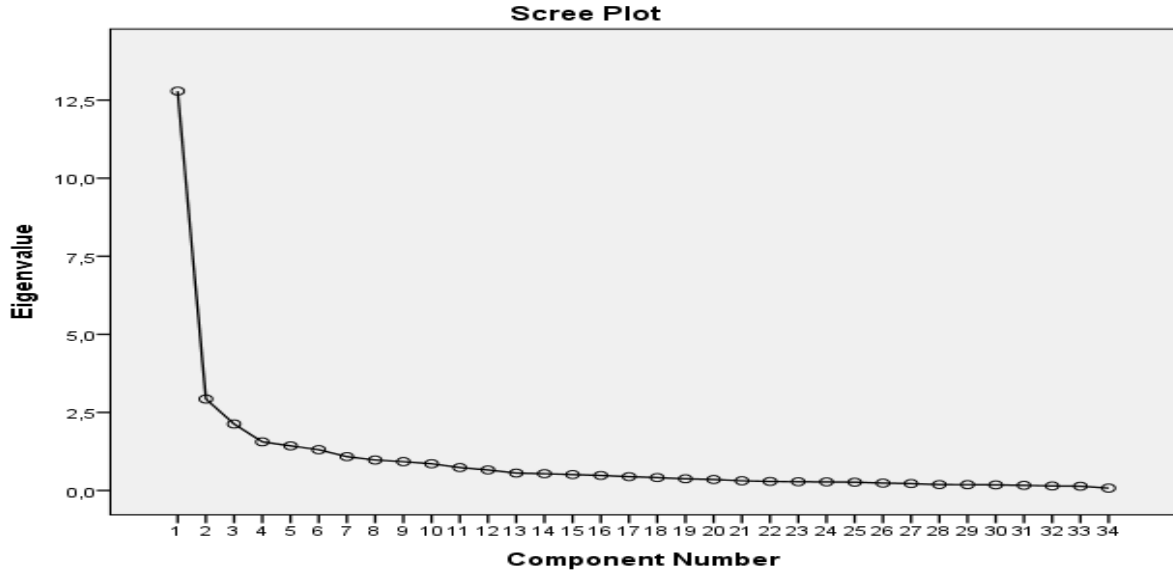
Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi yapılmadan önce sırasıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem yeterlilik testi ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Verilerin faktör için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelendiğinde, KMO’nun 0,60’tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösterir. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin 0,45 olması, yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması ve maddelerin ortak faktör varyanslarının 1’e yakın olması kriterleri esas alınmalıdır. Faktör analizinde mevcut değişkenlerin kaç önemli faktörü ya da yapıyı ölçtüğüne karar vermek için faktör özdeğerinin 2’den büyük olması, faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ve Scree grafiğindeki yüksek ivmeli düşüşlerin sonlandığı nokta esas alınmalıdır. Faktör analizinde döndürme tekniği uygulanabilir. Böylece faktörler kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulunurlar ve daha kolay yorumlanırlar (Büyüköztürk, 2006).

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değeri ve Bartlett testi sonucu (.913 $p < .000$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. AFA sonuçlarına göre, ölçeğin özdeğeri 1’den büyük olan 7 faktör belirlenmiştir. Hiçbir faktörde yüklenmeyen ve faktör yükü .32’nin altında olan 9 madde (8, 9, 10, 11, 31, 32, 37, 38, 39 numaralı maddeler) analizden çıkartılmıştır. Bu araştırmada dik döndürme (Varimax) tekniği kullanılmıştır.

Faktörleştirmede kullanılan birçok teknik vardır. Temel eksenler (Principle Axes), maksimum olabilirlik (maximum Likelihood) ve çoklu gruplandırma (multiple grouping) teknikleri, klasik faktör analizi teknikleri içinde yer alan üç tekniktir (Büyüköztürk, 2006). Temel eksenler faktör analizi korelasyon matrisinin köşegeninden ortak varyansın

hesaplanmasıyla elde edilir. Bu analizin amacı birbirini izleyen her bir faktör ile veri grubundan birbiri ile veri grubundan birbirine dik açılı maksimum varyansı ortaya çıkarmaktır (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %68,302 olarak tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı toplam varyans %14,912'dir ve "Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler (ÖUYB)" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörün açıkladığı toplam varyans %12,979'dur ve "İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematiik Olunması (İBKASO)" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün açıkladığı toplam varyans %9,897'dir ve "Mesleği Öğrenme (MÖ)" olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörün açıkladığı toplam varyans %8,143'tür ve "Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi (BDTB)" olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktörün açıkladığı toplam varyans %7,738'dir ve "Öğrenmeyi Öğrenme (ÖÖ)" olarak adlandırılmıştır. Altıncı faktörün açıkladığı toplam varyans %7,580'dir ve "Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler (ÖDEYB)" olarak adlandırılmıştır. Yedinci faktörün açıkladığı toplam varyans %7,052'dir ve "Uzman Olmayı Öğrenme (UOÖ)" olarak adlandırılmıştır. İlgili boyutların özdeğerleri ise, birinci boyut için 5,070, ikinci boyut için 4,413, üçüncü boyut için 3,365 ve dördüncü boyut için 2,769, beşinci boyut için 2,631, altıncı boyut için 2,577, yedinci boyut için 2,398'dir. 34 maddeden oluşan ölçeğin son halinde alınabilecek en düşük puan 34 iken en yüksek puan 170'tir. Scree plot grafiği Şekil 3.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Scree Plot Grafiği

Tanımlanan faktörler ve onların genel varyansı açıklama oranları Tablo 3.5'te verilmiştir. Ölçeğin son hâli EK-1'de verilmiştir.

Tablo 3.5. Faktör Analizi Sonuçları

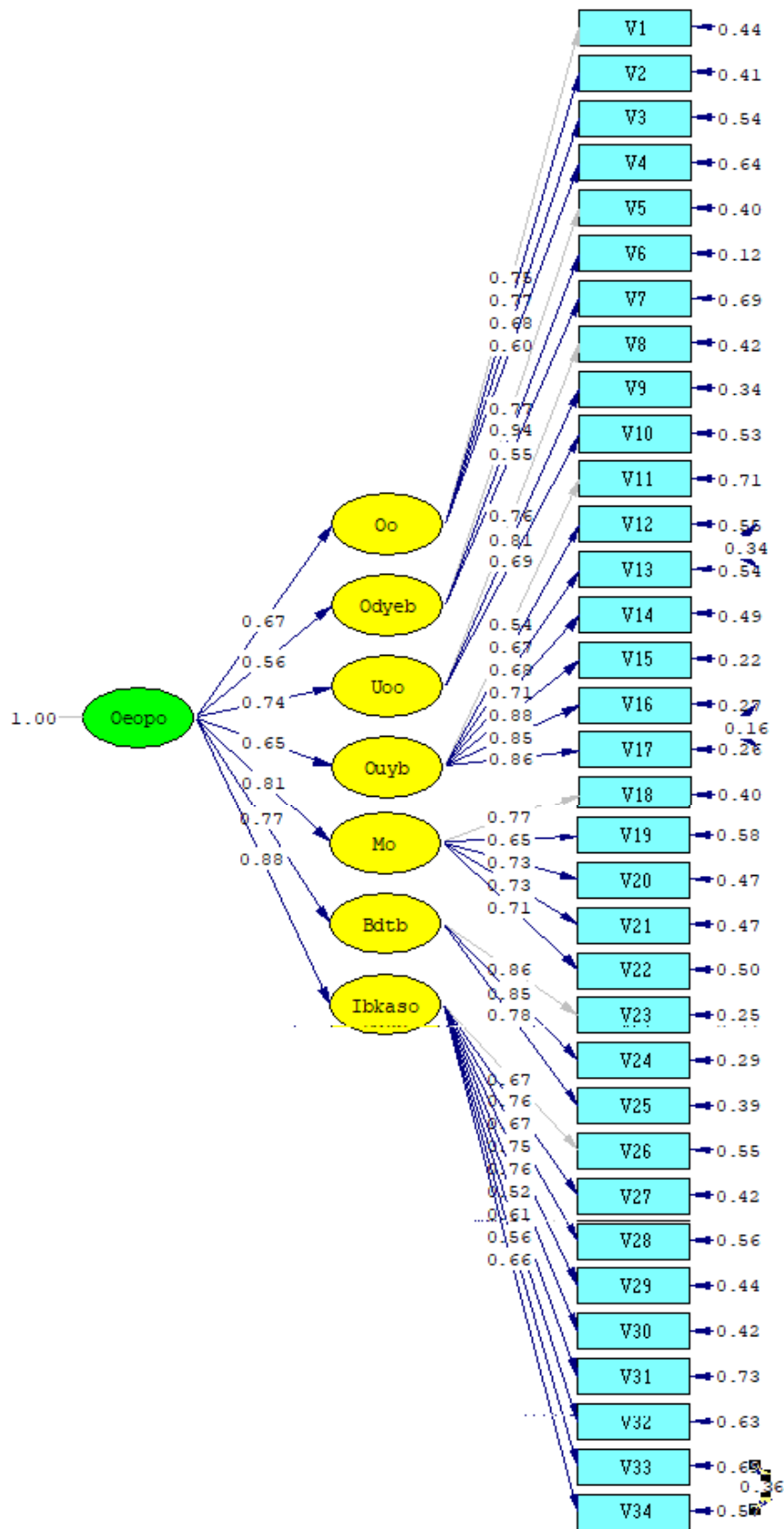
Ölçek Maddeleri	Öğretmenlik Yönelik Beceriler (F1)	İletişim Becerisi, Kararlı ve Sistemati Olunması (F2)	Mesleği Öğrenme (F3)	Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi (F4)	Öğrenmeyi Öğrenme (F5)	Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler (F6)	Uzman Olmayı Öğrenme (F7)
Madde-1: Öğrencilerle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendim.	,474						
Madde-2: Öğrenci velileriyle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendim.	,763						
Madde-3: Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimi hakkında nasıl bilgi verilmesi gerektiğini öğrendim.	,774						
Madde-4: Öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında bilgi toplamayı öğrendim.	,712						
Madde-5: Öğrencilere ev ödevlerinin nasıl verilmesi gerektiğini öğrendim.	,806						
Madde-6: Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl kontrol edilmesi gerektiğini öğrendim.	,857						
Madde-7: Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini öğrendim.	,855						
Madde-8: Birlikte çalışacağım kişilerle iyi ilişkiler kurmanın önemini öğrendim.		,512					
Madde-9: Azimli ve kararlı olmayı öğrendim.		,562					
Madde-10: Stresimi yönetmeyi öğrendim.		,572					
Madde-11: Zamanımı yönetmeyi öğrendim.		,616					
Madde-12: Dağınık bilgi kümelerinden düzenli bir bütün oluşturmayı öğrendim.		,537					
Madde-13: Öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kurmayı öğrendim.		,584					
Madde-14: Sınıf arkadaşlarımla rahatça iletişim kurmayı öğrendim.		,734					
Madde-15: Ödevlerimi zamanında teslim etmem gerektiğini öğrendim.		,710					
Madde-16: Yapacağım işle ilgili sorumluluk sahibi olmayı öğrendim.		,658					
Madde-17: Öğretmenlikte, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak kadar etkili konuşmanın da önemli olduğunu öğrendim.			,690				
Madde-18: Öğretmen olarak uygun kıyafet giymenin önemini öğrendim.		,716					
Madde-19: Mesleki gelişimim açısından yeni yöntemleri kullanmaya açık olmam gerektiğini öğrendim.		,785					
Madde-20: Kendimi doğru ifade etmeyi öğrendim.		,513					
Madde-21: Alanımda başarılı olabilmek için kendimi geliştirmemin devamlılığının önemini öğrendim.		,551					
Madde-22: Bilimsel olarak düşünmeyi ve tartışmayı öğrendim.				,756			
Madde-23: Akademik dili kullanmayı öğrendim.				,843			
Madde-24: Derslerde ifade edilen görüş ve düşünceleri bilimsel açıdan değerlendirmeyi öğrendim.				,671			
Madde-25: Derslerime planlı ve düzenli çalışmayı öğrendim.					,831		
Madde-26: Yeni ders çalışma yöntemleri öğrendim.					,713		
Madde-27: Öğrenmeye açık olmayı öğrendim.					,536		
Madde-28: Kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma yollarını öğrendim.					,537		
Madde-29: Üniversite not sistemine adapte olmayı öğrendim.						,814	
Madde-30: Üniversite sınav sistemine adapte olmayı öğrendim.						,829	
Madde-31: Sınavda çıkabilecek sorularla ilgili tahminde bulunmayı öğrendim.						,665	
Madde-32: Bilimsel toplantılara (konferans, panel, kongre, çalıştay vb.) katılarak kendimi mesleki yönden geliştirebileceğimi öğrendim.							,762
Madde-33: Mesleğimle ilgili literatürü takip ederek kendimi mesleki yönden geliştirebileceğimi öğrendim.							,680
Madde-34: Ders dışı faaliyetlere (sergi, toplantı, kulüp, topluluk vb.) katılmanın önemli ve yararlı olduğunu öğrendim.							,687
	Özdeğerler	Değişim (%)					Kümülatif (%)
Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler (F1)	5,070	14,912					14,912
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması (F2)	4,413	12,979					27,891
Mesleği Öğrenme (F3)	3,365	9,897					37,788
Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi (F4)	2,769	8,143					45,931
Öğrenmeyi Öğrenme (F5)	2,631	7,738					53,669
Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler (F6)	2,577	7,580					61,249
Uzman Olmayı Öğrenme (F7)	2,398	7,052					68,302

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

ÖEÖPÖ üzerinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilen AFA sonucunda, “ÖUYB”, “İBKASO”, “MÖ”, “BDTB”, “ÖÖ”, “ÖDEYB” ve “UOÖ” olmak üzere örtük programın etkisine ilişkin algılarına yönelik yedi alt faktör elde edilmiştir. Araştırmada oluşturulan ölçme modeline ilişkin yapının ortaya konulması ve model veri uyumunun sınanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Gizil bir değişken olan örtük programın alt faktörleri ile oluşturulan bir ölçme modeli kullanılacağı için İkinci Düzey DFA uygulanmıştır. DFA analizinde kullanılacak model kestirim yöntemine karar verilebilmesi amacıyla, ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri doğrultusunda incelenmiştir.

DFA yapılırken normallik gereksinimi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenir. Bu değerleri incelerken iki seçenek mevcuttur. Birincisi çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında yer almasıdır. İkincisi ise bu değerlerinin p değerlerinin incelenmesidir. Tablolar incelendiğinde çarpıklığın -0.102 ile -1.008 arasında; basıklığın -0.318 ile -0.831 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler dağılımın normal olduğunun göstergesidir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin anlamlılık düzeyleri de incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır ($p > .05$). Araştırmada kullanılan verilerin sürekli olması ve dağılımın normal olması nedeniyle Kovaryans matrisi üzerinden analiz yapılmış ve kestirim yöntemi olarak Maksimum Likelihood yöntemi kullanılmıştır. İkinci düzey DFA analizi sonucunda öncelikle maddelerin t değerleri ve hata varyansları incelenmiştir. Maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu (6.95 – 15.56) ve hata varyans değerlerinin (.12- .72) .95’in altında olduğu tespit edilmiştir.

Çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde χ^2 değerinin anlamlı olduğu evren ve örneklem kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür $\chi^2(520) = 1521.28$, $\chi^2/sd = 2.92$, $p = .000$. Fakat χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden tek başına ele alınması yanlış yorumlara sebep olabilir. Diğer uyum indeksleri de incelenmiştir, RMSEA=.088, NFI=.92, CFI=.95, GFI=.73, SRMR=.092. Ayrıca modifikasyon önerileri de incelendiğinde 12-13, 16-17 ve 33-34. maddeler arasında yapılan modifikasyonun χ^2 'ye önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen temel model ve modele ilişkin uyum indeksleri Şekil 3.3 ve Tablo 3.6’te verilmiştir.



Chi-Square=1162.67, df=517, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 3.3. Temel Model

Tablo 3.6. Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Uyum İndeksleri
χ^2			1162.67
p			.000
sd			517
χ^2/sd	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.248
RMSEA	$0 < RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.071
SRMR	$0 < SRMR \leq .05$	$0 < SRMR \leq .08$	.098
GFI	$.95 \leq GFI < 1$	$.90 \leq GFI < .95$	.073
NFI	$.95 \leq NNFI < 1$	$.90 \leq NNFI < .95$	.92
CFI	$.95 \leq CFI < 1$	$.90 \leq CFI < .95$	.95

Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde $S - B\chi^2/sd$ oranının 3'ün altında olması model veri uyumunun yeterli olduğunun göstergesidir $\chi^2(517) = 1162,67$ $\chi^2/sd = 2.24$, $p = .000$. RMSEA değerinin .08'den küçük olması iyi uyuma işaret eder (Kline, 2005; Sümer, 2000). SRMR değerinin .092 olduğu, GFI değerinin .73 olduğu görülmektedir. NFI ve CFI indekslerinin .90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Modele ait uyum indeksleri genel olarak incelendiğinde GFI ve SRMR dışındaki uyum indekslerinin kabul değeri koşulunu yeterli düzeyde karşıladığı görülmektedir. Bu indekslerin faktör yüklerine ve örneklem büyüklüğüne göre hassas olduğu, bu sebeple düşük çıkma eğiliminde olabileceği belirtilmektedir. Diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmasına dayanarak temel modelin doğrulandığı ifade edilebilir.

3.3.1.3. Cronbach Alpha Katsayısı

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak için hesaplanmıştır. 34 maddelik ÖEÖPÖ için toplam iç tutarlılık katsayısı .948 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları: “ÖUYB” alt boyutu için .912, “İBKASO” alt boyutu için .883, “MÖ” alt boyutu için .815, “BDTB” alt boyutu için .830, “ÖÖ” alt boyutu için .805, “ÖDEYB” alt boyutu için .799 ve “UOÖ” alt boyutu için .792 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir olduğu göstermektedir.

3.3.2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliliği yapılan ölçümlerin amaca uygunluğu ile ilgilidir (Fraenkel & Wallen, 2000). Herhangi bir olguyu ölçmeyi amaçlayan ölçeğin olgunun literatürdeki tüm boyutlarını kapsayacak şekilde hazırlanması gerekir. Ayrıca ölçek maddelerinin nasıl anlaşıldığı sonuçların geçerliliğini etkiler. Bundan dolayı, ölçeğin maddelerinde kullanılan dil, kelime ve gramer açısından katılımcıların yaş grubuna ve kültürel çevreye uygun olmalıdır (Özdemir, 2015). Araştırmada ölçek maddeleri hazırlanırken literatürdeki tüm boyutları kapsamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin maddelerinin pilot uygulama sürecinde anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliği ölçümlerin tutarlılığı ile ilgilidir (Fraenkel & Wallen, 2000). Ölçekteki soruları yanıtlarken katılımcılar bazı soruları çarpıtabilir veya gelişigüzel yanıtlayabilir. Bu durum ölçekten elde edilen verilerin güvenirliliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Ölçekler katılımcıları sıkmayacak uzunlukta olmalı ve uygulama esnasında katılımcılara samimi yanıtlar vermelerinin önemi ve birbirlerinden etkilenmemeleri için etkileşim kurmamaları gerektiği açıklanmalıdır (Özdemir, 2015). Araştırmacı uygulama esnasında katılımcıların yanında olduğu için gerekli açıklamaları yapmıştır.

3.3.3. Görüşme Formları

Araştırmada, dördüncü sınıf öğretmen adayları odak grup görüşme formu ve öğretim elemanı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yoluyla derinlemesine bilgi almak için insanlar ile yaşam deneyimleri hakkında konuşarak veriler toplanır. Veri çeşitlenmesi açısından oldukça önemlidir. Görüşme formları hazırlanırken Karasar'ın (2017, s.65) görüşme formu hazırlama ilkeleri temele alınmıştır. Bu ilkeler şu şekildedir:

1. *Kolay anlaşılabilir sorular yazma,*
2. *Odaklı sorular hazırlama,*
3. *Açık uçlu sorular sorma,*
4. *Yönlendirmekten kaçınma,*
5. *Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,*
6. *Alternatif sorular hazırlama,*
7. *Farklı türden sorular yazma,*
8. *Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ve soruları geliştirmedir.*

Formların kapsam ve görünüş geçerliliği için 7 alan uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşü alınmıştır. Görüşmelerin yapılması için gerekli izin Akdeniz

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilim Kurulundan alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce öğretmen adaylarından Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir. Bu form EK-2’de verilmiştir.

3.3.3.1. Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmada, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleki gelişimde örtük programın etkisine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Örtük programın etkisinin açığa çıkarılmasında, görüşülenlerin etkileşim içinde olmasının önemli olacağı düşünülerek odak grup görüşmelerinin yapılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmesi *“ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi”* olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 87). Bu çalışmaya katılacak kişilerin konuya ilişkin ortak bir deneyimin olması esasına dayalı bir seçimle 6-8 arasında insanın katılması uygundur. Odak grup görüşmesinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiri ile etkileşimi sonucu oluşur. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyurulması, onlara kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatı vermektedir. Bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular, grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir. Böylece zengin bir veri seti elde edilir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.96) odak grup görüşmesi süreci yedi aşamada açıklamaktadır:

1. *Araştırma amacının kullanılacak yöntem açısından gözden geçirilmesi*
2. *Araştırma sorularından yola çıkılarak odak grup görüşme sorunlarının geliştirilmesi*
3. *Yer ve teknoloji planlanması*
4. *Bütün sürecin pilot denemesinin yapılması*
5. *Katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi*
6. *Yönetici özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirilmesi*
7. *Verinin düzenlenmesi ve analizi*

Odak grup görüşme formunun hazırlanmasında, ilk olarak ÖEÖPÖ kapsamında yer alan önemli unsurlar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtacak açık uçlu sorulara ve sonda sorulara yer verilmiştir. Odak grup görüşme form taslağı uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak form, 8 kişiden oluşan bir odak grup ile denenmiştir. Odak grup görüşme formunun denenmesi sırasında sadece görüşme soruları değil aynı zamanda görüşmenin gerçekleştiği ortamın da odak grup görüşmelerine uygun olup

olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler uzman görüşü dikkate alınarak asıl görüşme sorularının nasıl olacağına karar verilmiştir. Forma son hâli verilmiştir. Araştırmada kullanılan 7 sorudan oluşan dördüncü sınıf öğretmen adayı odak grup görüşme formu EK-3'te verilmiştir.

3.3.3.2. Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise öğretim elemanı yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci önceden hazırladığı konuyla ilişkili soruları sorar ve görüşmenin gidişatına göre yeni sorular üretebilir. Görüşmede farklı boyutların ortaya çıkması için görüşmenin esnek bir yapıda gerçekleştirilmesi önemlidir. Araştırma sorularını derinlemesine açıklamak üzere aynı türden verinin sağlanmasına dönük olarak öğretmen adayları için hazırlanan odak grup görüşme formuna paralellik göstermesine dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan 7 sorudan oluşan öğretim elemanı yarı-yapılandırılmış görüşme formu EK-4'te verilmiştir.

3.3.4. Araştırmanın Nitel Boyutunda Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört ölçüt ile sağlanabilir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilmesine; iç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekleri ortaya çıkarmadaki yeterliliğiyle ilgilidir. Dış güvenirlilik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğiyle; iç güvenirlilik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşp ulaşamadığı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.3.4.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik)

Araştırmalarda iç geçerlikte odaklanılan soru şudur: *“Araştırmacı olarak gözlemlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlarımız gerçek durumu yansıtıyor mu?”* (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 95). Araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı sağlamak için yaptıklarını açık biçimde ortaya koyması ile gerçekleştirilir. Uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme-üçgenleme (triangulation), uzman incelemesi, katılımcı teyidi, iş birliğine dayalı araştırma biçimleri, araştırmacının önyargıları ortadan kaldırma stratejilerinin kullanılması önerilmektedir (Merriam, 1998).

Miles ve Huberman (1994, s.146) aşağıda yer verilen soruların araştırmada iç geçerliği arttırmak için cevaplandırılmasını önermektedir:

1. *Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı mıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmış mıdır?*
2. *Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlı mıdır? Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?*
3. *Araştırmada elde edilen bulgular, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilmiş midir? Farklı kaynaklara, yöntemlere ve stratejilere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?*
4. *Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve veya kurakla uyumlu mudur? Bu çerçeve veri toplamada rehber olmuş mudur?*
5. *Bulguları teyit etmede kullanılan kurallar, stratejiler var mı? Bu stratejiler uygun biçimde kullanılmış mıdır?*
6. *Açık olmayan olgular ya da olaylar belirlenmiş midir?*
7. *Bulguları açıklamada alternatif yaklaşımlar kullanılmış mıdır?*
8. *Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlı mıdır?*

Araştırmada bu sorulara şu şekilde yanıtlar verilmektedir: Betimlemeler oldukça ayrıntılı bir biçimde ve bağlam ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Araştırma bağlamın ayrıntılı bir şekilde tanımlanması sürecinde öğretmen adaylarının genel durumundan, lisans programı durumuna ve görüşme için temel alınan öğrencilerin niteliklerine değin genelden özele derinlemesine betimlemelere yer verilmiştir, araştırma bulguları bu bağlam ile birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmacının önyargıları, varsayımları, dünya görüşü ve teorik yönlendirmesi araştırmanın başlangıcında açığa kavuşturulmuştur. Öğretmen eğitimde örtük program ölçeği temel alınarak, görüşmeler bu kavramsal çerçeveye yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçeve veri toplama sürecinde yol gösterici olmuştur. Araştırma bulgularının oluşturulmasında ve raporlaştırılmasında temel gruplandırma kategorileri, alakasız kavramları dışında bırakacak kadar dar ve alakalı kavramları içerisine alacak kadar geniş kapsamda olması dikkate alınmıştır. Ulaşılan bulguların açıklanmasında, olgulara açıklama getirmede farklı kuramsal yaklaşımlar aktarılmaya çalışılmıştır.

İş birliğine dayalı araştırma çeşitleri için, katılımcıların araştırmanın kavramsallaştırmadan araştırma raporunun yazımına kadar tüm sürecine dâhil edilmesi

gerekmektedir. Araştırmada veri toplama, veriyi analiz etme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacının araştırdığı durum ile etkileşiminin artırılmasına çaba gösterilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminden itibaren ölçek geliştirme sürecinde ve sonrasında öğretmen adaylarıyla ve öğretim elemanlarıyla informal görüşmeler gerçekleştirilerek bağlam daha yakından incelenmeye çalışılmıştır.

Çeşitleme-üçgenleme (triangulation); araştırmada farklı veri kaynakları ve yöntemlerin bir arada birbirini destekler biçimde tutarlı olarak kullanılması ve araştırma sürecinde ya da araştırmanın sonucunda birden fazla araştırmacının konuyu incelemesidir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak, araştırılan duruma ilişkin farklı bakış açılarını ve kaynaklarını ortaya koymak için veri kaynağı ve yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada farklı veri kaynaklarını (öğretmen adayları ve öğretim elemanları) temel alarak veri çeşitlemesi ve farklı yöntemler kullanarak (odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler) yöntem çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Farklı veri kaynaklarından ulaşılan bulguların mantıklı bir yapı oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir.

Katılımcı teyidi (doğrulaması) için, verilerin ve yorumlamaların katılımcılar tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Görüşme sonrasında, görüşmenin transkriptleri görüşmecilerle paylaşarak eksik ya da yanlış bir ifade olup olmadığına ilişkin görüşlerine ve onaylarına başvurulmuştur.

Uzman incelemesi için, araştırma konusu, nitel araştırma yöntemi ve bulgular konusunda uzman kişilerden araştırmayı farklı yönlerden incelemelerini sağlamak gerekmektedir. Böylece uzman kişi araştırma süresince toplanan veriler, bu verilerin analizi ve sonuçların yazımı noktalarında eleştirel bir bakış açısı ortaya koyar ve araştırmaya dönüt verir. Geri bildirimler araştırmaya araştırmanın niteliğini ve tutarlılığını artırmada yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, tez danışmanının ve jüri üyelerinin görüşlerine ile önerilerine araştırmanın planlanması, yürütülmesi, analizlerin yapılması ve raporlaştırma süreçlerinde başvurulmuştur.

3.3.4.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)

Dış geçerlik deneyimler ve örnekler şeklinde analitik genellemelerdir. Araştırmanın her basamağı, araştırmacının süreçteki rolü, kullanılan veri kaynakları, görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinin ayrıntılı bir biçimde aktarılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için çalışmanın her aşaması; araştırmanın modeli, 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 ulaşmak istenir. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan veri kaynaklarını farklılığı yansıtacak şekilde seçmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Böylece, veri kaynaklarında farklılıkları yansıtarak aktarılabilirliği artırmak amaçlanmıştır.

Merriam (1998) dış geçerliğin sağlanmasında, zengin açıklamalar, tipiklik/özgünlük, çoklu tasarım stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Okuyucular ulaşılan durumun kendi durumlarıyla ne kadar alakalı olduğunu anlayabilmek için zengin açıklamalara ihtiyaç duyarlar. Bu araştırmada verinin doğasına uygun olarak, yorum katmadan doğrudan alıntılar verilmiştir. Elde edilen veriler alan yazındaki araştırmalarla ilişkilendirilerek ve desteklenerek zengin içerik sağlanmaya çalışılmıştır. Tipiklik/özgünlük için olayların nasıl karşılaştırıldığı belirtilmiştir. Çoklu tasarım için, çeşitlilik en yüksek düzeyde sağlanmalıdır. Değişik durumlar ve vakalar kullanılmalıdır. Farklı ortamlarda benzer durumların karşılaştırılmasına yer verilerek farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde, kavramsal çerçeveye yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın ham verileri başka kişiler tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

3.3.4.3. Tutarlılık (İç Güvenirlik)

İç güvenirlik, verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığına, kodlama sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlılığa, verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için veriler benzer süreçlerde toplanmıştır. Görüşmeler benzer şart ve koşullarda yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra kodlama sürecinde araştırmacı ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapan bir uzman tarafından kodlamalar yapılmış ve tutarlılıklarına bakılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığını da üç hafta ara ile tekrar kodlama yapılarak sınanmıştır.

Merriam (1998), iç güvenirliğin sağlanmasında, araştırmacı rolü, çeşitleme ve denetim stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Araştırmacı araştırmanın arka planındaki teoriyi, hipotezleri ve kendi rolünü açıklamıştır. Çeşitleme için çoklu veri toplama yöntemleri (odak grup görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme) işe koşulmuştur. Denetim için araştırmacı verilerin toplanma ve kararların alınma süreçlerini ve kullanılan kaynakları açıklamıştır.

Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre, nitel verilerin analizinde iç güvenilirliği sağlamanın yollarından birinin verilerin iki farklı araştırmacı tarafından kodlanması ve kodlamalar arasındaki tutarlılığına bakılmasıdır. Bu tutarlığın hesaplanmasında uyuşum yüzdesi formülü kullanılır ve uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması gerekmektedir. Verilerin analizi sürecinde, ikişer görüşme formu iki farklı araştırmacı (doğrudan araştırmayı yapan araştırmacı ve eğitim programları ve öğretim bilim dalında doktora eğitimi yapan başka bir araştırmacı) tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Öğretmen adayları görüşmesi için kodlayıcılar arası güvenilirlik %86 ve öğretim elemanları görüşmesi için %82 düzeyindedir. Kodlamalar arasındaki tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Güvenirlik= (Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

Zamana bağlı güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacı iki öğretmen adayı ve iki öğretim elemanı ile yaptığı görüşmesini üç ay sonra tekrar kodlamıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılığı incelemiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülünden yararlanmıştır. Hesaplama işleminden sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik öğretmen adayları görüşmeleri için %88 ve öğretim elemanları görüşmeleri için %91 olarak bulunmuştur.

3.3.4.4. Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)

Dış güvenilirlik, araştırmacıdan beklenen sonuçları topladığı verilerle sürekli teyit etmesi ve araştırmacının okuyucuya bu durumu mantıklı bir biçimde sunması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacı tüm ham veri toplama araçlarını, ham verileri, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları gerektiğinde teyit incelemesine sunmak için saklı tutmuştur. Katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcıların sosyal ortamına yönelik betimsel istatistikler ve örnekler sunulmuştur. Tüm veri toplama araçları, ulaşılan ham veriler, analiz aşamasında elde edilen kodlamalar, notlar ve çıkarımlar saklanarak gerektiğinde uzmanların incelemesine sunulmuştur.

3.3.4.5. Araştırmacının Rolü

LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmada dış güvenilirliğin sağlanmasında araştırmacının öncelikle araştırma sürecindeki kendi konumunu açık hâle getirmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260). Araştırmacı, örtük programla ilgili kaynaklar ile yurtdışında ve yurtiçinde yapılan ilgili araştırmalara ulaşarak incelemiş ve

kuramsal açıdan bilgi birikimlerini arttırmıştır. Bunun yanı sıra süreç içerisinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve araştırma buna göre şekillendirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacının karma yöntemi uygulamasında ve araştırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmasında, doktora eğitimi esnasında aldığı Bilimsel Araştırma ve Yöntemleri dersinden edindiği bilgiler, karma araştırma yöntemine kullanarak yaptığı araştırmalar ve asıl araştırmaya başlamadan yaptığı pilot uygulamayla kazandığı deneyim yardımcı olmuştur.

Araştırmacı çalışmanın yapıldığı fakültede yüksek lisans öğrenimini görmüştür. Öğretim elemanlarının birçoğu araştırmacıyı önceden tanımaktadır. Böylece, samimiyetin ve güvenin duyulduğu bir ortam oluşmuştur ve öğretim elemanlarının görüşme sorularına içtenlikle cevap vermelerine katkı sağlamıştır. Araştırmacı, çalışmanın nitel veri setini oluşturan görüşmelerden sunduğu doğrudan alıntılarla okuyuculara kendi bakış açılarıyla araştırmanın verilerini okuma ve bulgularına ulaşma imkanını vermiştir. Ayrıca araştırmacı okuyucu ve diğer araştırmacılara, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanması ve araştırma bulgularının nasıl düzenlendiğine ilişkin açık, anlaşılır ve ayrıntılı bilgiler sunmuştur.

3.3.4.6. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır. Gerçekte etik kuralların uygulanması bir birey olarak araştırmacının sahip olduğu değerler ve ahlak anlayışı ile yakından ilişkilidir (Merriam, 1998). Araştırma kapsamında alınan etik önlemler aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırma sürecinde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden gerekli izinler alınmıştır (EK-5, EK-6, EK-7, EK-8).
- Araştırmanın katılımcılarından gerekli izinler alınmıştır.
- Katılımcılarla araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
- Katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma sürecinin akıcılığı için güvenli bir araştırma ortamı oluşturulması sağlanmıştır.
- Araştırmanın verilerin nasıl toplanacağı ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Görüşme esnasında yönlendirici sorulardan ve kişisel izlenimlerin paylaşılmasından kaçınılmıştır.
- Bulgular, doğru ve açık bir şekilde rapor edilmiştir.
- Olumlu-olumsuz her sonuç rapor edilmiştir.

- Görüşme raporlarında öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının isimlerine yer verilmemiştir. Öğretmen adayları için ÖA1, ÖA2, ..., öğretim elemanları için ÖE1, ÖE2, ... şeklinde kodlar kullanılmıştır.
- Araştırma metni okuyucuya açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Örtük programla ilgili literatür taraması yapılarak araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını incelemek amacıyla genel unsurlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçek geliştirilmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir ve “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması gerektiğine karar verilmiştir ve “Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu” ve “Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Bu bağlamda araştırma deseni düzenlenmiştir. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ve ilgili bölümlerde/anabilim dallarında ders veren öğretim elemanları ile Fen Bilgisi, Sınıf, İlköğretim Matematik, İngilizce, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 4. Sınıf öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının deneme uygulamaları yapılmadan önce hazırlanan taslak formlar uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Araştırmanın verileri, 2019-2020 öğretim yılının Güz ve Bahar dönemlerinde birbirini izleyen iki aşamada toplanmıştır. Güz döneminde nicel verilerin toplandığı ilk aşamada, “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin tümüne araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bahar döneminde nitel verilerin toplandığı ikinci aşamada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı ve gönüllü öğretmen adayları ile öğretim elemanları tarafından belirlenen yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Etik sorunları gidermek amacıyla görüşme yapılan öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve araştırma raporlaştırılırken öğretmen adayları “ÖA1, ÖA2 ve ÖA3”, öğretim elemanları “ÖE1, ÖE2 ve ÖE3” kodları ile tanımlanmıştır. Tüm görüşmeler, görüşmecilerin izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve aynı gün bilgisayara aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek adına oluşturulan nicel araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney U analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Ortalama ve standart sapma istatistikleri öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Mann-Whitney U non-parametrik testi bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız değişkenlerin iki kategorili olduğu analizlerde; Kruskal Wallis-H non-parametrik testi ise bağımsız değişkenlerin ikiden fazla kategorili olduğu analizlerde kullanılmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek adına oluşturulan nitel araştırma sorularını yanıtlamak için de sağlanan nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi Büyüköztürk vd. (2014; s.246) tarafından *“belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik”* olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanır ve sosyal bilimlerde sıklıkla başvurulur (Balcı, 2013). İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmak amaçlanır. Elde edilen verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir düzenlenmeyle veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel verilerin çözümlenmesi sürecine başlanmadan önce, veriler bilgisayar ortamına aktararak veri seti oluşturulmuştur. Bu işlemten sonra kodlama işlemine başlanmıştır. Kodlama işlemi, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, okuma ve betimleme yapılmıştır. İkinci aşamada, en belirgin ve en çok tekrar eden temel kodlar geniş veri setini sınıflandırılma, sentezleme, bütünleştirme ve organize etmeye yardımcı olacak odaklanılmış seçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra, temalar altındaki kodlar ilişkilendirilmiş, açıklanarak yorumlanmış, alan yazın desteği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada, öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeylerine; ikinci aşamada, algıların cinsiyete, lisans programına, anne/baba eğitim durumuna, anne/baba mesleğine, yetiştiği yerleşim birimine, üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine; üçüncü aşamada, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Eğitim sürecinde resmi programın amaçladığı öğrenme sonuçlarının yanında örtük programdan kaynaklanan amaçlanmayan öğrenme sonuçlarının da ortaya çıkabileceği bilinmektedir. Literatürde, resmi programın etkileri “açık etki, bilinçli etki ya da amaçlanmış öğrenme” olarak ifade edilirken, örtük programın etkileri ise “gizli etki, bilinçsiz etki ya da amaçlanmamış öğrenme” olarak ele alınmaktadır (Gordon, 1982; Jackson, 1968; Martin, 1976). Bu açıdan, eğitim fakültesindeki uygulamaların örtük program bağlamında etkilerini ortaya çıkaran bulgular ele alınmıştır.

Araştırmaya 436 öğrenci katılmıştır. Analize başlamadan önce sağlıklı sonuçlar almak adına veri setinde veri taraması işlemi yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerdeki maddelerde kayıp değerler saptanmıştır. Elde edilen verilerden ortalamalar hesaplanarak söz konusu kayıp değerlere ortalama atama işlemi yapılmıştır. Veri setinde uç değer taraması yapılmış ve saptanan uç değerlere sahip 8 örneklem veri setinden çıkarılmıştır. Analize 428 örneklem ile devam edilmiştir, n=428.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla her bir maddeye ve ölçeğin geneline yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. ÖEÖPÖ Puanlarının Dağılımı

Madde No	Madde	$\bar{X}$	Ss
1	Öğrencilerle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendim.	4.00	.91
2	Öğrenci velileriyle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendim.	3.47	1.11
3	Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimi hakkında nasıl bilgi verilmesi gerektiğini öğrendim.	3.54	1.07
4	Öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında bilgi toplamayı öğrendim.	3.91	.93
5	Öğrencilere ev ödevlerinin nasıl verilmesi gerektiğini öğrendim.	3.82	.95
6	Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl kontrol edilmesi gerektiğini öğrendim.	3.77	1.02
7	Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini öğrendim.	3.74	1.01
8	Birlikte çalışacağım kişilerle iyi ilişkiler kurmanın önemini öğrendim.	4.14	.95
9	Azimli ve kararlı olmayı öğrendim.	3.99	1.02
10	Stresimi yönetmeyi öğrendim.	3.46	1.14
11	Zamanımı yönetmeyi öğrendim.	3.60	1.11
12	Dağınık bilgi kümelerinden düzenli bir bütün oluşturmayı öğrendim.	3.68	1.02
13	Öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kurmayı öğrendim.	3.85	1.04
14	Sınıf arkadaşlarımla rahatça iletişim kurmayı öğrendim.	4.17	.89
15	Ödevlerimi zamanında teslim etmem gerektiğini öğrendim.	4.39	.85
16	Yapacağım işle ilgili sorumluluk sahibi olmayı öğrendim.	4.38	.85
17	Öğretmenlikte, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak kadar etkili konuşmanın da önemli olduğunu öğrendim.	4.46	.75
18	Öğretmen olarak uygun kıyafet giymenin önemini öğrendim.	4.36	.87
19	Mesleki gelişimim açısından yeni yöntemleri kullanmaya açık olmam gerektiğini öğrendim.	4.42	.80
20	Kendimi doğru ifade etmeyi öğrendim.	4.17	.81
21	Alanımda başarılı olabilmek için kendimi geliştirmemin devamlılığının önemini öğrendim.	4.35	.82
22	Bilimsel olarak düşünmeyi ve tartışmayı öğrendim.	3.85	.97
23	Akademik dili kullanmayı öğrendim.	3.56	.99
24	Derslerde ifade edilen görüş ve düşünceleri bilimsel açıdan değerlendirmeyi öğrendim.	3.69	.96
25	Derslerime planlı ve düzenli çalışmayı öğrendim.	3.68	1.14
26	Yeni ders çalışma yöntemleri öğrendim.	3.73	1.09
27	Öğrenmeye açık olmayı öğrendim.	4.13	.93
28	Kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma yollarını öğrendim.	3.99	.98
29	Üniversite not sistemine adapte olmayı öğrendim.	4.30	.87
30	Üniversite sınav sistemine adapte olmayı öğrendim.	4.27	.85
31	Sınavda çıkabilecek sorularla ilgili tahminde bulunmayı öğrendim.	4.08	.93
32	Bilimsel toplantılara (konferans, panel, kongre, çalıştay vb.) katılarak kendimi mesleki yönden geliştirebileceğimi öğrendim.	3.85	1.07
33	Mesleğimle ilgili literatürü takip ederek kendimi mesleki yönden geliştirebileceğimi öğrendim.	3.94	.97
34	Ders dışı faaliyetlere (sergi, toplantı, kulüp, topluluk vb.) katılmanın önemli ve yararlı olduğunu öğrendim.	4.06	.98
Genel Ortalama		3.96	.59

Analiz sonuçlarına göre, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının örtük programın etkisine ilişkin algı düzeylerinin genel ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{X}= 3.96$) belirlenmiştir. Ölçek maddelerine göre en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.46$) ile “Öğretmenlikte, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak kadar etkili konuşmanın da önemli olduğunu öğrendim.” ifadesindedir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=3.46$) ile “Stresimi yönetmeyi öğrendim.” ifadesindedir.

Tablo 4.2. ÖEÖPÖ Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler	26.25	5.59
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması	35.66	6.20
Mesleği Öğrenme	21.76	3.11
Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi	11.10	2.56
Öğrenmeyi Öğrenme	15.52	3.34
Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler	12.64	2.27
Uzman Olmayı Öğrenme	11.84	2.60
Toplam	134.81	20.26

Analiz sonuçlarına göre, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının örtük programın etkisine yönelik algı düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{X}= 134.81$) belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarında en yüksek ortalama ($\bar{X}=35.66$) ile “İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması” faktörüdür. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=11.10$) ile “Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi” faktörüdür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla ölçeğin geneline ve alt boyutlara yönelik analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Araştırma problemi doğrultusunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemeye kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla ölçeğin genelini ve alt boyutlarının normalliği incelenmiştir. Veri setinde yer alan değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış histogram grafiği incelenmiştir. Kolmogrov-Simirnov normallik testi bir manidarlık testi olması nedeniyle örneklem büyüklüğü arttıkça manidar sonuçlar elde etme olasılığı artacağından ötürü yapılmamıştır.

Huck'a (2012) göre, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer almasının normal dağılım olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin sınır değerlere yakınlığı ($-1 < \text{çarpıklık} < +1$; $-1 < \text{basıklık} < +1$) ve veri gruplarında 50'nin altına düşen veri setlerinin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. ÖEÖPÖ toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. ÖUYB, İBKASO, MÖ, BDTB, ÖÖ, ÖDEYB, UOÖ Alt Boyutları ve ÖEÖPÖ Toplam Puanları için Çarpıklık ve Basıklık İstatistikleri

	ÖUYB	İBKASO	MÖ	BDTB	ÖÖ	ÖDEYB	UOÖ	Toplam
Çarpıklık	*-.677	*-.762	-1.276	*-.543	*-.853	-1.153	*-.849	*-.566
Basıklık	*.716	*.499	2.425	*.009	*.837	1.517	*.669	*.267

*(-1 < çarpıklık < +1; -1 < basıklık < +1)

Tablo 4.3 incelendiğinde ÖUYB (çarpıklık=-.677; basıklık=.716), İBKASO (çarpıklık=-.762; basıklık=.499), BDTB (çarpıklık=-.543; basıklık=.009), ÖÖ (çarpıklık=-.853; basıklık=.837), UOÖ (çarpıklık=-.849; basıklık=.669) alt boyutları ve ÖEÖPÖ toplam puanlarına (çarpıklık=-.566; basıklık=.267) ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. MÖ (çarpıklık=-1.276; basıklık=2.425), ÖDEYB (çarpıklık=-1.153; basıklık=1.517) alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

İkinci basamak olarak veri gruplarında 50'nin altında veri setinin bulunup bulunmadığına ilişkin yapılan incelemeler aşağıdaki gibidir:

- Cinsiyet incelendiğinde; 300 kız ve 128 erkek öğrenci bulunmaktadır.
- Lisans programı incelendiğinde; Fen Bilgi Öğretmenliğinde 89, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde 59, İngilizce Öğretmenliğinde 63, Sınıf Öğretmenliğinde 69, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 82 ve Türkçe Öğretmenliğinde 66 öğrenci bulunmaktadır.
- Baba eğitim düzeyi veri grubu incelendiğinde; babası okur-yazar olmayan 6, ilköğretim mezunu olan 158, ortaokul mezunu olan 81, lise mezunu olan 107, lisans mezunu olan 73 ve lisansüstü eğitim mezunu olan 3 öğrenci bulunmaktadır.
- Baba mesleği incelendiğinde; babası eğitim- öğretim sektöründe olan 29, bu sektörün dışında bir mesleğe sahip olan 399 öğrenci bulunmaktadır.
- Anne eğitim düzeyi incelendiğinde; annesi okuryazar olmayan 34, ilköğretim mezunu olan 205, ortaokul mezunu olan 80, lise mezunu olan 72, lisans mezunu olan 34 ve lisansüstü eğitim mezunu olan 3 öğrenci bulunmaktadır.

- Anne mesleği incelendiğinde; annesi eğitim-öğretim sektöründe olan 20, bu sektörün dışında bir mesleğe sahip olan 408 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğretmen adaylarının yetiştiği yerleşim birimine ilişkin veri grubu incelendiğinde; köyde yetişen 73, kasabada yetişen 35, ilçede yetişen 136 ve şehirde yetişen 184 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğretmen adaylarının üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırası incelendiğinde; tercihi 1-5 arasında olan 279, 6-10 arasında olan 77, 11-15 arasında olan 29 ve 16 ve üstü olan 43 öğrenci bulunmaktadır.

Veri gruplarına ilişkin veri setleri incelendiğinde; bağımsız değişkenlerin cinsiyet ve lisans programı değişkenleri hariç veri setlerinde 50'nin altında yer alan veri gruplarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin sınır değerlere yakınlığı ve uzman görüşleri doğrultusunda non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının ÖUYB, İBKASO, MÖ, BDTB, ÖÖ, ÖDEYB ve UOÖ alt boyutları ve toplam puanda; cinsiyet, baba mesleği ve anne mesleği değişkenlerine ait gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U analiz yöntemi uygulanmıştır. Lisans programı, baba eğitimi, anne eğitimi, yetiştiği yerleşim birimi ve üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırası değişkenlerine ait gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H analiz yöntemi kullanılmıştır.

4.2.1. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayları algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. ÖEÖPÖ Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretmenlik Uygulamalarına					
Yönelik Beceriler					
Kadın	300	221.00	66299.50	17250.50	.095
Erkek	128	199.27	25506.50		
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve					
Sistematiik Olunması					
Kadın	300	217.53	65258.50	18292.00	.438
Erkek	128	207.41	26548.00		
Mesleği Öğrenme					
Kadın	300	222.64	66790.50	26759.50	.035*
Erkek	128	195.43	25015.50		
Bilimsel Düşünme ve					
Tartışma Becerisi					
Kadın	300	212.76	63828.00	18678.00	.653
Erkek	128	218.58	27978.00		
Öğrenmeyi Öğrenme					
Kadın	300	218.59	66675.50	17974.50	.293
Erkek	128	204.93	26230.50		
Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine					
Yönelik Beceriler					
Kadın	300	220.02	66005.50	17544.50	.149
Erkek	128	201.57	25800.50		
Uzman Olmayı Öğrenme					
Kadın	300	223.77	67131.50	16418.50	.016*
Erkek	128	192.77	24674.50		
Toplam					
Kadın	300	222.28	66683.00	16867.00	.046*
Erkek	128	196.27	25123.00		

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda ÖOYB (U=17250.50, p=.095), İBKASO (U=18292.00, p=.438), BDTB (U=18678.00, p=.653), ÖÖ (U=17974.50, p=.293) ve ÖDEYB (U=17544.50, p=.149) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. MÖ (U=26759.50, p=.035), UOÖ (U=16418.50, p=.016) alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin (U=16867.00, p=.046) puanların ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Lisans Programına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayları algılarının lisans programına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Anlamlı fark olduğu tespit edildikten sonra bu farkın hangi değişkenlerde

olduğunu belirlemek için Post Hoc Tests Tamhane analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. ÖEÖPÖ Lisans Programına Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmenlik Uygulamalarına						
Yönelik Beceriler						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	240.58	5	28.344	.000*	1-2; 1-6
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	157.45				2-4; 2-5
3 İngilizce Öğretmenliği	63	208.95				4-6
4 Sınıf Öğretmenliği	69	246.35				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	232.73				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	179.67				
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	244.01	5	25.358	.000*	1-2; 1-6
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	152.09				2-4; 2-5
3 İngilizce Öğretmenliği	63	224.39				
4 Sınıf Öğretmenliği	69	230.60				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	226.79				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	188.96				
Mesleği Öğrenme						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	206.53	5	7.542	.183	
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	185.79				
3 İngilizce Öğretmenliği	63	227.25				
4 Sınıf Öğretmenliği	69	240.50				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	210.47				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	216.57				
Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	239.61	5	23.672	.000*	1-2; 2-3
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	152.39				2-4; 2-5
3 İngilizce Öğretmenliği	63	221.88				
4 Sınıf Öğretmenliği	69	232.88				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	228.32				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	193.02				
Öğrenmeyi Öğrenme						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	242.29	5	18.571	.002*	1-2; 2-5
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	170.85				
3 İngilizce Öğretmenliği	63	199.15				
4 Sınıf Öğretmenliği	69	232.65				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	231.59				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	190.49				
Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	213.12	5	5.774	.329	
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	196.97				
3 İngilizce Öğretmenliği	63	221.63				

Tablo 4.5. Devamı

4 Sınıf Öğretmenliği	69	232.44				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	225.51				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	192.78				
Uzman Olmayı Öğrenme						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	237.47	5	7.131	.211	
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	188.68				
3 İngilizce Öğretmenliği	63	201.91				
4 Sınıf Öğretmenliği	69	209.33				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	224.45				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	211.67				
Toplam						
1 Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	242.89	5	25.412	.000*	1-2; 1-6; 2-4; 2-5
2 İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	158.98				
3 İngilizce Öğretmenliği	63	213.11				
4 Sınıf Öğretmenliği	69	240.32				
5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	226.91				
6 Türkçe Öğretmenliği	66	189.23				

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda MÖ ($\chi^2=7.542$, sd=5, p=.183), ÖDEYB ($\chi^2=5.774$, sd=5, p=.329) ve UOÖ ($\chi^2=7.131$, sd=5, p=.211) alt boyutlarında lisans programına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. ÖUYB ($\chi^2=28.344$, sd=5, p=.000), İBASO ($\chi^2=25.358$, sd=5, p=.000), BDTB ($\chi^2=23.672$, sd=5, p=.000), ÖÖ ($\chi^2=18.571$, sd=5, p=.002) ve ölçeğin geneline ilişkin ($\chi^2=25.412$, sd=5, p=.000) puanlarının ise lisans programına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında aşağıdaki belirtilen bulgular tespit edilmiştir:

Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerine göre; Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanları İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarına göre; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanları İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemli Olunması* alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerine göre; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi* alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Programı öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Öğrenmeyi Öğrenme* alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Ölçeğin toplamında*, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerin puanlarına göre; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayı algılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Anlamlı fark olduğu tespit edildikten sonra bu farkın hangi değişkenlerde olduğunu belirlemek için Post Hoc Tests Tamhane analizi yapılmıştır. Tablo 4.6’da sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.6. ÖEÖPÖ Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler						
1 Okuryazar değil	34	248.25	5	7.690	.174	
2 İlkokul mezunu	205	224.07				
3 Ortaokul mezunu	80	198.14				
4 Lise mezunu	72	203.13				
5 Üniversite mezunu	34	190.54				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	158.50				
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematik Olunması						
1 Okuryazar değil	34	260.26	5	12.305	.031*	5-6
2 İlkokul mezunu	205	220.85				
3 Ortaokul mezunu	80	205.34				
4 Lise mezunu	72	208.12				
5 Üniversite mezunu	34	176.99				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	84.50				
Mesleği Öğrenme						
1 Okuryazar değil	34	215.43	5	4.806	.440	
2 İlkokul mezunu	205	225.53				
3 Ortaokul mezunu	80	203.10				
4 Lise mezunu	72	210.53				
5 Üniversite mezunu	34	182.25				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	215.00				

Tablo 4.6. Devamı

Bilimsel Düşünme ve Tartışma**Becerisi**

1 Okuryazar değil	34	237.25	5	6.262	.282
2 İlkokul mezunu	205	222.62			
3 Ortaokul mezunu	80	191.44			
4 Lise mezunu	72	205.25			
5 Üniversite mezunu	34	210.60			
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	282.67			

Öğrenmeyi Öğrenme

1 Okuryazar değil	34	273.32	5	15.037	.010*	5-6
2 İlkokul mezunu	205	221.41				
3 Ortaokul mezunu	80	204.08				
4 Lise mezunu	72	196.90				
5 Üniversite mezunu	34	171.69				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	261.33				

Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine**Yönelik Beceriler**

1 Okuryazar değil	34	223.03	5	11.156	.048*	5-6
2 İlkokul mezunu	205	222.91				
3 Ortaokul mezunu	80	229.99				
4 Lise mezunu	72	179.39				
5 Üniversite mezunu	34	202.56				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	108.00				

Uzman Olmayı Öğrenme

1 Okuryazar değil	34	236.57	5	6.752	.240
2 İlkokul mezunu	205	224.43			
3 Ortaokul mezunu	80	206.11			
4 Lise mezunu	72	204.19			
5 Üniversite mezunu	34	176.81			
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	184.33			

Toplam

1 Okuryazar değil	34	247.24	5	8.681	.123
2 İlkokul mezunu	205	225.00			
3 Ortaokul mezunu	80	201.04			
4 Lise mezunu	72	202.65			
5 Üniversite mezunu	34	179.94			
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	161.17			

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda ÖOYB ($\chi^2=7.690$, sd=5, p=.174), MÖ ($\chi^2=4.806$, sd=5, p=.440), BDTB ($\chi^2=6.262$, sd=5, p=.282), UOÖ ($\chi^2=6.752$, sd=5, p=.240) alt boyutlarında ve ölçeğin geneline ilişkin ($\chi^2=8.681$, sd=5, p=.123) puanlarda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı; İBKASO ($\chi^2=12.305$, sd=5, p=.031), ÖÖ ($\chi^2=15.037$, sd=5, p=.010) ve ÖDEYB ($\chi^2=11.156$, sd=5, p=.048) alt boyutlarında ise anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, İBKASO, ÖÖ ve ÖDEYB alt boyutlarında, annesi lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin puanlarının annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayları algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Anlamlı fark olduğu tespit edildikten sonra bu farkın hangi değişkenlerde olduğunu belirlemek için Post Hoc Tests Tamhane analizi yapılmıştır. Tablo 4.7’de sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.7. ÖEÖPÖ Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmenlik Uygulamalarına						
Yönelik Beceriler						
1 Okuryazar değil	6	152.33	5	10.643	.059	
2 İlkokul mezunu	158	228.27				
3 Ortaokul mezunu	81	217.76				
4 Lise mezunu	107	219.06				
5 Üniversite mezunu	73	117.60				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	261.00				
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması						
1 Okuryazar değil	6	230.25	5	14.042	.015*	1-6; 2-6;
2 İlkokul mezunu	158	219.21				3-6; 4-6;
3 Ortaokul mezunu	81	226.25				5-6
4 Lise mezunu	107	221.36				
5 Üniversite mezunu	73	173.60				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	368.17				
Mesleği Öğrenme						
1 Okuryazar değil	6	143.58	5	14.367	.013*	2-6; 3-6
2 İlkokul mezunu	158	226.14				4-6; 5-6
3 Ortaokul mezunu	81	197.81				
4 Lise mezunu	107	229.69				
5 Üniversite mezunu	73	185.77				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	350.83				
Bilimsel Düşünme ve Tartışma						
Becerisi						
1 Okuryazar değil	6	184.58	5	2.356	.798	
2 İlkokul mezunu	158	213.86				
3 Ortaokul mezunu	81	217.85				
4 Lise mezunu	107	217.20				
5 Üniversite mezunu	73	206.98				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	304.33				
Öğrenmeyi Öğrenme						
1 Okuryazar değil	6	246.08	5	5.382	.371	

Tablo 4.7. Devamı

2 İlkokul mezunu	158	215.54				
3 Ortaokul mezunu	81	213.35				
4 Lise mezunu	107	223.51				
5 Üniversite mezunu	73	193.37				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	320.67				
Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine						
Yönelik Beceriler						
1 Okuryazar değil	6	172.67	5	18.326	.003*	1-6; 2-6
2 İlkokul mezunu	158	222.91				3-6; 4-6
3 Ortaokul mezunu	81	201.78				
4 Lise mezunu	107	236.52				
5 Üniversite mezunu	73	175.29				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	367.50				
Uzman Olmayı Öğrenme						
1 Okuryazar değil	6	184.75	5	5.384	.371	
2 İlkokul mezunu	158	229.09				
3 Ortaokul mezunu	81	217.94				
4 Lise mezunu	107	206.79				
5 Üniversite mezunu	73	192.81				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	215.67				
Toplam						
1 Okuryazar değil	6	186.17	5	10.724	.057	
2 İlkokul mezunu	158	223.37				
3 Ortaokul mezunu	81	215.04				
4 Lise mezunu	107	223.34				
5 Üniversite mezunu	73	178.97				
6 Lisansüstü eğitim mezunu	3	338.67				

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda ÖUYB ($\chi^2=10.643$, sd=5, p=.059), BDTB ($\chi^2=2.356$, sd=5, p=.798), ÖÖ ($\chi^2=5.382$, sd=5, p=.371), UOÖ ($\chi^2=5.384$, sd=5, p=.371) ve ölçeğin geneline ilişkin ($\chi^2=10.724$, sd=5, p=.057) puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İBKASO ($\chi^2=14.042$, sd=5, p=.015), MÖ ($\chi^2=14.367$, sd=5, p=.013), ÖDEYB ($\chi^2=18.326$, sd=5, p=.003) alt boyutlarında puanların ise baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır. *İletişim Becerisi*, *Kararlı*, *Azimli ve Sistemati Olunması* alt boyutunda, babası lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin ortalama puanı babası okuryazar olmayan, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Mesleği Öğrenme* alt boyutunda, babası lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin ortalama puanı babası ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler* alt boyutunda, babası lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin

ortalama puanı babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.5. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayları algılarının anne mesleğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. ÖEÖPÖ Anne Mesleğine Göre Mann-Whitney U Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	206.25	4125.00	3915.000	.759
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	214.90	87681.00		
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematiik Olunması					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	198.73	3974.50	3764.500	.558
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	215.27	87831.50		
Mesleği Öğrenme					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	201.63	4032.50	3822.500	.630
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	215.13	87773.50		
Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	246.73	4934.50	3435.500	.229
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	212.92	86871.50		
Öğrenmeyi Öğrenme					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	209.40	4188.00	3978.000	.849
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	212.92	87618.00		
Ölçme Değerlendirme					
Etkinliklerine Yönelik Beceriler					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	232.93	4652.00	3718.000	.494
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	213.61	87154.00		
Uzman Olmayı Öğrenme					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	222.93	4458.50	3911.500	.752
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	214.09	87347.50		
Toplam					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	20	213.98	4279.50	4069.500	.984
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	408	214.53	87526.50		

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda, ÖOYB (U=3915.000, p=.759), İBKASO (U=3764.500, p=.558), MÖ (U=3822.500, p=.630), BDTB (U=3435.500, p=.229), ÖÖ (U=3978.000, p=.849), ÖDEYB (U=3718.000, p=.494), UOÖ (U=3911.500, p=.752), alt boyutları ve ölçeğin

geneline ilişkin (U=4069.500, p=.984) puanların anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.2.6. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayları algılarının baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. ÖEÖPÖ Baba Mesleğine Göre Mann-Whitney U Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretmenlik Uygulamalarına					
Yönelik Beceriler					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	190.90	5523.50	5101.000	.286
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	216.22	86270.00		
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematiik Olunması					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	172.47	5001.50	4566.500	.058
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	217.56	86804.50		
Mesleği Öğrenme					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	158.07	4584.00	4149.000	.210
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	218.60	87222.00		
Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	227.12	6586.50	5419.500	.566
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	213.58	85219.50		
Öğrenmeyi Öğrenme					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	190.47	5523.50	5088,500	.276
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	216.25	86282.50		
Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	185.59	5382.00	4947.000	.183
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	216.60	86424.00		
Uzman Olmayı Öğrenme					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	207.16	6007.50	5572.500	.738
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	215.03	85798.50		
Toplam					
Eğitimle İlgili Bir Meslek Sahibi	29	182.71	5298.50	4863.500	.152
Eğitim Dışında Bir Meslek Sahibi	399	216.81	86507.50		

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda, ÖOYB (U=5101.000, p=.286), İBKASO (U=4566.500, p=.058), MÖ (U=4149.000, p=.210), BDTB (U=5419.500, p=.566), ÖÖ (U=5088,500, p=.276), ÖDEYB (U=4947.000, p=.183), UOÖ (U=5572.500, p=.738) alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin (U=4863.500, p=.152) puanların baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.2.7. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Yetiştirdiği Yerleşim Birimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayı algılarının yetiştirdiği yerleşim birimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Tablo 4.10’da sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.10. ÖEÖPÖ Yetiştirdiği Yerleşim Birimine Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğretmenlik Uygulamalarına					
Yönelik Beceriler					
Köy	73	234.32	3	3.982	.263
Kasaba	35	230.93			
İlçe	136	214.61			
Şehir	184	203.43			
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması					
Köy	73	232.18	3	4.628	.201
Kasaba	35	243.99			
İlçe	136	205.82			
Şehir	184	208.29			
Mesleği Öğrenme					
Köy	73	209.18	3	8.383	.309
Kasaba	35	270.86			
İlçe	136	205.29			
Şehir	184	212.69			
Bilimsel Düşünme ve Tartışma					
Becerisi					
Köy	73	214.38	3	3.009	.390
Kasaba	35	223.37			
İlçe	136	226.92			
Şehir	184	203.68			
Öğrenmeyi Öğrenme					
Köy	73	225.37	3	1.740	.628
Kasaba	35	225.14			
İlçe	136	217.18			
Şehir	184	206.18			
Ölçme Değerlendirme					
Etkinliklerine Yönelik Beceriler					
Köy	73	229.65	3	5.076	.166
Kasaba	35	248.77			
İlçe	136	206.76			
Şehir	184	207.69			
Uzman Olmayı Öğrenme					
Köy	73	227.68	3	1.894	.595
Kasaba	35	227.99			
İlçe	136	213.50			
Şehir	184	207.45			

Tablo 4.10. Devamı

Toplam					
Köy	73	227.75	3	3.605	.307
Kasaba	35	242.60			
İlçe	136	211.84			
Şehir	184	205.86			

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda, ÖOYB ($\chi^2=3.982$, sd=3, p=.263), İBKASO ($\chi^2=4.628$, sd=3, p=.201), MÖ ($\chi^2=8.383$, sd=3, p=.039), BDTB ($\chi^2=3.009$, sd=3, p=.390), ÖÖ ($\chi^2=1.740$, sd=3, p=.628), ÖDEYB ($\chi^2=5.076$, sd=3, p=.166), UOÖ ($\chi^2=1.894$, sd=3, p=.595) alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin ($\chi^2=3.605$, sd=3, p=.307) puanların yetiştigi yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.2.8. Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları Üniversitede Yerleştiği Programı Tercih Etme Sırasına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayı algılarının üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Tablo 4.11’de sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.11. ÖEÖPÖ Üniversitede Yerleştiği Programı Tercih Etme Sırasına Göre Kruskal Wallis-H Test İstatistikleri

	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler					
1-5	279	210.00	3	2.993	.393
6-10	77	210.47			
11-15	29	226.38			
16+	43	242.87			
İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematiik Olunması					
1-5	279	218.00	3	3.138	.371
6-10	77	193.02			
11-15	29	216.71			
16+	43	228.78			
Mesleği Öğrenme					
1-5	279	218.80	3	6.174	.103
6-10	77	185.45			
11-15	29	216.69			
16+	43	237.15			
Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi					
1-5	279	211.72	3	3.415	.332

Tablo 4.11. Devamı

6-10	77	209.94			
11-15	29	205.29			
16+	43	246.92			
Öğrenmeyi Öğrenme					
1-5	279	210.14	3	4.021	.259
6-10	77	207.95			
11-15	29	223.33			
16+	43	248.57			
Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler					
1-5	279	216.65	3	10.794	.130
6-10	77	180.99			
11-15	29	223.71			
16+	43	254.35			
Uzman Olmayı Öğrenme					
1-5	279	207.77	3	9.255	.260
6-10	77	205.75			
11-15	29	225.29			
16+	43	266.58			
Toplam					
1-5	279	213.22	3	4.025	.259
6-10	77	198.98			
11-15	29	222.43			
16+	43	245.28			

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda, ÖOYB ($\chi^2=2.993$, sd=3, p=.393), İBKASO ($\chi^2=3.138$, sd=3, p=.371), MÖ ($\chi^2=6.174$, sd=3, p=.103), BDTB ($\chi^2=3.415$, sd=3, p=.332), ÖÖ ($\chi^2=4.021$, sd=3, p=.259), ÖDEYB ($\chi^2=10.794$, sd=3, p=.130), UOÖ ($\chi^2=9.255$, sd=3, p=.260) alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin ($\chi^2=4.025$, sd=3, p=.259) puanların üniversiteye yerleşilen programın tercih sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

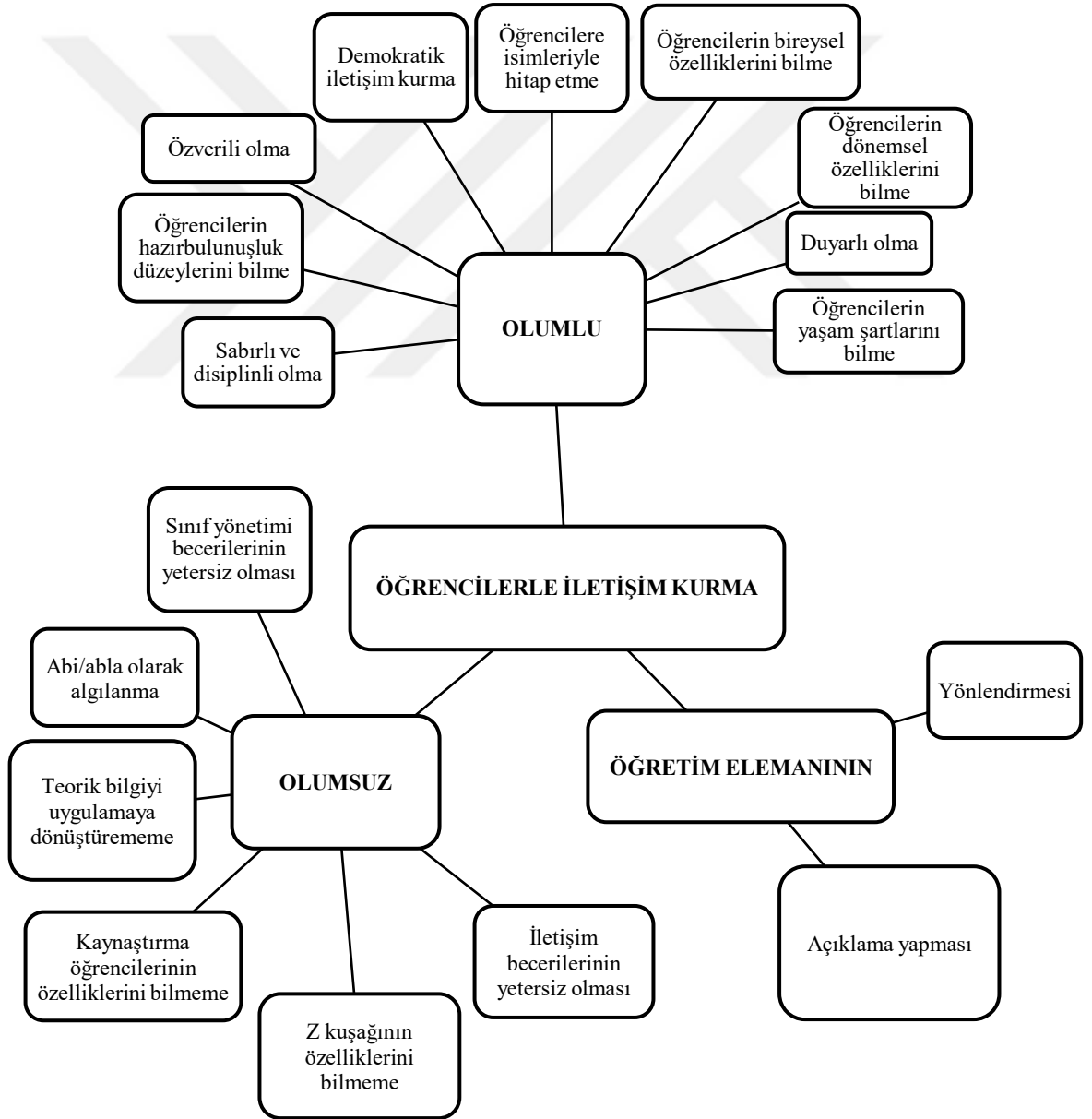
Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemi açıklayan en genel kavram ana tema, ana tema içerisinde örtük program unsurlarını belirleyen kavramlar alt tema ve etkileri açıklayan kavramlar ise kod olarak ele alınmıştır. Öğretmen adaylarıyla ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.3.1. “Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Öğrencilerle İletişim Kurma” ve “Velilerle İletişim Kurma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.1.1. Öğrencilerle İletişim Kurma

“Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerle iletişim kurma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.1. Öğrencilerle İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=21) öğretmenlik uygulamasında öğrencilerle iletişim kurmada iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerle iletişim kurmada *sabırlı ve disiplinli olmayı* (f=2), *özverili olmayı* (f=2), *duyarlı olmayı* (f=2), *demokratik iletişim kurmayı* (f=2), *öğrencilere isimleriyle hitap etmeyi* (f=3), *öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmeyi* (f=3), *öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini bilmeyi* (f=2), *öğrencilerin dönemsel özelliklerini bilmeyi* (f=2) ve *öğrencilerin yaşam şartlarını bilmeyi* (f=3) öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“İletişimde sabırlı ve disiplinli olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Ben sınıfta disiplini sağlayabiliyorum.” (ÖA27)

“İletişimde özverinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ben yabancı uyruklu bir öğrencinin arkadaşlarıyla iletişim kurma çabasına şahit oldum. Öğrenci Türkçe konuşamıyordu. Dil sorunundan dolayı sınıfta muhtemelen dışlanmışlık hissi yaşıyordu. Öğretmeni onunla ders aralarında ilgileniyordu. Ayrıca Türkçe öğretmeninden takviye dersler alıyordu. Dili yaşayarak öğrenmesi için kendi sınıf seviyesindeki derslere katılıyordu. Ona kendi özel vaktimden (öğle arası, okul çıkışı gibi) ayırırdım.” (ÖA34)

“Ben iletişimde duyarlılığın önemli olduğunu düşünüyorum. Benim yaşadığım tecrübe de şu şekilde: Sınıf arkadaşlarının dalga geçtiği bir öğrenci vardı. Hiç kimse onunla arkadaşlık kurmak istemiyordu. Sınıf öğretmeni bu konuda hiçbir şey yapmıyordu. Böyle olmaması gerek. Ben bu konuya duyarlı bir yaklaşım sergilerdim.” (ÖA39)

“Ben öğrencilerle iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum. Öğrencilerle baskıya da demokrasiye de dayalı iletişim kuran hocaları gözlemledim. Öğrenciler üzerinde ikisinin de etkisini görmüş oldum. Baskıya dayalı iletişimde öğrenciler sevgi ve saygı duymadan zorlamaya dayalı derse katılım sağlıyorlar, demokrasiye dayalı olan iletişimde ise derse gönüllü ve motive bir şekilde katılım sağlıyor. Ben öğretmen olduğumda öğrencilerimle demokrasiye dayalı bir iletişim ortamı oluşturmayı istiyorum.” (ÖA17)

“Öğrencilerle iletişimde iyi olduğumu düşünüyorum. İletişim kurmada deneyimlediğim en önemli gördüğüm unsur öğrencilere ismiyle hitap etmek. Öğrenci bundan çok etkileniyor bence. Kendini önemli ve değerli hissediyor olabilir. Bir öğrenciye ismiyle hitap ettiğinde benimle iletişim kurmada daha istekli olduğunu gözlemledim.” (ÖA16)

“Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmek, ilgi alanlarının farkında olmak iletişimi olumlu etkiliyor. Ben şöyle bir şey yaşadım. Stajda bazı öğrencilerin teneffüste, öğle arasında kitap okuduklarını gördüm. Okuma alışkanlığı olan bir sınıftı. Böyle bir sınıfta staj yapmak beni iyi hissettirdi. Öğrencilerle okudukları kitapla ilgili konuştum. Öğrencilerin bu çok hoşuna gitti. Öğrencilerle iletişimimde onların ilgi alanına ait sorular sormamın iletişimimizi olumlu etkilediğini düşünüyorum.” (ÖA19)

“Ben de iletişim konusunda öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen olarak, öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili bilgi toplamak çok önemli. Benim staj sınıfımda, İngilizce yeterlilik seviyesi çok daha yüksek olan bir öğrenci var. Öğretmenin öğrenciyle iletişimi çok iyiydi. Öğrencinin seviyesinin çok altında olan etkinlikleri yapmak zorunda kalarak derste sıkılmasını istemiyor. Her ders onun için öğrencinin seviyesine uygun ekstra çalışma kağıtları hazırlıyor. Öğrenci öğretmenin bu ilgisini seviyor. İletişimleri de gayet güzel. Ona sınıf etkinlikleri dışında kendi seviyesine yönelik etkinlikler hazırlayarak dil gelişimine katkı sağlaması bence çok önemli.” (ÖA24)

“İletişimim iyi olduğunu düşünüyorum. Benim stajda bir öğrencinin sınıftaki durumunu benim dikkatimi çekmişti. Öğrenci hiçbir etkinliğe katılmak istemiyordu. Öğrenci içine kapanıktı. Bu öğrenciyle iletişim kurmaya çalıştım, onunla ilgilendiğimi anlayınca benimle konuşmaya başladı. Sonradan öğrendim ki, öğrencinin anne babası boşanmış. Öğrencinin içinde bulunduğu durumu öğrenmek çok önemli.” (ÖA41)

Öğretmen adayları (n=27) öğretmenlik uygulamasında öğrencilerle iletişimin kurmada iyi olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları sınıf yönetimi becerilerinin yetersiz olduğunu (f=4), iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu (f=4), z kuşağının özelliklerini bilmediklerini (f=3), kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini bilmediklerini (f=3), teorik bilgiyi uygulamaya dönüştüremediklerini (f=3) ve abi/abla olarak algılandıklarını (f=2) belirtmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğrencilerle iletişim kurmada iyi olmadığını düşünüyorum. Çünkü sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşıyorum. Ders anlatırken öğrenciler susmuyor, beni dinlemek istemiyor, uyarılarımı dikkate almıyorlar.” (ÖA4)

“Stajda öğretmenin sürekli problem çıkaran öğrencilerle baş etmekte zorlandığını gözlemledim. Sorunlu öğrencilere iletişim kuramıyordu. Onların iletişim

problemlerinin çözümünde sınıftaki öğretmenin sorunun kaynağını bulmak için sorunlu öğrencinin arkadaşlarından yardım istemek gibi bazı yollar izlediğini gözlemledim. Ama sorunlu öğrenciler sorun çıkarmaya devam ediyor. Ben böyle bir durumda kalsam ne yapardım bilmiyorum.” (ÖA25)

“Öğretmenlik uygulamasında şunu fark ettim: Öğrencilerin dikkati çok çabuk dağılıyor. Yeni nesil öğrencilerle nasıl baş etmem gerektiğini yeterince bilmediğimi düşünüyorum. Öğrenciler, kendilerini öğretmene fark ettirebilmek için farklı yollar bulmaya çalışıyorlar. Bizim öğrenciliğimizdeki gibi değil. Onları sınıfta kontrol altında tutmanın çok zor olacağını düşünüyorum.” (ÖA11)

“Öğrencilerle iletişimimin iyi olmadığını düşünüyorum. Çünkü ben öğretmenlik uygulamasında kaynaştırma öğrencisiyle karşılaştım. Ona nasıl davranmam gerektiğini bilemedim.” (ÖA3)

“Öğrencilerle iletişimde iyi değilim. Bunun sebebinin üniversitede derslerde anlatılan teorik bilgiyi pratiğe dönüştüremem olduğunu düşünüyorum. Bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum. Örneğin teoride ‘ben dili kullan’ kuralını öğrendim. Stajda bu kuralı uyguladım ama işe yaramadı.” (ÖA47)

“Ben de öğrencilerle iyi iletişim kuramadığımı düşünüyorum. Öğrenciler kendi sınıf öğretmenleri ders anlatırken daha uslu olurken, ben ders anlatırken yaramazlık yapabiliyorlar. Hatta, bazı öğrenciler bana abla diye hitap ediyor. Onların beni ciddiye almadığını düşünüyorum.” (ÖA6)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=14) öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurmada iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının öğrencilere isimleriyle hitap etmeyi (f=2) ve öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmeyi (f=2), öğrendiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişimde, öğrencinin ismini en kısa sürede öğrenmeye çalıştığını gözlemledim.” (ÖE13)

“Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmenin önemini öğreniyorlar.” (ÖE5)

Öğretim elemanları (n=4) öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurmada iyi olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *sınıf yönetimi becerilerinin yetersiz olduğunu (f=2), iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu (f=2), kaynaştırma öğrencisinin özelliklerini bilmediklerini (f=2), teorik bilgileri uygulamaya dönüştüremediklerini (f=2) ve abi/abla olarak algılandıklarını (f=3)* belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğrencilere nasıl yaklaşılacağını bilmiyorlar. Sınıf yönetimi becerisine sahip değiller.” (ÖE1)

“Öğretmen adaylarının iletişim becerisinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. İletişim becerisindeki yetersizlik öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının öğrencilerle etkili bir iletişim kuramamasına sebep oluyor.” (ÖE4)

“Kaynaştırma öğrencileriyle başa çıkma yollarını bilmiyorlar.” (ÖE1)

“Aldıkları teorik bilgilerin çoğunu stajda uygulamaya geçiremediklerini görüyorum.” (ÖE14)

“Öğretmen adayları şu anki konumlarında öğrenciler tarafından abi/abla şeklinde anlaşılmaya çok açıklar. Eğer staj okulundaki öğretmen, öğretmen adayını öğrencilere doğru bir şekilde tanıtmamışsa, bu sorun yaşanıyor.” (ÖE3)

Öğretim elemanları (n=4) öğretmen adaylarını öğrencilerle iyi iletişim kurabilmeleri için yönlendirdiğini (f=2) ve açıklama yaptığını (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

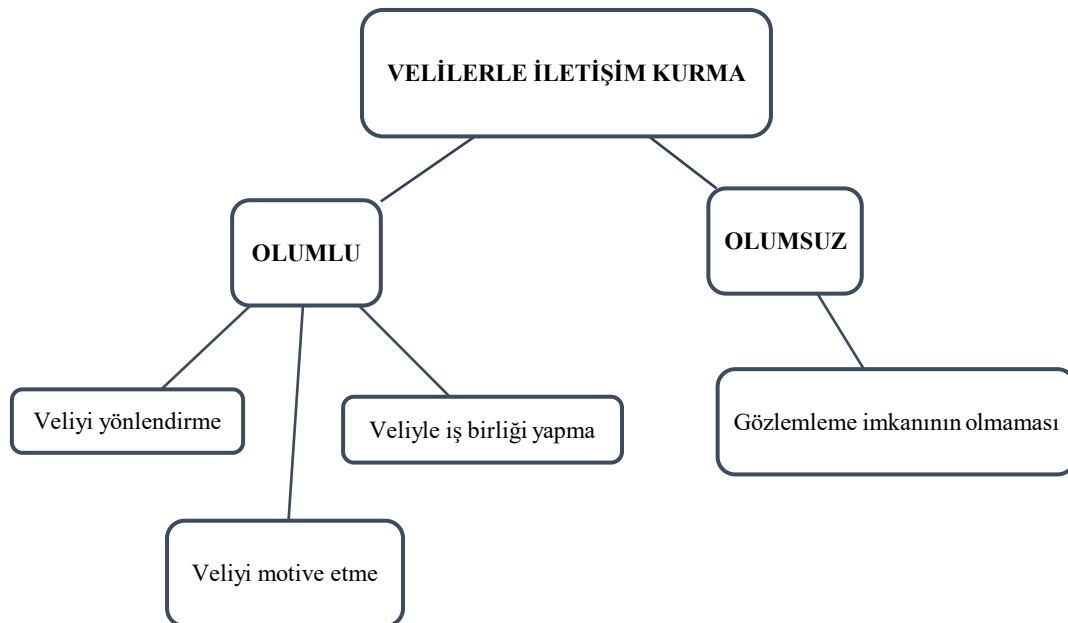
“Öğretmen adaylarıyla birinci dönem derslerde mikro-öğretim yöntemini kullanarak onlara öğretmenlik uygulamasında karışılacakları sınıf ortamını hazırlıyorum. Özellikle sınıf yöntemim becerilerini geliştirmek için ben ve diğer öğretmen adayları öğrenci rolüne bürünüyoruz. Bu süreçte şunu gözlemledim ki; öğretmen adayları öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarını bilmiyorlar. Öğrenci seviyesine inemiyorlar, öğrencilerin dikkatini derse çekemiyorlar. Bu yaptığım uygulamadan sonra ikinci

dönem stajda ders anlatmaya başlayan öğretmen adayları bana ‘Hocam, birinci dönem iyi ki öyle bir uygulama yapmışız. Öğretmenlik uygulamasında bunun çok faydasını gördük.’ şeklinde yorum yapıyorlar. Böylece, sınıf yönetiminde daha az sorun yaşadıklarını gördüm. Öğretmenlik uygulaması için mutlaka birinci dönem örnek sınıf ortamı oluşturulup, öğretmen adayına ders anlattırılıp, sınıf ortamında karşılaşabilecekleri olası davranışlarla başa çıkmalarını konusunda tecrübe kazanmaları, yaptıkları yanlış ve doğrularla ilgili anında dönüt almaları faydalı oluyor.” (ÖE9)

“Ben, öğretmen adaylarını dönemin başında açıklama yapıyorum. Öğrenciler sizin arkadaşınız değil, siz onların ablası/abisi, annesi/babası değilsiniz. Siz öğretmensiniz tabi ki onlara her konuda yardımcı olacaksınız. Siz öğretmen olduğunuz için size saygı gösterecekler ama sizden korkmayacaklar.” (ÖE14)

4.3.1.2. Velilerle İletişim Kurma

“Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre velilerle iletişim kurma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.2. Velilerle İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=10) öğretmenlik uygulamasında velilerle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları bunu *veliyi yönlendirmeyi* (f=2), *veliyi motive etmeyi* (f=2) ve *veliyle iş birliği yapmayı* (f=2) öğrendiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Benim öğretmenlik uygulamasına gittiğim sınıfta öğretmen veli toplantısı yapmıştı. Ben toplantıda gözlem yapma şansına sahip oldum. Öğretmen öğrencilerin durumlarıyla ilgili tek tek bilgi verdi. Veliler genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevreden geldikleri belli oluyordu. Velilerin çoğu katılım sağlamamıştı toplantıya. Katılan veliler öğretmeni çok dikkatli dinlediler ve öğretmenin talimatlarına uyacaklarını belirttiler. Bence veliler öğretmeni otorite olarak görüyorlar.” (ÖA3)

“Staj sınıfında öğretmen velilerle ilgili bir duyarlılık çalışması yaptı. Ayın velisini seçti ve onu ödüllendirdi. Bence bu durum öğretmenin velilerle iletişimini güçlendirdi. Veliler bu tarz çalışmaya katılma konusunda daha istekli olacaklardır.” (ÖA10)

“Öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin velisiyle iletişimi gözlemleme şansım oldu. Sürekli iş birliği halinde olmalarının, öğrencinin gelişiminde küçük bir değişiklik bile olsa birbirleriyle paylaşımlarının ne kadar önemli olduğunu gördüm. Öğretmenin ve velinin birlikte hareket etmeleri iletişimlerini olumlu yönde etkiliyor.” (ÖA18)

Öğretmen adayları (n=38) velilerle nasıl iletişim kurulacağını öğrenmediği belirtmiştir. Öğretmen adayları bunun sebebinin *gözlemleme imkanının olmaması* (f=38) olduğunu ifade etmiştir.

“Öğretmenlik uygulamasında velilerle nasıl iletişim kurulacağımıza yönelik gözlem yapma imkânı maalesef bulamıyoruz.” (ÖA42)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının velilerle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrenmediğini ifade eden öğretim elemanları (n=18) bunun sebebinin *gözlem imkanının olmaması* (f=18) belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

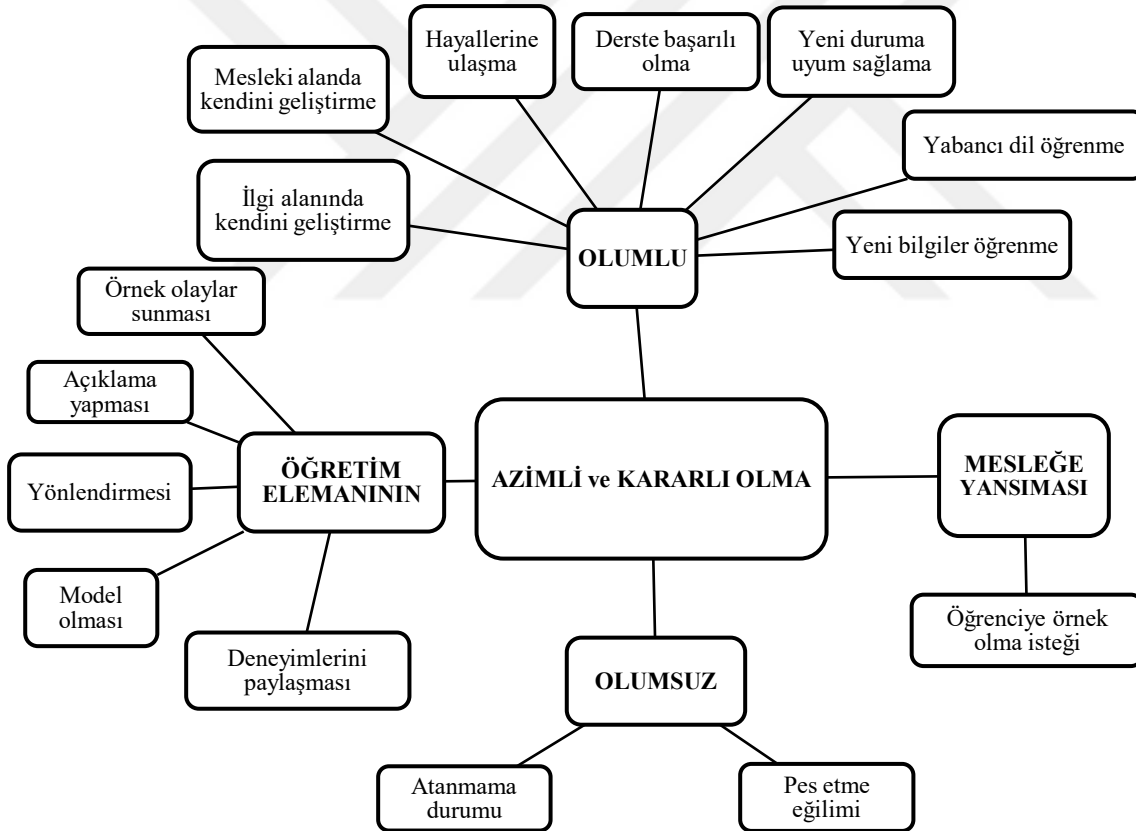
“Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında velilerle iletişim nasıl kurulacağına dair gözlem yapma imkânı maalesef bulamıyorlar.” (ÖE5)

4.3.2. “Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve SistematiK Olunması” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve SistematiK Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Azimli ve Kararlı Olma”, “Sorumluluk Sahibi Olma”, “SistematiK Olma”, “Stresi Yönetme”, “Zamanı Yönetme”, “Öğretim Elemanlarıyla Etkili İletişim Kurma” ve “Sınıf Arkadaşlarıyla Etkili İletişim Kurma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.2.1. Azimli ve Kararlı Olma

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve SistematiK Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre azimli ve kararlı olma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.3’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.3. Azimli ve Kararlı Olma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=31) azimli ve kararlı olma becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları azimli ve kararlı oldukları konuların *yeni bilgiler öğrenme* (f=5), *yabancı dil öğrenme* (f=3), *derste başarılı olma* (f=5), *yeni duruma uyum sağlama* (f=3), *hayallerine*

ulaşma (f=2), mesleki gelişimi için çaba göstermesi (f=2) ve ilgi alanında kendini geliştirme (f=4) olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Azimli olmak gelişimine katkı sağlayacak şeyleri öğrenme konusunda çaba harcamak olduğunu düşünüyorum. Tabi, gelişimde süreklilik çok önemlidir. Bir örnek vermek gerekirse, suyun taşı delmesi gibi. Ben bunu başardığımı düşünüyorum. Sadece derslerde alınan bilgiler bu gelişim için yetersizdir. Her derse girdiğimde öğrenilecek ne kadar çok konu olduğunu düşünüp kendimi sürekli geliştirmem konusunda motive ediyorum. Bir an evvel bilgi eksikliklerimi tamamlamak istiyorum. Dikkatimi çeken konularla ilgili araştırma yapıyorum, kitap okuyorum.” (ÖA20)

“Ben azimli ve kararlı bir öğretmen adayı olduğumu düşünüyorum. Üniversite birinci sınıfta yabancı dil öğrenmem konusunda karar aldım. Çünkü bu benim mesleki gelişimim açısından önemliydi çünkü araştırma yaparken Türkçe kaynaklar sınırlı oluyor ve İngilizce kaynaklardan yararlanmam gerekiyor. İngilizce kursuna yazıldım ve azimli bir 1fs4de iki yıl boyunca devam ettim. Sonra öğrenci değişim programıyla yurt dışına gittim. Burada yabancı dil olarak İngilizce kullandım. şu an iyi seviyede dil becerisine sahibim. Bu eğer bir öğretmen adayı felsefe, tarih gibi konularla ilgileniyorsa Fransızca, Almanca da öğrenebilir.” (ÖA14)

“Herkesin azimli olmak için motivasyon kaynağının farklı olduğunu düşünüyorum. Benim motivasyon kaynağım başarı olma arzusudur. Ben azimli bir öğretmen adayı olduğumu düşünüyorum. Ben dönemin başında bir dersimden AA ile geçme konusunda karar aldım ve azimli bir şekilde hedefime yönelik çalıştım ve hedefime ulaştım. Azimli olduktan sonra başarılamayacak bir şey olduğunu düşünmüyorum.” (ÖA23)

“Azmin başarıya katkısı çok büyüktür. Çünkü herkes zeki ve yetenekli olmak zorunda değil. Azimli olmak, uğraşmak, mücadele etmek, zorlukların üstesinden gelebilmek çok önemli. Ben azimliyimdir. Benim de bırakmak ve pes etmek istediğim zamanlar oldu. Mesela, ben üniversite hayatına küçük bir köyden geldim. İlk geldiğimde birçok şeyi bilmiyordum. Birtakım zorluklarla karşılaştım. Etrafındakilere sordum, öğrenmeye çalıştım. Notlarımın düştüğü zamanlar oldu. Biraz daha fazla çalışmam gerektiğini anladım. Hocalarımız bizi bu konuda çok teşvik ettiler. Hayatın zorluklarından, kendi eğitim hayatı mücadelelerinden bahsetmeleri beni etkiledi. Ben de öğretmen olduğumda

öğrencilerime azimli ve kararlı olma konusunda örnek olaylar sunacağım, açıklamalar yapacağım, onlarla deneyimlerimi paylaşacağım ve model olacağım.” (ÖA12)

“Benim üniversite eğitimimi almak için hedeflediğim yer Akdeniz Üniversitesiydi. Ama ben Erciyes Üniversitesi'ni kazandım. Daha sonra hayalimden vazgeçmedim ve önce Farabi programıyla Akdeniz Üniversitesi'ne bir dönemlik eğitime geldim daha sonra yatay geçişe başvurup üçüncü sınıftan sonra Akdeniz Üniversitesinde eğitimime devam etme hakkı kazandım.” (ÖA22)

“Azimli ve kararlı öğretmenin mesleğini icra ederken kendini yenilemede ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmada başarılı olacağını düşünüyorum. Ben mesleğimde kendimi geliştirmem konusunda çok azimli ve kararlıyım.” (ÖA18)

“Başarının ön şartı azimdir. Azim çok geniş bir kavram. Ben azimli olduğumu düşünüyorum. Mesela, yaklaşık on senedir şiir yazıyorum. Zaman zaman olumsuz eleştiriler aldığım oldu. Yergiler de övgüler de duydum. Ama pes etmedim. Hala yazmaya devam ediyorum. En son dün yazdım. Azimli olmak insanın yeteneği doğrultusunda ulaşabileceği bir olgudur. Mesela, ... isimli hocam bu konuda beni çok teşvik etti. Sakın şiir yazmayı bırakma dedi. Şu an kendime güveniyorum ve şiir yazma konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum.” (ÖA15)

Öğretmen adayları (n=17) azimli ve kararlı olma becerisine sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bunun sebebinin atanmama durumu (f=3) ve pes etme eğilimi (f=7) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Üniversitedeki eğitime başlamadan önce daha çok azimli ve kararlıydım. Çabalamak, uğraşmak, mücadele etmek beni motive eden şeylerdi. Üniversitede çabalasan da uğraşsan da sonuç değişmeyecek. Öğretmen olarak çalışmayacaksam neden azimli olayım ki? Atama sistemindeki sorunlardan dolayı öğretmen olamayacağım aklıma geldikçe hevesim kaçıyor umudum ve azmim kırılıyor.” (ÖA39)

“Azimli olduğum söylenemez. Çabuk pes ederim. Öğretmen olduğumda öğrencilerin öğrenmeleri konusunda çaba harcarım ama öğrenmezlerse de çok uğraşmam diye düşünüyorum.” (ÖA9)

Öğretmen adayları azimli ve kararlı olma konusunda öğretim elemanlarının *açıklama yaptığını* (f=2), *deneyimlerini paylaştığını* (f=2), *örnek olaylar sunduğunu* (f=2), *model olduğunu* (f=2) ve *yönlendirdiğini* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Azimli ve kararlı olduğumu düşünüyorum. Öğretim elemanları bize bir öğretmen adayı olarak bir hedef koymamız gerektiğini, koyduğumuz hedefe ulaşmak için çaba harcamamız konusunda açıklama yaptı. Ben bu beceriyi kazandığımı düşünüyorum. Mesleğe başladığımda öğrencilerimi de hedefleri olmaları ve bu hedefe odaklı olmaları için teşvik edeceğim.” (ÖA48)

“Azim ve karar bence en önemli özelliklerden bir tanesi. Bölümü kazanma konusunda da azimim bana yardımcı olduğunu söyleyebilirim. Üniversitedeki hayatımda da bu özelliğimin geliştirmeye devam ettim. Hocalarımızın bizimle deneyimlerini paylaşımları beni azimli olma konusunda daha çok motive diyor. Bir öğrencinin başarısının altında yatan en önemli etkenler azimli ve kararlı olması, motive olması.” (ÖA17)

“Öncelikle birey kendini tanımalı. Kendini sevmeli. Azimliyim. Dönemsel değişiklik olduğu oldu. Geçen dönemki not ortalamam azimimin göstergelerindendir. Dönemin başında not ortalamamamı yükselteceğime dair kendime söz verdim. ... isimli hocamız bize bu konuda örnek oldu. Kendi hayatı bize ilham verdi. Birçok örnek olay anlattı bize. Yurt dışında birçok eğitime katılmış. ... isimli hocamız da akademisyen olmadan önce MEB’de öğretmenlik yapmış. Verdiği örnekler ve bizi yönlendirme tarzı genellikle gerçek hayatla bağlantılı.” (ÖA14)

“Ben azimliyim ve kararlıyım. Üniversitedeki öğretim elemanlarının da bu konuda bize rol model olduklarını düşünüyorum.” (ÖA40)

“Ben azimli ve kararlıyım. Bazı durumlarda boş vermişlikten dolayı azimli olamıyorum. ... isimli hocamız azimli olma konusunda bence bir lider. Derste bize “üniversitedeki dört yıllık eğitim sürecinizde ehliyetinizi alın, İngilizce (yabancı dil) öğrenin. Yeni bilgiler öğrenme konusunda azimli olun” dedi. Ben bu önerisini dinledim. Ehliyetimi aldım ve yabancı dil kursuna kayıt yaptırdım. Dil eğitimime online ve yüz yüze eğitimlerle dört yıl boyunca devam ettim.” (ÖA42)

Öğretmen adayları azimli ve kararlı olmanın öğretmenlik mesleğine yansımaları öğrenciye örnek olma isteği (f=3) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Azimli ve kararlı olmak insan hayatına yön veren en önemli güçtür. Aksi takdirde, insan hedeflerine ulaşamaz. Azimli olmak için azmedilen şeye değer vermek gerekiyor. Öğretmen adayı olarak önümüzde yön vermemiz gereken bir öğrenci grubuyla karşı karşıya kalacağız. Öğrencilerimizin bizi azimli bulmaları gerek. Ben azimli bir birey olduğumu düşünüyorum. Ben üniversite hayatımda birtakım zorluklarla karşılaştım. Benim yerimde başka birisi olsaydı büyük ihtimalle okulu bırakırdı. Öğretmen olduğumda ben de öğrencilerime örnek olacağım.” (ÖA20)

Öğretim elemanları görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=7) öğretmen adaylarının azimli ve kararlı olma becerisine sahip olmadığını belirtmiştir. Bunun sebebinin *atanmama durumu* (f=3) ve *pes etme eğilimi* (f=2) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Atanmama ihtimallerinin olması onları bu konuda olumsuz bir şekilde etkiliyor. Öğretmen adayları derste bana ‘Öğretmen olamayacağımızı, öğretmen olma ihtimalimizin düşük olduğunu bilmek bizim motivasyonumuzu kırıyor. Derste öğrendiklerimi belki de hiç kullanamayacağım.’ şeklinde düşüncelerini ifade ettiler.” (ÖE11)

“Mesela, öğretmen adayı yeni yöntem ve tekniklerle ilgili bir şey uyguladığında ve ilk denemesinde başarısız olduğunda hemen vazgeçer. Azimli ve kararlı olma özelliğini kazanmamıştır.” (ÖE6)

Öğretim elemanları azimli ve kararlı olma konusunda *açıklama yaptığını* (f=2), *deneyimlerini paylaştığını* (f=2), *örnek olaylar sunduğunu* (f=2), *model olduğunu* (f=2) ve *yönlendirdiğini* (f=2) ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Azimli ve kararlı olma konusunda öğretmen adaylarına ‘her zaman için bir hedeflerinin olması gerektiğini’, bilinçsiz olarak öğretmenlik mesleğini seçmiş olsalar

bile, çaba göstermeleri gerektiğini, bir yol haritası çizmeleri gerektiğini' söylüyorum. Önce öğretmen adayı karar verecek, sonra azimle yola koyulacak ve çalışarak sürece devam edecek. Her öğretmen adayının a, b, c planı olması gerekiyor. Yılmaması gerekiyor.” (ÖE5)

“Öğretmen adaylarının idealist bir öğretmen olmalarını istiyorsak azimli, yılmayan, çabuk pes etmeyen bireyler olmaları için desteklenmeleri gerekir. Bunu da öğretim elemanları yapıyor. Deneyimlerini soruyorlar. Bunları paylaştığımızda etkileniyorlar.” (ÖE16)

“Öğretim elemanlarının yaklaşımları bu konuda çok etkili. Öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulayarak, bazen zor gördükleri çalışmaların onların gelişimlerine katkısının büyük olacağını ifade etmesi, onların azimli ve kararlı olmalarını etkileyecektir. Öğretmen adaylarıyla azimli ve kararlı olmaları konusunda örnek yaşantılar sunuyorum.” (ÖE10)

“Öğretim elemanlarının rol model olduğunu düşünüyorum. Ben de özellikle derslerimde azimli ve kararlı olma konusunda onlara önderlik yapmaya çalışıyorum.” (ÖE12)

“Öğretmen adaylarını yönlendiriyorum. Onlara her zaman için şunu diyorum, ben seneye oğlumun sınıfında seni Türkçe öğretmeni olarak görmek ister miyim? Eğer ben seni görmek istemiyorsam seni başarılı olmuş bir şekilde mezun etmek istemem. Sen dersinden geçemezsin. Bu onlara motivasyon kaynağı oluyor.” (ÖE3)

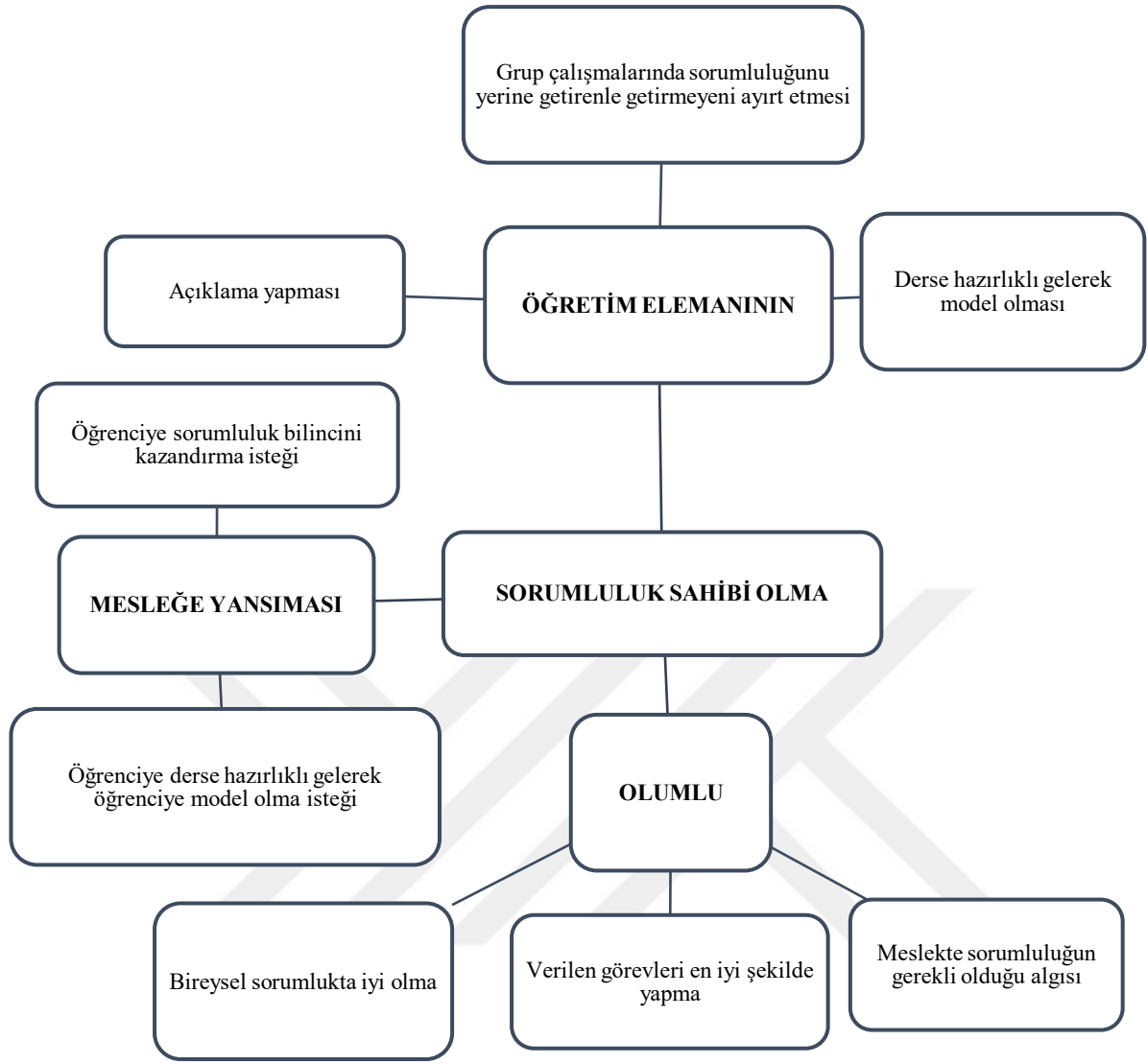
Öğretim elemanları öğretmen adaylarının azimli ve kararlı olmasının mesleğe yansımaları öğrenciye örnek olma isteği (f=2) olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Azimli olma özelliğinin mesleki yaşantıda çok faydası olduğunu ve öğretmenin başarılı bir öğretmen olmasını sağladığını yıllardır gözlemledim. Öğretmen adayları öğrencilerine örnek oluyorlar.” (ÖE12)

4.3.2.2. Sorumluluk Sahibi Olma

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve SistematiK Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre sorumluluk sahibi olma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.4’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.4. Sorumluluk Sahibi Olma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=46) sorumluluk sahibi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları sorumluluk sahibi olmada *meslekte sorumluluğun gerekli olduğu algısına sahip olduklarını* (f=2), *verilen görevleri en iyi şekilde yapma eğiliminde olduklarını* (f=18) ve *bireysel sorumlulukta iyi olduklarını* (f=5) ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bir öğretmenin sorumluluk sahibi olması gerekiyor.” (ÖA46)

“Bir işi üstlendiğimde onu en iyi şekilde yerine getiririm.” (ÖA41)

“Geçen dönem, altı kişinin sorumluluğunda olan bir ödevimiz vardı. Bu ödevi sadece iki kişi yaptık. Eğer bir kişi sorumluluğu almazsa diğerleri hiç almıyor. Çalışmaya önce

birinin el atmasını bekliyor herkes. Bireysel sorumlulukta grup sorumluluğuna göre daha iyi olduğumuzu düşünüyorum.” (ÖA17)

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının sorumluluk sahibi olmayla ilgili *açıklama yaptığını* (f=2), *derse hazırlıklı gelerek model olduğunu* (f=2) ve *grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirenle getirmeyeni ayırt ettiğini* (f=2) ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Hocalarımız bizi kendiniz için bir şey yapın şeklinde bizi yönlendiriyor. ‘Sizin amacınız öğrenmek olsun. Sorumluluğunu yerine getirmeyen arkadaşlarınızı kafanıza takmayın.’ şeklinde bizi yönlendiriyorlar.” (ÖA17)

“... isimli hocamız her zaman derse hazırlıklı gelir. Bu açıdan, sorumluluk sahibi olmada bize model oluyor.” (ÖA29)

“Bir grup ödevinde hocamız herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi sağlamak için ödevi sunacak kişiyi kura ile belirliyor. Bu durumda, gruptaki herkesin ödevi en küçük ayrıntısına kadar bilmesi gerekiyordu. Bu grup çalışmasında herkes eksiksiz görevini yerine getiriyor. Çünkü sorumluluğunu bir başka arkadaşına yıkma şansın yok. Bu bizi sorumluluk sahibi olmaya yönlendiren bir önlemdi.” (ÖA42)

Öğretmen adayları sorumluluk sahibi olmanın mesleğe yansımaları *derse hazırlıklı gelerek öğrenciye model olma isteği* (f=2) ve *öğrenciye sorumluluk bilincini kazandırma isteği* (f=2) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben öğrencilerime sorumluluk sahibi olmada model olmak için dersime hazırlıklı geleceğim.” (ÖA27)

“Öğretmen olduğumda öğrencilerime sorumluluk konusunda örnek olmalıyım, ben sorumluluk sahibi olmazsam öğrencilerimden bekleyemem.” (ÖA1)

Öğretmen adaylarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretim elemanlarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=14) öğretmen adaylarının sorumluluk sahibi olma becerisine sahip olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının sorumluluk sahibi olarak *meslekte sorumluluğun gerekli olduğu algısına sahip*

olduğunu (f=3), verilen görevleri en iyi şekilde yerine getirme (f=2) ve bireysel sorumlulukta iyi olduklarını (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sorumluluk sahibi olma özelliğinin mesleki yaşantıda çok faydası olduğunu ve öğretmenin başarılı bir öğretmen olmasını sağladığını yıllardır gözlemledim. Mesleki sorumluluk bilinçleri oldukça yüksek düzeyde. Öğrencilerle birlikte oldukları ortamlarda söylediklerine ve yaptıklarına çok dikkat ediyorlar. Meslekte sorumluluğun gerekli olduğunu düşünüyorlar.” (ÖE12)

“Öğretmen adayları verilen görevleri en iyi şekilde yerine getiriyorlar.” (ÖE11)

“Öğretmen adayları bireysel sorumluluklarını yerine getirmede grup sorumluluğuna göre daha iyiler.” (ÖE5)

Öğretim elemanları (n=7) sorumluluk sahibi olmada öğretmen adaylarına açıklama yaptıklarını (f=2), derse hazırlıklı gelerek model olduklarını (f=2) ve grup çalışmasında sorumluluğunu yerine getirenle getirmeyeni ayırt ettiklerini (f=3) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

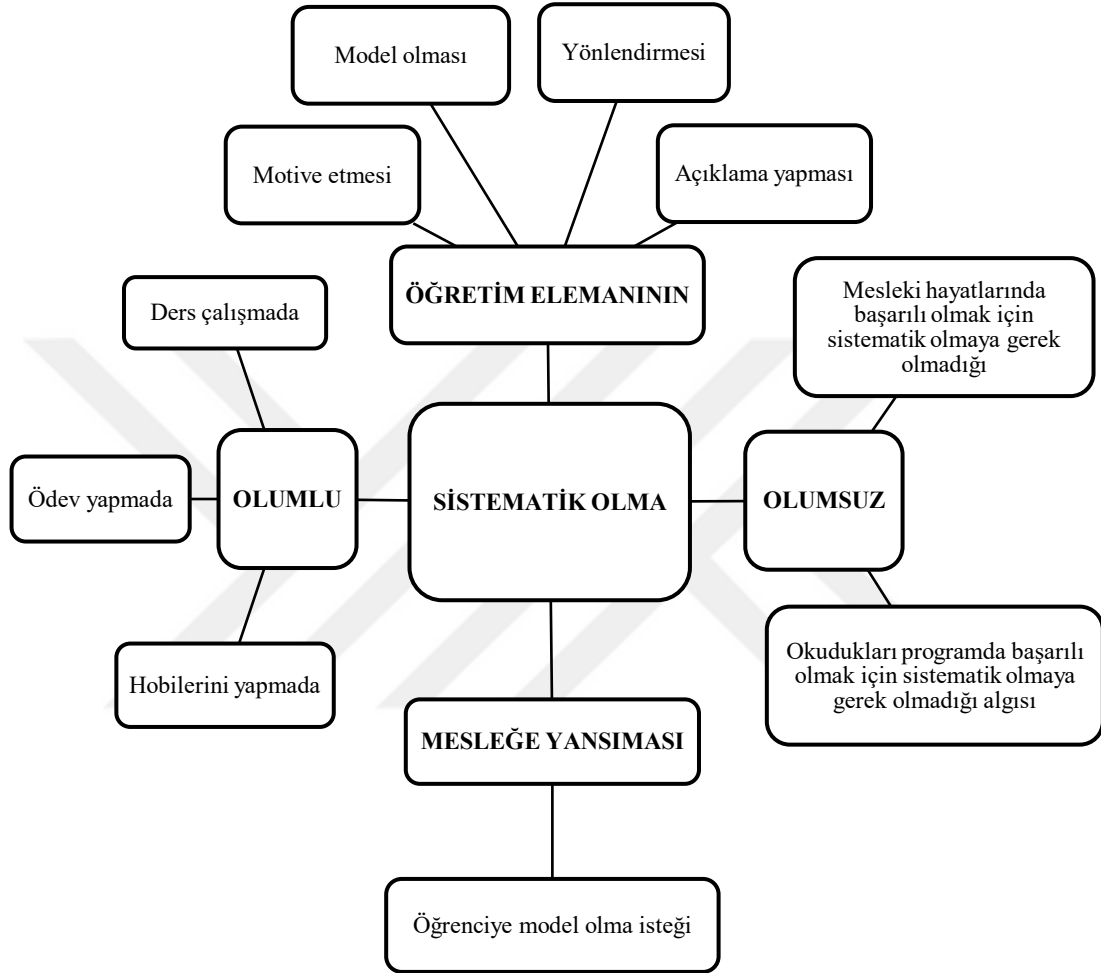
“Sorumluluk sahibi olma konusunda hocaların tutumdan çok etkileniyorlar. Öğretim elemanı buna önem gösteriyorsa ve istikrarlı davranıyorsa, sonuç alabiliyor. Sorumluluğu nasıl alacakları konusunda öğretim elemanının yol gösterici olması lazım. Ben bu konuda derslerde gerekli açıklamaları yapıyorum.” (ÖE8)

“Benim derse hazırlıklı gittiğimi öğrenci anlar. Şunu diyemez öğrenci: hocaya bak üç sene önceki bilgileriyle bize konuyu anlatıyor.” (ÖE3)

“Grup çalışması verdiğimde değerlendirmede sorumluluğunu yerine getirmeyen öğretmen adayına puan vermiyorum. Laboratuvar da deney çalışmalarında grup çalışmalarını 12 hafta boyunca gözlemliyorum. Kimin çalışmaya ne kadar katkısı olduğunu biliyorum.” (ÖE5)

4.3.2.3. Sistemantik Olma

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemantik Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre sistemantik olma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.5’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.5. Sistemantik Olma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=22) sistemantik olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları *ders çalışmada* (f=3), *ödevini yapmada* (f=4) ve *hobilerini yapmada* (f=4) sistemantik olduklarını belirtmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben sistematiğim. Her şey kafamda önceden belirlenmiş bir şekilde. Bence başarılı olmak için çok çalışmak değil düzenli çalışmak önemlidir. Ben derslerime düzenli çalışan biriyim.” (ÖA45)

“Önceden sistemli değildim ama üniversite hayatımda sistemli olmayı öğrendim. Mesela, İlk başlarda sunum ödevlerini son hafta yapıyordum ve acele yapmak zorunda kalıyordum ve ödev istediğim gibi olmuyordu. Sonra karar aldım ödev verildiği zaman çalışmaya başlayalım. Belli aralıklarda ödevi tamamladım. Böylece, ne sıkışık zamanda ödevi yapmak zorunda kalmam ve ödev istediğim gibi oldu.” (ÖA7)

“Sistematik olduğumu düşünüyorum. Üniversitede hayatımı bir sistem üzerine kurdum. Derslerime çalıştıktan sonra kendim için de zaman ayırıyorum. Sporumu yapıyorum, kitap okurum. Günde yedi saat uyuyorum geriye on yedi saat kalıyor. Bu on yedi saatte ne kadar çok şey yapılır diye düşünüyorum. Mesela, üniversiteye otobüsle gelip gidiyorum. Gelişim yaklaşık 40 dakika sürüyor. Ben o esnada kitap okuyorum.” (ÖA14)

Öğretmen adayları (n=26) sistematik olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları sistematik olmamanın okudukları lisans programında başarılı olmak için sistematik olmaya gerek olmadığı algısından (f=4) ve mesleki hayatlarında başarılı olmak için sistematik olmaya gerek olmadığı algısından (f=2) kaynaklandığını düşündüklerini belirlenmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sistematik değilim. Sınavlara hep son anda çalışırım. Önceden çalışmak isterim ama çalışmam. Ama not olarak bunun çok kötü bir karşılığı olmadı. Bu biraz da bölüm derslerinin kolay olmasından ve sistematik çalışma gerektirmemesinden kaynaklanmaktadır. Daha zor bir bölüm okusaydım, sistematik olmak zorunda kalabilirdim.” (ÖA9)

“Sistematik değilim. Öğretmen olduğumda bu konuda zorlanacağımı düşünmüyorum. Çünkü öğretmen sistematik olmasa da işini yapabiliyor.” (ÖA45)

Öğretmen adayları öğretim elemanının açıklama yaptığını (f=2), yönlendirdiğini (f=4), model olduğunu (f=4) ve motive ettiğini (f=3) ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretim elemanları bir öğretmenin her zaman planlı olması gerektiğini söylüyorlar ve bunun önemli olduğunu vurguluyorlar. Bu konu üzerinde çok duruyorlar.” (ÖA18)

“... isimli bir hocamız bize araştırma raporu yazma ödevi verdi. Her hafta ne kadar ilerlediğimizi görmek için bizden çalışmanın o hafta tamamlanan bölümünü ve bir

sonraki hafta tamamlanması beklenen kısmının planını sunmamızı istedi. Bu çalışmada, süreç planlamasının ne kadar önemli olduğunu gördüm. Bu durumun benim mesleki hayatımda da sistematik olmama yardımcı olacağını düşünüyorum.” (ÖA40)

“Bir hocamızın ajanda kullandığını gördüm ve bütün bir eğitim yılının planlanmış olduğunu, nerde ne zaman ne yapılacağını belirlemiş olduğunu gördüm. Ben de ajanda kullanmaya başladım. Bunun çalışmalarımı yaparken benim sistematik olmamda çok katkısı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA21)

“... isimli hoca sınıfta her hafta yapılacaklara dair bir çizelge vermişti. Bu bizim belli bir düzen içinde dönem içinde dersin parçaların düzenli halde bir bütüne ulaşmamızı sağlamıştı. Bu çizelgeye uyanların başarılı olacağını konusunda bizi motive etti.” (ÖA44)

Öğretmen adayları sistematik olma özelliğinin mesleğe yansımalarının öğrenciye model olma isteği (f=2) şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Bir öğretmenin kesinlikle sistematik olması gerekiyor. Çünkü bu mesleki hayatını kolaylaştıran bir özellik. Düzenli ve planlı olunca öğretmen öğrencilerine örnek olur. Öğrenciler de hedeflerine daha kısa zamanda ve daha kolay bir şekilde ulaşır.” (ÖA13)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=12) öğretmen adaylarının sistematik olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına sistematik olma becerisini kazanamamalarının nedenini *mesleki hayatlarında başarılı olmak için sistematik olmaya gerek olmadığı algısı* (f=2) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanlarından alıntıya yer verilmiştir:

“Öğretmenlik mesleğini, sistematik olmaları gerektirmeyen bir meslek olarak gördükleri için bu özelliğe sahip olmamamın da sorun olmayacağını düşünüyorlar.” (ÖE7)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarını sistematik olmaları için *açıklama yaptığını* (f=2), *yönlendirdiğini* (f=2), *model olduğunu* (f=4) ve *motive ettiğini* (f=2) ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanlarından alıntılara yer verilmiştir:

“Belli bir plan dahilinde çalışmalar yürütebilme olarak yorumlarsak sistematikliği, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanları öğrencileri bu anlamda destekliyor. Bu beceriyi kazanmaları için onlara gerekli açıklamayı yapıyorum.” (ÖE16)

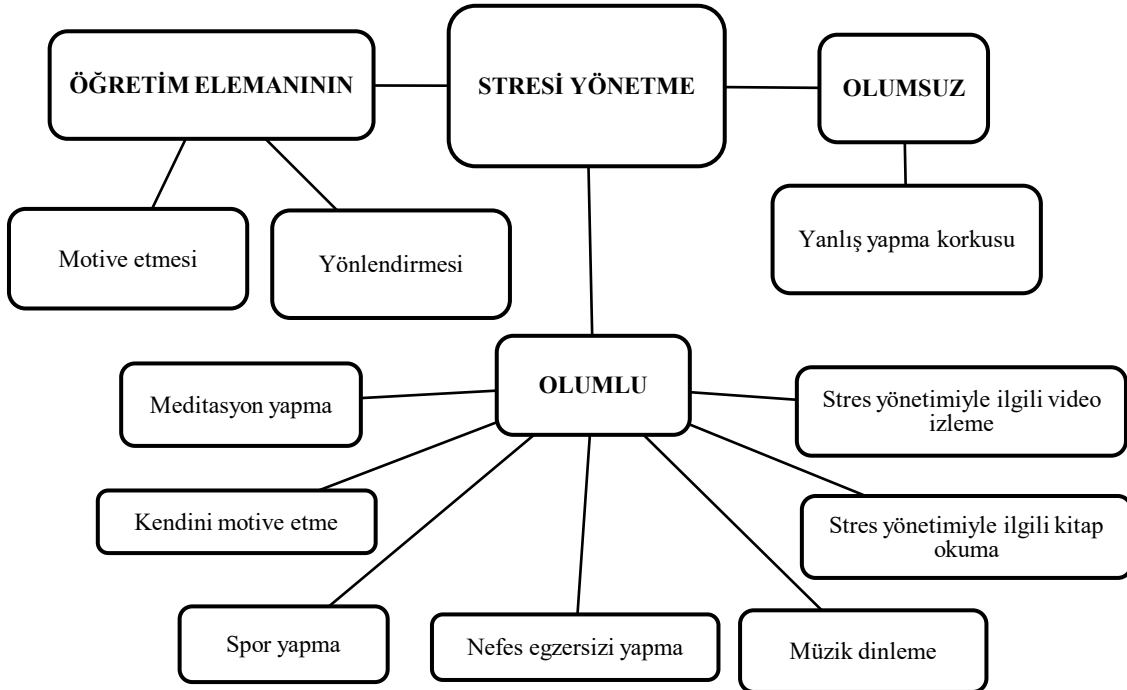
“Sistematik olmayla ilgili kendi hayatımdan örnekler vererek onları yönlendiriyorum.” (ÖE5)

“Ben bir öğretim elemanı olarak öğretmen adayına sistematik olmada model olduğumu söyleyebilirim. Model olduğum durum: Derslerimde konuları belli bir düzen ve sistem içerisinde veririm. Dağınık bilgi kümelerinden oluşmaz derslerim. Burada öğrenciye gizli bir mesaj veririm. Bak senin de benim gibi sistematik olman gerekir diye.” (ÖE3)

“Öğretmen adaylarını sistematik olmaları konusunda motive ediyorum.” (ÖE6)

4.3.2.4. Stresi Yönetme

“Etkili İletişim kurma, Kararlı, Azimli ve Sistematik Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre stresi yönetme kod ve tema ilişkisi Şekil 4.6’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.6. Stresi Yönetme Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=31) stresi yönettiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları *kendini motive ederek* (f=3), *müzik dinleyerek* (f=2), *spor yaparak* (f=2), *meditasyon yaparak* (f=2), *nefes egzersizi yaparak* (f=2), *stres yönetimiyle ilgili kitap okuyarak* (f=2) ve *stres yönetimiyle ilgili video izleyerek* (f=2) stresi yönetebildiklerini ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben stresimi yönetebiliyorum. Stresliken kendi kendimi motive ediyorum.” (ÖA2)

“Ben stresimi kontrol altına almak için müzik dinliyorum.” (ÖA22)

“Ben stresimi kontrol altına almak için spor yapıyorum.” (ÖA12)

“Stresimi yönetmek için meditasyon yapıyorum. Meditasyonla arkadaşım aracılığıyla tanıştım. Meditasyonu araştırmaya başladım, kitaplar okudum, bloggerları ve vloggerları takip ettim ve videolar seyrettim. Bunun stresimi yönetmede çok etkisi olduğunu düşünüyorum.” (ÖA22)

“Nefes egzersizleri ile stresimi nasıl yönetebileceğimi öğrendim.” (ÖA42)

“Stres yönetimiyle ilgili kişisel gelişim kitapları okuyorum.” (ÖA14)

“Stres yönetimiyle ilgili videoları izliyorum.” (ÖA13)

Öğretmen adayları (n=17) stresini yönetemediğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları stresini yönetememe sebebi olarak *yanlış yapma korkusu* (f=2) olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Stresi nasıl yöneteceğimi bilmiyorum. Ben de sunum yaparken çok heyecanlanıyorum. Sınav dönemleri çok stresli oluyorum. Yanlış yapmaktan çok korkuyorum.” (ÖA28)

Öğretmen adayları stres yönetimi konusunda öğretim elemanının *yönlendirdiğini* (f=2) ve *motive ettiğini* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Hocalarımız da bu konuda bize yardımcı oldular. Bize bilgi verdiler ve stresimizi nasıl yenebileceğimiz konusunda yönlendirme yaptılar.” (ÖA5)

“Hocalarımızın bizim stresimizi azaltmaya çalışan yaklaşımları, yapıcı eleştirileri ve motive edici sözleriyle stresimi kontrol altına aldım.” (ÖA24)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları stres yönetiminde öğretmen adaylarını yönlendirdiğini (f=2) ve motive ettiğini (f=2) ifade etmişlerdir.

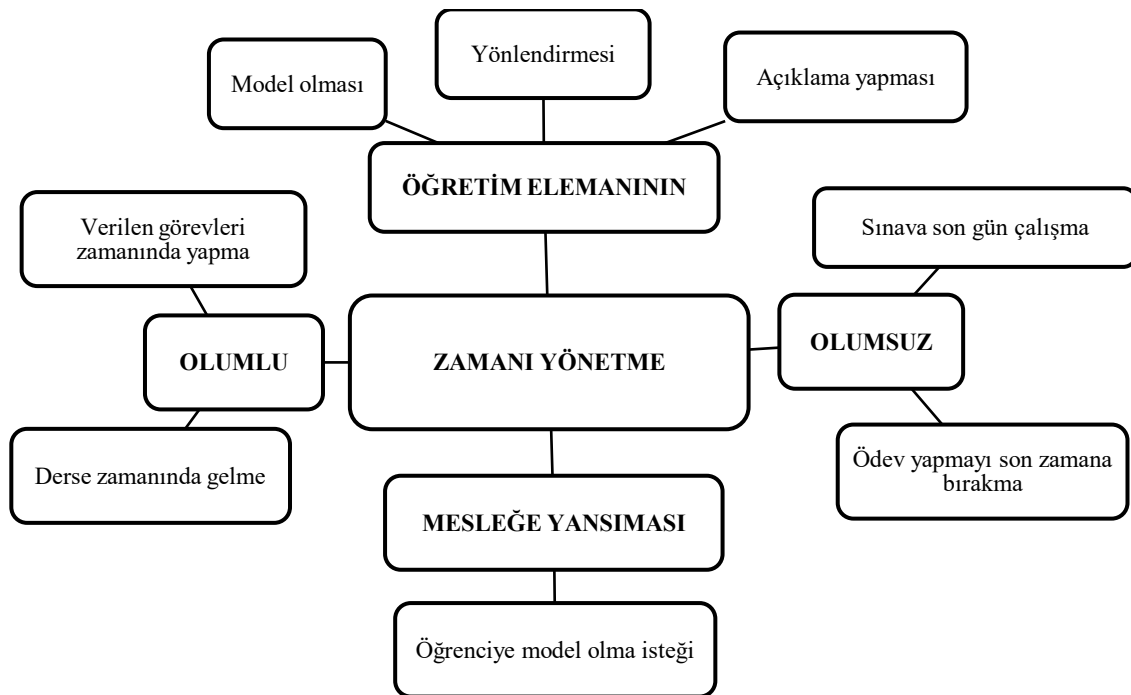
Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öncelikle öğretmen adaylarını strese sokacak bir ortam var mı, bunu düşünmek lazım. Kesinlikle var. Anlatım yapma zorunluluğu onların stres kaynaklarını oluşturur. Onlara stres yönetimiyle ilgili yol gösteriyorum.” (ÖE3)

“Derslerde onları strese sokacak bir yaklaşıma sahip değilim. Öğretmen adayları kendilerini ifade etmede, derse katılmada, doğru yanıt vermede stres altında olmuyor. Onları motive ediyorum.” (ÖE10)

4.3.2.5. Zamanı Yönetme

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre zamanı yönetme kod ve tema ilişkisi Şekil 4.7’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.7. Zamanı Yönetme Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=33) zamanı yönetebildiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları zamanı yönetiminde *verilen görevleri zamanında yaptığını* (f=10) ve *derse zamanında geldiğini* (f=8) belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Hocaların verdiği görevleri zamanında yerine getiriyorum.” (ÖA1)

“Zaman yönetimi öğretmenliğin gereklerinden biridir. Bir öğretmen dersine asla geç girmemeli. Ben derslere her zaman vaktinde gelirim.” (ÖA41)

Öğretmen adayları (n=15) zamanını yönetemediğini belirtmiştir. Öğretmen adayları *ödev yapmayı son zamana bıraktıklarını* (f=2) ve *sınava son gün çalıştıklarını* (f=2) belirtmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Genellikle ödevleri son anda yapıyorum. Hatta sınıfta bir derste bir sonraki dersin ödevini yapıyorum.” (ÖA6)

“Sınava son gün çalışıyorum. Konular çoğu zaman yetişmiyor. Yeteri kadar çalıştığımı söyleyemem ama genellikle son gün hatta son gece çalışıyorum.” (ÖA24)

Öğretmen adayları zaman yönetiminde öğretim elemanlarının *açıklama yaptığını* (f=2), *yönlendirdiğini* (f=2) ve *model olduğunu* (f=3) belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sürekli olarak öğretim elemanları ‘Son anda değil önceden düzenli aralıkla tekrarlarınızı yapın, sorularınız varsa sorun, eksikliğiniz olan konularda bana söyleyin tamamlayalım.’ şeklinde bizi uyarıyorlar. Zaman yönetimiyle ilgili açıklama yapıyorlar.” (ÖA37)

“Derslerde hocamız zamanı nasıl yöneteceğimiz konusunda yönlendirme yapıyor. Bu bizim işimizi kolaylaştırıyor.” (ÖA4)

“... isimli hocaların bize zaman yönetiminde örnek olduğunu düşünüyorum. Kendi zamanını çok iyi yönetebiliyor. Mesela, öğrenciyle söz verdiği zamanda görüşüyor.” (ÖA36)

Öğretmen adayları zaman yönetiminin mesleğe yansması *öğrenciye model olma isteği* (f=2) olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Öğretmen olduğumda öğrencilerime zaman yönetiminde model olacağım.” (ÖA23)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=7) öğretmen adaylarının zaman yönetebildiğini düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *derse zamanında geldiğini* (f=4) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Derse zamanında gelmelerinden zamanı yönetebildiklerini görüyorum.” (ÖE14)

Öğretim elemanları (n=11) öğretmen adaylarının zaman yönetemediğini düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *ödev yapmayı son zamana bıraktıklarını* (f=3) ve *sınava son gün çalıştıklarını* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bir görev verdiğem ve bir ay sonra teslim edilmesini istediysen, maalesef son zamana bırakma eğilimindeler. Ben bir haftalık yapılması gereken ödev veriyorum bir de vize ve final ödevi veriyorum. Mesela, bir kitabı okuma görevi veriyorum ve her hafta soruyorum: ‘Okuyor musunuz?’ diye kitabı birkaç hafta geçmesine rağmen kitabı okumaya başlamamış olanlar oluyor. Ödevleri topladığımda bazı ödevlerin düzenli okuma sonucu hazırlanmış olduğunu bazılarının ise son hafta hazırlanmış olduğu çok bariz bir şekilde görebiliyorum.” (ÖE6)

“Sınavdan bir gün önce derse çalışıyorlar. Bu zaman yönetimini bilmediğini gösteriyor.” (ÖE1)

Öğretim elemanları (n=6) öğretmen adaylarına zaman yönetiminde *açıklama yaptığını* (f=3), *model olduğunu* (f=4) ve *yönlendirdiğini* (f=2) belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

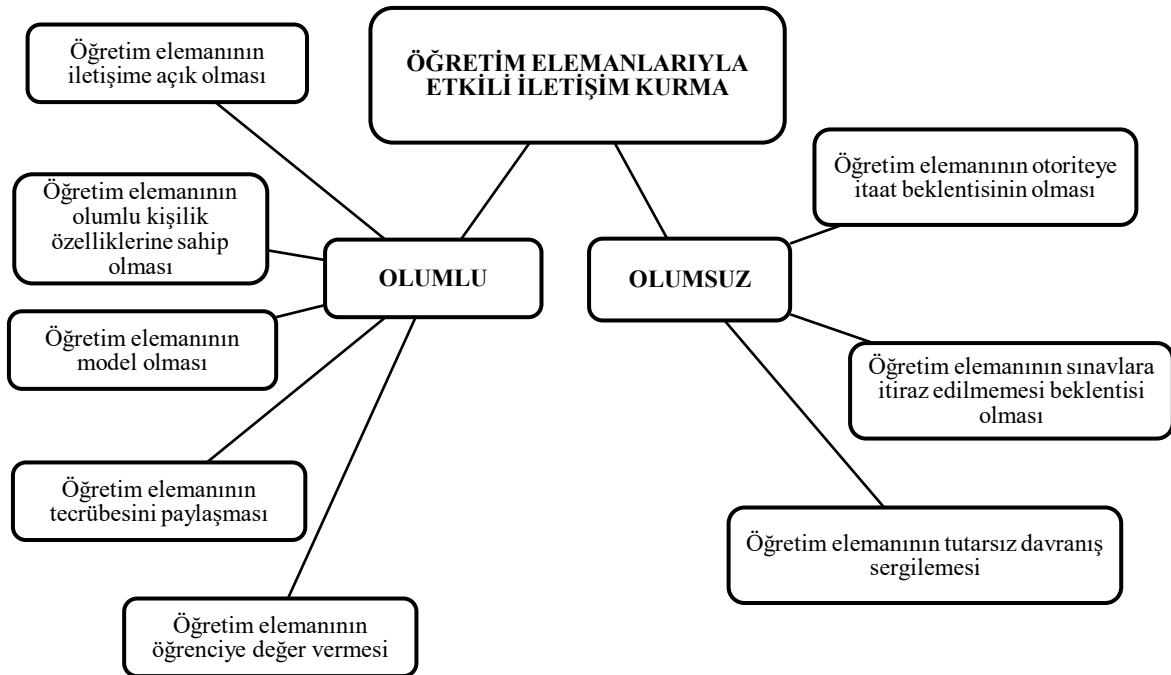
“İlk derste öğretmen adaylarıyla zaman yönetimiyle ilgili nelere dikkat ettiğim konusunda açıklama yapıyorum. Onlar süreç içinde nasıl davranmaları gerektiğini net bir şekilde biliyorlar. Davranışlarının olası sonuçlarını da anlatıyorum. Buna göre davranıyorlar.” (ÖE10)

“Öğretmen adaylarına zaman yönetiminde model olduğumu düşünüyorum. Hayat yoğunluğumdan ve bunları kısıtlı sürede zamanımı iyi yöneterek yerine nasıl getirdiğimi öğrenciler görüyorlar. Benim ders programında ders saati 8.30 ise ben derse 8.30’da derse başlıyorum. Ders saatinde bir değişiklik yapmıyorum. Böylece onlara model olmuş oluyorum.” (ÖE3)

“Öğretim elemanının yönlendirmesi bu konuda çok önemli. Eğer öğretmen adaylarını çalışmalarını zamana yayarak yapmaları konusunda süreçte yönlendirme yaparsa zaman yönetimi konusunda öğretmen adayları daha deneyim kazanmış oluyorlar ve daha sonra bunu davranış haline getiriyorlar.” (ÖE13)

4.3.2.6. Öğretim Elemanlarıyla Etkili İletişim Kurma

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.8’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.8. Öğretim Elemanlarıyla Etkili İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurduğunu (n=16) ifade etmiştir. Öğretmen adayları öğretim elemanının *iletişime açık olduğunu* (f=3), *olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğunu* (f=4), *model olduğunu* (f=5), *tecrübelerini paylaştığını* (f=4) ve *öğrenciye değer verdiğini* (f=3) belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bazı hocalarımız gerçekten iletişim konusunda çok iyi. Örneğin, ... isimli hoca, iletişime çok açık. Onunla, sorunumu paylaşıırken hiç zorluk yaşamıyorum.” (ÖA8)

“... isimli hoca sıcakkanlı, canayakın ve yardımsever. Bu durum iletişimizi olumlu yönde etkiliyor.” (ÖA7)

“Hocalarımız kendileri iletişim kurmada örnek davranışlar sergilemesi bizi etkiliyor. Biz onlardan gördüğümüz tarzda iletişim kuruyoruz.” (ÖA19)

“... isimli hoca anlattığı konuların gerçek hayatta ilişkisini kurarak öğretmen olduğumuzda sınıfımızda bu konuların yararını nasıl göreceğimizi söylüyor. Kendi deneyimlerinden de bahsederek teorik bilgiyle pratiği birleştirerek bize sunuyor. Hocamız MEB’de çalışmış, gerçek hayatta çok tecrübesi var. Bu hoca, gerçek hayatta öğrenciyle hiç karşılaşmamış bir öğretim elemanından daha kalıcı ve faydalı bir etki bırakıyor üzerimizde.” (ÖA39)

“Bazı hocalar bize değer veriyor ve bizi önemsiyor. Bize bunu hissettiriyorlar. Bu da bizim onlarla daha iyi iletişim kurmamıza yardımcı oluyor.” (ÖA44)

Öğretmen adayları (n=32) öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kuramadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları etkili iletişim kuramama sebeplerinin öğretim elemanının *otoriteye itaat beklentisi olması* (f=18), *sınav notuna itiraz edilmemesi beklentisine sahip olması* (f=4) ve *tutarsız davranışlar sergilemesi* (f=10) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bence iletişimi etkileyen en önemli faktör statü farkı. Öğretim elemanları öğrencilerden kat kat üstün. Hocaların yaptıklarına asla itiraz etmemelisin. Aksi takdirde, hoca sana kafayı takar ve dersten kalırsın. Teoride, demokrasiyi, bireyin kendini ifade etme özgürlüğünü öğretiyorlar ama gerçekte bunun tam tersi bir yaklaşım sergiliyorlar. Öğretim elemanı otorite ve öğrenciler bu otoriteye itaat etmeli.” (ÖA14)

“İkinci sınıfta notuma itiraz ettim. Sınav kağıdına baktım. İlgili öğretim elemanına notumun düşük olduğunu, neden böyle olduğunu sordum. ‘Ben böyle istediğim için’ diye bir cevap aldım. O günden sonra hiçbir hocayla bu konuda iletişime girmedim. Öğrenci haklı da olsa öğretim elemanı ne derse o oluyor. Haklıyken haksız duruma düştüm.” (ÖA40)

“Söylediğiyle yaptığıнын farklı olduğu hocalarımız var. Bize öğrencilerimizle nasıl iyi iletişim kuracağımızı anlatıyor ama kendisi bu anlattıklarının hiçbirini yapmıyor. Her ders farklı davranışlar sergiliyor.” (ÖA8)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kurmasında iletişime açık olduklarını (f=4), olumlu kişilik özelliklerine sahip olduklarını (f=3), model olduklarını (f=2), tecrübelerini paylaştıklarını (f=3) ve öğrenciye değer verdiklerini (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarıyla iletişim kurmasında öğretim elemanını iletişime açık olması oldukça önemlidir. Mesela, benim ofisimin kapısını genellikle açık tutuyorum. Orada olduğumu, öğrenci gelmek istediğinde rahatça gelebileceğini göstermek istiyorum.” (ÖE7)

“Öğretim elemanının olumlu yaklaşımından kaynaklı olarak öğretmen adayları rahatça iletişim kurabiliyorlar. Bu durum, öğretim elemanının olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasıyla alakalı.” (ÖE15)

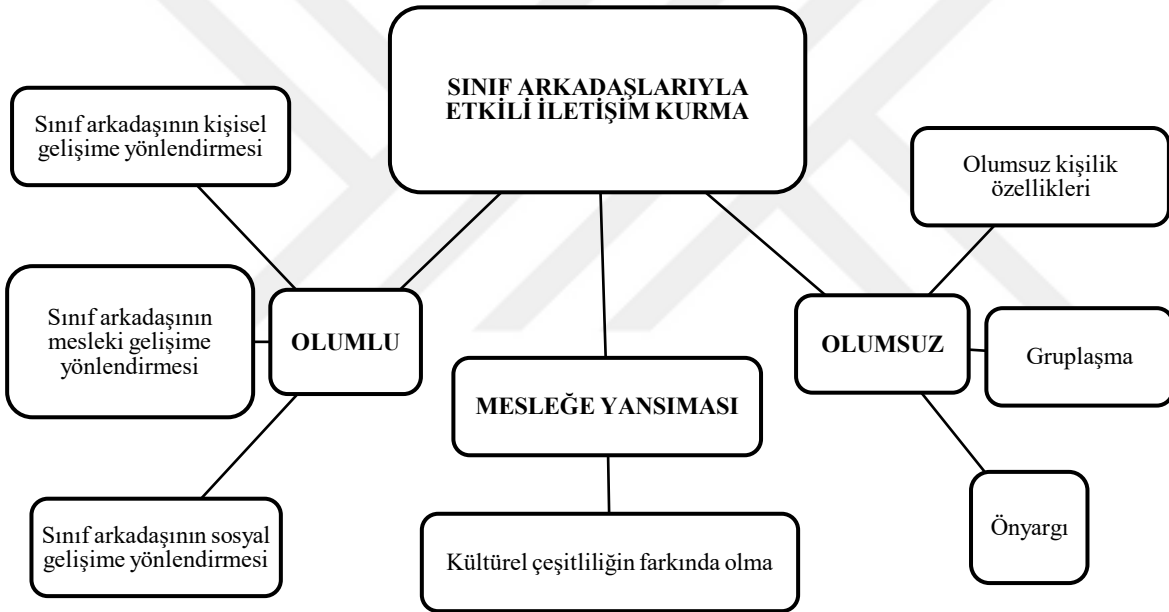
“Ben kendi iletişimimi değerlendirdiğimde iletişime açık olduğum mesajını öğrencilere verdiğimi düşünüyorum. Onları konuşmaya teşvik ediyorum. Konuşturmaya çalışıyorum. Onlara örnek olacak davranışlar sergiliyorum.” (ÖE1)

“Ben 10 yıl öğretmenlik yaptım. Onlara deneyimlerimden, öğretmen arkadaşlarımdan deneyimlerinden örnekler veriyorum. Mutlaka, somut örnekler sunuyorum. Dersimde bu kısımlarda beni daha dikkatli dinliyorlar. Bun onları etkiliyor. Bu paylaşımın onların öğretim elemanlarıyla daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu düşünüyorum.” (ÖE13)

“Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurabilmelerinde en önemli şeyin değer verme olduğunu düşünüyorum. Öğretmen adaylarıyla iyi bir iletişim kurmaya çalışıyorum ve onlara değer veriyorum ve bunu hissettiriyorum. Karşımızdaki kitle mühendis olmayacak, öğretmen olacak. Toplumu etkileyecek, bir kitleyi yetiştirecek. Ben gerektiğinde öğretmen adaylarını odama güncel konular hakkında sohbet etmeye, kahve içmeye davet ediyorum.” (ÖE14)

4.3.2.7. Sınıf Arkadaşlarıyla Etkili İletişim Kurma

“Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemik Olunması” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.9’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.9. Sınıf Arkadaşlarıyla Etkili İletişim Kurma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=27) sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurduğunu belirtmiştir. Sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kuran öğretmen adayları bunun etkileri olarak sınıf arkadaşının *kişisel gelişime yönlendirmesi* (f=3), *mesleki gelişime yönlendirmesi* (f=3) ve *sosyal gelişime yönlendirmesi* (f=3) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sınıf arkadaşlarım beni kendimi geliştirmem konusunda yönlendirdiler. Okudukları kitapları paylaşıyorlar ben de okuyorum. Sinema ve tiyatro gibi etkinliklere gidiyoruz birlikte.” (ÖA1)

“Sınıf arkadaşlarım mesleki gelişiminde motivasyon kaynağım oldular. Öğretmenlikle ilgili kendimizi nasıl geliştirebileceğimizi araştırdık. Eğitimle ilgili bir vakıfta gönüllü olmaya karar verdik. Orada öğrencilerle bir araya gelme imkânımız oldu.” (ÖA8)

“Sınıf arkadaşlarını geliştirmek için sosyal etkinlik düzenliyoruz. Etkinliklere katılım arkadaşlık ilişkilerimi çok etkiliyor.” (ÖA26)

Öğretmen adayları (n=21) sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bunun sebepleri olarak *gruplaşma* (f=3), *önyargı* (f=3) ve *olumsuz kişilik özellikleri* (f=4) olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sınıfta bir gruplaşma var. Bu durum bazı arkadaşlarla iletişim kurmamı engelliyor. Eğer grup dışından birisiyle iletişim kurarsam grup arkadaşlarım bu duruma tepki gösteriyor.” (ÖA1)

“Sınıfta ön yargılar çok fazla oluyor. İnsanlar birbirini tanımadan bile birbiri hakkında olumsuz yargılara sahip oluyor.” (ÖA32)

“Ben sınıf arkadaşlarımla iletişim kurarken zorlanıyorum. Arkadaşlık ilişkilerimde çok fazla problem yaşadım. Bu durum benim arkadaşlık kurmaktan alıkoyuyor. Birbirine saygı duymak, birbirine anlayışlı davranmak, farklı fikirleri kabul etmek iletişimde önemli. Bunların olmayışı iletişimi olumsuz yönde etkiliyor.” (ÖA21)

Öğretmen adayları sınıfa arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmalarının mesleğe yansımaları *kültürel çeşitliliğin farkında olma* (f=3) olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sınıfımızda farklı kültürel yapıdan gelen birçok arkadaşımız var. Benim bu farklılıklardan öğrendiklerimiz, bizim mesleki hayatımızda avantaj olarak ortaya çıkacaktır. Türkiye’nin farklı bölgelerinde daha evvel karşılaşmadığımız etnik kökene

mensup bireylerin bulunduğu bölgelerde çalışacağız. Herkes aynı olursa, değişiklik olmazsa gelişimde olmaz. Ne kadar çok farklılık o kadar çok zenginlik.” (ÖA19)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramamada *gruplaşma* (f=3) olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

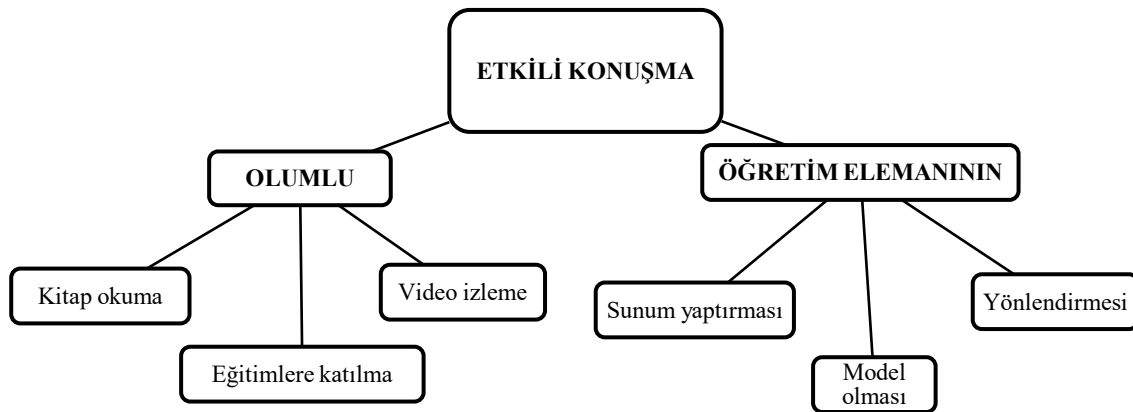
“Öğrenciler arası gruplaşma oldukça yaygın. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma becerisi kazanmalarını olumsuz yönde etkiliyor.” (ÖE16)

4.3.3. “Mesleği Öğrenme” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Mesleği Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Etkili Konuşma”, “Öğretmenliğe Uygun Kıyafet Tercihi” ve “Yeni Yöntemleri Kullanmaya Açık Olma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.3.1. Etkili Konuşma

“Mesleği Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili konuşma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.10’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.10. Etkili Konuşma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=25) etkili konuşma becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Etkili konuşma konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının *kitap okudukları* (f=3), *eğitime katıldıkları* (f=4) ve *video izlediklerini* (f=5) ortaya çıkmıştır.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben etkili konuşma becerimi geliştirmek için kitap okuyorum. Çünkü kelime haznem ne kadar geniş olursa o kadar etkili ifade gücüm olabileceğini düşünüyorum.” (ÖA12)

“Etkili konuşma becerimi geliştirmek için kişisel gelişim eğitimlerine katılıyorum. Çünkü bu eğitimlerde özgüven artırıcı etkinlikler yaptırılıyor ve etkili konuşabilmek için özgüvenin yüksek olmalı.” (ÖA15)

“Etkili konuşmada topluluğa hitap etmeye üniversite hayatında başladım. Bununla ilgili bireysel çaba gösterdim. Videolar falan izledim.” (ÖA46)

Öğretmen adayları etkili konuşma becerisinde öğretim elemanının yönlendirdiğini (f=4), model olduğunu (f=3) ve sunum yaptırdığını (f=2) ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Etkili konuşma becerisi önemli olduğunu hocalarımız vurguluyor. Bu konuda kendimizi geliştirmemiz için yönlendirme yapıyorlar.” (ÖA8)

“... isimli hocamızın konuşma şekli, hitap gücü beni çok etkiliyor. Tiyatral bir tarza sahip. Etkili konuşması, benim dersi hipnoz olmuş gibi izlememi sağlıyor. ... isimli hocamız ise derste dikkati çekmek ve konuyu daha etkili bir şekilde anlatmak için taklit yapıyor. Bu hocalarımın etkili konuşma bağlamında benim mesleki gelişime etkileri çok yüksektir. Ben de öğretmen olduğumda etkili konuşma becerimi kullanacağım.” (ÖA14)

“Başarılı bir öğretmen olmak iyi bir sunum becerisine sahip olmayı gerektiriyor. Üniversite hayatımda hocalarımız bunu bize kazandırmak için birinci sınıftan itibaren bize sunum yapma görevi verdiler.” (ÖA23)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının etkili konuşma becerisini geliştirmek için kitap okuduğunu (f=3) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adayları kitap okuyor, okuduğu için kelime dağarcığını geliştiriyor, üslup zenginliği kazanıyor.” (ÖE17)

Öğretim elemanları etkili konuşma öğretmen adaylarını *yönlendirdiklerini* (f=4), öğretmen adaylarına *model olduklarını* (f=2) ve *sunum yaptırdıklarını* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

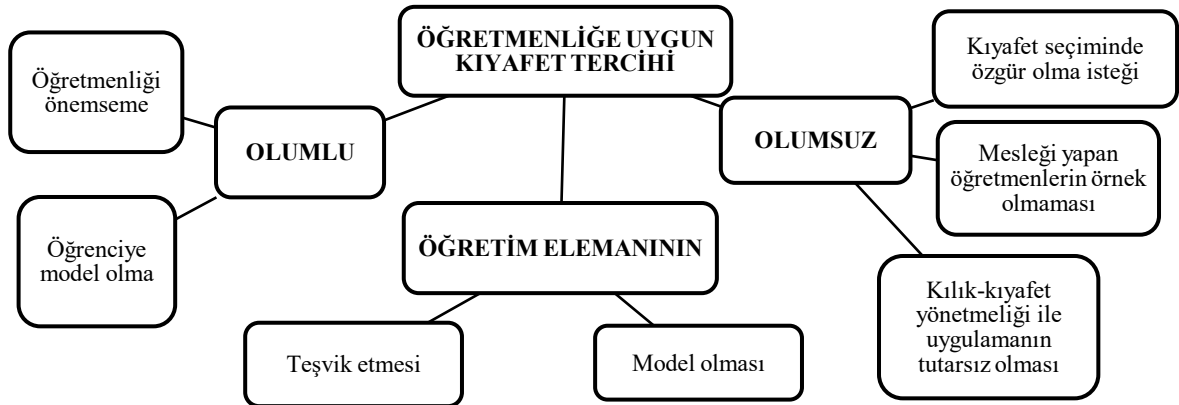
“2. ve 3. sınıfta ders sunumlarında etkili konuşmaya çok önem veriyoruz ve bunu da notlarına yansıtıyoruz. Not çok önemli olduğu için bir süre sonra davranış haline getirebiliyorlar. Öğretmen adaylarını bu şekilde etkili konuşmaya yönlendiriyorum.” (ÖE2)

“Bu konuda onlara model olduğumu düşünüyorum Etkili iletişim kurma yönünden etkileniyorlar. Kaos ortamlarını rahat atlatabilmem için çözüm odaklı yaklaşımında etkili konuşmanın nasıl işe yaradığını gördüklerinde etkileniyorlar.” (ÖE5)

“Derste sunum yaptırarak bu becerilerini geliştirmeye çalışıyorum. Etkili konuşma becerisini öğretmen adayından önce kendisinin değerlendirmesini istiyorum, sonra arkadaşları sonra ben değerlendiriyorum.” (ÖE15)

4.3.3.2. Öğretmenliğe Uygun Kıyafet Tercihi

“Mesleği Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmenliğe uygun kıyafet tercihi kod ve tema ilişkisi şekil 4.11’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.11. Öğretmenliğe Uygun Kıyafet Tercihi Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=40) öğretmenliğe uygun kıyafet seçiminin önemli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmen adayları *öğretmenliği önemsemedikleri* (f=5) ve *öğrenciye model olmak istediklerini* (f=6) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Kıyafet düzgün olmalı. Stajda gözlemlediğim bir öğretmen kıyafetine dikkat ederek geliyor, diğeri hayattan bıkmış gibi sabah üzerine ne geçirdiyse öyle gelmiş. Bu durum birinin öğretmenliği önemsediği, diğerinin ise öğretmenliği önemsemediği algısına sebep oluyor.” (ÖA48)

“Ben öğretmen olduğumda uygun kıyafet seçmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenci ilk olarak dersin konusunu değil, öğretmenin kıyafetini görüyor. Öğrencilerimiz bizi model alacaktır.” (ÖA14)

Öğretmen adayları (n=8) öğretmenliğe uygun kıyafet seçmenin önemli olmadığını düşünme sebepleri olarak *kıyafet seçiminde özgür olma isteği* (f=3), *mesleği yapan öğretmenlerin örnek olmaması* (f=2) ve *kılık-kıyafet yönetmeliği ile uygulamanın tutarsız olması* (f=3) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Belirli bir öğretmen kıyafetinin olması gerektiğini düşünmüyorum. Her öğretmen özgürce istediği kıyafeti giymeli.” (ÖA24)

“Staja gittiğimiz okulda öğretmenlerin kıyafet tercihlerine dikkat etmediğini görüyorum.” (ÖA5)

“Stajda gördüğümüz öğretmenler kılık-kıyafet yönetmeliğine uygun olmayan bir şekilde sendikal haklarını kullanarak serbest giyinebiliyorlar.” (ÖA10)

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının öğretmenlikte uygun kıyafet giyme konusunda *model olduğu* (f=2) ve *teşvik ettiğini* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Hocalarımız mesleğe uygun kıyafet tercih ediyorlar. Biz de onları model alıyoruz.” (ÖA2)

“Ders sunumlarında uygun kıyafete öğretim elemanları çok önem veriyoruz ve bunu da notlarına yansıtıyorlar. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bu şekilde uygun kıyafet giymeye teşvik ettiğini düşünüyorum.” (ÖA42)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=4) öğretmen adaylarının öğretmenliğe uygun kıyafet seçiminin önemli olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmenlikte uygun kıyafet seçiminin önemli olmadığını düşünen öğretmen adaylarının *kıyafet seçiminde özgür olma isteğinden* (f=2), *mesleği yapan öğretmenlerin örnek olmamasından* (f=2) ve *kılık-kıyafet yönetmeliği ile uygulamanın tutarsız oluşundan* (f=3) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adayları bir kalıba girmek istemiyorlar. Kıyafet seçiminde özgür olmak istiyorlar.” (ÖE1)

“Staja gittikleri okulda da öğretmenlerin kıyafet tercihlerine dikkat etmediğini gören öğretmen adayları bunun önemli olmadığı düşüncesine kapılıyor.” (ÖE17)

“Stajda gördükleri öğretmenler kılık-kıyafet yönetmeliğine uygun olmayan bir şekilde sendikal haklarını kullanarak serbest giyinebiliyorlar. Öğretmen adayları kendilerinin de serbest giyinme hakları olduğunu düşünüyor.” (ÖE14)

Öğretim elemanları mesleğe uygun kıyafet seçiminde öğretmen adaylarına *model olduğunu* (f=3) ve öğretmen adaylarını *teşvik ettiğini* (f=2) ifade etmişlerdir.

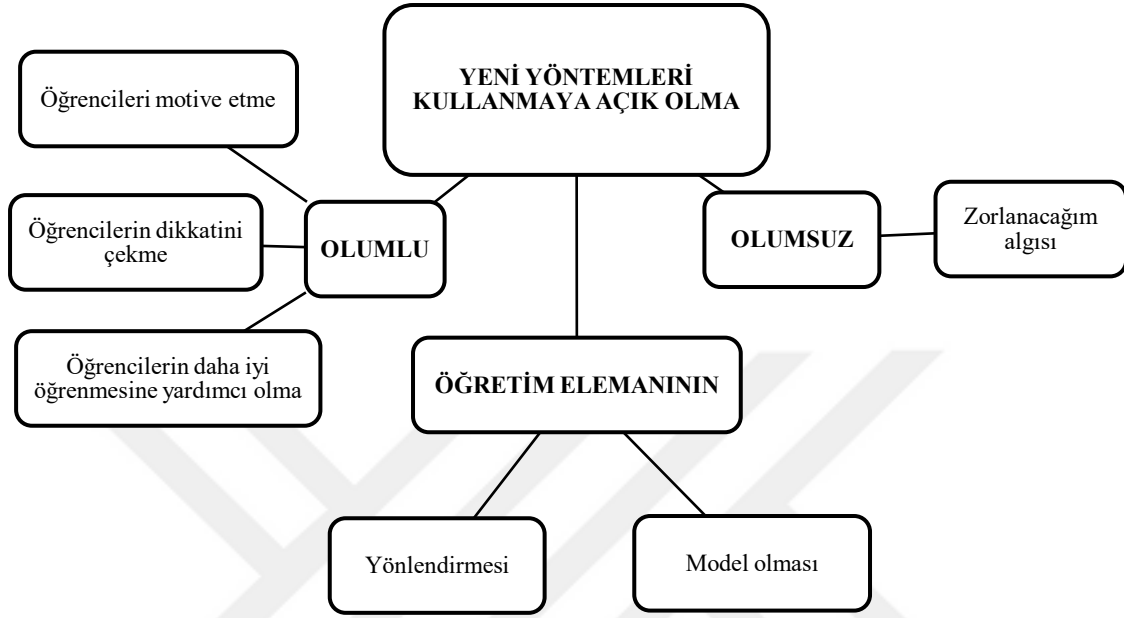
Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Öğretmen adaylarına mesleğe uygun kıyafet konusunda bilgi veriyorum: ‘Askılı bluz, diz üstü etek giymeyin.’ Ben de bu konuda onlara model olarak uygun kıyafetler seçiyorum.” (ÖE18)

“Derste yaptıkları sunumlarda uygun kıyafet tercihi yapanlara ek puan veriyorum. Çok küçük puan katkısı olarak onlara geri dönebiliyor. Ben bu durumun onların önce kendilerine sonra bize önem verdiğinin bir göstergesi olduğunu söylüyorum. Öğretmen olduklarında da öğrencilerinin bunu böyle algılayacaklarına dair vurgu yapıyorum.” (ÖE1)

4.3.3.3. Yeni Yöntemleri Kullanmaya Açık Olma

“Mesleği Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre yeni yöntemleri kullanmaya açık olma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.12’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.12. Yeni Yöntemleri Kullanmaya Açık Olma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayı (n=32) yeni yöntemleri kullanmaya açık olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları *öğrencilerin dikkatini çekmek* (f=4), *öğrencileri motive etmek* (f=5) ve *öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olmak* (f=5) için yeni yöntemleri kullanmaya açık olduklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben öğretmen olduğumda yeni yöntemler kullanacağım aksi taktirde bu çağın çocuklarına ulaşamamış olacağımı düşünüyorum. Öğrencilerin dikkatini çekmek için yeni yöntemler kullanmak şart.” (ÖA13)

“Öğrenciler yeni bir yöntem kullanıldığını gördüğünde derse motivasyonlarının artacağını düşünüyorum. Ben yeni yöntemler kullanacağımı düşünüyorum.” (ÖA4)

“Öğretmenin öğrencinin daha iyi öğrenmeyi sağlaması için yeni yöntemler kullanması gerek. Bilgiyi öğrenciye en iyi şekilde sunulması gerek. Bundan dolayı, öğretmen yeni

yöntemleri kullanmaya muhakkak açık olmalı. Ben yeni yöntemler kullanacağımı düşünüyorum.” (ÖA3)

Öğretmen adayları (n=16) yeni yöntemleri kullanmaya açık olmadığını, bunun sebebi olarak *zorlanacağım algısı* (f=5) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Bildiklerimin dışına çıkmak zor geliyor. Çünkü bu daha çok çaba gerektiriyor. Yeni yöntemleri kullanmanın zor olacağını düşünüyorum.” (ÖA30)

Öğretmen adayları yeni yöntemleri kullanmaya açık olma konusunda öğretim elemanının *model olduğunu* (f=3) ve *yönlendirdiğini* (f=4) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“... isimli hocamız ödevleri toplama konusunda yeni bir uygulama kullandı. Önceden ödevleri flash bellek yardımıyla toplardı. Sonra google classroom aracılığı ile topluyor. Böyle bir yenilik kullanması işimizi daha da kolaylaştırdı. Bu da gösteriyor ki, öğretmen yeni yöntemler kullanmaya açık olmalı.” (ÖA14)

“... isimli hocamız derste yeni yöntemler kullanıyor ve bize de derslerimizde kullanmamızın gerekli olduğunu, derse olan motivasyonu ve katılımı arttıracığı söylüyor.” (ÖA26)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=14) öğretmen adaylarının yeni yöntemleri kullanmaya açık olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *öğrencinin dikkatini çekmek* (f=3), *öğrencileri motive etmek* (f=4) ve *öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olmak* (f=2) için yeni yöntemleri kullanmaya açık olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bilgi teknolojisinin olduğu bir çağdayız. Bilgi sürekli güncelleniyor. Öğretmenlerin ‘yeni bilgilere nasıl ulaşırım?’a kafa yoran, araştırmayı seven ve denemekten korkmayan bireyler olması gerekiyor. Çünkü, şu an öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları kuşak z jenerasyonu. Bu jenerasyon internet ve telefonun içine doğdular.

Öğretmen adayı ise internet ve akıllı telefonla ortaokul yıllarında tanıştılar. Z jenerasyonu neredeyse 2 yaşından itibaren internet ve cep telefonuyla iç içe. Öğretmen adayının birinci sınıfta almış olduğu bilgi bile, onlar dördüncü sınıfa geldiğinde eskimiş olacak. Mesleğe başladıklarında, o bilgileri artık geçerli olmadığı için kullanamayacaklar. Bundan dolayı, sürekli kendilerini yenilemeleri gerektiğinin bilincinde olmaları gerekiyor. Z kuşağının ihtiyaçlarına cevap verebilir şekilde kendilerini yetiştirmeleri lazım. Başka türlü öğrencilerin dikkatini derse çekemezler.” (ÖE13)

“Öğretmen adayları farklı öğretme yöntem, strateji ve teknik öğretimleri derslerde kullanmak istiyor. Çünkü öğrencileri öğrenmeleri için daha iyi motive edeceklerini düşünüyorlar.” (ÖE16)

“Öğretmen adayları yeni yöntemlerle öğrencilerinin gelişimlerine daha çok katkıda bulunacaklarını düşünüyorlar.” (ÖE18)

Öğretim elemanları (n=4) öğretmen adaylarının yeni yöntemleri kullanmaya açık olmadığını belirtmiştir. Bunun sebebinin öğretmen adaylarının *zorlanacağım algısı* (f=4), olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Geleneklere göre öğretim yapacaklar. Üniversitede anlatılanların gerçek hayatta sınıfta uygulanamayacağını düşünüyorlar. ‘Olmaz hocam diyor, anlamaz öğrenci. Tıp eğitiminden örnek veriyorum. Eskiden emar (MR) yoktu diyorum ama şimdi doktorlar bunu kullanıyorlar diyorum. Nasıl bu bilimsel bir süreç içinde değişim gösterdiyse, eğitimde de bu şekilde değişim oldu ve geleneksel yöntemlerin yanında yeni yöntem ve tekniklerin de kullanılması gerekiyor diyorum. Tıpta bilimsel gelişmeye güvenen insanlar, eğitimde bilimsel gelişimlere güvenmiyorlar. Zorlanacağını düşündüğü için olabilir.” (ÖE7)

Öğretim elemanları yeni yöntemleri kullanmaya açık olma konusunda öğretmen adaylarına *model olduklarını* (f=3) ve öğretmen adaylarını *yönlendirdiklerini* (f=3) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben okuyorum, araştırıyorum, öğrenmenin yaşının olmadığını, hayatımız boyunca devam ettiğini vurguluyorum. Yeniliklere açık olmam, güncel konuları takip etmem, sürekli olarak kendimi yetiştirme ve geliştirme gayretinde olmam öğretmen adaylarını etkiliyor.” (ÖE5)

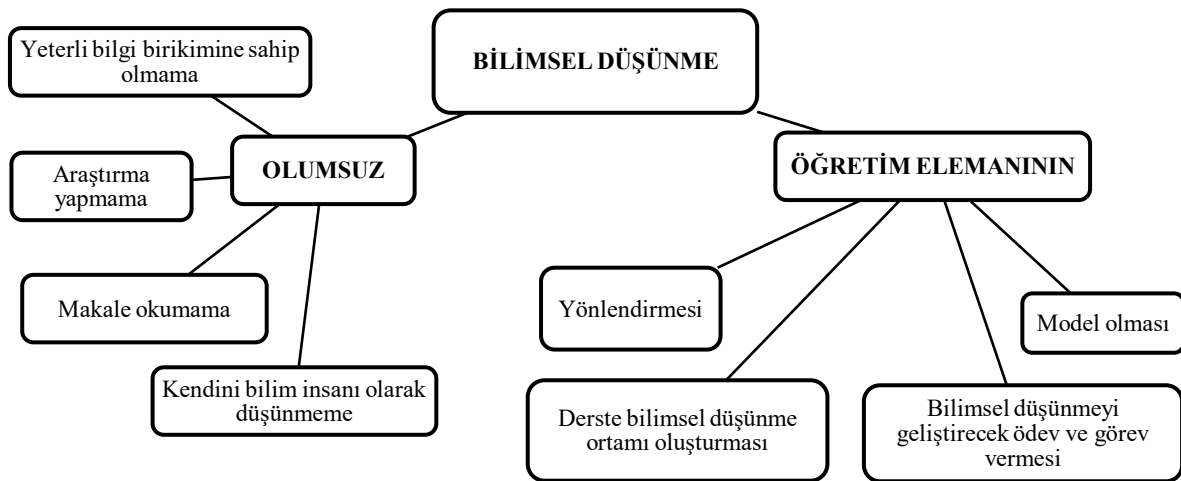
“Öğretmen adayları nasıl eğitildiysek öyle eğiteceğiz yaklaşımına sahipler. İnsanlar güvenli alanlarından çıkmak istemiyorlar. Yeni yöntemler öğrenmek güvenli alanlarından çıkmak demek. Her öğretmen adayı buna hevesli değil. Bir itici güç olması lazım. Yönlendirmek lazım.” (ÖE13)

4.3.4. “Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Bilimsel Düşünme” ve “Tartışma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.4.1. Bilimsel Düşünme

“Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre bilimsel düşünme kod ve tema ilişkisi Şekil 4.13’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.13. Bilimsel Düşünme Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=39) bilimsel düşünme becerisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bunun sebeplerinin *yeterli bilgi birikimine sahip olmama*

(f=9), araştırma yapmama (f=3), makale okumama (f=2) ve kendini bilim insanı olarak düşünmeme (f=2) olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bilgi seviyemiz bilimsel düşünebilecek düzeyde değil henüz. Bilimsel düşünebilmek için bilgi birikiminin çok olması gerekiyor.” (ÖA5)

“Bilimsel düşünebilmek için bilimsel kaynakları okumamız gerekiyor. Ben makale okumayı sevmiyorum.” (ÖA44)

“Ben lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans ya da doktora değil. Benim bilimsel düşünmeme gerek yok ki.” (ÖA21)

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının bilimsel düşünme konusunda *model olduğunu* (f=4), *yönlendirdiğini* (f=3), *derste bilimsel düşünme ortamı oluşturmaları* (f=4) ve *bilimsel düşünmeyi geliştirecek ödev ve görev verdiğini* (f=4) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“... isimli hoca dersi makaleler yardımıyla işliyor. Bir konuyu açıklarken şu makalede şu şekilde ele alınmıştı şeklinde makalelere atıfta bulunuyor. Model oluyolar.” (ÖA34)

“Öğretim elemanları bilimsel düşünme becerimizi geliştirmek için bizi araştırma yapmaya, eleştirel düşünmeye, çok yönlü düşünmeye yönlendiriyor.” (ÖA35)

“Öğrencilerin fikirleri sadece öğretmenin anlattıklarıyla sınırlı kalmamalı. Öğrenci konuyla ilgili derinlemesine düşünebileceğini, farklı açılardan konuyu değerlendirebileceğini bilmeli. Derste bunu sağlayacak yöntemler kullanılıyor.” (ÖA31)

“Öğretim elemanları bize araştırma yapmamızı, yaptığımız araştırmalarda elde ettiğimiz bilgiler hakkında eleştirel düşünmemizi sağlayacak ödev ve görevler veriyorlar.” (ÖA36)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=16) öğretmen adaylarının bilimsel düşünme becerisine sahip olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının bilimsel düşünme becericisini kazanmamasının sebepleri olarak *yeterli*

bilgi birikimine sahip olmama (f=2), makale okumama (f=3) ve kendini bilim insanı olarak düşünmeme (f=3) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bilimsellik dendiğinde biraz dolu olmak gerekiyor. Bilimsel düşünebilmek için bilgi birikiminde eksikliğin olmaması gerekiyor.” (ÖE14)

“Bilimsel bilgi açısından eksiklikleri var. Makale okumaktan hoşlanmıyorlar.” (ÖE11)

“Bilimsel düşünme becerisi lisans öğrencilerinde fazla gelişmiyor çünkü kendilerini bilim insanı adayı olarak değil de öğretmen adayı olarak düşünüyorlar. Oysa ikisinin bir olarak yürütmesi gerektiğinin farkında olsalar bu becerileri üzerinde yoğunlaşabilirlerdi.” (ÖE16)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının bilimsel düşünme becerisini geliştirmek için *model olduğunu (f=4), yönlendirdiğini (f=2), derste bilimsel düşünme ortamı oluşturduğu (f=2) ve bilimsel düşünmeyi geliştirecek ödev ve görev verdiğini (f=3) ifade etmişlerdir.*

“Öğretim elemanları öğretmen adaylarına bilimsel düşünme konusunda model olduğunu söyleyebilirim.” (ÖE13)

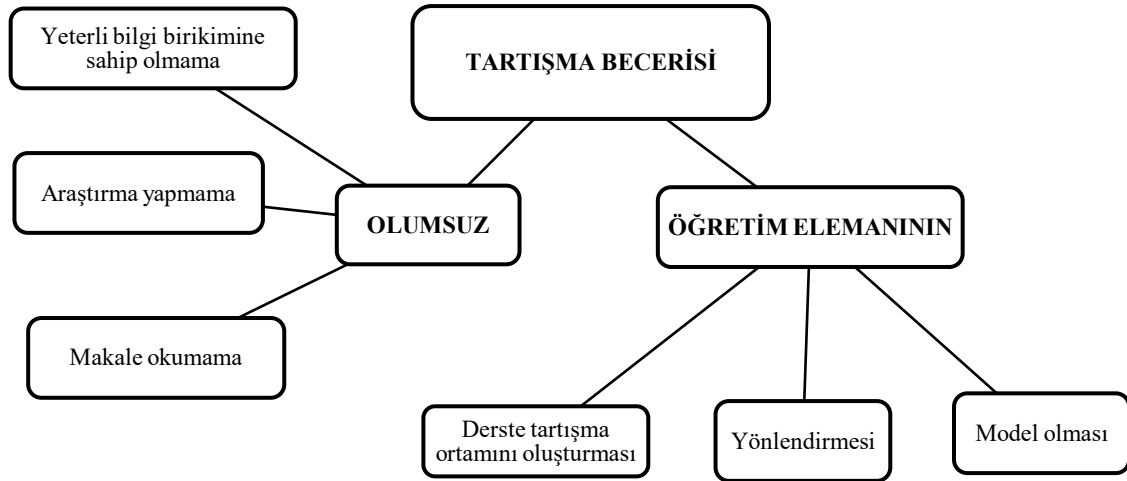
“Bilimsel düşünmeyi geliştirmek için kaynak önerilerinde bulunuyorum. Fırsat buldukça okuma yapmaları, kaynaklardaki bilgileri kıyaslamalarını istiyorum. Bununla ilgili görevler veriyorum. Sorular sorarak onları düşünmeye sevk ediyorum.” (ÖE9)

“Birinci sınıfta dil eğitiminde temel kavramlar dersinde, iki dillilik konusu var. Bununla ilgili öğrencilerden araştırma yapmalarını ve sınıfta görüşlerini paylaşmalarını istiyorum.” (ÖE3)

“Sınıfımda, bilimsel düşünme ortamı sağlıyorum ve öğretmen adaylarına bilimsel olarak gerekçeli açıklama yapılmasını belirtiyorum ve dersimde ben bunu uyguluyorum.” (ÖE18)

4.3.4.2. Tartışma Becerisi

“Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre tartışma becerisi kod ve tema ilişkisi Şekil 4.14’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.14. Tartışma Becerisi Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=38) tartışma becerisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları *yeterli birikimine sahip olmadıkları* (f=14), *araştırma yapmadıkları* (f=3), *makale okumadıkları* (f=3) için tartışma becerisini kazanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Derslerde tartışma ortamı oluyor ama bilgi eksikliğim olduğu için ben katılmıyorum.”
(ÖA26)

“Tartışmaya katılabilmek için araştırma yapmak gerekiyor. Araştırma yapmayı sevmiyorum.” (ÖA42)

“Tartışabilmem için makale okumam gerekiyor. Ama ben makale okumak istemiyorum.” (ÖA17)

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının *model olduğunu* (f=2), *yönlendirdiğini* (f=2), *derste tartışma ortamı oluşturduğunu* (f=5) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Derslerde tartışma ortamı olduğunu düşünüyorum. Konuyla ilgili hocalarımız derse gelmeden önce araştırma yapmamızı istiyorlar. Derse gelince de soru-cevap şeklinde bir tartışma ortamı oluşturuluyor. Mesela, ... isimli hocanın dersinde her hafta bir makale okuyorduk. Hocamızla birlikte konuyu tartışıyoruz.” (ÖA18)

“... isimli hocamız sokratik tartışma yöntemini derste çok kullanırdı. Bizde bir dengesizlik oluşturmdu. Biz birçok konuda bir şeyler bildiğimizi sanıyorduk aslında pek de bir şey bilmediğimizi anladık. Bize bilgimizi sorgulattı. Bizi tartışma yapmaya yönlendiriyor.” (ÖA12)

“Derste bir konunun birkaç farklı açıdan değerlendirilmesi ve tartışılması gerekiyor, hocaların bizim birden fazla açıyla konuyu anlamamızı bekliyorlar. Tartışma ortamımız oluyor.” (ÖA27)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=15) öğretmen adaylarının tartışma becerisine sahip olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *yeterli bilgi birikimine sahip olmadığını (f=2), araştırma yapmadığını (f=2) ve makale okumadığını (f=6)* belirtmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bilgi birikimlerini artırmıyorlar. Merak etmiyorlar. Öğrenmek istemiyorlar. Tartışmaları için bilgi kapasitelerini genişletmeleri gerek.” (ÖE15)

“Tartışma yapma becerisi araştırma yapmayı gerektirmektedir. Araştırma yapmayan bir öğretmen adayı neyi, nasıl bilimsel olarak tartışabilir ki? Mesela, geçen derste araştırmaları için, Zekâ genetik midir, çevresel midir? Ya da ikisi de mi etkilidir? konusunu verdim. Araştırmasını yapıp derse gelen sadece birkaç öğrencim vardı. İnanılmaz güzel araştırma yapmışlar ve sınıfta çok güzel tartıştılar. Büyük bir çoğunluğu hiç araştırma yapmamış, hiçbir araştırmaya dayandırmadan ‘hocam bence şöyle, bence böyle’ diye kişisel görüşlerini sundular.” (ÖE7)

“Makale okumuyorlar. Bilgiyi sorgulamıyorlar. ‘Neden?’, ‘Acaba mı?’ diye sormuyorlar.” (ÖE15)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının tartışma becerisini kazandırmada *model olduğunu (f=2), yönlendirdiğini (f=2) ve derste tartışma ortamı oluşturduğunu (f=2)* ifade etmişlerdir.

“Dersim tartışmaya açık. Öğrencilere soruyorum şu konu hakkında ne düşünüyorsunuz diye onlar da katılım sağlıyorlar. Ben onlara örnek olarak dersimde tartışma yapıyorum.” (ÖE3)

“Özellikle, ben dersimde tartışmaya çok önem veririm. Sadece kendim dersi anlatmam. Hep birlikte yapmamız gereken okuma ve izleme görevimiz vardır. Bu görevlerin dersten önce yerine getirmesi, derste de konu üzerinde tartışılması gerekir. Öğretmen adaylarını yönlendirdiğinizde, tartışma usulünü öğreniyorlar. Ben öğrencileri bu konuda hep yönlendirmişimdir.” (ÖE6)

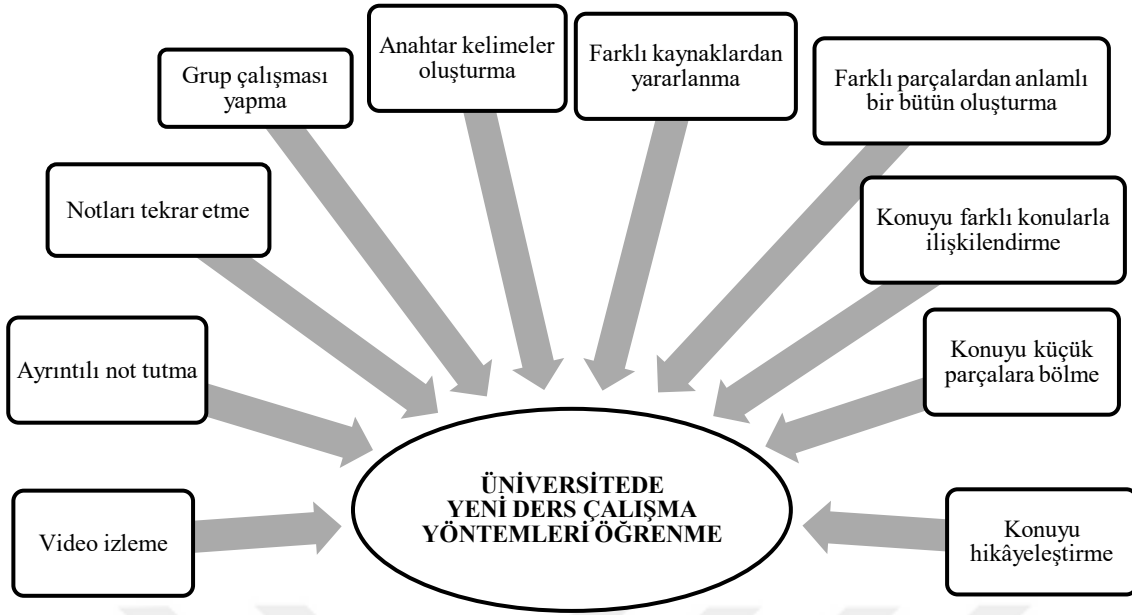
“Derse gelmeden önce okuma yapıyorum. Konuyla ilgili çıkan yeni makalelere bakıyorum. Öğrencilere saygım var. Mesleğime saygım var. Siz de derse gelmeden önce okumanızı yapmış olmanız gerekiyor. Üniversite öğrencisi, dışarda Ayşe teyzemle Ali amcamın söyleyeceği şeylerden çok daha farklı şeyler söylemeliler. Sosyal medyadan okuyup geldiğiniz bilgilerle üniversitede tartışma yapılmaz. Bilimsel bilgiye dayalı tartışma yapılır. Öğrencilere tartışma ortamı oluşturuyorum.” (ÖE18)

4.3.5. “Öğrenmeyi Öğrenme” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Öğrenmeyi Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Üniversitede Yeni Ders Çalışma Yöntemleri Öğrenme” ve “Kütüphaneden ve Kaynaklarından Yararlanma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.5.1. Üniversitede Yeni Ders Çalışma Yöntemleri Öğrenme

“Öğrenmeyi Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversitede yeni ders çalışma yöntemleri öğrenme kod ve tema ilişkisi Şekil 4.15’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.15. Üniversitede Yeni Ders Çalışma Yöntemleri Öğrenme Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=42) üniversitede yeni ders çalışma yöntemleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları üniversitede *video izleyerek* (f=3), *etkili okuma yapma* (f=2), *ayrıntılı not tutarak* (f=3), *notları tekrar ederek* (f=4), *grup çalışması yaparak* (f=3), *anahtar kelime oluşturarak* (f=5), *farklı kaynaklardan yararlanarak* (f=2), *farklı parçalardan anlamlı bir bütün oluşturarak* (f=5), *konuyu farklı konularla ilişkilendirerek* (f=3), *konuyu küçük parçalara bölerek* (f=3), *konuyu hikâyeleştirerek* (f=4) ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“İnternette ders konularımızla ilgili birçok konu anlatım videoları var. Yani konuyu tek bir kişinin anlatış tarzından öğrenmek zorunda değiliz. Videoları izleyerek ve not alarak konuları öğretim elemanına bağımlı olmadan kendim de öğrenebileceğimi anladım.” (ÖA1)

“Ben dikkatli okuma yapmayı öğrendim. Önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırarak derinlemesine okuma yapıyorum.” (ÖA34)

“Ben ayrıntılı not tutmayı öğrendim. Benim için en etkili yöntem.” (ÖA31)

“Notlarımı sık sık tekrar ederek ders çalıştım. Bunun üniversitede çok faydası olduğunu gördüm.” (ÖA7)

“Üniversitede, derste öğrendiğimiz konu hakkında arkadaşım ile konuşmak, konuyu gerçek hayata ilişkilendirmenin benim öğrenmemde etkili olduğunu keşfettim. Arkadaşım ile konuyu tartıştığımızda onunla beraber derse çalıştığımızda çok daha iyi öğreniyorum.” (ÖA10)

“Kendime konuyla ilgili bana hatırlatıcı olması için anahtar kelimeler çıkarıyorum ve onları ezberliyorum. Böylece bir anahtar kelime bana zincirleme ona bağlı olan on cümleden oluşan bir paragrafı hatırlatabiliyor.” (ÖA9)

“Ben konuyu tek bir kaynaktan değil de farklı kaynaklardan araştırmam gerektiğini öğrendim. Çünkü aynı konunun farklı kişiler tarafından yorumlanması ve aktarılması bireyin o konuyla ilgili bilgiyi yorumlama gücünü artırıyor.” (ÖA16)

“Üniversite hayatımda, sadece kendi aldığım notlarla yetinmiyorum. Arkadaşlarımın aldığı notları da istiyorum. Tüm notları bir araya getiriyorum. Konun parçalarını bir araya getirerek anlamlı bir bütün oluşturuyorum.” (ÖA11)

“Ben konuların başka konularla ilişkisini kurduğumda daha iyi öğrenebildiğimi gördüm.” (ÖA47)

“Ben önce konuyu küçük parçalara bölüyorum. Sonra bir parçasına odaklanıyorum ve o parçayı tam olarak öğrendiğimi düşündüğümde diğer parçaya geçiyorum.” (ÖA45)

“Ben kendime konuyla ilgili küçük hikâyeler oluşturuyorum. Bunları hatırlatma notu olarak kullanıyorum. Faydasını gördüm.” (ÖA33)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=10) öğretmen adaylarının üniversitede yeni ders çalışma yöntemleri öğrendiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının üniversitede *etkili okuma yapmayı* (f=2), *ayrıntılı not tutmayı* (f=3), *notları tekrar etmeyi* (f=2) ve *grup çalışması yapmayı* (f=2) öğrendiklerini ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Üniversite gelen bir öğrenci şunu fark edebiliyor: Etkili okuma ve yazma yapmadığını. Yıllarca test sistemi içinde kalan birey, üniversite eğitiminde de ona hatırlatıcı olacak küçük notların, anahtar kelimelerin yeterli olacağını düşünüyor. Ama zaman içinde bunun böyle olmadığını, bilgileri belli bir anlam bütünlüğü içinde işlemesi gerektiğini,

yorumlaması, başka bilgilerle ilişki kurarak sunması gerektiğini öğreniyor. Yazarak, altını çizerek çalışmayı öğreniyor. Eskiden bir kitabı okuyup geçerken, şimdi ise kitabı okurken en önemli kısmı fark ettiği an altını çiziyor. Çizerken de fark ediyor ki, konuyu daha kalıcı bir şekilde öğrenmiş. Eskiden ders notunu okumak için okurken şimdi okuduğundan bir şeyler öğrenmenin keyfini alarak okuyor.” (ÖE10)

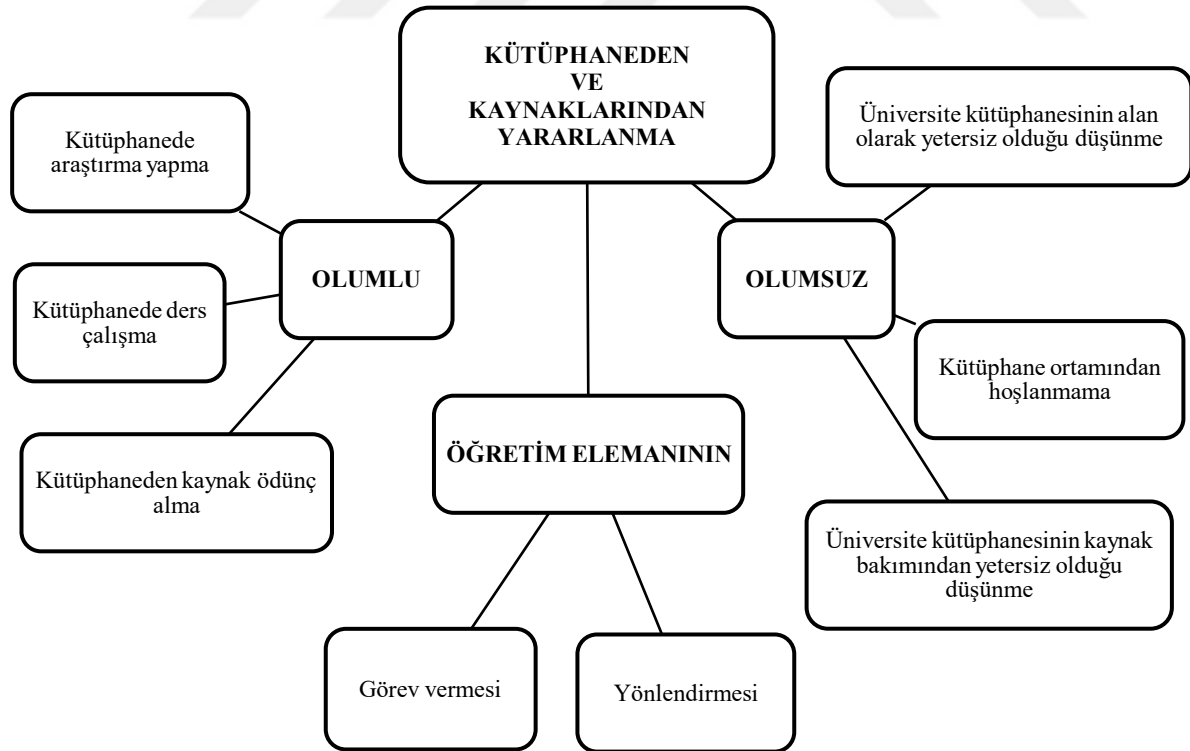
“Bazı öğretmen adayları not tutma ile daha iyi öğrendiğini ifade ediyor.” (ÖE17)

“Bazı öğretmen adayları sık sık tekrar yaptıklarını belirtti.” (ÖE9)

“Öğretmen adaylarının grupta sorumluluk alıp fikirler üretmesi ve bir ürün ortaya koyması üniversitede öğrendikleri ve geliştirdikleri bir ders çalışma yöntemi oldu.” (ÖE2)

4.3.5.2. Kütüphaneden ve Kaynaklarından Yararlanma

“Öğrenmeyi Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.16’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.16. Kütüphaneden ve Kaynaklarından Yararlanma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=20) kütüphaneden ve kaynaklarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları *kütüphanede ders çalıştıklarını* (f=4), *kütüphanede araştırma yaptıklarını* (f=2) ve *kütüphaneden kaynak ödünç aldıklarını* (f=3) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Kütüphaneyi ders çalışmak için kullandım.” (ÖA25)

“Kütüphaneye kaynak ödünç almak için gittim.” (ÖA8)

“Ben bir sunumun için araştırma yapmaya kütüphaneye gittim.” (ÖA3)

Öğretmen adayları kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanmaları için öğretim elemanlarının yönlendirdiğini (f=4) ve görev verdiğini (f=4) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“... isimli hocamız ‘vaktinizi kafelerde değil, kütüphanede geçirmemiz gerekiyor.’ Diyerek bize kütüphane kullanımına yönlendirmişti. Ben bunu dikkate aldım ve ders aralarında kütüphanede gitmeye başladım. Kitap raflarının arasında gezmek hoşuma gidiyor. Kişisel gelişimle ilgili kitapları ödünç alıyorum.” (ÖA43)

“... isimli hoca bize kütüphaneden en az üç kaynak bulup verdiğim konuyu araştıracağınız şeklinde görev vermişti.” (ÖA37)

Öğretmen adayları (n=28) kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bunun sebeplerinin *kütüphane ortamından hoşlanmama* (f=8), *üniversite kütüphanesinin fiziki olarak yetersiz olması* (f=5) ve *üniversite kütüphanenin kaynak bakımından yetersiz olması* (f=7) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Kütüphane ortamının çok sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Onun için üniversitede hiç kütüphaneye gitmedim.” (ÖA46)

“Derslerimle ilgili araştırma yapmak ve ödev yapmak için kütüphaneye gitmedim. Ama kütüphane masa ve sandalye sayısı yeterli olmadığı için oturup araştırma yapamadım. Kütüphanenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayacak kadar küçük olduğunu düşünüyorum.” (ÖA18)

“Ben kütüphaneden alanımla ilgili kaynaklara baktım ama yeterli sayıda ve nitelikte kaynak olmadığını gördüm. Kütüphanenin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (ÖA19)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=8) öğretmen adaylarının kütüphaneden ve kaynaklarından yararlandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *kütüphanede ders çalıştıklarını* (f=2), *kütüphaneden kaynak ödünç aldıklarını* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adayları zaman zaman kütüphaneyi ders çalışmak için kullanmaktadırlar.” (ÖE4)

“Öğretmen adayları kütüphaneyi çoğunlukla kaynak ödünç almak için kullanmaktadırlar.” (ÖE12)

Öğretim elemanları (n=10) öğretmen adaylarının kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları bunun sebeplerinin öğretmen adaylarının *kütüphane ortamından hoşlanmaması* (f=5) olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Fakültenin kütüphanesi bu anlamda öğrencileri fazla desteklemiyor ve onlara zaman geçirmeleri için istenilen ortamı sağlamıyor. Dolayısıyla, öğretmen adayları kütüphanede bulunmak istemiyor.” (ÖE16)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanmaları için *yönlendirdiğini* (f=2) ve *görev verdiğini* (f=2) ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adaylarını kütüphaneye gitmeleri konusunda yönlendiriyorum. Konularla ilgili bakmaları araştırma yapmaları gereken kaynakları söylüyorum. Mesela geçen gün Dewey’in Köy Enstitüleri ile ilgili raporunu incelemelerini istedim.” (ÖE11)

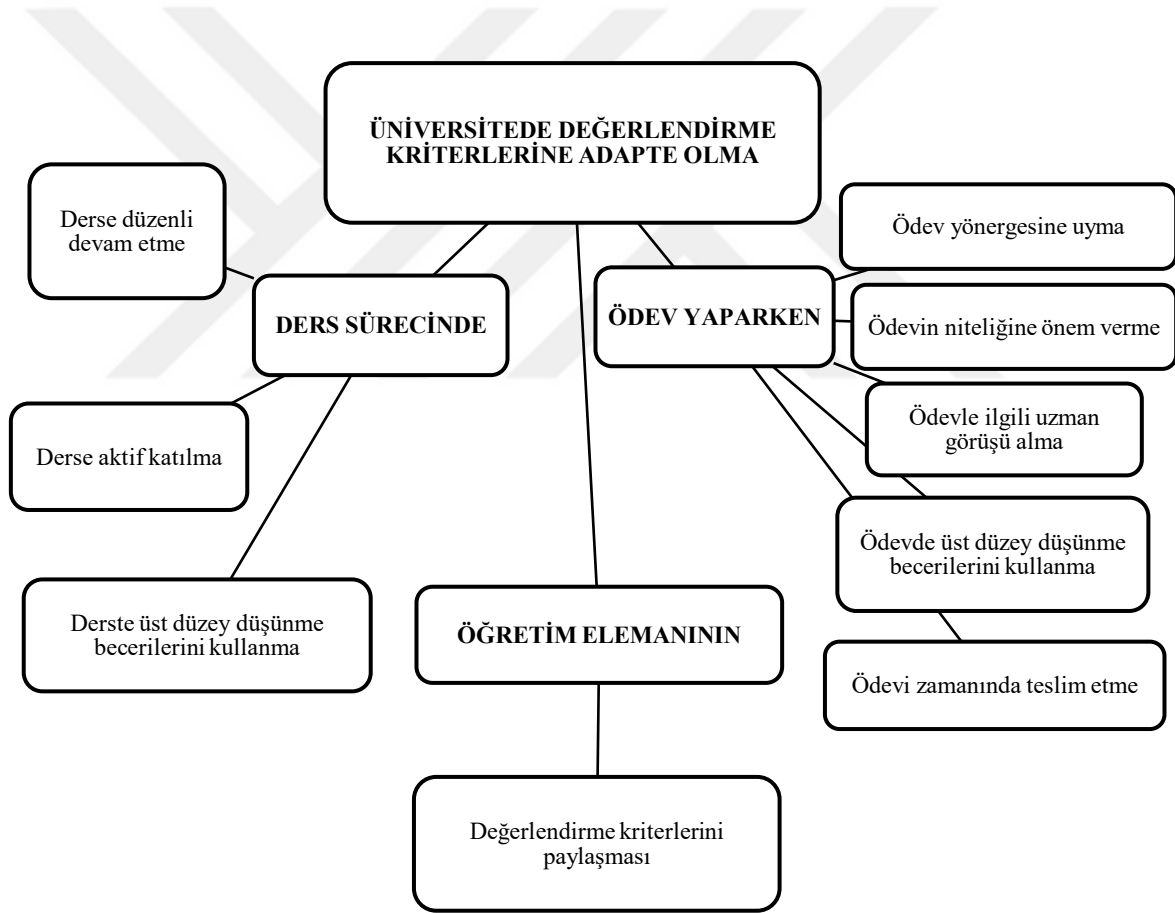
“Öğrencilerimize her dönem makale, kitap taraması gibi ödevler verdiğimiz için kütüphaneden yararlanmayı öğrendiler.” (ÖE2)

4.3.6. “Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Üniversitede Değerlendirme Kriterlerine Adapte Olma” ve “Sınavda Yüksek Not Almanın Yollarını Bulma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.6.1. Üniversitede Değerlendirme Kriterlerine Adapte Olma

“Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversitede değerlendirme kriterlerine adapte olma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.17’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.17. Üniversitede Değerlendirme Kriterlerine Adapte Olma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=27) üniversite değerlendirme kriterlerine adapte olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları ders sürecinde *derse aktif katılmaya* (f=5), *derse düzenli devam*

etmeye (f=4), derste üst düzey düşünme becerilerini kazanmaya (f=5) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Hocalar derste söz hakkı almamızı, görüşlerimizi paylaşmamızı ve soru sormamızı istiyorlar. Pasif bir şekilde oturup sadece onları dinlememizden hoşlanmıyorlar.”
(ÖA12)

“Hocalar derste anlattıklarından soru soruyorlar. Derse düzenli bir şekilde devam eden ve not tutan öğrenciler sınavda başarılı oluyor.” (ÖA13)

“Derste fikirlerini ne kadar güçlü savunabildiğimize ve nasıl temellendirdiğimize göre değerlendirilme yapılıyor. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olmamız bekleniyor.” (ÖA22)

Öğretmen adayları ödev yaparken ödevi zamanında teslim etmeye (f=6), ödev yönergesine uymaya (f=2), ödevin niteliğine önem vermeye (f=2), ödevde üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya (f=2) ve ödevle ilgili uzman görüşü almaya (f=2) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Hocalar ödevlerin zamanında teslim edilmesine dikkat ediyorlar. Zamanında teslim edilmeyen ödevlerden not kırıyorlar.” (ÖA2)

“Öğretim elemanları ödevle ilgili bir yönerge veriyor. Bu yönergeye uyarak ödevi yaparsak yüksek not alıyoruz.” (ÖA41)

“Ödevde özen ve üslup zenginliği değerlendirme kriterleri arasında. Ödevlere özen göstermek ve niteliğini iyi olmasına çalışmak ödev notuna katkı sağlıyor.” (ÖA10)

“Ödevde yaratıcılık öğretim elemanlarının değerlendirme kriterleri arasında. Eğer orijinal bir fikir olursa ve bunu analiz ve sentez yaparak ödevde yansıtabilirsek, hocalar bundan etkileniyor.” (ÖA35)

“Ödevle ilgili hocamız görüşünün alınmasını istiyor. Belli aralıklarla ona gidip fikrini alıp ona göre ödevimizi şekillendirmemizi istiyor.” (ÖA29)

Öğretmen adayları *öğretim elemanın değerlendirme kriterlerini paylaşmasının* (f=7) üniversitede değerlendirme kriterlerine adapte olmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Hocalar, değerlendirme kriterlerini sınav, ödev ve görev verirken paylaşıyorlar. Biz de onlara göre yapıyoruz.” (ÖA4)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının ödev yaparken *ödevlerin zamanında teslim etmeye* (f=2), *ödev yönergesine uymaya* (f=2), *ödevin niteliğine önem vermeye* (f=2), *ödevde üst düzey düşünme becerilerinin kullanmaya* (f=3), *ödevle ilgili uzman görüşü almaya* (f=2) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Son teslim tarihine dikkat ediyorum. Zamanında teslim edilmeyen ödevlerden 10-20 puan kırıyorum.” (ÖE13)

“Öğretmen adaylarına ödevle ilgili çok ayrıntılı bir yönerge veriyorum. Adım adım tüm aşamaları yazıyorum. Tam olarak ne istediğimi anlamaları çok önemli. Hangi aşamasını ne zaman tamamlayacaklar bunu biliyorlar. Bu yönergeye uyularak ödevin yapılmış olması değerlendirme aşamasında etkili oluyor.” (ÖE8)

“Mesela, sunum ödevi verdiğem ve sunum günü cuma ise çarşamba akşamı bana sunumu mail atmalarını istiyorum. Çünkü son dakikaya bırakmalarını istemiyorum. Son dakikaya kalan iş üstünlük oluyor. Bu da ödevin niteliğini etkiliyor. Buna dikkat ediyorum.” (ÖE14)

“Seviyelerinin üstünde çok zor ödevler vermiyorum. Hatta seviyelerinin bir tık altında veriyorum. Ama yaratıcı bir boyut eklemelerini bekliyorum çalışmalarına. Farklılık istiyorum.” (ÖE13)

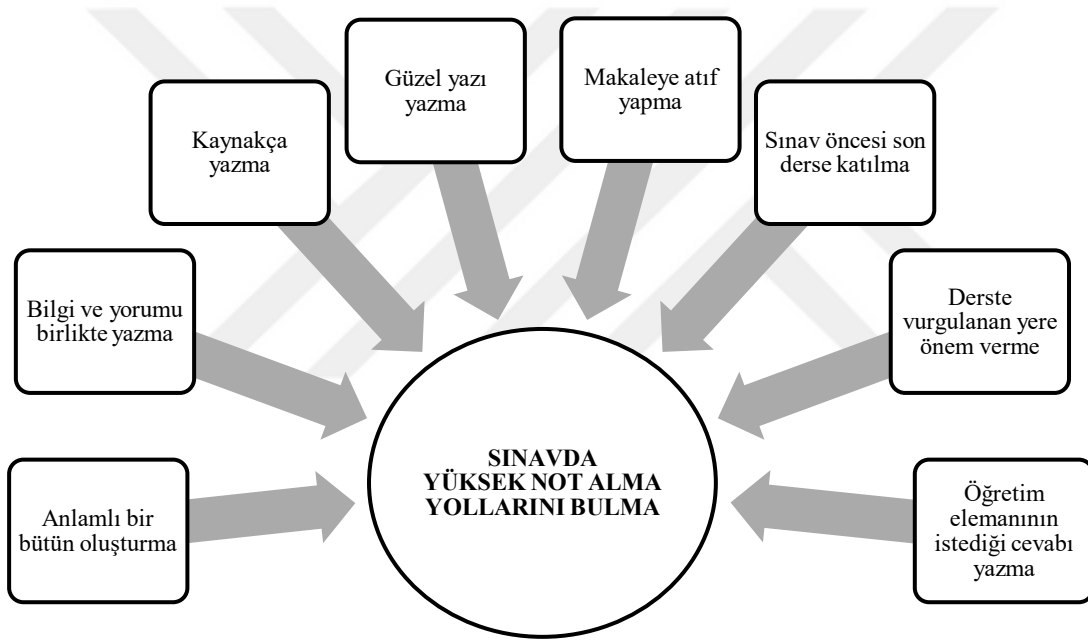
“Ödev değerlendirmesi yaparken, öğretim elemanından görüş almasına dikkat ediyorum. Eğer süreç içinde gelip görüşümü aldılarsa bu değerlendirme yaparken önemli oluyor.” (ÖE10)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının üniversitedeki değerlendirme kriterlerine adapte olmaları için *değerlendirme kriterlerini paylaştığını* (f=4) ifade etmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adaylarına değerlendirme kriterlerimi, beklentilerimi, bunların onlara ekstra puan getireceğini dönemin başında belirtiyorum.” (ÖE17)

4.3.6.2. Sınavda Yüksek Not Almanın Yollarını Bulma

“Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre sınavda yüksek not alma yollarını bulma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.18’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.18. Sınavda Yüksek Not Almanın Yollarını Bulma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=39) sınavda yüksek not almanın yollarını bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sınavda yüksek not almanın yolları olarak soruları cevaplarken *anlamli bir bütün oluşturmaya* (f=5), *bilgi ve yorumu birlikte yazmaya* (f=6), *kaynakça yazmaya* (f=4), *güzel yazı yazmaya* (f=4), *makaleye atıf yapmaya* (f=4), *sınav öncesi son derse katılmaya* (f=5), *derste vurgulanan yere önem vermeye* (f=4) ve *öğretim elemanının istediği cevabı yazmaya* (f=7) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Sınavda, konuyla ilgili önce bir giriş yazıyorum. Sonra cevabı bu girişe bağlantılı olarak yazıyorum. Sonra sonuç ifadeleriyle soruyu cevaplamayı tamamliyorum. Çünkü anlamlı bir bütün şeklinde yazarsam yüksek not aldığımı gördüm.” (ÖA11)

“Bazı hocalar, sınavlarda yorum yapmamızı istiyor. Bilgiyi ve yorumu beraber yazmamızı istiyorlar.” (ÖA12)

“Hocamız sınavda soruların sonuna kaynakça yazmamızı istediğini belirtmişti.” (ÖA33)

“Sınavda güzel yazı yazmamızı bekleyen hocamız var. Benim yazım çok çirkin. Bundan dolayı puanımın kırıldığını biliyorum. Güzel yazının değerlendirilmesinin alakasını göremiyorum. İçindeki bilgi önemli.” (ÖA34)

“Ben bir hocamızın derste incelediğimiz makalelere atıf yapıldığında sınavda daha yüksek not verdiğini fark ettim. Daha sonra o hocaların sınavlarına hazırlanırken dersteki makalelere de ağırlık vererek cevapladım.” (ÖA43)

“... isimli hoca sınavdan önce en son işlediği dersten 30-40 puanlık soru sorduğunu fark ettim ve sınav öncesi derslerinde devamsızlık yapmadım.” (ÖA30)

“Hocaların derste vurguladığı konular genellikle sınavda soru olarak karşımıza çıkıyor. Sınav sorularıyla ilgili doğru tahminlerde bulunduğum olmuştur.” (ÖA9)

“... isimli hoca sınavda sadece kendi yaptığı tanımların yazılması istiyor ve sadece onları doğru cevap olarak kabul ediyor. Bunun dışındaki cevapları kabul etmiyor. Kendi yaptığım tanımlarla ilgili hiç puan alamadım.” (ÖA25)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=15) öğretmen adaylarının sınavda yüksek not almanın yollarını bulduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının sınavda yüksek not almanın yollarını olarak *anlamlı bir bütün oluşturmaya* (f=3), *bilgi ve yorumu birlikte yazmaya* (f=2), *güzel yazı yazmaya* (f=2), *sınav öncesi son derse katılmaya* (f=3) ve *derste vurgulanan yere önem vermeye* (f=2) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adayı soruyu ön ve son açıklamalarla anlamlı bir bütün içinde cevaplamışsa ek puan veriyorum.” (ÖE8)

“Soruya bilgi ve yorumu bir arada kullanarak cevaplaması gerekir.” (ÖE11)

“Öğretmen adayının sadece sınav kağıdınızda yazdığı bilgi değil kağıttaki bazı özellikler (noktalama, imla, sayfa düzeni, güzel yazı, anlatım biçimi) önemlidir. Ben buna 10 puan veriyorum.” (ÖE3)

“Öğretmen adaylarına sınavdan önceki son derste nelere dikkat edeceğime dair bilgi veriyorum. Derse katılan öğrenciler bu bilgileri öğrenmiş oluyorlar.” (ÖE13)

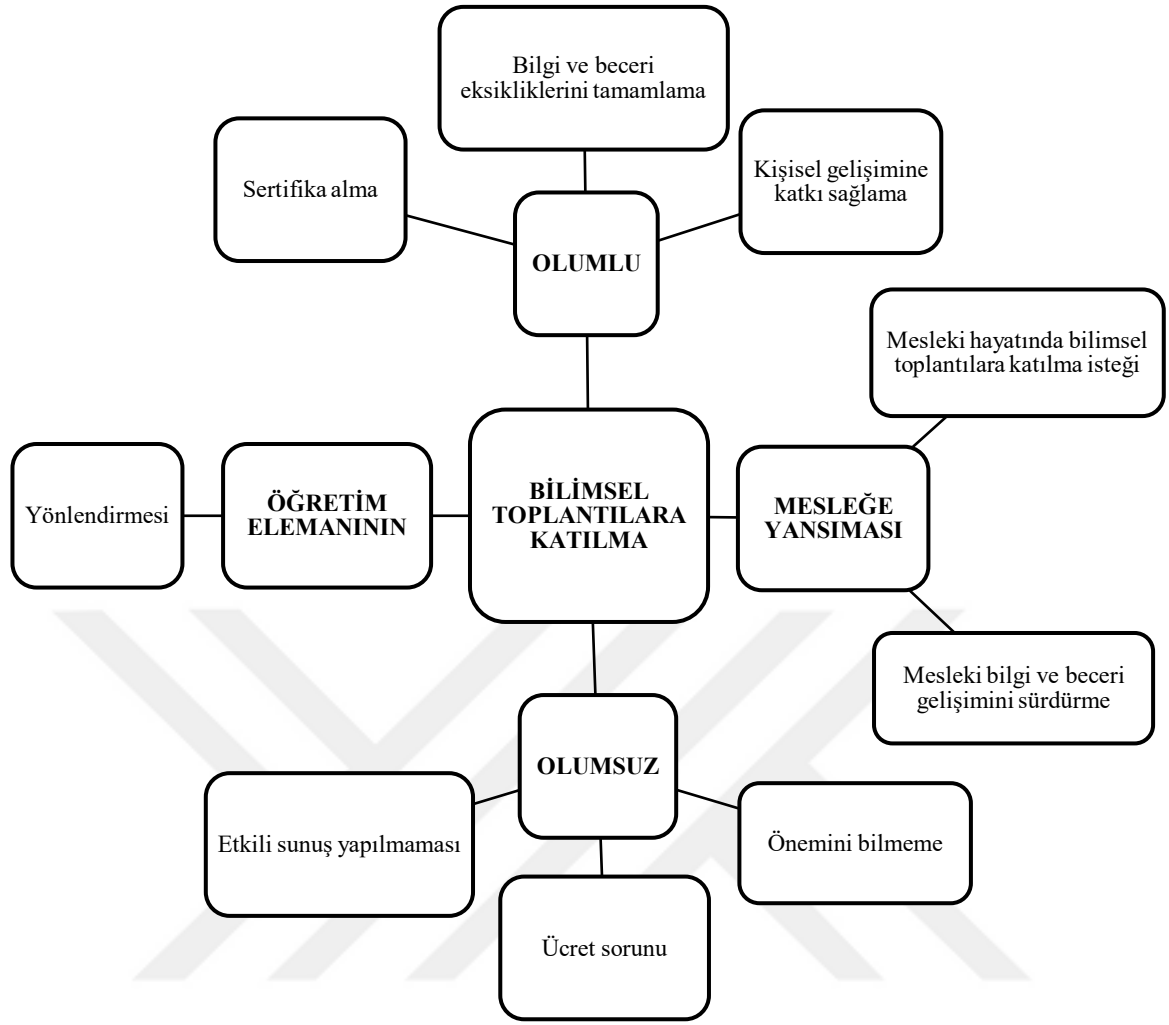
“Sınavlarda başarılı olmak isteyen öğrenciler dersleri takip etmeli ve derste vurgulanan yerlere dikkat etmeleri gerekiyor. Bu şekilde sınavdan bir iki gün önce bilgiyi ezberlemenin önüne geçilebilir.” (ÖE16)

4.3.7. “Uzman Olmayı Öğrenme” Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Uzman Olmayı Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri “Bilimsel Toplantılara Katılma” ve “Ders Dışı Faaliyetlere Katılma” alt temalarında çözümleme yapılmıştır.

4.3.7.1. Bilimsel Toplantılara Katılma

“Uzman Olmayı Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre bilimsel toplantılara katılma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.19’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.19. Bilimsel Toplantılara Katılma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=23) bilimsel toplantılara katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları *sertifika almak* (f=5), *bilgi ve beceri eksikliklerini tamamlamak* (f=2) ve *kişisel gelişimine katkı sağlamak* (f=3) için bilimsel toplantılara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben, bir konferansa sertifika almak için katılmıştım.” (ÖA3)

“Bilgi sonsuz bir deniz gibi. ‘Ben oldum’ düşüncesi öğretmene zarar veren bir durum. Öğretmen adayı olarak bilgi ve beceri eksikliklerimi tamamlamak için bilimsel toplantılara katılıyorum.” (ÖA22)

“Kök hücreyle ilgili sınıfça bir konferansa katılmıştık. Bu konu beni çok etkilemişti. Daha sonra Kızılay’da gönüllü olarak etkinliğe katılarak insanlara kök hücre ile ilgili bilgiler vermiştim. Kişisel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum.” (ÖA5)

Öğretmen adayları (n=25) bilimsel toplantılara katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bilimsel toplantılara katılmama sebepleri olarak *önemini bilmeme* (f=4), *ücret sorunu* (f=6) ve *etkili sunuş yapılmaması* (f=5) olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bilimsel toplantıların faydasıyla ilgili yeteri kadar bilinçli değiliz. Ben bunun öneminin farkında değilim. Gerçekten öğrenmek için gitmek gerekiyor. Önemini bilerek gönüllü katılmalıyız.” (ÖA28)

“Bilimsel toplantılara katılmıyorum. Çünkü katılım ücretini karşılayacak param yok.” (ÖA18)

“Bir konferansa katılmışım. Ama konuşmacı çok etkili bir şekilde sunum yapmadığı için konuyu hiç anlayamadım. Bir daha da bilimsel toplantılara katılmadım.” (ÖA2)

Öğretmen adayları bilimsel toplantılara katılmada öğretim elemanlarının yönlendirdiğini (f=3) ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Ben de bir hocamla birlikte çevre sempozyumuna katılmışım. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğer hocam beni yönlendirmeseydi katılmazdım.” (ÖA7)

Öğretmen adayları *mesleki hayatında bilimsel toplantılara katılma isteği* (f=3), *mesleki bilgi ve beceri gelişimini sürdürme* (f=4) şeklinde mesleğe yansımaları olacağını ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen olarak her yıl yaz tatilinde yurt dışında düzenlenen bilimsel toplantılara katılmak istiyorum. Farklı eğitim sistemlerini görme imkânı kazanmalı. Gittiğimiz ülkelerde direk okullara girme şansımız olmasa bile o toplumda yaşayan bireylerin özellikleri direk eğitiminin yansımasıdır.” (ÖA48)

“Kesinlikle bilimsel toplantılara katılmak çok önemli. Öğretmen olunca bilgi ve beceri donanımımı güçlendirmek için kesinlikle katılacağım.” (ÖA25)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=7) öğretmen adaylarının bilimsel toplantılara katıldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının *kişisel gelişimine katkı sağlamak* (f=2) ve *bilgi ve beceri eksikliklerini tamamlamak* (f=3) için

katıldığını ifade etmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bilimsel toplantılara katılma konusunda istekli değiller. Ben yönlendirdim ama öyle bir amaca sahip değiller. Kendilerini geliştirme niyetleri yok. Lisans eğitimde aldığı bilgi birikiminin onlara mesleki hayatları boyunca yeterli olacağını düşünüyorlar.” (ÖE3)

“Bilimsel toplantılara bilgi ve beceri eksikliklerini tamamlamak için katılan öğretmen adayları var. Bu konuda oldukça istekliler.” (ÖE7)

Öğretim elemanları (n=11) öğretmen adaylarının bilimsel toplantılara katılmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının bilimsel toplantılara katılmama sebepleri olarak *önemini bilmeme* (f=2), *ücret sorunu* (f=2) ve *etkili sunuş yapılmaması* (f=3) olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen adayları bilimsel toplantıların önemini bilmiyor. Kendisine ne kazandıracağını farkında değil. Dışarda arkadaşlarıyla vakit geçirmesi daha önemli.” (ÖE18)

“Öğretmen adayları için bilimsel toplantılara katılım ücreti önemli. Bu konuda maddi olarak buraya para ayıramayabiliyorlar. Mesela, bir öğrencinin kendine bir kitap alacak parası olmuyor.” (ÖE17)

“Öğretmen adayları bir kere gidiyorlar. Eğer kötü bir konuşmacıya denk geldilerse bir daha gitmiyorlar. Bilimsel toplantılarda konuşmacı öğretmen adayının bir daha katılıp katılmama durumunu çok etkiliyor. Konferansta sadece bildiri okuma gibi bir şey yaparsan öğretmen adayı sıkılır ve bir daha katılmak istemez. Bilimsel toplantıda konuşmacı olanlar etkili konuşmayı bilmiyor.” (ÖE1)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarını bilimsel toplantılara katılma konusunda *yönlendirdiklerini* (f=5) ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bilimsel toplantılara yönlendirmesi çok önemli. Özellikle sınıf içi çalışmalarını bilimsel bir platformda sunabileceklerini

söylemesi, sunabilmeleri için onları haberdar etmesi, onların çok hoşuna gidiyor.” (ÖE9)

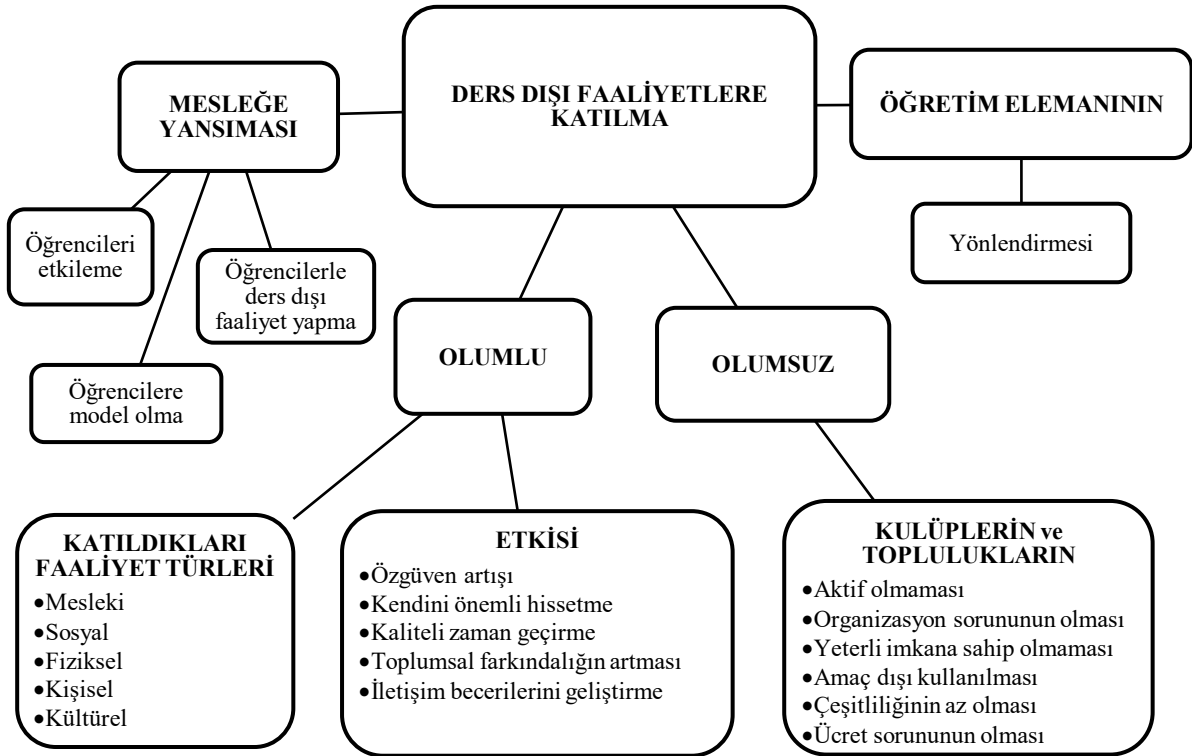
Öğretim elemanları öğretmen adaylarının bilimsel toplantılara katılmasının mesleğe yansımaları *mesleki hayatında bilimsel toplantılara katılma isteği* (f=2) ve *mesleki bilgi ve beceri gelişimini sürdürme* (f=2) şekilde ifade etmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Üniversitede bilimsel toplantılara katılan öğretmen adaylarını mesleki hayatında da katılacaktır.” (ÖE14)

“Üniversite hayatında bilimsel toplantılara katılmış bir öğretmen adayı, göreve başladığında öğretmen olduğunda da katılacaktır. Zincirleme bu işler. Böylece mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye devam edecektir.” (ÖE1)

4.3.7.2. Ders Dışı Faaliyetlere Katılma

“Uzman Olmayı Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ders dışı faaliyetlere katılma kod ve tema ilişkisi Şekil 4.20’de sunulmuştur.



Şekil 4.20. Ders Dışı Faaliyetlere Katılma Kod-Tema İlişkisi

Öğretmen adayları (n=29) ders dışı faaliyetlere katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları ders dışı faaliyetler olarak *mesleki* (f=4), *sosyal* (f=3), *fiziksel* (f=4), *kişisel* (f=4) ve *kültürel* (f=5) gelişim faaliyetlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ben eğitimle ilgili bir derneğe gönüllü olarak kayıt yaptırdım. Orada öğrencilerle etkinlikler yaptım. Öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum. Dernekte uygun laboratuvar ortamının olması mesleki becerilerimi pratiğe dökmem konusunda bana yardımcı oldu.” (ÖA5)

“Ben ders dışı etkinliklere katılıyorum. Su altı topluluğuna katıldım. Farklı insanlarla tanışma şansım oldu. Çok güzel arkadaşlıklar kurdum. Mesela, şu an en yakın arkadaşım olan kişiyle toplulukta tanıştım.” (ÖA15)

“Toplulukları üniversite ikinci sınıfta fark ettim. Keşke daha evvel fark etseydim. ‘Kick boks’ topluluğuna katıldım. Dans kulübüne katıldım. Katıldığım etkinlikler psiko-motor becerilerimi geliştirme yönelik aktiviteleri kapsıyor. Bana fiziksel gelişimde çok katkısı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA17)

“Gençlik merkezine bağlı faaliyetlere katıldım. Yaklaşık 2 yıl boyunca tiyatro kulübünün faaliyetlerine katıldım. Bu katılımım, benim insanlarla etkili iletişim kurma becerimi çok etkiledi.” (ÖA48)

“Kültürel faaliyetler düzenleyen topluluklara katıldım. Bol bol gezilere gittik. Çanakkale, Ankara gibi görülmesi gereken yerlere gittik. Kültürel farkındalığım arttı.” (ÖA43)

Öğretmen adayları ders dışı faaliyetlere katılmasının etkileri olarak *özgüvenini arttırdığını* (f=3), *kendini önemli hissettiğini* (f=3), *kaliteli zaman geçirdiğini* (f=3), *toplumsal farkındalığının arttırdığını* (f=4) ve *iletişim becerilerini geliştirdiğini* (f=2) ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ders dışı faaliyetlere katılmamın benim özgüvenimi arttırdığını düşünüyorum.” (ÖA5)

“Ben kitap okuma topluluğuna katıldım. Topluluğa yazar ziyaretleri oluyordu. Gelen yazarlardan biri konuşma yapmıştı. Bu kendimi önemli hissetmemi sağlamıştı.” (ÖA3)

“Gençlik merkezinde gönüllü gençlik lideri olarak faaliyetlere katılıyorum. İl dışı ve yurt dışı faaliyetler düzenleniyor. Yaz tatilinde oluyor etkinlikler genellikle. Boş zamanımı kaliteli geçirmemi sağlıyor.” (ÖA38)

“Ben gönüllü olarak bir topluluğa katıldım. Topluluk etkinliklerinden biri Ankara’da Löseveli çocukları ziyaret etmekte. Ders dışı faaliyetler sayesinde toplumda olan ama sizin henüz karşılaşmadığınız insanlarla karşılaşıyorsunuz ve onlarla ilgili farkındalığınız artıyor.” (ÖA9)

“Ders dışı faaliyetlere katılmamım, onların sosyal çevreyle etkileşimini arttırdığı için iletişim becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.” (ÖA19)

Öğretmen adayları (n=19) ders dışı faaliyetlere katılmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları ders dışı faaliyetlere katılmama sebepleri olarak kulüplerin ve toplulukların *aktif olmaması* (f=3), *organizasyon sorununun olması* (f=3), *yeterli imkana sahip olmaması* (f=4), *amaç dışı kullanılması* (f=3), *çeşitliliğin az olması* (f=3) ve *ücret sorununun olması* (f=4) olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Üniversitede kulüplere katılmak istedim ama çok aktif olmadıkları için katılamadım.” (ÖA7)

“Bisiklet kulübüne katılmak istedim. Ben düşündüm ki kulüp bize bisiklet sağlayacak. Öyle değilmiş. Herkes kendi bisikletiyle katılacakmış. Yeterli bisiklet sağlanamadığı için faaliyet ertelendi. Organizasyon sıkıntısı vardı.” (ÖA33)

“Üniversitemizde bu topluluklar henüz çok gelişmiş değil ve yeterli imkana sahip değil. Bu durum katılım hevesimi kırıyor.” (ÖA19)

“Üniversitelerin bazı kulüpleri izdivaç programı gibi. Kızlar erkek arkadaş, erkekler kız arkadaş bulmak için gidiyorlar.” (ÖA38)

“Ders dışı etkinliklere katılmadım. Çünkü kendime ait bir şey bulamadım. Çeşitlilik çok az. Farklı ve özgün kulüpler yok.” (ÖA20)

“Ders dışı faaliyetlerde ekonomik kaynak boyutu önemli. Paranız yoksa aktiviteye katılamıyorsunuz. Kulüpler üniversiteden ödenek alamadıklarını söylüyorlar.” (ÖA36)

Öğretmen adayları ders dışı faaliyetlere katılmada öğretim elemanlarının yönlendirdiğini (f=3) belirtmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Üniversitede ... isimli öğretim elemanı bizi gençlik merkezine yönlendirdi. Gençlik merkezinde genç gönüllü lider olarak katıldım. Mesela, yurt dışı faaliyetlerinden birinde Bosna Hersek’e gittim. Fatih ahitnamesini dinledim. Stajda öğretmen genel kültür üzerinden bir konu anlatmamı istemişti. Ben de bunu anlattım. Yaşayıp gördüğün bir şeyin etkisi çok daha yüksek oluyor.” (ÖA37)

Öğretmen adayları ders dışı faaliyetlere katılmanın öğrencilere model olma (f=3), öğrencilerle ders dışı faaliyet yapma (f=3) ve öğrencileri etkileme (f=3) olarak mesleğe yansıdığı belirtmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Öğretmen olacağım için ders dışı faaliyetler konusunda daha çok gayret sarf etmem gerektiğini düşünüyorum. Tiyatro, opera, bale gibi etkinliklere katılıyorum. Öğretmen olduğumda öğrencilerime ben bunlara katıldım, siz de katılın diye model olabilmek için önce kendim deneyimlemeliyim. Öğrencilerime neler katabileceğim, onları nelere yönlendirebileceğim konusunda fikir sahibiyim.” (ÖA47)

“Öğrencilerimle beraber etkinliklere katılmak istiyorum. Onları müzeler, bilim şenliklerine götürmeyi düşünüyorum.” (ÖA32)

“Gençlik merkezi faaliyetlerine ben de katıldım. İlk-orta-lise seviyesindeki öğrencilerin veli izinleri çerçevesinde Türkiye’de turistik yerleri ziyaret etmeleri amaçlanıyor. Ben gönüllü lider olarak öğrencilerin başında bulundum. Mesela, Pamukkale travertenlerini görmeye gittik. Ben öğrencilerime anlatacağım konuya ait bir özelliğe sahip bir oluşumu bizzat görmüş oldum. Burayı ziyaret eden öğretmenle ziyaret etmeyen öğretmenin öğrencisine anlatması aynı olamaz.” (ÖA40)

Öğretim elemanlarıyla görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretim elemanları (n=7) öğretmen adaylarının ders dışı faaliyetlere katıldığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının mesleki (f=2), sosyal (f=2), fiziksel (f=2), kişisel (f=2) ve kültürel (f=2) ders dışı faaliyet türlerine katıldıkları ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim 5 yıldır Antalya da bir ilkokulla ‘Easy English’ adında bir projemiz var. Öğrencilerimiz o okulda sadece şarkı ve oyunlarla dil öğretmeye çalışıyorlar. En çok sevdikleri proje.” (ÖE2)

“Her yıl öğrencilerimin yaptığı materyalleri okulda sergiliyoruz. MEB’den öğrenci ve hocaları davet ediyoruz.” (ÖE1)

“Her yıl öğrencilerimizle kendi tiyatro topluluğumuzda İngilizce tiyatro gösterileri hazırlıyoruz. Sene sonu oyunumuzu davetlilere sergiliyoruz.” (ÖE4)

“Diksiyon, İngilizce gibi kişisel gelişim kurslarına katılıyorlar.” (ÖE3)

“Özellikle Erasmus, Mevlâna gibi değişim programlarına çok katılım sağladıkları için bu gibi uluslararası topluluklarda da çok etkinler. Kültürel farkındalıkları açısından oldukça önemli.” (ÖE5)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının ders dışı faaliyetlere katılmalarında yönlendiklerini (f=2) etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretim elemanları görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Öğretmen adayları sosyal faaliyetlere yönlendirmeye çalışırım. Mesela, TEGV’e gönüllü olmaları için yönlendirdim.” (ÖE4)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının ders dışı faaliyetlere katılmasının öğrenciye model olma (f=2) ve öğrencilerle beraber yapma (f=2) mesleğe yansımaları şu şekilde ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir:

“Öğretmen olduklarında öğrencilere doğru bir model olabilirler.” (ÖE8)

“Mesela, bir öğrencim dağcılık kulübe katıldıktan sonra gelişime daha açık hale geldiğini, daha çok gezmek, görmek, öğrenmek istediğini, yerinde duramadığı ifade etti. Bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birini kazanmış. Bu özellikte bir öğretmen kendi öğrencileriyle de birçok gezi-gözlem etkinliği düzenleyecektir.” (ÖE3)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeylerinin tespit edilmesi, algılarının cinsiyete, lisans programına, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba mesleğine, yetiştiği yerleşim birimine, üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve bu etkiye yönelik öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Bu bölümde, ÖEÖPÖ ile elde edilen nicel verilerin ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanda konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasının yapıldığı tartışma bölümüne ve daha sonra hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Nitel ve nicel bulguların kendi içinde tutarlı bir bütün olarak verilebilmesi açısından nicel sonuçlar birinci ve ikinci alt problemin altında, nitel sonuçlar ise üçüncü alt problemin altında verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algı düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının örtük program etkisine ilişkin algı düzeylerinin genel ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerine göre en yüksek ortalama “*Öğretmenlikte, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak kadar etkili konuşmanın da önemli olduğunu öğrendim.*” ifadesindedir. En düşük ortalama ise “*Stresimi yönetmeyi öğrendim.*” ifadesindedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamaların yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarında en yüksek ortalama “*İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistematiik Olunması*” dır. En düşük ortalama ise “*Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi*” dir. Ozan (2020) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin örtük program algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ertekin ve Küçükosmanoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada da müzik öğretmeni adaylarının örtük program algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

ÖOYB, İBKASO, BDTB, ÖÖ ve ÖDEYB alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. MÖ, UOÖ alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin puanların ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ertekin ve Küçükosmanoğlu (2018) ve Ozan (2020) tarafından yapılan araştırmalarda, örtük program algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

MÖ, ÖDEYB ve UOÖ alt boyutlarında lisans programına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. ÖUYB, İBASO, BDTB, ÖÖ ve ölçeğin geneline ilişkin puanlarının ise lisans programına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine göre; Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanları İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarına göre; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanları İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve SistematiK Olunması* alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine göre; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi* alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Öğrenmeyi Öğrenme* alt boyutunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Ölçeğin toplamında*, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerin

puanlarına göre; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ÖUYB, BDTB, ÖÖ, UOÖ ve ölçeğin geneline ilişkin puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İBKASO, MÖ, ÖDEYB alt boyutlarında puanların ise baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. *İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması* alt boyutunda, babası lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin ortalama puanı babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Mesleği Öğrenme* alt boyutunda, babası lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin ortalama puanı babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler* alt boyutunda, babası lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin ortalama puanı babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ÖOYB, MÖ, BDTB, UOÖ alt boyutlarında ve ölçeğin geneline ilişkin puanlarda ise anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İBKASO, ÖÖ ve ÖDEYB alt boyutlarında ise anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, *İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması, Öğrenmeyi Öğrenme ve Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler alt boyutlarında*, annesi lisansüstü eğitim mezun olan öğrencilerin puanlarının annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puanına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ÖOYB, İBKASO, MÖ, BDTB, ÖÖ, ÖDEYB, UOÖ alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin puanların baba mesleğine, anne mesleğine, yetiştiği yerleşim birimine ve üniversitede yerleştiği programı tercih etme sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin örtük programın etkisine ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının örtük program kapsamında geçirdikleri öğrenme yaşantılarında kendilerine kazandırılan becerileri benimsediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çünkü öğretmen eğitiminde örtük program ölçeğinden elde ettikleri beceri düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde olumlu bir yaşantı geçirdiklerini gösterir. Bu sonuç, Sarı (2007)'nin ve Tuncel (2008)'in araştırmalarının sonuçlarıyla uyumludur. Sarı (2007), araştırmasında okul yaşam kalitesi düzeylerini ve

belirlediği temel demokratik değerlerin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuldaki yaşam kalitesini olumlu algıladıkları görülmüştür. Tuncel (2008), araştırmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarının öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin gelişimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanı beklentilerinden sosyal etkinliklere katılım beklentisinin, öğrencilerin paylaşma ve dayanışma duygusu ve benlik saygısını geliştirdiği ve ilgilerini açığa çıkardığı, öğrenmeyi öğrenme beklentisinin öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun farkında olmaları biçiminde etkileri olduğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan da anlaşılabileceği gibi örtük program öğrencilerin bakış açılarını etkilemekte, okullardaki yaşam kalitesini ve iklimini belirlemektedir. Ayrıca ulaşılan sonuçlar örtük programı, okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerde ve öğrencilerin kazandıkları davranışlarda görmenin mümkün olabileceğini göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen eğitiminde örtük programın etkisinde “Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beceriler”, “Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olma”, “Mesleği Öğrenme”, “Bilimsel Düşünme ve Tartışma”, “Öğrenmeyi Öğrenme”, “Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” ve “Uzman Olmayı Öğrenme” boyutlarına ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre sonuçlar betimlenmiştir.

“Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin “öğrencilerle iletişim kurma” ve “velilerle iletişim kurma” alt temalarına ilişkin sonuçlar şunlardır:

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında öğrencilerle iyi bir iletişim kurmada sabırlı ve disiplinli olmayı, özverili olmayı, duyarlı olmayı, demokratik iletişim kurmayı, öğrencilere isimleriyle hitap etmeyi, öğrencilerin bireysel özelliklerini, hazırbulunuşluk düzeyini, dönemsel özelliklerini, yaşam şartlarını bilmeyi öğrenmektedirler. Öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurmada sınıf yönetimi ve etkili iletişim kurma becerilerinin yetersiz olduğu, z kuşağının ve kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini bilmediklerini, teorik

bilgiyi uygulamaya dönüştüremediklerini ve öğrenciler tarafından abi/abla olarak algılandıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanları öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmeleri için öğretmen adaylarına yönlendirme ve açıklama yapmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrencilerle iyi iletişimin nasıl kurulacağını örtük olarak öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Makedon'un (1992) "sınıfta örtük programın anlaşılması için öğretmenlerin ne söylediklerinden ziyade ne yaptıklarına bakılmalıdır" görüşünü destekleyici sonuçlar vermiştir. Örtük program gizlenen içerikten çok, süreç sonunda açığa çıkan gizli etkidir (Gordon, 1982; Vallance 1980). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonunda etkilendikleri durumlar örtük program kapsamında ele alınmıştır. Ateş, Çetinkaya-Özdemir ve Taneri (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik uygulamasında öğretmenlerin rol model olarak sergiledikleri davranışlarının sınıflara deneyim kazanmaya gelen öğretmen adayları açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin sınıf yönetimini sağlarken baskıcı bir ortam oluşturması öğretmen adaylarına uygun rol model olamadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının pozitif uygulamaları görme ve birlikte deneyimleme imkânı sunabilecek uygulama öğretmenlerine ihtiyacı vardır. Selvi, Doğru, Gençosman ve Saka (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında mesleki tecrübe kazanarak ve mesleki sorumlulukların farkına vararak mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları belirtilmiştir. Öğretmenin öğrencileriyle iyi bir iletişim kurma yeterliliğine sahip olması, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesinde büyük bir önem arz etmektedir (Işıktaş, 2015). Kalista (2002) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi planına ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Gerzon'a (1997) göre, öğretmenlerin öğrencilere demokrasiyi yaşayacakları bir sınıf ortamı sunması gerekir. Dede'ye (2005) göre, öğrenciler önceki nesil öğrencilerinden farklılaşmaktadır. Cüceloğlu ve Erdoğan'a (2019) göre, öğretmenin öğrencisine ismiyle hitap etmesi çok önemlidir. Sınıf kalabalık bile olsa her öğrenciye adıyla hitap edilmesi gerekir. Öğretmen adayları özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle iletişim kurma becerilerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Eret-Orhan, 2017). Öğretmen adayları kuramsal bilginin uygulanabilirliğine ilişkin pratik yapmaya ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında velilerle iyi bir iletişim kurma konusunda veliyi yönlendirmeyi, motive etmeyi, veliyle iş birliği yapmayı öğrenmektedirler. Öğretmen adaylarının velilerle nasıl iyi bir iletişim kurabileceklerini gözlemlene imkanları olmamıştır.

Ateş, Çetinkaya-Özdemir ve Taneri (2019) tarafından yapılan çalışmada velilerle olan iletişimde iletişimsiz, sınır ihlallerine dayalı ya da aşırı mesafeli örneklerin yer aldığı görülmektedir. Alan yazında bu konuyla ilgili benzer sonuçlar vardır: Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının velilerle iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına bu tarz deneyimlerin sunulması gerekmektedir (Dotger, Harris ve Hansel, 2008; Mehdinezhad, 2008; Senemoğlu, 2003). Bayrak'a (2001) göre iyi bir öğretmen olma, öğrencilerin yanı sıra velilerle de etkili iletişim kurabilme anlamı taşımaktadır. Bu durum araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın nicel verilerine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama "Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması" dır. Elde edilen bu nicel sonuç öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde nitel sonuçları desteklenmektedir. Bu bağlamda "Etkili İletişim Kurma, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması" boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin "azimli ve kararlı olma", "sorumluluk sahibi olma", "sistemati olma", "stresi yönetme", "zamanı yönetme", "öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma" ve "sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma" alt temalarına ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adayları yeni bilgiler öğrenmede, yabancı dil öğrenmede, derste başarılı olmada, yeni duruma uyum sağlamada, hayallerine ulaşmada, mesleki alanda ve ilgi alanında kendini geliştirmede azimli ve kararlılardır. Öğretmen adaylarının atanmama durumu ve pes etme eğilimleri azimli ve kararlı olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının azim ve kararlı olma konusunda açıklama yaptığı, deneyimlerini paylaştığı, örnek olaylar sunduğu, model olduğu ve yönlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yansımalarının öğrenciye örnek olma isteği şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşleri öğretmen adaylarının görüşleriyle paralellik göstermektedir. Azimli ve kararlı olmanın öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkisinin kendine gelişim hedefi koyabilen ve koyduğu bu hedefe ulaşmada çaba harcayan bireyler olarak öğretmenlik yapmalarına yardımcı olacağı düşünülebilir. Başaran ve Baysal (2016) tarafından yapılan araştırmada, ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden birinin azimli ve kararlı olma olduğu belirtilmiştir. Araştırma bu açıdan paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sorumluluk sahibi olmada; meslekte sorumluluğun gerekli olduğu algısına sahip, verilen görevleri en iyi şekilde yapma eğiliminde ve bireysel sorumlukta iyi oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sorumluluk sahibi olmayla ilgili öğretmen

adaylarına açıklama yaptığı, derse hazırlıklı gelerek model oldukları ve grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirenle getirmeyeni ayırt ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorumluluk sahibi olmasının mesleğe yansımalarının öğrenciye derse hazırlıklı gelerek öğrenciye model olma ve öğrenciye sorumluluk bilincini kazandırma isteği olduğu belirlenmiştir.

Bayrak'a (2001) göre iyi bir öğretmen olma, sorumluluk sahibi olma anlamı taşımaktadır. Süer ve Oral (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının sorumluluk duygusu algısının yüksek derecede olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgusunu desteklemektedir. Orhan (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretim elemanının derse hazırlıklı ve zamanında gelmesinin olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adayları ders çalışmada, ödevini ve hobilerini yapmada sistematiklerdir. Sistematik olmayan öğretmen adayları, okudukları bölümde ve mesleki hayatlarında başarılı olmak için sistematik olmaya gerek olmadığı algısına sahiptir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına sistematik olma konusunda açıklama yapmakta, yönlendirmekte, model olmakta ve öğrencileri motive etmektedir. Öğretmen adaylarının sistematik olmada öğrenciye model olma isteği duyduğu görülmektedir. Başaran ve Baysal (2016) tarafından yapılan çalışmada, ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin biri planlı ve düzenli olma olduğu belirtilmiştir. Araştırma bu açıdan paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kendini motive ederek, müzik dinleyerek, spor yaparak, meditasyon yaparak, nefes egzersizi yaparak, stres yönetimiyle ilgili kitap okuyarak ve video izleyerek stres yönetimini başarmaktadırlar. Stresini yönetemeyen öğretmen adayları yanlış yapma korkusuna sahiptir. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarını stres yönetimi konusunda yönlendirmekte ve motive etmektedir. Bayrak'a (2001) göre iyi bir öğretmen olmak için stres dolu okul ortamına karşı dayanıklı olmak gerekmektedir.

Öğretmen adayları zaman yönetiminde verilen görevleri zamanında yapmaktadırlar ve derse zamanında gelmektedirler. Öğretmen adayları zaman yönetiminde ödev yapmayı son zamana bırakmakta ve sınava son gün çalışmaktadırlar. Öğretim elemanının zaman yönetiminde açıklama yaptığı, model olduğu ve yönlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları zaman yönetiminin mesleğe yansımalarını öğrenciye model olma isteği olarak ifade etmişlerdir. Karagöz, Kınır, Mesci ve Akbaş (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının zaman yönetimi algısının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının zamanı

etkili ve verimli kullanan kişileri gözlemlemelerinin zaman yönetimi becerilerini geliştirmede etkili olacağı belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurmasında öğretim elemanının iletişime açık olduğu, olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, model olduğu, tecrübesini paylaştığı ve öğrenciye değer verdiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları etkili iletişim kuramama sebeplerinin öğretim elemanının otoriteye itaat beklentisi, sınav notuna itiraz edilmemesi beklentisine sahip olması ve tutarsız davranışlar sergilemesi olduğunu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerinden, düşüncelerinden kaynaklanan davranışları örtük programın bir unsurudur (Yüksel, 2004). Bir fakültenin öğretim elemanları ile öğrencileri arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal ilişkiler örtük program kapsamındadır (Townsend, 1995). Öğretim elemanlarının davranışlarının bilinen hedefler dışında başka hedeflere hizmet etmesi, davranışların gizli etkisi ya da açıkça amaçlanmamış öğrenmeler olarak değerlendirilmekte ve örtük program kapsamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının kişisel özelliklerini yansıtan davranışlarının, tecrübe paylaşımı ve öğrenciye değer vermesinin öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde etkisi vardır (Tuncel, 2008). Yalçınır'e (2006) göre öğretmen model olarak öğrencilerin tavır, tutum ve davranışlarının bilinçli olmadan etkileyebilmektedir. Hesapçıoğlu'na (1994) göre öğretmenler, davranışlarının öğrencilerde yaratacağı etkileri konusunda bilinçli olmalılar. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarını model alma isteği duydukları söylenebilir.

Öğretim elemanları derslerde kendi öğretmenlik yaşantısından örnekler vermesinin öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarında destekleyici nitelikte olduğunu belirtiyorlar. Yılman'a (2006) göre, öğretmenlerin söylediklerinden çok davranışları büyük bir değer ve anlam taşımaktadır. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek ve model olması gerekir. Bacanlı'ya (1998) göre, öğretmenler öğrencilere model olmaktadır. Öğretmen, öğreteceği bilgi ve becerilere öncelikle kendisi sahip olmalıdır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının kendileri sahip olmadıkları mesleki becerilere öğretmen adaylarının sahip olmalarını beklemeleri anlamsız olacaktır. Orhan (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanının öğrencilerle iyi bir iletişim kurmayı istemesi, onlarla paylaşımda bulunması, onlara değer verdiğini hissettirmesi, düşüncelerine önem verdiğini göstermesi öğretmen adaylarıyla olan iletişimini olumlu yönde etkilediği, öğretim elemanının iletişim

yetersizliğinin ve öğrenciyi önemsemez tavrının öğretmen adaylarıyla olan iletişimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarıyla iletişim şekli örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Öğretim elemanlarının tutum ve davranışları, örtük program özelliklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini etkilemede büyük bir öneme sahiptir. Öğretim elemanlarının kendileriyle iletişim kurulurken bazı beklentilerinin olduğunu, öğretmen adaylarının bunları fark ederek bu beklentilere uygun davrandıkları bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda (Ahola, 2000; Akbulut, 2011; Giroux, 1983a; Yüksel, 2002b) benzer bir şekilde öğretmen tutum ve davranışlarının eğitim ortamında önemli bir örtük program ögesi olduğunu ifade etmektedir. Ahola (2000) yaptığı çalışmada üniversite düzeyindeki öğrencilerin otoriteye uyma, öğretim elemanlarını uzman olarak görme, onlarla tartışmama, derslerde bilimsel bir dil kullanma şeklindeki davranışlarının öğretmenlerinin gözüne girebilmek ve sıkıntılı durumlarla karşılaşmamak için edinilen öğrenmeleri gösterdiğini belirtmiştir. Akbulut (2011) araştırması sonucunda öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinliklerinin, sınıf içinde, okul içinde ve dışındaki davranışlarının; örtük olarak öğrencilerin özerk davranabilme, sorumluluk alabilme, düzenli olabilme, dakik olabilme, uygun giyinebilme, başladığı işi bitirebilme, etik davranabilme, itaat edebilme, okulun ve toplumun kurallarına uyabilme gibi becerileri kazanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Giroux'ya (1983a) göre öğretmen, öğrenme ortamında güç ve otoritenin merkezidir. Bu nedenle öğretmenin tutumları, inançları, değerleri ve davranışları öğrenme sürecini yönlendirmede en önemli etkidir. Yüksel'e (2002a) göre öğretmenler, özellikle örtük program bağlamında öğrencilerin görüş ve değerlerine dikkat ederek eğitim-öğretim etkinliklerini yönlendirmelidir.

Otoriteye itaat bulgusu, Ahola (2000), Apple (2004), Coady ve Miller (1986), Curry (2001), Paykoç ve Gündoğdu (2002), Tezcan (2003), Veznedaroğlu (2007) ve Yüksel'in (2004) yaptıkları araştırmaların bulgularıyla uyumaktadır. Ahola (2000), örtük program kapsamında öğrencilerin otoriteye uymaları gerektiğini belirtmiştir. Apple'a (2004) göre okullar, örtük program kapsamında toplumsallaştırmaya yer verir ve bu toplumsallaştırma faaliyetleri güçlü ve baskın grupların kontrolü altındadır. Toplumda istenen davranış "uysallıktır". Öğrenciler kendi tepkilerini öğretmen tarafından uygun görülenlere uydurmak zorunda kalır. Coady ve Miller'a (1986) göre örtük program, her sınıfta otorite figürü olarak adlandırılan öğretmen ile öğrencileri arasında görevlerin yürütülmesini ve öğrencilere bunları yürütme biçimlerinin öğretilmesini kapsayan sınıf uygulamalarıdır. Öğretmenin sınıfı nasıl yapılandığı, öğrencilere nasıl yaklaştığı, öğrenciye birçok mesaj verir. Curry (2001), yaptığı araştırma

sonucunda öğrencilerin hiyerarşik yapıya ve toplumsal rollerine uymaları gerektiğini tespit etmiştir. Paykoç ve Gündoğdu'ya (2002) göre, okulda hiyerarşi önemlidir ve öğrencilerden buna uygun davranmaları beklenmektedir. Dolayısıyla örtük program hiyerarşik yapıyı korumaya yöneliktir. Tezcan'a (2003) göre, aileden bağımsız hareket etme, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme gibi yaşantılar örtük bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Veznedaroğlu'na (2007) göre, öğrenciler başarılı olmak istiyorsa okulun ve öğretmenlerin örtük programını öğrenmek ve bunlara uygun davranmak zorundadırlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerle olan iletişimlerinde otoriter davranmaktadırlar. Yüksel'e (2004) göre öğrencilerin pasif ve itaatkâr olmaları, öğretmenlerin söylediklerini doğru olarak kabul etmeleri ve öğretmenlerle tartışmamaları örtük olarak verilen mesajlar arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıklarını, öğrencilerle ilişkilerini otoriter bir yapıda sürdürdüklerini, resmi programda belirtilmeyen uygulama ve davranışları gösterdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen otoriteye sahip olduğu için güçlüdür ve sınıftaki her şey onun kontrolü altındadır. Dolayısıyla, öğrenciler öğretmenin söylediği her şeyin doğru olduğunu kabul etmeyi öğrenirler. Öğrenciler, öğretmenle zıtlarsa bir yaptırımla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmen, örtük program aracılığı ile itaat etme davranışını öğrencilere kazandırır. Memişoğlu'na (2004) göre, kişiler kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamda duygularını ve düşüncelerini rahatça ifade edebilirler. Yargılayıcı ve tehditkâr bir ortamda birey sessiz ve pasif kalmayı tercih edebilecektir.

Sınav sonuçlarına itiraz etmeme beklentisi bulgusu Veznedaroğlu'nun (2007) bulgularıyla örtüşmektedir. Veznedaroğlu'na (2007) göre, öğrencilerin sınav sonuçları hakkında kendi aralarında konuştuklarını ancak şikayetlerini öğretmene iletmediklerini ve sınav sonuçlarına itiraz edilmemesi gerektiğini öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, resmi programda belirtilen özelliklerle çekişmektedir. Çünkü resmi programlarda öğrencilerden haklarını bilmeleri ve bunları kullanmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Oysa araştırma sonuçları, öğrencilerle örtük program aracılığıyla bu haklarını kullanmamaları gerektiğinin öğretildiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları sınıf arkadaşlarıyla birbirlerini kişisel, mesleki ve sosyal gelişime yönlendirmektedirler. Sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramadığını ifade eden öğretmen adayları bunun sebepleri olarak gruplaşma, önyargı ve olumsuz kişilik özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilmeleri, kültürel çeşitliliğin farkında olmalarına yardımcı olmaktadır.

Snyder'e (1971) göre öğretmen adayları, sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde sınıf iklimine uyum sağlamak için yeni davranışlar benimsemektedirler. Bu araştırmada elde edilen öğretmen adaylarının sınıf arkadaşlarına uyum sağlamak için sergiledikleri davranışlar olduğu bulgusu, bu görüşü desteklemektedir. Tuncel (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf içinde gruplaştıkları, bir gruptaki kişinin başka gruptan birisiyle arkadaş olmasının istenmediği ve bunun akran baskısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yalçınar'e (2006) göre öğrenciler, genellikle birbirine benzeyen öğrencilerle iletişim kurma eğilimi gösterirler.

“Mesleği Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin “etkili konuşma”, “öğretmenliğe uygun kıyafet tercihi” ve “yeni yöntemleri kullanmaya açık olma” alt temalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adaylarının etkili konuşma becerisini geliştirmek için kitap okudukları, eğitimlere katıldıkları, video izledikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını etkili konuşma becerisinde yönlendirdiği, model olduğu ve sunum yaptırdığı belirlenmiştir.

Schuttenberg'e (1983) göre öğretmen adayı, farklı nitelikteki geniş insan kitlelerine etkileyici bir biçimde hitap edebilmelidir. Şen ve Erişen'e (2002) göre coşkulu ve hevesli davranan, etkili ses tonu kullanan, dikkat çekici jest ve mimikler seçen öğretmenler öğrencileri daha çok etkilemektedir. Özellikle işi öğretmen yetiştirme olan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına bu özelliği kazandırırken öncelikle kendilerinde bulundurmaları gerekmektedir. Başaran ve Erdem (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının etkili konuşma becerisinde üniversite hocalarını model aldıkları belirtilmiştir. Topçuoğlu-Ünal ve Özden (2018), etkili konuşan kişilerin çevresindeki insanları kısa sürede etkileyebildiklerini, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilme yeterliliklerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle, öğretmen olacak bireylerin etkili konuşabilmelerinin öğrencileriyle geçirecekleri eğitim-öğretim yaşantılarını daha etkin kılacağını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe uygun kıyafet tercihinde öğretmenliği önemsemenin, öğrenciye model olma istediğinin, kıyafet seçiminde özgür olma istediğinin, mesleği yapan öğretmenlerin örnek olmamasın ve kılık-kıyafet yönetmeliği ile uygulamanın tutarsız oluşunun etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarına öğretmenlikte uygun kıyafet tercihi konusunda model olmaktadır ve teşvik etmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kılık kıyafetinden etkilenmekte olduğu ve onların giyiniş biçimlerini örnek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Glickman'ın (1976) sınıflardaki eğitim öğretim ortamlarının örtük programı üzerine yaptığı çalışmasında “öğretmenlerin bir model olarak öğrenciler üzerindeki etkileri örtük programın kapsamındadır” görüşünü desteklemektedir. Bireyin kıyafet tercihi, karşısındakilere verdiği değeri ve önemi yansıtır (Açıl, 2005; Keskin, 2017). Kıyafet tercihi, ilişkilerin ve iletişimin düzenlenmesinde yardımcı olur. Yerine ve zamanına uygun olmayan kıyafetler yapılan işin hafife alınmasına yol açar (Altıntaş ve Çamur, 2005). Öğretmenin öğrencilerinin karşısında temiz, düzenli, bakımlı ve iyi giyimli olması kendisine, mesleğine ve öğrencilerine olan saygının bir göstergesidir. Kendi bakımına ve dış görünüşüne özen göstermeyen bir öğretmen, öğrencisinden de kendisine saygı göstermesini beklememelidir (Ergin ve Birol, 2000). Özaslan (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının giyimleri özenli, düzenli ve temiz olması açısından öğretmen adaylarına model oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları öğrencilerin dikkatini çekmek, onları motive etmek ve onların daha iyi öğrenmesine yardımcı olmak için yeni yöntemleri kullanmaya açıktırlar. Yeni yöntemleri kullanmaya açık olmayan öğretmen adaylarında zorlanacağı algısı bulunmaktadır. Öğretim elemanları yeni yöntemleri kullanmada öğretmen adaylarına model olmakta ve onları yönlendirmektedir.

Russell'a (1997) göre öğretim elemanlarının davranışları ve öğretim tarzları, öğretmen adaylarına öğrettiklerinden daha fazla etki yaratmaktadır. Eret-Orhan (2017) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Öğretim elemanı öğretmen adaylarına derste yeni yöntemleri kullanmanın öğretmenlik mesleğinde önemini anlatmaktadır. Başaran ve Baysal (2016) tarafından yapılan araştırmada, ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden biri yeni yöntemleri kullanmaya açık olma olduğu belirtilmiştir. Araştırma bu açıdan paralellik göstermektedir. Işıltaş'a (2015) göre öğretmen adaylarının iyi öğretmen olmaları için teknolojiyi ve değişimleri takip etmesi önemlidir. Akbulut'a (2004) göre mesleğinde yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen öğretmen adayı, öğretim sürecinde başarılı olacaktır.

Araştırmanın nicel verilerine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin en düşük ortalama “Bilimsel Düşünme ve Tartışma” dır. Elde edilen bu nicel sonuç öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde nitel sonuçları desteklenmektedir. Bu bağlamda “Bilimsel Düşünme ve Tartışma” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının

görüşlerinin “bilimsel düşünme” ve “tartışma” alt temalarına ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adaylarının bilimsel düşünme becerisini kazanmama sebepleri yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları, makale okumamaları ve kendini bilim insanı olarak düşünmemeleridir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına bilimsel düşünme becerisi kazandırmak için model olmakta, onları yönlendirmekte, derste bilimsel düşünme ortamı sağlamakta ve bilimsel düşünmeyi geliştirecek ödev ve görev vermektedir.

Demiral ve Kartal (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının birçoğunun bilimsel düşünme becerilerine yönelik farkındalıkları ve öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri düşük seviyededir. Öğretmen adaylarına bilimsel düşünebilme becerisi yeteri kadar kazandırılmamaktadır. Üniversite eğitiminde ders içeriklerine yansıtılması gerekmektedir. Benzer bir bulgu Eret-Orhan (2017) tarafından yapılan araştırmada da bulunmuştur.

Öğretmen adayları tartışma becerisi için yeterli bilgi birikimine sahip değildir, araştırma yapmamakta ve makale okumamaktadırlar. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına tartışma becerisinde model olmakta, onları yönlendirmekte ve derste tartışma ortamı oluşturmaktadırlar.

Kavcar’a (1999) göre etkili öğretmenler düşünen, soru soran, eleştiren ve bunları başkalarıyla paylaşabilen kişilerdir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretim elemanlarının öncelikle söz konusu niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen özelliklerinin büyük kısmı kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının özelliklerine bağlıdır. Vukotic (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının tartışma becerisinin gelişmesi için olaylar üzerindeki düşüncelerin sınıf ortamında tartışılması gerektiği vurgulanmıştır. Sınıf ortamında araştırma ve tartışma gibi öğretim teknikleri kullanılması gerekmektedir.

“Öğrenmeyi Öğrenme” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin “üniversitede yeni ders çalışma yöntemleri öğrenme” ve “kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma” alt temalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adaylarının üniversitede ders çalışırken video izledikleri, etkili okuma yaptıkları, ayrıntılı not tuttukları, notları sık tekrar ettikleri, grup çalışması yaptıkları, anahtar kelime oluşturdıkları, farklı kaynaklardan yararlandıkları, farklı parçalardan anlamlı bir bütün

oluşturdukları, konuyu farklı konularla ilişkilendirdikleri, konuyu küçük parçalara böldükleri, konuyu hikâyeleştirdiklerini belirlenmiştir. Bilgi toplumunda bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazanması gerekmektedir. Öğrenen, öğretilmeyi bekleyen, hazır bilgiyi alan değildir. Kendi öğrenme sorumluluğunu taşır. Öğrenmede araştıran, bilgiyi keşfeden ve aktif katılım sağlayanıdır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Garison'a (1997) göre bireyin kendi öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilişlerini kullanarak bilişsel stratejiler seçebilmesi ve organize edilebilmesi öğrenmeyi öğrenme sürecinde önemlidir. Demir ve Doğanay (2011), öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına geleceğin öğretmenleri olarak kendi öğrenme süreçlerini kendileri planlama, yürütme, kontrol etme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması, hem onların bağımsız birer öğrenici olmalarını hem de bu konuda öğrencilerine model olmalarına katkı sağlayacağını vurgulamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının kütüphanede ders çalıştığı, araştırma yaptığı ve kütüphaneden kaynak ödünç aldığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları kütüphane ortamından hoşlanmadıkları, üniversite kütüphanesinin fiziki ve kaynak bakımından yetersiz olmasının kütüphane ve kaynaklardan yararlanmak istememelerine sebep olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanmaları için yönlendirdiği ve görev verdiği belirlenmiştir.

Yüksel (2004) okulun kapsamlı bir kütüphaneye, uygun sayıda ve nitelikte kaynağa sahip olmasının örtük program üzerinden öğrencilere öğrenmeyi öğrenmenin önemli olduğu mesajını vermektedir. Bireyler zihinsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla kütüphaneye giderler. Üniversitede bulunan kütüphanelerin fonksiyonel olmaması öğrencilerin kütüphaneyi kullanma alışkanlığını olumsuz olarak etkilemektedir. Etkin kütüphane kullanımının olabilmesi için uygun çalışma koşullarının olması ve zengin kaynak imkânı sunulması öğrencilerin kütüphane kullanım sıklığını arttıracaktır (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Adikata ve Anwar (2006) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanmasında öğretim elemanlarının çok büyük etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

“Ölçme Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Beceriler” boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin “üniversite değerlendirme kriterlerine adapte olma” ve “sınavda yüksek not almanın yollarını bulma” alt temalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adayları üniversitede ders sürecinde derse aktif katılmaya, derse düzenli devam etmeye ve derste üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya; ödev yaparken ödevi zamanında teslim etmeye, ödev yönergesine uymaya, ödevin niteliğine önem vermeye, ödevde üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya ve ödevle ilgili uzman görüşü almaya dikkat etmektedirler. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla değerlendirme kriterlerini paylaşması onların bu sürece adapte olmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanının öğretmen adaylarından beklentileri örtük programın en önemli unsurlarından biridir. Öğrencilere açıklanmamış ve ders programında yer almayan, öğrencilerin kendi deneyimleri sonucunda algıladıkları başarı kriterleri örtük program kapsamındadır (Tuncel, 2008). Sambell ve McDowell'e (1998) göre öğrencilerin ölçme değerlendirme süreciyle ilgili yaşantıları örtük programı oluşturmaktadır. Bir eğitim kurumunun ölçme değerlendirme etkinliklerinde örtük program gerçeğini ortaya çıkarmak için değerlendirme prosedürünün incelenmesi gerekmektedir. Öğrencilere “neyi öğrenmeleri gerektiği” ve “bunu nasıl yapmaları gerektiğini” anlatan gizli bir mesaj iletilmektedir. Öğrenciler tarafından farklı biçimde yorumlanabilir. Öğrencilerin algıladıkları başarı kriterleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin kendi algıları örtük programı oluşturmaktadır. Veznedaroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada da ortaya konduğu gibi öğrencilerin akademik yönden başarılı olmasında örtük programın önemli bir yeri vardır ve başarıya ulaşmada uyulması gereken kurallar, kazanılması beklenen değerler ve sergilenmesi istenen örnek davranış biçimleri örtük program aracılığıyla öğrenciye aktarılır.

Öğretmen adaylarının başarılı olmak için onlardan beklenenleri yapmaları gerektiği araştırmada tespit edilen bir diğer bulgudur. Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme edinimlerine ilişkin elde edilen bulguları Gün (2018), Jackson (1968), Tuncel (2008) ve Yüksel (2004) tarafından ifade edilen görüşle tutarlılık göstermektedir. Gün (2018), örtük program açısından öğrencilerin kendilerinden ne beklediğinin farkında oldukları ve beklentiye uygun davranış sergiledikleri, bunun sonucunda öğretmenleri tarafından beğenildikleri, “iyi/başarılı” öğrenci olarak nitelendikleri, ceza/yaptırımdan uzak kaldıkları belirtmektedir. Jackson'a (1968) göre okulda öğrencileri ödüllendiren ve cezalandıran düzen, norm ve davranışlar vardır. Öğrenciler sınıf ortamında öğretmenin gözüne girebilmek, kendisine ilişkin öğretmende olumlu izlenimler bırakmak veya olumsuz izlenimler oluşmasını engellemek için öğretmen beklentilerine uygun davranmayı öğrenmektedir. Öğrencilerin bu sayede sınıf içerisinde ödüllendirilme ihtimalleri artarken cezalandırılma ihtimalleri azalmaktadır. Tuncel'e (2008) göre, öğrenciler başarı olmak için öğretim elemanlarının değerlendirme kriterlerini bilmeli ve

ona göre davranmaya çalışmalıdır. Yüksel'e (2004) göre öğrenciler öğretim elemanlarının açık ve örtük beklentilerine göre davranış sergilemektedirler.

Öğretmen adaylarının sınavda yüksek not almanın yolları olarak; soruları cevaplarırken anlamlı bir bütün oluşturmaya, bilgi ve yorumu birlikte yazmaya, kaynakça yazmaya, güzel yazı yazmaya, makaleye atıf yapmaya, sınav öncesi son derse katılmaya, derste vurgulanan yere önem vermeye, öğretim elemanının istediği cevabı yazmaya dikkat ettikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular Ahola (2000), Gün (2018), Meighan (1981), Veznedaroğlu (2007) ve Yüksel'in (2004) çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ahola (2000), öğrencilerin sınavlarda çıkabilecek sorulara ilişkin ipuçları aranması gerektiğini öğrendiklerini çalışmasında ortaya koymuştur. Gün (2018), örtük program açısından öğrencilerin öğretmen söz ve davranışlarından sınav sorularına ilişkin anlam çıkarmaları gerektiğini ve elde ettikleri ipuçlarının sınav başarısında etkili olduğunu belirtmiştir. Meighan (1981) öğrencileri "ipuçlarının farkında", "ipuçlarını arayan" ve "ipuçlarına ilgisiz" olmak üzere üçe ayırmaktadır. İpuçlarının farkında olan öğrenciler, sınıftaki davranışlarından öğretmenin nelerden soru sorabileceğini anlarlar. İpucu arayan öğrenciler, öğretmeni gözlemleyerek ipuçlarını toplamaya çalışırlar. İlgisiz öğrenciler ise, öğretmenin davranışlarından sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarmazlar ve sınav sorularına ilişkin tahminde bulunmazlar. Öğrenciler, derste başarılı olmak için öğretmenin sınav sorularına ilişkin verdiği ipuçlarının farkında olmalıdır. Veznedaroğlu (2007) öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerin sözlerinden ve davranışlarından sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin ipuçları yakalayabildiklerini araştırmasında ortaya koymuştur. Yüksel'e (2004) göre sınıf yaşantısında öğrencilerin gözlem yapması ve öğretmenin sınavlarda soru sorabileceği yerler ve soru tarzları hakkında ipuçları yakalaması örtük program kapsamında yer almaktadır. Öğrenciler sınavda öğretmenin vurgu yaptığı yerlere daha çok çalıştırmaktadırlar. Tuncel (2008) yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarından sınavda kendilerinin istediği cevabı yazmalarını beklediklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma bu açıdan paralellik göstermektedir.

"Uzman Olmayı Öğrenme" boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin "bilimsel toplantılara katılma" ve "ders dışı faaliyetlere katılma" alt temalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adaylarının bilimsel toplantılara sertifika almak, bilgi ve beceri eksikliklerini tamamlamak ve kişisel gelişimine katkı sağlamak için bilimsel toplantılara katıldıkları

belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel toplantıların önemini bilmedikleri, ücret sorunu olduğu ve bilimsel toplantılarda etkili sunuş yapılmamasından dolayı bilimsel toplantılara katılmadıklarını belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bilimsel toplantılara katılmaya yönlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları bilimsel toplantılara katılmalarının mesleğe yansımalarının mesleki hayatta bilimsel toplantılara katılma isteği ve mesleki bilgi ve beceri gelişimini sürdürme şeklinde olacağı belirlenmiştir.

Küçüköğlu, Taşkın ve Saadnı (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenin alanında uzman olması ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden biri olduğu ifadesi, çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları bilimsel toplantılara katılmanın mesleki gelişimleri açısından önemli olduğunu ve bu konuda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayı üniversite hayatında bilimsel toplantıya katılırken, bu konuda hiçbir tecrübesi olmayan öğretmen adayı da bulunmaktadır. Tuncel (2008) tarafından yapılan araştırmada, bilimsel toplantıya katılan öğretmen adaylarının sayısının çok az olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanları resmi programda açıkça belirtilmediği halde kendilerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşündükleri bilimsel toplantılara katılmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları bilimsel toplantılara katılmanın önemini öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca sürekli hatırlattıklarını ve bilgilendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının mesleki, sosyal, fiziksel, kişisel ve kültürel ders dışı faaliyetlere katıldıkları belirlenmiştir. Ders dışı faaliyetlere katılan öğretmen adaylarının özgüveninin arttığı, kendini önemli hissettiği, kaliteli zaman geçirdiği ve toplumsal farkındalığının arttığı belirlenmiştir. Ders dışı faaliyetlere katılmadığını ifade eden öğretmen adayları bunun sebepleri olarak; kulüplerin ve toplulukların aktif olmadığı, yeterli imkana sahip olmadığı, çeşitliliğin az olduğunu, amaç dışı kullanıldığını, organizasyon ve ücret sorununun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ders dışı faaliyetlere katılmada öğretim elemanlarının yönlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları ders dışı faaliyetlere katılmasının öğrencilere model olma, öğrencilerle ders dışı faaliyet yapma ve öğrencileri etkileme olarak mesleğe yansıdığı belirlenmiştir.

Eğitim kurumlarında belirli alanlarda kulüpler kurulması ve aktif biçimde faaliyet yürütmeleri, kültürel ve bilimsel etkinliklerin yapılması örtük program yönüyle öğrencilerde bu etkinliklerin ve katılımlarının önemsendiği etkisini oluşturmaktadır (Yüksel, 2004; Sarı, 2007). Akdeniz Üniversitesi Eğitim fakültesinde çok sayıda sosyal-kültürel faaliyet yürütülmektedir.

Bu faaliyetler önemsenmektedir. Öğretmen adayları bu faaliyetlere katılmanın önemli olduğunu öğrenmişlerdir. Çubukçu (2012) yaptığı çalışmada örtük programı destekleyici etkinlikler olan sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ile sosyal kulüp çalışmalarının öğretmen adaylarının eğitiminde önemli rolü olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının ders dışı etkinliklere katılmalarının mesleki yönden onları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Cornbleth'in (1984) "örtük programın parçalarından biri de kulüplerdir" görüşünü desteklemektedir. Örtük program "resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaştıkları niteliklerdir" (Yüksel, 2004, s.10). Örtük program, amaçlı ya da amaçsız etkinlikler yoluyla, öğretmenler tarafından örtük bir şekilde aktarılan, öğrencilerin deneyimleri sonucu elde ettikleri kişisel ve sosyal öğrenimin sonuçlarıdır (Çubukçu, 2012; Tezcan, 2003). Bu bakımdan öğretim elemanlarının belirtmiş oldukları ifadelerden öğretmen adaylarının örtük program kapsamında öğrenmeler edineceği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okul dışındaki etkileşimleri, öğrencilerin okul içerisindeki etkileşimlerine göre örtük program açısından daha fazla öğrenmeler edinmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin resmi program dışında öğrenmiş oldukları kazanımlar örtük program kapsamında ele alınmaktadır (Akbulut, 2011; Kuş, 2009; Sarı, 2007; Serhatlıoğlu, 2012). Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulguların literatürde yer alan bulgularla tutarlılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını ders dışı faaliyetlere katılmaya teşvik ettiği belirlenmiştir. Benzer bir bulgu Tuncel (2008)'in yaptığı çalışmada da elde edilmiştir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının üniversite hayatında çeşitli sosyal faaliyetlere katılmalarının akademik kazanımların dışında öğretmen adayının kişisel gelişimine katkı sağlayacağı için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine önem verilmesi örtük programın etkisidir. Ders dışı faaliyetlere katılma örtük program kapsamında öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Benzer sonuçlara Eret-Orhan (2017) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Öğretmenlik sosyal bir meslek olduğu için öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Fakülte ortamında öğretmen adaylarına sosyal becerilerini geliştirebilecekleri aktiviteler, kulüp etkinlikleri, kişisel gelişim seminerleri, kültür-sanat faaliyetleri gibi sosyal faaliyetler düzenlenmelidir. Şen ve Erişen'e (2002) göre etkili öğretmenler, genel kültür açısından yeterli bilgi ve beceri ile donanmış öğretmenlerdir. Gökmenoğlu ve Kiraz (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri için ders dışı faaliyetlerinin önemli

olduğunu düşünmelerine rağmen katılım oranlarının düşük olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2005) öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılmasının yaşamlarında ve mesleki gelişimlerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Korkmaz'a (2002) göre kişinin bir davranışı yapabileceğine ilişkin algısı, yapacağı davranışını yapmasında etkilidir. Kişinin bu davranışı yapabileceğine ilişkin inancı önemlidir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrencilere model olma algısı mesleki yaşantılarını etkileyecektir.

Okulun resmi olmayan kuralları örtük program kapsamında değerlendirildiği çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Tezcan, 2003; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Araştırmanın yapıldığı kurumun resmi olmayan kuralları vardır. Resmi olmayan bu kurallar ile öğretmen adaylarının birlikte çalışacağı kişilerle iyi ilişkiler kurması, azimli ve karalı olması, stresini ve zamanını yönetmesi, ödevlerini zamanında teslim etmesi ve yapacağı işle ilgili sorumluluk alması beklenmektedir. Jackson'a (1968) göre öğrenciler başarılı olmak istiyorsa okulun sadece kurallarına değil, informal kurallara, normlara ve tutumlara da uymayı öğrenmelidirler. Bu açıdan, yapılan araştırma bulguları ile Jackson'ın (1968) görüşü tutarlılık göstermektedir.

Özetle, araştırmanın sonucunda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğretmen adaylarının örtük programın etkisine ilişkin algılarının genel ortalamasının yüksek olduğu ve ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalamanın *İletişim Becerisi, Kararlı, Azimli ve Sistemati Olunması*", en düşük ortalamanın *Bilimsel Düşünme ve Tartışma Becerisi*" olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda nicel bulgularda ölçek maddelerine göre en yüksek ortalama *“Öğretmenlikte konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak kadar etkili konuşmanın da önemli olduğunu öğrendim.”* ifadesi; en düşük ortalama *“Stresimi yönetmeyi öğrendim.”* ifadesi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu nicel bulgular öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde nitel bulgularla desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde örtük programın resmi programı desteklediği ve öğretmen adaylarında olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir. Örtük program aracılığıyla gerçek iş hayatına geçirilen uygun yaşantılar öğretmen adaylarının mesleğe uyumlarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi örtük programı kapsamında öğretmen adaylarının sosyalleşme becerilerine katkı sağlandığı ve mesleki yönden gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde öneriler; uygulamaya yönelik öneriler ve yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olarak iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde görülebileceği gibi sadece resmi program üzerinde yapılan değişiklik yeterli olmamaktadır. Örtük programın da resmi programı destekler şekilde değiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları ve programları hakkında değişiklik yapılacağı zaman örtük program da dikkate alınmalıdır. Bu araştırmada, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örtük programı ortaya konmuştur. Her kurumun örtük programı farklı olduğu için bu tür araştırmaların her üniversite, fakülte, lisans programı üzerinde yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar yaygınlaştıkça eğitim programlarında yapılacak olan değişikliklerde örtük program dikkate alınacaktır. Eğitim fakülteleri resmi programları geliştirilirken örtük program dikkate alınmalı ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak belirlenen örtük program özellikleri de değerlendirilmelidir. Böylece, öğretmen eğitiminde hangi beklentilerin olduğu ve gerçekte hangi öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği saptanabilir ve resmi programla örtük programın birbirini destekler nitelikte olması sağlanabilir.

Örtük programın ders programlarını desteklemesi eğitim-öğretimin etkililiği açısından önemlidir. Bu nedenle öğretim elemanları örtük program konusunda bilinçlendirilmelidir. Öğretmen adaylarına yönelik kişisel gelişim seminerleri düzenlenebilir. Örtük program bağlamında, okuldaki kurum kültürünün ve okul ikliminin geliştirilmesi adına çalışmalar yapılabilir. Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerle örtük programın kişiler arası iletişimin ve okul atmosferinin niteliği daha da geliştirilebilir (Boztaş, 2015; Sarı, 2007; Tezcan, 2003).

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örtük programı kapsamında öğretmen adaylarının edindiği beceriler incelendiğinde puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun daha da artırılmasına ilişkin çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırma sonucunda, Akdeniz Üniversitesi Eğitim fakültesinde oluşturulan kültürün öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin öğretim elemanları tarafından dikkate alındığı ortaya çıkmıştır. Bireyler, kendilerine söylenenden çok gözdedikleri ve yaşadıkları kültürün önemsediklerini daha etkili öğrenmektedir. Bu nedenle öğretim elamanlarının öğretmen

adaylarının eğitiminde gerekli nitelikleri kazandırma konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Örtük program gerçek yaşam deneyimlerinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının istenilen nitelikte bir öğretmen olarak görevlerini yapabilmeleri için eğitim fakültesinde kazandıkları becerilerle belli sosyal normlarda oluşan örtük programı içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, YÖK program geliştirme ekiplerinin örtük programın resmi programı destekleyecek şekilde düzenlenmedikçe öğretmen eğitiminde istenilen başarıyı yakalamanın mümkün olmayacağının bilincinde olmaları ve buna yönelik düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Ders dışı etkinlikler ve sosyal etkinlikler kapsamında üniversitenin örtük programı incelenebilir. Bu bağlamda;

- Üniversitelerin resmi program dışında öğrencilerini hangi etkinliklere yönlendirdiği ve öğrencilere ne tür olanaklar sunduğu belirlenerek örtük program kapsamında araştırılabilir.
- Eğitim fakültesinin örtük programı ile diğer fakültelerin örtük programlarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki örtük programın öğrencilerin gelişimini nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Alan bilgisi derslerinin örtük programının ortaya çıkarılarak öğrencilerin gelişimlerini nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar diğer eğitim fakültelerinin örtük programını inceleyerek öğretmen adaylarının edindikleri becerileri araştırabilirler.
- Farklı eğitim fakültelerindeki örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkaracak araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmen adayları ve öğretim elemanları perspektifinden örtük program bağlamında öğrenme yaşantıları ile kazandırılmak istenen beceriler ele alınmıştır. Yapılacak araştırmalarda da kurumdaki kültürün oluşumunda örtük programın etkisi araştırılabilir.
- Araştırmacılar tarafından örtük program bağlamında elde edilen beceriler dikkate alınarak öğretmen eğitimi programı geliştirilebilir.

- Araştırmacılar tarafından bir öğretmen eğitim modeli önerisi geliştirilebilir.
- Örtük program konusunda Türkiye’de yapılan çalışma sayısı yeterli düzeyde değildir. Bu konuda hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada kullanılmış olan araştırma yöntemlerinin yanı sıra gözlem yoluyla da araştırmalar yapılabilir.
- Örtük programın daha iyi açıklanabilmesi için aynı çalışma diğer devlet ve özel üniversite eğitim fakültelerinde de yapılabilir ve karşılaştırmalı analizler sunulabilir.
- Örtük program kavramı pek çok değişken ile ilişkili bir kavramdır. Örtük program öğelerinin çeşitli istatistiksel modeller ile ne kadar açıklanabileceğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sadece Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örtük programına odaklanılmıştır. Farklı fakülte türlerindeki örtük program derinlemesine araştırılabilir.
- Yapılan bu araştırma son sınıf öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının gelişim süreci karşılaştırılarak boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- Araştırmacılar uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan örtük program ile yüz yüze eğitimde ortaya çıkan örtük programı karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapabilirler.
- Benzer çalışmalar, farklı öğretim kademeleri ve sınıf düzeylerinde gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abroampa, W. K. (2020). The hidden curriculum and the development of latent Skills: The Praxis. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 70-77.
- Açıl, M. (2005). *Başarılı ve etkin öğretmenin beden dili*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Adamson, J. W. (1905). *Pioneers of modern education (1600-1700)*. London: Cambridge University Press.
- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Adikata, A. A. ve Anwar, M. A. (2006). Student library use: A study of faculty perceptions in a Malaysian University. *Library Review*, 55(2), 106-119.
- Ahola, S. (2000, Ağustos-Eylül). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear or comply to?* The Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, Finlandiya.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya öğretimi ve yaratıcı düşünce. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 215-223.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akbulut, N. ve Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56). 169-176.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanımı sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 1-14.
- Akpınar, B. ve Kuzu, İ. Y. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin felsefi temelleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 1-27). Ankara: APEGEM Akademi.
- Aksoy, E. ve Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.
- Aktaş, H. H. (2016). *Öğrencilerin okula ilişkin görüşleri ve okuldaki yaşantıları: Kültürel sermayenin rolü ve örtük program üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi. M.Ö. 1000-M.S. 2004*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: APegem Akademi.
- Alamargot, D. (2001). L’acquisition des connaissances. In C. Gonder & D. Gaonac’h (Ed.). *Enseigner a des adolescents, Manuel de Psychologie, Coll. Profession Enseignant*. İçinde (ss.42-48). Paris: Hachette Education.
- Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 204-211.
- Alpert, B. (1991). Students’ resistance in the classroom. *Anthropology and Educational Quarterly*, 22(4), 350-366.
- Alqomoul, M. ve Alroud, A. (2017). Impact of hidden curriculum on ethical and aesthetic values of sixth graders in Tafilea directorate of education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 35-44.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2005). *Sözsüz iletişim beden dili*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Özel Sayı*, 225-250.
- Anderson, D. J., Major, R. L. ve Mitchell, R. R. (1995). *Hope, intolerance and greed: A reality check for teachers*. Greenwood: Praeger.
- Anderson, T. (2001). The hidden curriculum in distance education: An updated view. *Change*, 33(6). 28-35.
- Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of e-learning. C. Vrasidas ve G. V. Glass (Ed.). *Distance education and distributed learning* içinde (ss. 115-134). Greenwich: Information Age Publishing.
- Andrew, M. D. (2005). Teacher presentation. Transition and turmoil. D. M. Moss; W. J. Glenn ve R. L. Schwab (Ed.). *Portrait of a profession* içinde (ss. 27-61). Westport, Conn.: Praeger.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of the work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. Baskı.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (2. Baskı) (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Aras-Kaya, H. Ö. (2018). *Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arıkan, A. (2004, Temmuz). *Gizli müfredatı öğrenci deneyimleri yoluyla ortaya çıkarmak*. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Aslan, M. (2018). Hizmet öncesinde öğretmenlik uygulamalarını geliştirme ve denetleme. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 537 -562). Ankara: APegem Akademi.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atanur-Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Endüstrisi Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ateş, S., Çetinkaya-Özdemir, E. ve Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-56.
- Auerbach, E. R. ve Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *Tesol Quarterly*, 19(3), 475-495.
- Aydeniz, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü dersinin örtük program açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Azizoğlu, Ç., Gökmenoğlu, T. ve Ünal-Bozcan, E. (2018). Çocuk kitaplarında değerler: KKTC'de örtük program bağlamında bir çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 122-139.
- Bacanlı, H. (1998, Ekim). *Duyuşsal alan davranışların kazandırılması*. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu, Ankara.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ballantine, J. H. (1985). *School and society. A reader in education and sociology*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Barnier, G. (2005). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. 31 Mart 2021 tarihinde www.ac-nice.fr/.../Theories_apprentissage.pdf adresinden erişildi.
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P. ve Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 688-702.
- Basque, J. (1999). *L'influence du behaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique*. Actes du XIIe colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative: inforoute et technologie éducative à L'aube de l'an 2000, Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative 31 Mart 2021 tarihinde <http://www.fse.ulaval.ca/ext/cipte/activite/coll99/actes-99.pdf> adresinden erişildi.
- Basque, J., Rocheleau, J. ve Winer, L. (1998). Une approche pédagogique pour l'école informatisée. Document de la collection L'Ecole informatisée Clés en main. Montréal: Ministère de l'Education du Québec.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ. H. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.
- Başaran, A. R. ve Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* içinde (ss. 29-44). Ankara: PegemA.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayanfar, F. (2013). The effect of hidden curriculum on academic achievement of high school students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(6), 671-681.
- Baydilek, N. B. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bayrak, C. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in university. *Journal Higher Education Publisher Springer*, 16, 535-543.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

- Bigelow, B. (1999). Probing the invisible life of schools. C. Edelsky (Ed.). *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice*. National Council of Teachers of English içinde (ss. 242-258). Urbana: IL.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (3. Baskı). (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Blumberg, A. ve Blumberg, P. (1994). *The unwritten curriculum: Things learned but not thought in schools*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (M. E. Rüzgâr, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536.
- Borges, C. J., Ferreira, T. C., Oliveira, M. S. B., Macini, N. ve Caldana, A. C. F. (2017). Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business school. *The International Journal of Management Education*, 15(2017), 153-161.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. J. Karabel ve A. H. Halsey (Ed.). *Power and ideology in education* içinde (ss. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, Çev.). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Çev.). London: Sage Publications.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Book.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1996). *Demokrasi ve kapitalizm: Mülkiyet, cemaat ve modern toplumsal düşüncenin çelişkileri* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carey, N., Mittman B. ve Darling-Hammond, L. (1988). *Recruiting mathematics and science teachers through non-traditional programs. A survey*. Santa Monica, CA: BAND Corporation, Center for the study of the Teaching Profession.
- Carnegie Forum (1986). *A nation prepared teacher for the 21st century*. Washington DC: The Forum.

- Carvallo, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: An axiological reproduction*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.
- Cirit-Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme kriterlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Clifford, G. J. ve Guthrie, J. W. (1988). *Ed schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coady, W. T. ve Miller, P. (1986). Indirect instruction. Vocational Ethnics toward the Development of an Enabling Work Ethnic. Illinois State Board of Education, *Springfield*, 11-12.
- Cohen, L., Manion, L. ve Marrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routhledge.
- Compayré, G. (1895). *History of pedagogy* (3. Baskı). (W. H. Payne, Çev.). London: Swan Sonnenschein and Co.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36.
- Costello, C. Y. (2001). Schooled by the classroom. The (re)production of social stratification in professional school settings. E. Margolis (Ed.). *The hidden curriculum in higher education* içinde (ss. 43-59). New York: Routledge.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cubberley, E. P. (1948). *History of education*. Cambridge, Mass.: Houghton Milfflin Company.
- Curry, M. J. (2001). The hidden curriculum of a community college ESL writing class. E. Margolis (Ed.). *The hidden curriculum in higher education* içinde (ss. 175-190). New York: Routledge.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2019). *Öğretmen olmak: Bir Can'a Dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çoban, A. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihi temelleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 29-58). Ankara: APegem Akademi.

- Çobanoğlu, R. ve Engin-Demir, C. (2014). Okullardaki örtük programın görünen kısmı. *İlköğretim Online*, 13(3), 776-786.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1513-1534.
- Çubukçu, Z. ve Tosuntaş, Ş. B. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemi ve teknoloji entegrasyonu. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 441-463). Ankara: APegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. ve Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dede, C. (2005). Planning for neomillennial learning styles. *Educause Quarterly*, 28(1), 7-12.
- DeMarrais, K. B. ve LeCompte, M. D. (1999). *The way schools work*. New York: Longman.
- Demir, M. (2013). *Eğitici olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, O. ve Duruhan K. (2015). Psikolojik danışma ve rehberlik programında örtük program algısı (İnönü üniversitesi örneği): Bir durum çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 32-70.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2011-2043.
- Demiral, Ü. ve Kartal, T. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri: Problemler ve çözüm önerileri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 332-365.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (3. Baskı). (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dickerson, L. W. (2007). *A postmodern view of the hidden curriculum*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Georgia Southern University, Georgia.

- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Dotger, B. H., Harris, S. ve Hansel, A. (2008). Emerging authenticity: the crafting of simulated parent-teacher candiadate conferences. *Teaching Education*, 19(4), 337-349.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. New York: Dover Publications.
- Efland, A. (1977). Competence and hidden curriculum. N. Mac-Gregor (Ed.). *Competency and art education: A critique* içinde (ss. 15-19). Columbus, OH: Ohio State University Department of Art Education.
- Ehrensall, K. (2001). Training capitalism's foot soldiers: The hidden curriculum of undergraduate business education. E. Margolis (Ed.). *The hidden curriculum in higher education* içinde (ss. 97-113). Routledge: New York.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Elitok-Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ellis, A. K. (2015). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Routledge.
- Erben-Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, G. ve Uncu, Y. (2009). Tıp fakültesi örtük program ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87.
- Erdem, M. (2013). Türk eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (ss.1-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eret-Orhan, E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 10-18.

- Ergün, M. (2015). Modern öğretmen yetiştirme sistemlerinin kurulması ve gelişmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 347-378.
- Ertekin, M. N. ve Küçükosmanoğlu, H. O. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3): 209-215.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye’nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 16-29.
- Espinosa, M. E. (2004). *California’s hidden curriculum: Institutional discrimination in the fourth grade*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). California States University, Fullerton.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman ve J. Sikula (Ed.). *Handbook of research in teacher education* içinde (ss. 212-233). New York: Macmillan.
- Fer, S. (2000). Modüler programlama yaklaşımı ve bir öneri. *Milli Eğitim*. 147.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fielding, R. (1981). The hidden curriculum in the classroom. *Teaching Political Science*, 8(3), 318-338.
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili merkez ilçesi devler ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespiti*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Fisher, R. M. (2000). *Unveiling the hidden curriculum in conflict resolution and peace education: Future directions toward a critical conflict education and ‘conflict’ pedagogy*. Technical Paper No.10. In Search of Fearlessness Research Institute. The University of British Columbia.
- Firlik, R. (1997). *Smaller places for special people*. 06 Şubat 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422091.pdf> adresinden erişildi.
- Florio-Ruane, S. (1989). *Social organization of classes and schools*. 04 Şubat 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316521.pdf> adresinden erişildi.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Gair, M. ve Mullins G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.). *The hidden curriculum in higher education* içinde (ss. 21-41). New York: Routledge.
- Gair, M. (2003). *Socrates never took attendance: Hidden curricula in a teacher preparation program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona Devlet Üniversitesi, Arizona.
- Garcia, J. ve Lissovoy, N. (2013). Doing school time: The hidden curriculum goes to prison. *Journal for Critical Education Policy Studies (CEPS)*, 11(4), 49-68.
- Garison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gerzon, M. (1997). Teaching democracy by doing it. *Educational Leadership*, 54,6-11.
- Gilborn, D. (1992). Citizenship, 'Race' and the hidden curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2(1), 57-73.
- Ginsburg, M. ve Clift, R. (1990). The hidden curriculum in teacher education. W. R. Houston, M. Haberman ve J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* içinde (ss. 450-465). New York: Macmillan.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Giroux, H. A. (1983a). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. New York: Bervin & Garvey Publishers Inc.
- Giroux, H. A. (1983b). Theories of reproduction and resistance in new society of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 261-293.
- Glickman, C. D. (1976). *Unraveling the hidden curriculum*. 04 Şubat 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED139742> adresinden erişildi.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-198.
- Gordon, D. (1997). *The hidden curriculum*. L. J. Saha (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education* içinde (ss. 210-257). UK: Pergamon.
- Gökçe, F. (2014). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim* (6. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökmenoğlu, T. ve Kiraz, E. (2011). Öğretmen adaylarının üniversitelerde sunulan sosyal ve akademik olanakları değerlendirme durumları: ODTÜ örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 393-410.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği geliştirim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gray, R. M. (1991). *Professional development: A case study of the hidden curriculum*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Oregon, Oregon.

- Grauer, S. (1985). *The hidden curriculum, Beyond the hidden curriculum: Creating the conditions for learning*. 04 Şubat 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED266181> adresinden erişildi.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gün, M. (2018). *Türk hava kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul ve sınıf iklimi boyutlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gündoğdu, M. (2020). *5. sınıf Fen Bilimleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarıları ve tutumlara etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gündoğdu, S. ve Yaşar, M. (2016). Öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 81-92.
- Gündüz-Erbay, H. (1997). *Eğitici kol çalışmalarının etkililiği ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 413-435.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- Hashemi, A. S., Fallahi, V. Aojinejad, A. ve Samavi, A. (2012). The role of the hidden curriculum on social education of high school students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(5), 255-259.
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Hawley, W. (1986). A critical analysis of the Holmes Group's proposal for reforming teacher education. *Journal of Teacher Education*. 37(4), 47-51.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e kadar ders kitaplarında cinsiyetçilik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hemmings, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *High School Journal*, 83(2), 1-11.

- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Hızal, A. (1976). Programlı öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 167-184.
- Hines, A. R. (2013). *The theatrical ties that bind: An examination of the hidden curriculum of theatre education*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona Devlet Üniversitesi. Tempe, Arizona, U.S.A.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.
- Horton, L. (1972). *The hidden curriculum of competency-based teacher education*. 28 Ocak 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED080511> adresinden erişildi.
- Hubbard, B. (2010). *Manifestations of hidden curriculum in a community college online opticianry program: An ecological approach*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Nottingham Üniversitesi. Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3425631).
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. Baskı). Boston: Pearson.
- Illich, D. I. (2016). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Işıктаş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 796-820.
- İnal, K. (1998). *Türkiye 'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler-27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ito, T., Kubota, K. ve Ohtake, F. (2020). Long-term consequences of the hidden curriculum on social preferences. *The Japanese Economic Review*, 33(8), 78-92.
- İzgi-İpek, İ. ve Şahin, H. (2019). Hidden curriculum scale in teacher education: A scale development study. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 323-338.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Jerald, C. D. (2006). *School Culture: The hidden curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. 04 Şubat 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED495013> adresinden erişildi.

- Jung, J., Ressler, J. ve Linder, A. (2018). Exploring the hidden curriculum in Physical education. *Advances in Physical Education*, 8, 253-262.
- Kalaycı, N. ve Güneş, E. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi: Özgürlük mü? Güvenlik mi? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 17-34.
- Kalista, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most Effective classroom management techniques and practice*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). The Graduate School University of Wisconsin, U.S.A.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karagöz, Y., Kınır, S., Mesci, M. ve Akbaş, Z. (2010). Zamanın etkin kullanımını sağlayan faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 97-108.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1999). ‘Nitelikli öğretmen sorunu’, *eğitimde yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi ulusal Sempozyumu*, Ankara.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6. Baskı). London: Paul Chapman.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Keskin, T. (2017). *Beden dili ve hitabet*. Ankara. Tutku Yayınevi.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 217-244.
- Kıncal, R. Y. ve Şahin, Ç. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin toplumsal ve kültürel temelleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 60-91). Ankara: APegem Akademi.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. Baskı). New York: Guilford Press.
- Koç-Akran, S. ve Koyuncu, A. (2018). Lise öğrencilerine ve öğretmenlerine göre okulun örtük programı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 73-89.

- Koçak, İ. (2000). Liselerde Cumhuriyet tarihi ders kitapları 1935-1990. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konidari, V. ve Abernot Y. (2008). The way classroom functions: Another hidden curriculum to be explored. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 1-7.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (ss. 90-138). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korzh, A. (2013). *Educational inequalities and Ukrainian orphan's future pathways: Social reproduction or transformation through the hidden curriculum*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Kolombiya Üniversitesi, U.S.A.
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique, Montréal: Ecole Polytechnique.
- Köse, E. (2020). *Eğitimin temeli temel kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurulgan M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükoğlu, A., Taşkın, A. ve Saadni, A. (2014). İranlı ve Türk öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-416.
- Külekçi, E. ve Bulut, L. (2010, Kasım). *Türkiye ve ABD'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Lempp, H. ve Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329(7469), 770-773.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. London: The Falmer Press.

- Makedon, A. (1992, Kasım). *Humans in the World: Instruction to the educational theory of Racial perspectivism*". The Annual Conference of the Midwest Philosophy of Education Society, Chicago, IL.
- Margolis, E. ve Romero, M. (1998). The department is very male, very old and very conservative: The Functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68(1), 1-31.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. ve Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. E. Margolis (Ed.). *The hidden curriculum in higher education* içinde (ss. 1-20). New York: Routledge.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Mariani, L. (1999, Mart). *Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes*. British Council 18th National Conference for Teachers of English, Palermo, İtalya.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum*. New York: Routledge.
- Martin, L. (2014). *The hidden curriculum exposed: How one outreach program bridges cultural capital and cultural wealth for Latina/o community college transfer students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). California Üniversitesi, U.S.A.
- McLaren, P. (2002). Critical pedagogy: A look at the major concepts. A. Darder, M. Baltodana ve R. D. Torres (Ed.). *The critical pedagogy reader* içinde (ss. 48-76) New York: Routledge Falmer.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5. Baskı). New York: Harper Collins College Publishers.
- Mehdinezhad, V. (2008). *Evaluation of teacher education programs by students and graduates*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Turku Üniversitesi, Finlandiya.
- Meighan, R. (1981). *The hidden curriculum*. 08 Mart 2019 tarihinde <http://www.sociology.org.uk.teceltl.htm> adresinden erişildi.
- Meighan, R. ve Siraj-Blatchford, I. (1997). *A Sociology of educating* (3. Baskı). Trowbridge: Cassell Educational Ltd.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Morrisette R. ve Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Myles, B. S. ve Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.
- Nami, Y., Marsooli, H. ve Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114(2014), 798-801.
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: Exploring the Bowles and Gintis hypothesis. *Sociology of Education*, 55, 197-212.
- OECD (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher Professional development*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuzkan, A. F. (1990). Köy enstitüleri öğretim programları. Kuruluşunun 50. Yılında köy enstitüleri. *Eğit-Der Yayınları*, 2, 12-37.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Orhan, K. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Ornstein A. C. ve Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ozan, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin örtük programa yönelik algıları. E. Yeşilyurt (Ed.). *Eğitim sosyal ve beşerî bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (ss. 423-446). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.
- Özaslan, D. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 90-105). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenci, S. (1997). *İlköğretimde eğitici öğrenci sosyal kol çalışmalarının durumu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Paykoç, F. ve Gündoğdu, K. (2002). *İlköğretimde örtük program ve önemi*. XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, KKTC.
- Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. Massachusetts: Free Press.
- Parsons, J. ve Beauchamp, L. (1985). *The hidden curriculum of student teacher evaluation*. 28 Ocak 2019 tarihinde http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage01/0000019b/80/2e/ed/b1.pdf adresinden erişildi. *ERIC Digest* (ED 261 983).
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 342-358.
- Powell, A. (1980). *The uncertain profession: Harvard and the search for educational authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rayn, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Raynal F. ve Reieunier, A. (1997). *Pédagogie: Dictionnaire des concept clés. Collection Pédagogie*. Paris: ESF:
- Romanowski, M. H. (1997). Teachers’ lives and beliefs: Influences that shape the U.S. History curriculum. 04 Şubat 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED409288> adresinden erişildi.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. J. Loughran ve T. Russell (Ed.). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education içinde* (ss. 32-47). London: Farmer Press.
- Sadker, M. P. ve Sadker, D. M. (2000). *Teachers, schools and society*. New York: McGraw-Hill.

- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sambell, K. ve McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesine” ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4. Baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schugurensky, D. (2002). The eight curricula of multicultural citizenship education. *Multicultural Education*, 10(1), 2-6.
- Schuttenberg, E.M. (1983) Preparing the educated teachers for the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 39(4), 14-17.
- Selvi, M., Doğru, M., Gençosman, T. ve Saka, D. (2017). Fen bilimlerinde öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-193.
- Semper, J. V. O. ve Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 481-498.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Sezen, Ö. (2011). *Bir üniversite yabancı diller hazırlık okulunun örtük programının algılar yoluyla incelenmesi üzerine bir vaka çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insight. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Small, D. (2020). The hidden curriculum in public schools and its disadvantage to minority students. *International Forum of Teaching and Studies*, 16(1), 16-23.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.

- Sözen, S. ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 213-230.
- Sönmez, V. (2008). Karşıt program. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30, 99-115.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spaulding, A. (1995, Aralık). *A qualitative case study of teacher student micro political interaction: The strategies, goals and consequences of student resistance*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, U.S.A.
- Stiles, L. J. (1969). Teacher education programs. L. Ebel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research* içinde (ss.1414-1423). London: Macmillan.
- Stout, M. W. (1995). *The hidden curriculum of the video teleconference (VTC) classroom and its implications for the university of twenty-first century*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, U.S.A.
- Süer, S. ve Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sorumluluk duygusu algılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 32(3), 481-497.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, Ç. ve Girgin, D. (2018). Öğretmenlik mesleğini özendirici teknikler geliştirme. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 485-511). Ankara: APegem Akademi.
- Şahin, S. (2014). *How does a hidden curriculum operate: A case study of routine practices and rules in a fourth-grade classroom?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International Ed.). Harlow: Pearson.
- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Taşpolatoğlu, A. E. (1993). *Türk milli eğitiminde cumhuriyetten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programı temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-60.
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Titiz, T. (2000). *Okulda yeni eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Titman, W. (1994). *Special places; special people: The hidden curriculum of the school grounds*. 06 Şubat 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430384.pdf> adresinden erişildi.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tor, D. (2015). *Yükseköğretimde fiziksel ortamın örtük programının incelenmesi: Bir gömülü kuram çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Townsend, B. K. (1995, Kasım). *Is there a hidden curriculum in higher education doctoral programs?* The Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Orlando, U.S.A.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin toplumsal ve kültürel temelleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 93-130). Ankara: APegem Akademi.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türkmen, Z. (1999). *Yabancı dil (İngilizce) ders kitapları yoluyla öğrencilere sunulan kültürel öğeler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programının ve öğretimin temel ilkeleri* (M. E. Rüzgâr ve B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How working-class kids get working class jobs* (2. Baskı). New York: Columbia University Press.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum, *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Wright, C. ve Weekes, D. (2003). Race and gender in the contestation and resistance of teacher authority and school sanctions: The case of African Caribbean pupils in England. *Comparative Review*, 47, 3-20.
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of language of justification in nineteenth century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 1, 5-21.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*, 162(1), 138-151.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vukotic, I. (2014). *'What does Kuhn mean when she talks about scientific thinking?' with reference to metacognitive development, present some ideas for how teachers might encourage 'scientific thinking' in the classroom*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Heriot Watt University. ALP: English School of Business, Belgrade.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Yazar, T. ve Dokumacı-Sütçü, N. (2018). Öğretmen yetiştirmede araştırma yönelimleri: 2000'li yıllarda (2000-2018) öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss.563 -599). Ankara: APegem Akademi.
- Yazdani, S., Momeni, S., Afshar, L. ve Abdolmaleki, M. (2019) A comprehensive model of hidden curriculum management in medical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(3), 123-130.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi öğrenmek* (8. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, R. ve Aşçı, M. (2020). Öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının örgüt kültürü açısından değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 219-232.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 62-83.
- Yüksel, S. (2002a). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde eğitim öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2003a, Ekim). *Eğitim fakültelerinin örtük programının tespit edilmesi-Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Yüksel, S. (2003b). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 235-251.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 321-345.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimciler Dergisi*, 1(1), 35-58.

Zeichner, K. M. ve Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education “washed out” by school experience? *Journal of Teacher Education*, 22(3), 7-11.



EK-1: ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖRTÜK PROGRAM ÖLÇEĞİ (ÖEÖPÖ)

Sevgili Arkadaşlar,

Bu ölçek, öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adayı algılarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten toplanacak bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Burada yapacağınız işaretlemeler kesinlikle gizli kalacak ve açıklanmayacaktır. Sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeyi tek bir işaret koyarak yanıtlayınız. Her maddenin karşısında bulunan; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Kısmen Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Kısmen Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir. En uygun yanıtları vermeniz ümidiyle katkınız için teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi
İlknur İZGİ İPEKEL

Cinsiyet: 1. Kız () 2. Erkek ()

Lisans Programı:

1. Fen Bilgisi Öğretmenliği	()
2. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	()
3. İngilizce Öğretmenliği	()
4. Sınıf Öğretmenliği	()
5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	()
6. Türkçe Öğretmenliği	()

Baba Eğitim Durumu:

1. Okuryazar değil	()	2. İlkokul mezunu	()
3. Ortaokul mezunu	()	4. Lise mezunu	()
5. Üniversite mezunu	()	6. Lisansüstü eğitim mezunu	()

Baba Mesleği (Lütfen Belirtiniz):

Anne Eğitim Durumu:

1. Okuryazar değil	()	2. İlkokul mezunu	()
3. Ortaokul mezunu	()	4. Lise mezunu	()
5. Üniversite mezunu	()	6. Lisansüstü eğitim mezunu	()

Anne Mesleği (Lütfen Belirtiniz):

Yetiştirdiğiniz Yerleşim Birimi: 1. Köy () 2. Kasaba () 3. İlçe () 4. Şehir ()

Üniversite Yerleştirdiğiniz Programı Tercih Etme Sıranız (Lütfen Belirtiniz):

Soru: Lisans programında almış olduğunuz eğitimde neler öğrendiniz?

Katılım Düzeyi		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Kısmen Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Maddeler						
1.	Öğrencilerle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendim.	1	2	3	4	5
2.	Öğrenci velileriyle iyi iletişimin nasıl kurulacağını öğrendim.	1	2	3	4	5
3.	Öğrenci velilerine çocuklarının gelişimi hakkında nasıl bilgi verilmesi gerektiğini öğrendim.	1	2	3	4	5
4.	Öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında bilgi toplamayı öğrendim.	1	2	3	4	5
5.	Öğrencilere ev ödevlerinin nasıl verilmesi gerektiğini öğrendim.	1	2	3	4	5
6.	Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl kontrol edilmesi gerektiğini öğrendim.	1	2	3	4	5
7.	Öğrencilerin ev ödevlerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini öğrendim.	1	2	3	4	5
8.	Birlikte çalışacağım kişilerle iyi ilişkiler kurmanın önemini öğrendim.	1	2	3	4	5
9.	Azimli ve kararlı olmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
10.	Stresimi yönetmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
11.	Zamanımı yönetmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
12.	Dağınık bilgi kümelerinden düzenli bir bütün oluşturmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
13.	Öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kurmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
14.	Sınıf arkadaşlarımla rahatça iletişim kurmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
15.	Ödevlerimi zamanında teslim etmem gerektiğini öğrendim.	1	2	3	4	5
16.	Yapacağım işle ilgili sorumluluk sahibi olmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
17.	Öğretmenlikte, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak kadar etkili konuşmanın da önemli olduğunu öğrendim.	1	2	3	4	5
18.	Öğretmen olarak uygun kıyafet giymenin önemini öğrendim.	1	2	3	4	5
19.	Mesleki gelişimim açısından yeni yöntemleri kullanmaya açık olmam gerektiğini öğrendim.	1	2	3	4	5
20.	Kendimi doğru ifade etmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
21.	Alanımda başarılı olabilmek için kendimi geliştirmemin devamlılığının önemini öğrendim.	1	2	3	4	5
22.	Bilimsel olarak düşünmeyi ve tartışmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
23.	Akademik dili kullanmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
24.	Derslerde ifade edilen görüş ve düşünceleri bilimsel açıdan değerlendirmeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
25.	Derslerime planlı ve düzenli çalışmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
26.	Yeni ders çalışma yöntemleri öğrendim.	1	2	3	4	5
27.	Öğrenmeye açık olmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
28.	Kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma yollarını öğrendim.	1	2	3	4	5
29.	Üniversite not sistemine adapte olmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
30.	Üniversite sınav sistemine adapte olmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
31.	Sınavda çıkabilecek sorularla ilgili tahminde bulunmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
32.	Bilimsel toplantılara (konferans, panel, kongre, çalıştay vb.) katılarak kendimi mesleki yönden geliştirebileceğimi öğrendim.	1	2	3	4	5
33.	Mesleğimle ilgili literatürü takip ederek kendimi mesleki yönden geliştirebileceğimi öğrendim.	1	2	3	4	5
34.	Ders dışı faaliyetlere (sergi, toplantı, kulüp, topluluk vb.) katılmanın önemli ve yararlı olduğunu öğrendim.	1	2	3	4	5

EK-2: GÖRÜŞMEYE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Araştırmanın Başlığı: Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları ile Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İncelenmesi

İşbu belge ile aşağıdaki hususları onaylıyorum:

- ☐ 1. Çalışmaya kendi iradem ile katılmayı kabul ediyorum.
- ☐ 2. Görüşme formundaki bilgilendirme notunda verilen bilgileri okudum ve anladım.
- ☐ 3. Çalışma ile ilgili sorular sormak için fırsat verildi ve tüm belirsizlikler giderildi.
- ☐ 4. Araştırmaya katılmam hususunda herhangi bir itirazım bulunmamaktadır.
- ☐ 5. Ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

Tarih:

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Lisans Programı:

Cinsiyet:

Telefon numarası:

E-posta:

Görüşmeci:

EK-3: 4. SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARI ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmen Adayları;

“Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisi” konusunda çalışmaktayım.

Örtük program, öğrencilerin resmi programda yer alan derslerin hedefleri bağlamında kazandıkları davranış değişimleri dışında edindikleri bilgi, görüş ve değerleri kapsayan bir program kavramıdır. Bu konu ile ilgili olarak araştırmada objektif, yansız ve güvenilir bulgu ve sonuçlar elde edilmesinde sizlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. İsminizin araştırma raporunda yazmayacağını, görüşme sorularına verdiğiniz yanıtların tümünün gizli kalacağını ve bu bilgilerin araştırmacı dışında herhangi bir kişinin görmesinin mümkün olmadığını belirtmek isterim. Soruları içtenlikle cevaplamanız çalışmanın bilimsel etkililiğini arttıracaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İlknur İZGİ İPEKEL

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi

1. Öğretmenlik uygulamasında;

1.1. Öğrencilerle iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? Öğrencilerle iyi bir iletişim nasıl kurulabileceğini düşünüyorsunuz?

1.2. Velilerle iyi bir iletişimin nasıl kurulabileceğini düşünüyorsunuz? Neden?

2. Aşağıda verilen özellikleri üniversitedeki yaşantınızda kazandınız mı? Öğretim elemanları bu özellikleri size nasıl kazandırıyor? Bu özelliklerin mesleki gelişiminizi nasıl etkileyeceğinizi düşünüyorsunuz?

2.1. Azimli ve kararlı olma

2.2. Sorumluluk sahibi olma

2.3. Sistematiik olma

2.4. Stresi yönetme

2.5. Zamanı Yönetme

2.6. Öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma

- 2.7. Sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma
3. Öğretmenlik mesleğine ait aşağıdaki beceriler hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu becerilere sahip misiniz? Bu becerilerin size mesleki açıdan nasıl faydası olacağını düşünüyorsunuz?
- 3.1. Etkili konuşma
- 3.2. Mesleğe uygun kıyafet seçimi
- 3.2. Yeni yöntemleri kullanmaya açık olma
4. Bilimsel düşünme ve tartışma beceriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu becerinin size mesleki açıdan nasıl faydası olacağını düşünüyorsunuz?
- 4.1. Bilimsel düşünmeyi üniversitedeki yaşantınızda öğrendiniz mi?
- 4.2. Bilimsel olarak tartışmayı üniversitedeki yaşantınızda öğrendiniz mi?
5. Öğrenmeyi öğrenme beceriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu becerinin size mesleki açıdan nasıl faydası olacağını düşünüyorsunuz?
- 5.1. Üniversite hayatınızda ne tür yeni ders çalışma yöntemlerini öğrendiniz?
- 5.2. Kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma durumunuz nasıl?
6. Ölçme değerlendirme etkinliklerine yönelik becerileriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Üniversitede öğrenci başarısı değerlendirilirken öğretim elemanlarının kullandığı ne gibi ölçütler var? Bu ölçütlerin mesleki gelişiminize etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
- 6.1. Üniversitede değerlendirme kriterlerine adapte olma konusunda ne gibi deneyimler yaşadınız?
- 6.2. Sınavda başarılı olmak için nelere dikkat ettiniz? Neden?
7. Uzman olmayı öğrenmeye yönelik becerileriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu özelliğin mesleki gelişiminize etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
- 7.1. Bilimsel toplantılara (konferans, panel, kongre, çalıştay vb.) katılma durumunuz nasıl?
- 7.2. Ders dışı faaliyetlere (sergi, toplantı, kulüp, topluluk vb.) katılma durumunuz nasıl?

EK-4: ÖĞRETİM ELEMANI YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretim Elemanı;

“Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisi” konusunda çalışmaktayım.

Örtük program, öğrencilerin resmi programda yer alan derslerin hedefleri bağlamında kazandıkları davranış değişimleri dışında edindikleri bilgi, görüş ve değerleri kapsayan bir program kavramıdır. Bu konu ile ilgili olarak araştırmada objektif, yansız ve güvenilir bulgu ve sonuçlar elde edilmesinde sizlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. İsminizin araştırma raporunda yazmayacağını, görüşme sorularına verdiğiniz yanıtların tümünün gizli kalacağını ve bu bilgilerin araştırmacı dışında herhangi bir kişinin görmesinin mümkün olmadığını belirtmek isterim. Soruları içtenlikle cevaplamanız çalışmanın bilimsel etkililiğini arttıracaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İlknur İZGİ İPEKEL

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi

1. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının;
 - 1.1. Öğrencilerle iyi bir iletişimin nasıl kurulacağını öğrendiklerini düşünüyor musunuz? Neden?
 - 1.2. Velilerle iyi bir iletişimin nasıl kurulacağını öğrendiklerini düşünüyor musunuz? Neden?
2. Aşağıda verilen özellikleri öğretmen adayları üniversitedeki yaşantılarında kazandılar mı? Bu özelliklerin onların mesleki gelişimine etkisi nedir?
 - 2.1. Azimli ve kararlı olma
 - 2.2. Sorumluluk sahibi olma
 - 2.3. Sistematiik olma
 - 2.4. Stresi yönetme
 - 2.5. Zamanı Yönetme
 - 2.6. Öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma
 - 2.7. Sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma

3. Öğretmenlik mesleğine ait aşağıda verilen özellikleri öğretmen adayları üniversitedeki yaşantılarında kazandılar mı? Bu özelliklerin onlara mesleki açıdan nasıl faydası olacağını düşünüyorsunuz?

3.1. Etkili konuşma

3.2. Mesleğe uygun kıyafet seçimi

3.3. Yeni yöntemleri kullanmaya açık olma

4. Öğretmen adaylarının bilimsel düşünme ve tartışma becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu özelliğin onların mesleki gelişimine etkisi nedir?

4.1. Bilimsel düşünmeyi üniversitedeki yaşantılarında öğrendiler mi?

4.2. Bilimsel olarak tartışmayı üniversitedeki yaşantılarında öğrendiler mi?

5. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu özelliğin onların mesleki gelişimine etkisi nedir?

5.1. Üniversitede ne tür yeni ders çalışma yöntemlerini öğrendiler?

5.2. Kütüphaneden ve kaynaklarından yararlanma durumları nasıl?

6. Öğrenci başarısını değerlendirirken kullandığınız ne gibi ölçütler var? Bu ölçütlerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?

6.1. Öğretmen adayları sınavlarda başarılı olmak için nelere dikkat etmeliler? Neden?

7. Öğretmen adaylarının uzman olmayı öğrenmeye yönelik becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu özelliğin onların mesleki gelişimine etkisi nedir?

7.1. Bilimsel toplantılara (konferans, panel, kongre, çalıştay vb.) katılma durumları nasıl?

7.2. Ders dışı faaliyetlere (sergi, toplantı, kulüp, topluluk vb.) katılma durumları nasıl?

EK-5: ETİK KURUL İZNİ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 03/05/2019

Karar Sayısı : 98

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Harun ŞAHİN**'in danışmanlığını, **İlknur İZGİ İPEKEL**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Gelişimi Açısından Örtük Programın Etkisinin İncelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği)"* başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Harun ŞAHİN**'in danışmanlığını, **İlknur İZGİ İPEKEL**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Gelişimi Açısından Örtük Programın Etkisinin İncelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği)"* konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ
(izinli)

03.05.2019
A.A.Dikiç
Bil.İşl.

EK-6: ÖEÖPÖ PİLOT UYGULAMA İZNİ



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
27	2	24/04/2019
KARAR 2: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı 20155416002 numaralı öğrencisi İlknur İZGİ İPEKEL' in "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Gelişimi Açısından Örtük Programın Etkisinin İncelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında hazırladığı ölçeği Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve öğretim görevlilerine eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamasının uygunluğuna, Mevcutdun oy birliğiyle kabulüne karar verilmiştir. Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN Başkan Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÜYE Doç. Dr. Sinem SEZER ÜYE Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ÜYE Dr. Öğr. Ü. Mevlüt GÜLMEZ ÜYE		

EK-7: ÖEÖPÖ ASIL UYGULAMA İZİN ONAYI



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
66	1	25/10/2019
KARAR 1: Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Doç. Dr. Harun ŞAHİN danışmanlığındaki 20155416002 numaralı öğrencisi İlknur İZGİ İPEKEL' in "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Gelişimi Açısından Örtük Programın Etkisinin İncelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği)" isimli tez konusu kapsamında Fakültemiz 4. sınıf öğrencilerine 25.11.2019-06.12.2019 tarihleri arasında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülüğüne dayalı olarak uygulanmasının uygunluğuna, Mevcutun oy birliğiyle kabulüne karar verilmiştir. Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN Başkan Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÜYE Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ÜYE Doç. Dr. Sinem SEZER ÜYE Dr. Öğr. Ü. Mevlüt GÜLMEZ ÜYE		

EK-8: GÖRÜŞME ASIL UYGULAMA İZİN ONAYI



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
83	1	15/01/2020
KARAR 1: Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Doç. Dr. Harun ŞAHİN danışmanlığındaki 20155416002 numaralı öğrencisi İlknur İZGİ İPEKEL in "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Gelişimi Açısından Örtük Programın Etkisinin İncelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği)" isimli tez konusu kapsamında Fakültemizde bulunan öğrencilere eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasının uygunluğuna, Mevcutun oy birliğiyle kabulüne karar verilmiştir. Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN Başkan Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR ÜYE Doç. Dr. Sinem SEZER ÜYE Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ÜYE Dr. Öğr. Ü. Mevlüt GÜLMEZ ÜYE		

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İlknur İZGİ İPEKEL

Eğitim Durumu

Lisans: Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

İzgi, İ. ve Köse E. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde okuma becerisine yönelik başarı durumları ile informal yolla İngilizce öğrenmeleri arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 187-196.

Uluslararası Hakemli Dergide Yayınlanan Makaleler:

İzgi-İpek, İ. ve Şahin, H. (2019). Hidden curriculum scale in teacher education: A scale development study. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 323-338.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Amasya Merkez Ziyaret İlköğretim Okulu (2009-2011)

Antalya Büyükşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2011-2012)

Antalya Döşemealtı Ilıcaköy Ortaokulu (2012-2015)

Antalya Kepez Antalya Eczacılar Ortaokulu (2015-...)

İNTİHAL RAPORU

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARI İLE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 16	% 9	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	kefad2.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	www.kefdergi.com İnternet Kaynağı	% 1
3	www.dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	YÜKSEL, Sedat. "Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi", İletişim Hizmetleri, 2007. Yayın	<% 1
5	oapub.org İnternet Kaynağı	<% 1
6	egitimbilim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2021

İlknur İZGİ İPEKEL

