



**ÖRTÜK PROGRAMIN
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE
ÖĞRETMEN KİMLİĞİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Canan KÖSE

Eskişehir 2023

**ÖRTÜK PROGRAMIN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE
ÖĞRETMEN KİMLİĞİNE ETKİSİ**

Canan KÖSE

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2023

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET
ÖRTÜK PROGRAMIN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE
ÖĞRETMEN KİMLİĞİNE ETKİSİ
Canan KÖSE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2022

Danışman: Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Bu araştırmanın amacı, örtük programın öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etkisini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında dört üniversitenin eğitim fakültesinde Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanları, öğrenim gören öğrenciler ve fakültede görevli idari personeldir. Araştırmanın verileri kompozisyon ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın ve kapsamının ne olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Yapılan araştırma sonucunda örtük programın kesin bir şekilde tanımlanamayacağı ancak kapsamı ve özelliklerinin açıklanabileceği görülmüştür. Bunun nedeni örtük programın yazılı olmaması, kuruma, kişiye ya da zaman göre değişkenlik gösteren özelliklere sahip ve gizli olmasıdır. Örtük programa etki eden unsurlar: öğrenciler, öğretim elemanları, eğitim ve öğretim programları, sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler, üniversite/fakülte, toplum ve ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu unsurlar ile üniversite, fakülte ve uygulama okulları ortamında girdikleri etkileşim sonucunda çeşitli kazanımlara sahip olmaktadır. Örtük programın amaçlarının odağında öğrenci kazanımlarının olduğu ve bu kazanımların bilişsel alana, duyuşsal alana ve becerilere ilişkin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında elde edilen sonuca göre, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretim elemanları, eğitim fakülteleri, eğitim ve öğretim programları, Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adayları, ders dışı etkinlikler ve toplum öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilen örtük program unsurlarıdır.

Anahtar Sözcükler: Örtük program, öğretmen kimliği, öğretmen yetiştirme programları, sınıf öğretmenliği.

ABSTRACT
THE IMPACT OF HIDDEN CURRICULUM ON TEACHER
IDENTITY IN THE PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION
Canan KÖSE

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2022

Supervisor: Prof. Dr. K1ymet SELVİ

This study aims to reveal the effect of the hidden curriculum on the teacher identity of teacher candidates in the pre-service teacher education programs. The participants of the research, in which the qualitative research method was used, are the instructors and students in elementary education undergraduate programs and administrative staff in the education faculties of four universities. The data of the study were collected through composition forms and semi-structured interviews, and they were analyzed by content analysis method. According to the result obtained within the scope of the first question of the research, it has been found that the hidden curriculum cannot be defined precisely, but its scope and features can be explained. The reason for this is that the hidden program is not written, has features that vary according to the institution, person or time, and is confidential. Factors affecting the hidden curriculum are students, teaching staff, curriculum and instructional programs, social, academic, sports and artistic activities, university/faculty, society and teacher education policy in the country. Teacher candidates have various acquisitions as a result of the interaction with these elements in the environment of universities, faculties and practice schools. It has been determined that learning outcomes are at the center of the objectives of the hidden curriculum and that these outcomes are related to the cognitive domain, affective domain and skills. According to the result obtained within the scope of the second question of the research, it can be concluded that the hidden curriculum in teacher training programs has a great effect on the teacher identity of teacher candidates. Instructors, faculties of education, curriculum and instructional programs, Teaching Practice course, teacher candidates, extracurricular activities and society are the elements of the hidden curriculum that can positively or negatively affect the teacher identity of teacher candidates.

Keywords: Hidden curriculum, teacher identity, teacher education, teacher training, primary school teaching.

ÖNSÖZ

Öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen olabilmeleri için sahip olmaları gereken öğretmen kimliğine örtük programın nasıl etki ettiğini araştıran bu çalışmanın öğretmen adaylarına ve eğitim sistemine katkı getirmesi beklenmektedir. Ayrıca, örtük program kavramının daha iyi anlaşılması ve örtük program uygulamalarının geliştirilmesi için gerekli bilginin paylaşılmasını sağlamayı amaçlayan bu çalışmayla örtük programın olumsuzluklarını kontrol edip olumlu yönlerinin azaltılmasına ilişkin yeni bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Öncelikle bu çalışmanın her aşamasında bana fikirleriyle ilham veren, görüşleriyle yol gösteren, öngörülerıyla motive eden, anlayışıyla, sabrıyla ve özverisiyle bana destek olan, her görüşmemizde beni aydınlatan ve moral veren, benim için bir danışmandan çok daha ötesi olan değerli hocam Prof. Dr. Kıymet SELVİ'ye çok teşekkür ederim.

Tez izleme sürecinde kıymetli görüşleriyle tezimin şekillenmesine yardımcı olan, akademik ve manevi anlamda benden desteğini esirgemeyen sevgili hocam Prof. Dr. Meral GÜVEN'e içtenlikle teşekkür ederim. Tez sürecimde tez izleme komitelerinde yanımda olup değerli görüş ve önerileriyle bana destek veren değerli hocam Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE'ye teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda, tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul edip yapıcı önerileriyle tezimin daha iyi olması için katkı sağlayan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Cem BABADOĞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a büyük bir teşekkür borçluyum. Ayrıca sevgili arkadaşım Dr. Betül BALDAN'a bu tezin yöntemine ve güvenilirlik çalışmalarına verdiği destek ve manevi güç için teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Doktora tez süreci gibi uzun bir yolda bana bana destek olan değerli arkadaşlarım Özlem UTKU, Derya CANGAR, Aliye Evin YÖRÜDÜ, Billur YILDIRIM ve Aynur COŞANER'e ve tezimi okuyarak dil denetimi ve düzeltilmesini yapan Tuna KIZILIRMAK'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora ders ve tez aşamasında beni destekleyen, aynı zamanda çalıştığım kurum olan Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerine sağladıkları katkı için teşekkür etmek isterim.

Bu uzun süreci bana moral vererek geçiren ve tüm hayatım boyunca arkamda desteğini hissettiğim kıymetli annem Süheyla KÖSE'ye ve sevgili ağabeyim Mustafa KÖSE'ye en derin minnetlerimi sunarım.

11/01/2023

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Canan KÖSE

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.xiii
KISALTMALAR	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Örtük Program İlişkisi	3
1.2. Örtük Program Kavramı, Tanımı ve Kapsamı.....	5
1.2.1. Yükseköğretimde örtük program.....	24
1.3. Öğretmen Kimliği	29
1.3.1. Öğretmen kimliğinin oluşumunu etkileyen faktörler	39
1.3.2. Öğretmen eğitimi ve öğretmen kimliği ilişkisi	48
1.4. Örtük Program ve Öğretmen Kimliği İlişkisi	55

1.5. Problem.....	58
1.6. Araştırmanın Amacı	60
1.7. Araştırmanın Önemi.....	61
1.8. Sınırlılıklar	63
1.9. Tanımlar	63
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	65
2.1. Örtük Program İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	65
2.2. Örtük Program İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	71
2.3. Öğretmen Kimliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	73
2.4. Öğretmen Kimliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	77
2.5. Araştırmaların Değerlendirilmesi	80
3. YÖNTEM	82
3.1. Araştırmanın modeli.....	82
3.2. Çalışma Grubu	85
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.3.1. Kompozisyon formları.....	90
3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formları.....	90
3.4. Verilerin Toplanması.....	91
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	92

3.6. Pilot Çalışma	93
3.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	95
3.8. Araştırmacının Rolü	96
3.9. Araştırmada Etik	97
4. BULGULAR VE YORUM.....	98
4.1. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Gerçekleşen Örtük Program	
Kavramının Açıklanması	98
4.1.1. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın tanımı ve	
kapsamı	99
4.1.2. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri	
.....	110
4.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programları	
Etkileyen Unsurlar.....	116
4.2.1. Öğrenci unsuru	117
4.2.2. Öğretim elemanı unsuru	122
4.2.3. Eğitim ve öğretim programı unsuru	127
4.2.4. Sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler unsuru	132
4.2.5. Üniversite/fakülte unsuru.....	136
4.2.6. Ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası unsuru.....	143

4.2.7. Toplum unsuru.....	145
4.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Program Ortamın Gerçekleştiği Ortamlar.....	146
4.4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Gerçekleşme Biçimleri.....	150
4.5. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Amaçları ve Öğrenci Kazanımları	160
4.6. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğine Etkisi	182
4.6.1. Öğretim elemanları.....	183
4.6.2. Fakülte	187
4.6.3. Öğretmenlik uygulaması	190
4.6.4. Öğretmen adayları.....	193
4.6.5. Eğitim ve öğretim programları.....	195
4.6.6. Ders dışı etkinlikler.....	196
4.6.7. Toplum.....	197
4.6.8. Diğer unsurlar	198
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	200
5.1. Sonuç ve Tartışma	200

5.1.1. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın	
kapsamı	200
5.1.2. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın	
öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etkisi	214
5.2. Öneriler	227
KAYNAKÇA	232
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Örtük Program Tanımları	17
Tablo 1.2. Kimlik tanımları ve kavrama yönelik açıklamalar	32
Tablo 1.3. Mesleki kimlik tanımları ve kavrama yönelik açıklamalar	33
Tablo 1.4. Öğretmen kimliği kavramına ilişkin tanımlar ve açıklamalar	35
Tablo 1.5. Öğretmen kimliğinin özellikleri	38
Tablo 3.1. Öğretim elemanlarının özellikleri.....	86
Tablo 3.2. İdari personelin özellikleri.....	88
Tablo 3.3. Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları	89
Tablo 3.4. Pilot çalışmada yer alan katılımcılar	94
Tablo 4.1. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük program kavramının tanımı ve kapsamına yönelik öğretim elemanlarının görüşleri.....	99

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Örtük programın kapsamı.....	19
Şekil 1.2. Örtük programın ortaya çıktığı ortamlar	23
Şekil 1.3. Kimlik, mesleki kimlik ve öğretmen kimliği ilişkisi.....	29
Şekil 1.4. Öğretmen kimliği oluşumunu etkileyen faktörler	40
Şekil.1.5. Örtük program ve öğretmen kimliği ilişkisi	57
Şekil 3.1. Araştırma süreci.....	84
Şekil 3.2. Çalışma grubunun yer aldığı üniversiteler, fakülteler ve bölümler	85
Şekil 4.1. Öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamı	102
Şekil 4.2. Öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamı	106
Şekil 4.3. Öğretim elemanı ve öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamı	108
Şekil 4.4. Öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri.....	110
Şekil 4.5. Öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri	114
Şekil 4.6. Öğretim elemanı ve öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri.....	116
Şekil 4.7. Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program unsurları	117

Şekil 4.8. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak öğrenci	118
Şekil 4.9. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinde örtük program unsuru olarak öğretim elemanı....	122
Şekil 4.10. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinde örtük program unsuru olarak eğitim ve öğretim programı	127
Şekil 4.11. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre örtük program unsuru olarak sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler ..	133
Şekil 4.12. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinde örtük program unsuru olarak üniversite	136
Şekil 4.13. Öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinde örtük program unsuru olarak ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası.....	143
Şekil 4.14. Öğretim elemanlarından ve öğrencilerden elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinde örtük program unsuru olarak toplum.....	145
Şekil 4.15. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre örtük program kapsamında üniversite ortamı	147
Şekil 4.16. Öğretmen yetiştirme programlarında örtük programın gerçekleşme biçimleri	151

Şekil 4.17. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın amaçlarının ve öğrenci kazanımlarının alanlara göre dağılımı	160
Şekil 4.18. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda amaçlanan bilişsel alana ait kazanımlar	161
Şekil 4.19. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda gerçekleşen bilişsel alana ait kazanımlar	164
Şekil 4.20. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda amaçlanan duyuşsal alana ait kazanımlar	166
Şekil 4.21. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda gerçekleşen duyuşsal alana ait kazanımlar	169
Şekil 4.22. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda amaçlanan becerilere ait kazanımlar	174
Şekil 4.23. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda gerçekleşen becerilere ait kazanımlar	177
Şekil 4.24. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları	182
Şekil 4.25. Öğretim elemanı ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi	183
Şekil 4.26. Fakülte ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi.	188
Şekil 4.27. Öğretmenlik Uygulaması ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi	190

Şekil 4.28. Öğretmen adayları ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi	193
Şekil 4.29. Eğitim ve öğretim programları ana unsur ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi	195
Şekil 4.30. Ders dışı etkinlikler ana unsur ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi.	196
Şekil 4.31. Toplum ana unsur ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi	197
Şekil 4.32. Diğer unsur ve uygulamaların öğretmen kimliğine olan etkisi	198

KISALTMALAR

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

THU: Topluma Hizmet Uygulamaları

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı



1. GİRİŞ

Eğitim bireylerin ve toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için en önemli öğelerden biridir. Bu eğitimi verecek ve nesilleri yetiştirecek kişiler olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, bilginin sürekli değiştiği ve arttığı küreselleşen dünyada ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen yetiştiren kurumların verdiği eğitimin niteliğinin yüksek olması uyguladıkları eğitim programlarının da öğretmen adaylarına bir takım bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları kazandırması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının kazanması gereken en önemli özelliğin “öğretmen kimliği” olduğunu savunan Sachs (2005), bu özelliğin öğretmenlerin mesleklerinde ve toplum içinde nasıl bir öğretmen olacakları, nasıl davranacakları, işlerini ne şekilde algılayacakları ve toplum içindeki rollerini nasıl konumlandıracaklarını belirlemede bir çerçeve sağladığını belirtmektedir. Öğretmen kimliğine sahip bireylerin yeni gelişmelere daha kolay uyum sağlayabildiği, mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklere katılmakta daha istekli oldukları ve karşılaştıkları problemlerle kolaylıkla başa çıkabildikleri savunulmaktadır. Öğretmen kimliğinin bireylerde nasıl oluştuğu ve geliştiğini anlamak öğretmen adaylarına sağlanacak eğitimi tasarlamada yol gösterici olabilir. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında, öğretmen kimliğini etkileyen çok sayıda unsurdan bahsedilmektedir ve kimliğin temelde, deneyimler ve çevre ile etkileşim yoluyla oluştuğu ifade edilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Connelly ve Clandinin, 1999). Rol model alınan öğretmenlerin davranışları, toplumun öğretmene verdiği değer, hizmet öncesi eğitim uygulamaları sırasında ortaya çıkan yaşantılar gibi örtük öğeler de öğretmen kimliğini kazanmada etkili unsurlar olarak alanyazında sıklıkla yer almaktadır. Bu unsurlar önceden tasarlanamayan, eğitim ve öğretim programları aracılığıyla kontrol edilemeyen örtük program unsurlarıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına uyguladığı eğitim programının niteliği kadar, öğretmen kimliğinin kazanılmasında ve korunmasında etkili olan örtük programın niteliğine de özen göstermeleri, süreçleri düzenlemeleri gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi 1982’den itibaren yükseköğretim düzeyinde yer alan eğitim fakültelerine verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanmalıdır. Bu nitelikleri kazanmaları için öğretmenlik mesleğinin yükseköğretim yoluyla edinilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye’de yükseköğretimden beklenen üç temel işlev vardır: eğitim, bilgi üretimi ve kamusal hizmet işlevleridir. Yükseköğretim vizyonunu Türkiye’nin genel eğitim vizyonundan ayrı olarak ele almanın olanaksız olduğu belirtilmektedir. Eğitimin bireylerin fırsat eşitliği içinde bireysel ve kamusal yaşam projelerini daha başarılı bir düzeyde hayata geçirmesini sağlayacak bilgi, beceri ve potansiyellerle donatılması; onların girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, insan hakları ve demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler konularında duyarlı aktif yurttaşlar olmasına yönlendirmesi için verilmesi ifade edilmektedir (http-1).

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), öğretmen yetiştirme konusunda da kurumların daha başarılı olabilmesi amacıyla 1982’den bu yana eğitimin içeriği ve programlarda zaman zaman düzenlemelere gitmektedir. 1999’da akreditasyon çalışmaları yürüterek öğretim elemanı, fiziki koşullar gibi alanlarında öğretmen eğitimine standartlar getirmiştir (http-2). 2007 yıllarında programlardaki derslerin kredileri ve tanımları güncellenmiş (Eret Orhan, 2017), daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlik mesleği genel alan ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir (http-3). Öğretmen yetiştirme programlarında kullanılması planlanan genel alan yeterlikleri mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program ile içerik bilgisidir. Ancak, öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak amacıyla programlarda yapılabilecek iyileştirmeler üzerinde fazla durulmadığından adayların bu yeterliklere sahip olmadan mezun oldukları yapılan araştırmalar sonucunda gözlemlenmiştir (TED, 2009). Doğanay ve diğerleri (2015) de öğretmen eğitiminde yer alan eksiklikleri araştırdıkları çalışma sonucunda öğretim elemanlarının niteliği, öğretmenlik programlarına giriş koşulları ve eğitim programı konusunda olumsuzlukların yer aldığını tespit etmişlerdir.

Tezin bu bölümünde eğitim programı, öğretim programı, örtük program, öğretmen yetiştirme, kimlik ve öğretmen kimliği ile ilgili kuramlara açıklık getirilmiştir. Ayrıca araştırmanın problemine, amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Aşağıda eğitim programı, öğretim programı ve örtük program ilişkisi ile kimlik, öğretmen kimliği gelişimi ve öğretmen eğitimi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

1.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Örtük Program İlişkisi

Eğitim programı, tarihi boyunca çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bobbitt (1918), eğitim programının bireyin yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan yönlendirilmiş ya da yönlendirilmemiş tüm deneyimleri içerdiğinden bahsederken Tyler (1957), eğitim programının eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere okul tarafından planlanmış ve yönetilen tüm öğrenme deneyimleri olduğunu belirtir. Cornbleth'e (1984) göre eğitim programı somut bir ürün olmaktan ziyade öğrencilerin öğretmenler, bilgi ve okul ortamındaki sosyal çevre ile günlük etkileşimleridir (Dickerson, 2007). Eğitim programını, genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük çabaların tümü olarak ele alan Varış (1994), öğretim programını “bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikler” şeklinde açıklamaktadır ve öğretim programının eğitim programı içerisinde yer aldığını belirtmektedir (Varış, 1996). Ders programını da öğretim programının içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği plan olarak ele almaktadır. Ertürk (1972), “yetişek” olarak adlandırdığı eğitim programını “Belli öğrencileri belli bir zaman dilimi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Eğitim programını “öğrenciye okul içinde ve okul dışında önceden planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” şeklinde tanımlayan Demirel (2004), eğitim programının kapsamını “derslerin öğretimiyle ilgili okulda ya da okul dışında düzenlenen tüm etkinlikler” şeklinde belirtmiştir. Bu eğitim programı tanımlarına bakıldığında eğitim programı önceden belirlenmemiş süreçleri ve kazanımları ya da okul dışı etkinlikleri de kapsayabildiği için aslında örtük programın eğitim programının kapsamında yer aldığı da söylenebilir.

Bloom (1981) her okulun, eğitim biriminin ya da programın hedefleri olduğunu ve bu hedeflerin çoğu zaman görünen değil görünmeyen hedeflerden oluştuğunu ifade eder. Bunun nedeni öğrenmenin, öğretmenin sınıfta öğretmeye çalıştıklarından çok daha ötesi olmasıdır. Öğrenmenin sürekli devam ettiğine vurgu yapan Bloom (1981), öğretmenin de öğrencilerin özgür olması ya da sorumluluk almasına yönelik fırsatlar yaratmaktan ziyade, sürekli öğrencileri kontrol altında tutma, öğretme ve yargılamaya daha fazla zaman ayırdığını belirtmektedir. Ayrıca okul da öğrencilere rekabeti, itaati, dakikliği öğretmekte ve tüm bu kazanımlar, açık hedeflerden daha kalıcı bir şekilde öğrenilmektedir. Bloom'a (1981) göre, çok az eğitim kurumu yıldan yıla tutarlılık

gösteren bir eğitim verebilmektedir. Her okulda örtük bir program vardır ve eğitim sistemi içerisindeki örtük programın, öğrenme ortamında günlük yaşantılar ve etkileşimler esnasında oluştuğunu varsaymaktadır. Bloom, eğitim programının süreç ve sonuçlar açısından aynı anda hem görünür hem de örtük olduğunu savunmuştur. Eisner (1985) ise okulun, öğretmeyi amaçladığından daha azını ya da daha fazlasını öğretebildiğini savunmaktadır. Okulda öğretilenlerin çoğu açık ve herkes tarafından bilinir durumda iken, büyük bir kısmı bunun tam tersidir. Eisner savında, okulların bir değil üç çeşit program sunduğunu ifade eder: açık program, örtük program ve ihmal edilen/gereksiz görülen program. Açık program, öğretmenlerin rehberliğinde öğretimi gerçekleştirilmesi gereken, matematik, yabancı dil öğretimi, fen gibi konulara dair herkese açık hedefleri içeren öğretim programıdır. Bu hedefler okulun açıkça ifade ettiği ve velilerin öğrencilerin büyük ölçüde elde etmesini beklediği kazanımları içerir. Örtük program, öğretim programında belirtilmeyen fakat okul yaşantılarının bir parçası olarak öğrencilere kazandırılan değerleri ve beklentileri içermektedir. İhmal edilen program okulun kasıtlı olarak öğretmediği, atladığı dersleri, konuları, davranışları ya da duyuşsal özellikleri içeren programdır (Eisner, 1985).

Bu tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkıldığında örtük programın eğitim programı ve öğretim programı içerisindeki yerini ve birbirleri arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlamak gerekebilir. Tyler (1957), Bloom (1981), Ertürk (1972), Eisner (1985), Varış (1994) ve Demirel (2004) yukarıda yer alan eğitim programı tanımlarına bakıldığında eğitim programı örtük programı da içinde barındırmaktadır. Eğitim programının uygulanma sürecinde çoğu zaman görünmeyen, bazı durumlarda kısmen görünen ya da gizlenen bir örtük program işlemektedir. Kasıtlı ya da kasıtsız tüm öğrenme yaşantılarına bağlı olarak örtük programın gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Eğitim programında yazılı olarak yer alan veya almayan, okul içerisinde ortaya çıkan yaşantılar ile öğretim programını uygulama esnasında ortaya çıkan tüm yaşantılar içerisine örtük program gömülüdür. Bunlara örnek olarak okulun programında yer alan müze ziyaretleri, seminer, konferans, Atatürk'ü anma gibi etkinlikler ya da programda yer almayan ancak eğitim öğretim süreci içerisinde program dışı gerçekleşen kişiler arası etkileşimler, konuşmalar, oyunlar, yarışmalar, okunan kitaplar gösterilebilir. Öğretim programı ve ders programlarını uygulama esnasında yaşananlar da yine örtük programa dahildir. Örtük program öğrenciler ve öğretmen arasında geçen diyaloglardan, sınıftaki oturma düzenine, ders kitaplarındaki resimlerden kurallara kadar öğrencilerin öğrenmelerine etki

edebilecek tüm unsurların içerisinde gömülüdür. Diğer bir deyişle örtük program her yerde ve her dakika var olmaktadır. Bu nedenle, örtük programı keskin bir şekilde diğer programlardan ayırmak mümkün değildir. Örtük program, zaman ve yer sınırı tanımsızın eğitim programı, öğretim programı ya da ders programı kapsamında gerçekleşebilir. Bu ilişkide de öğretim programları ve ders programları eğitim programlarının hayata geçmiş, işe vurulmuş hali olarak yer almaktadır. Örtük programın üzerinde tartışmalar olmasına rağmen, var olan tüm etkin programlarda yeri vardır. Dolayısıyla örtük programın eğitim-öğretim süreci içerisinde her yerde çok boyutlu ve çok yönlü bir yer aldığı, eğitim programını, öğretim programını ve ders programını içerdiği söylenebilir.

Yukarıda eğitim programı ve öğretim programı kavramları tanıtılmış ve örtük programın bu kavramlarla ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. İlerleyen bölümlerde örtük program kavramı daha kapsamlı şekilde ele alınmaktadır.

1.2. Örtük Program Kavramı, Tanımı ve Kapsamı

Alanyazına bakıldığında örtük program teriminin ilk defa Philip Jackson tarafından 1968 yılında kullanıldığı kabul edilmektedir. Ancak Margolis ve diğerleri (2001) Jackson'ın görüşlerinin Emile Durkheim'in çalışmalarına dayandığını ifade eder. Durkheim, öğrencilere toplumların ayakta kalması için gereken disiplinin ailede değil okulda verildiğini, ancak okullar sayesinde homojen toplumlar oluşabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin okulda öğretilen konuların yanında okula zamanında gelme gibi kurallara uyma disiplinini de okullarda edindiklerini belirtmiştir (Durkheim, 1925; aktaran Margolis vd., 2001). Bu ifadesiyle okulun topluma uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirme işlevine de vurgu yapılmıştır.

Örtük program kavramı Jackson tarafından 1968'de kavramsallaştırmaya başlandığından beri çeşitli kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bunun temel nedeni, kavramın kapsamının çok geniş olması, bu yüzden de kavramı tanımlayanların bu kavramın belirli bir yanı ile ilgili tanımlama yapmaya çalışması, kavramı tanımlayan kişilerin bakış açılarındaki ve politik eğilimlerindeki farklılıklardır. Bu durum, örtük program kavramını tanımlamada belirsizliğe yol açmaktadır.

Örtük program ile ilgili yürütülen araştırmaların büyük bir bölümü Dreeben (1968), Giroux (1983), Lynch (1989) ve Margolis ve diğerlerinin (2001) yaptığı çalışmalara ve

ortaya koydukları teorilere ve yaklaşımlara dayanmaktadır. Örtük program kavramını tanımlamadan önce, kavramı daha iyi açıklayabilmek için bir üst kavram olan eğitim programı kavramını ve öğretim programını tanımlamanın yanı sıra, örtük program kavramını tanımlamada benimsenen belli başlı bakış açılarını açıklamak gerekir.

Örtük program kavramı ortaya atıldığı günden beri çeşitli ideolojiler bağlamında tanımlanmaya çalışılmıştır. Okulun ilk önce topluma uyumlu bireyler yetiştirme işlevinden bahsedilmiştir. Daha sonra Marksist yaklaşım bağlamında açıklanmaya çalışılmış, kavramı tanımlamaya yönelik çalışmalar, gitgide genişleyen bakış açıları ile devam etmiştir. Kavramla ilgili görüşlerin dayandığı teorik temellere ilişkin yapılan çeşitli sınıflandırmaların en kabul görenlerinden birisi Lynch'in (1989) yaklaşımıdır. Lynch örtük programı açıklamak için iki yaklaşım benimsemiştir:

1. İşlevselci yaklaşım: Eğitim ve öğretim kurumları sosyal düzeni sağlama işlevi vardır ve öğrencilerin içinde bulundukları toplumda yaşamaları için gereken değerleri, normları, kuralları ve becerileri öğrencilere örtük program aracılığıyla kazandırmaya çalışır.

2. Marksist yaklaşım: Eğitim ve öğretim kurumları toplumsal yapıyı yeniden üretmektedir ve örtük program aracılığıyla kapitalist sisteme işçi yetiştirmektedir.

Vallance (1973), işlevselci yaklaşımın ileri sürdükleri karşısında okulların iddia ettiklerinden daha fazlasını öğrettikleri, bunu da sistematik olarak ve örtük programları aracılığıyla yaptıkları şeklinde eleştiriler ortaya konduğunu belirtmiştir. Bu eleştirilerin temelinde okulların, örtük programları aracılığıyla toplumdaki egemen güçlerin değerlerinin aşılması, politik sosyalleştirme, itaat ve uyumun sağlanması, sınıfsal farklılıkların sürdürülmesi ve yeniden üretilmesine hizmet ettikleri görüşleri yatmaktadır. Marksizm'den etkilenen Neo-Marksist görüş, okulların devlete ve kapitalizme hizmet ettiğini ve sosyal sınıf, ırk ve cinsiyetteki eşitsizlikleri yeniden üretmede ve meşrulaştırmada bir araç olduğunu ileri sürmüştür. Neo-Marksist görüşe göre, okullaşma ile kapitalist sistemin korunması arasında ilişki vardır. Eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik, politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket edemez (Veznedaroğlu, 2007).

Giroux (1983) örtük program kavramına yönelik dört yaklaşım tanımlamıştır:

1. Geleneksel yaklaşım: Jackson ve Dreeben'in okul ve toplum arasındaki ilişkiye eleştirel olmayan bir açıdan bakması geleneksel yaklaşım olarak adlandırılmaktadır,

2. Radikal yaklaşım: Bowles ve Gintis'in okul eğitiminin ekonomi politikasına odaklanması ve üretim sürecinin sosyal ilişkilerini, okul ortamını şekillendirmede belirleyici bir güç olarak görmesi radikal yaklaşım olarak adlandırılmaktadır,

3. Liberal yaklaşım: Anyon ve Martin'in yaklaşımı liberal olarak kabul edilmiştir. Örtük programın ayrımcılık ve önyargıları güçlendiren ancak potansiyel olarak ortaya çıkarılan ve ortadan kaldırılan belirli sosyal uygulamalarda, kültürel imgelerde ya da söylem biçimlerinde yer alması anlayışı liberal yaklaşım olarak kabul edilmektedir,

4. Direnç kuramı: Bu kuram Freire'nin çalışmalarına dayandırılmaktadır ve Apple, Giroux, Hooks, Macedo, McLaren gibi yazarlar tarafından savunulmaktadır. Siyasi ekonominin duruşunun tek taraflı yapısalcılığını ve kötümserliğini reddeder. Örtük programın çoğul olduğunu ve bu çelişkilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal kontrol mekanizmalarına ve egemenlik mekanizmalarına direnecek alanları ve alternatif kültürel formlar yaratmalarını önermektedir.

Dreeben ve Jackson, aynı zamanda İşlevselci Yaklaşımın temsilcilerinden sayılabilir. Jackson ve Dreeben, Durkheim'in görüşlerinden ve yaptığı çalışmalardan oldukça etkilenmişlerdir. Durkheim "örtük program" kavramından doğrudan bahsetmese de görüşleri, örtük program kavramına temel oluşturmuştur. Durkheim ailenin birbirini iyi tanıyan, birbirine bağlı ve sürekli iletişim halinde olan insanlardan oluşan küçük topluluklar olduğunu belirtmiş, aile içinde "görev" bilincinden ziyade, "sevgi"nin önemli olduğunu ifade etmiştir. Okulun ise "görev" gibi soyut ilişkileri kurmada yardımcı olduğunu, çocuğu yöneten bir takım kurallar olduğunu vurgulamıştır. Durkheim'a göre, çocuk okula zamanında varmalı, belirli yükümlülükleri ve tavrı olmalı, derslerini öğrenmeli, ödevlerini yapmalı, hatta "iyi" yapmalıdır. Bu da çocuğun omuzlaması gereken zorunluluklar demektir. Tüm bunlar okul disiplinini oluşturur. Çocuğa disiplin de ailede değil ancak okul aracılığıyla işlenebilir (Durkheim, 1961; aktaran Margolis vd., 2001). Durkheim toplumun ayakta kalmasını sağlamanın, üyeleri arasında belirli bir homojenlik seviyesiyle, eğitimin bu homojenliği en başından itibaren çocuğu onararak sürdürmesiyle mümkün olduğunu savunur. Kısaca ifade etmek gerekirse, okul toplumun ayakta kalması ve varlığını sürdürebilmesi için çocuğu küçüklükten itibaren belirli bir disipline sokarak yetiştirmelidir ve sadece aile eğitimi ile bu başarılamaz.

Devlet ilkokullarındaki gözlemlerinin ardından Jackson, eğitimdeki sosyal ilişkilerin doğasında olan sınıfta yaşamın özelliklerini kalabalık, takdir ve güç olarak tanımlamıştır. Öğrenciler sınıf içinde iken aynı zamanda kalabalığın içindedir ve

birbirleriyle yaşamayı öğrenirler. Bu kalabalık dışarıdaki toplumun bir parçası, yansımadır ve öğrencinin hayatı öğrenmesinde önemli rol oynar. Sınıf ortamı öğrencilerin davranışlarının, söylemlerinin, sınav sonuçlarının öğretmenler ve idare tarafından değerlendirildiği de bir ortamdır. Dolayısıyla okul öğrenciye takdirin ve başkalarının ne düşündüğünün önemli olduğunu öğretir. Jackson, öğrenciler için ödül getirecek bir takım değerler, eğilimler, sosyal ve davranışsal beklentiler olduğunu ve bu bağlamda beklenen öğrenmenin örtük programın bir özelliği olduğunu gözlemlemiştir. Örtük programın sessizce beklemeyi öğrenme, kendine hakim olmayı geliştirme, iş tamamlama, meşgul olma, iş birliği yapma, öğretmenlere ve arkadaşlara bağlılık gösterme, düzenli ve dakik olma, nezaket çerçevesinde hareket etme gibi belirli becerileri vurguladığından bahseder. Tüm bu gerekliliklerin eğitim amaçları ile ilgisi olmadığını ancak okul içerisinde tatmin edici bir ilerleme sağlamak için şart olduğunu belirtir. (Jackson 1968). Son olarak okul güçlü ile zayıfın ayrımının görüldüğü bir yerdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik fark öğretmenin gücünün ve otoritesinin bir göstergesidir (Massialas, 2001). Dreeben de aile içinde gerçekleşen öğrenme ile okulda gerçekleşen öğrenmeyi karşılaştırarak okulda öğrenmenin sosyolojik boyutunu karşılaştırmaktadır (Eisner, 1985). Dreeben (1967) aile yaşantısının tek başına çocuğu yetişkin hayatına hazırlamada yetersiz kalacağını savunur ve okul kültürü normlarını incelediğinde, öğrencilere sosyal ilişkiler oluşturmaya, kişisel kimliğinin çoğunu bastırmayı ve kategoriye dayalı muamelenin meşruluğunu kabul etmeyi öğrettiği sonucuna ulaşır. Öğretimin düzenlenmesi, örneğin öğretmenin gelmesini beklemek zorunda olma, öğrencilere bu fikirleri geçirmektedir. Formal öğretim deneyimi öğrencilere sadece öğretim programı değil, yetişkin toplumun bir üyesi olduklarında kendilerine yarar sağlayacak bağımsızlık, başarı algısı, evrensellik ve kişiye özgülük gibi değerleri de dolaylı yoldan aktarmaktadır (Margolis vd., 2001). Öğrencilerin öğretim programında yer almayan kazanımlara dolaylı yoldan sahip olması örtük program kapsamındadır. Öğrencinin sınıf içinde kendisine verilen görevleri yerine getirirken yalnız olması ve bu sayede bir takım görevlerin üstesinden kendi başına gelmeyi öğrenmesi de bu kapsamda yer almaktadır. Öğrenci ayrıca bu görevleri yerine getirirken yapabildiğinin en iyisini yapmayı, başarmayı öğrenir. Öğretmenin davranışlarından yola çıkarak kuralları evrenselleştirmenin ya da kişiye özgü durumların farkına varır.

Örtük program, farklı yetenekteki, sosyoekonomik düzeydeki ve ırklardaki öğrencileri sosyal düzendeki farklı pozisyonlara hazırlar. Otoriteye itaat etmeyi

sağlamak, örtük programın bir başka işlevidir. Bireyler otoriteye itaat etmek ve uymak için yetiştirilirler. Kısacası okul içinde öğrencilere, toplumsal eşitsizliklerin doğal olduğu örtük program aracılığıyla öğretilir. Böylece toplumsal denetim ile kültürel yeniden üretim sağlanır. Toplumsal denetim ile mevcut toplumsal düzenin yeniden kurulması ve üretilmesi amaçlanır (Posner, 1995). Dolayısıyla işlevselcilik eğitim ve öğretimin sosyal düzeni sağlamadaki işlevi ile ilgilidir. İşlevselciler okulları, öğrencilerin içinde bulundukları toplumda yaşamak için ihtiyaç duydukları sosyal normları, değerleri ve becerileri öğrendikleri yerler olarak ele almışlardır. Örtük program aracılığıyla eğitim kurumu içinde toplumsal denetim sağlandığını düşünmüşlerdir. Örtük programı da resmi programın içeriğinin bir parçası olarak görmemişler, programa, okula, sınıf yaşantısına gömülü normlar, değerler ve inanç sistemlerini içeren, okulda gerçekleşen toplumsallaşmanın bir unsuru olarak görmüşlerdir. Bu toplumsallaşma Parsons (1961) tarafından vurgulanmış, sabit ve düzenli toplumun varlığının ahlaki uzlaşısı ve ortak değerler bütünü ile sağlanabileceği, bu yüzden de eğitimin temel amacının, “başarı” ve “fırsat eşitliği” gibi belirli bir takım değerleri çocuğa kazandırmak olduğu ifade edilmiştir. 1960’larda başlayan ve uzlaşısı teorisi (consensus theory) olarak da adlandırılan bu görüşler, Marksizm’in de etkisiyle sosyoloji alanında saldırıya uğramıştır (Margolis vd., 2001).

1960’lardan sonra işlevselci düşünce çoğunlukla Marksizm’i savunan çatışmacı, Marksist ya da radikal diye adlandırılan teorisyenler tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Marksistler, hem okulun kapitalizme ve devlete hizmet etme şekline hem de sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet gibi eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin meşrulaştırılmasına aracılık ettiğine dair eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu yaklaşıma göre sosyalleşme süreci, sınıflara ayrılmış ilişkilerin, sonuçların ve ideolojik inanç yapılarının yeniden üretimi açısından analiz edilmiştir (Margolis vd., 2001). Marksizm’e göre okullardaki örtük program sınıf ayrımının ve eşitsizliklerin yeniden üretimine aracılık etmektedir.

Bowles ve Gintis (1976) "Kapitalist Amerika'da Eğitim" adlı çalışmada ortaya attıkları benzerlik prensibi (correspondence principle) ile eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi göstermeyi amaçlamışlardır. Okulların resmi ve örtük programlar aracılığıyla rekabet gibi, iş gücünün hiyerarşik dağılımı, bürokratik otorite gibi kapitalist sistemi devam ettirmede gerekecek sosyal, ekonomik ve siyasi ilişkileri yeniden ürettiklerini tartışmışlardır. Sınıf organizasyonu, öğrenci değerlendirmesi, içerik gibi eğitimin içine gömülü konular, öğrencilere dakiklik, uysallık,

temizlik ve itaat gibi özellikleri benimsetmek için tasarlanmış birer mesajlar sistemidir ve verilen mesaj okulun çevresindeki sosyal sınıfın yapısına göre değişiklikler içermektedir. Orta-üst sosyo ekonomik düzeydeki okullara giden çocuklar, başarıya ulaşmanın yollarını içselleştirmeye ilgili bir takım mesajlar alırken, işçi sınıfı çocukları düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışların provasını yapmaktadır. Bowles ve Gintis'a göre örtük program, okul yaşantısının doğal ve gündelik özellikleri aracılığıyla öğrencilere kapitalist toplumun ihtiyaç duyduğu nitelik ve değerleri öğrencilere kazandırma sürecidir. Bu kazanımlar, bir şirkette işçi, temizlikçi, yönetici, vb. olmak için dakik, otoriteye saygılı, temiz, uysal olma yönünde davranışlardır. Bowles ve Gintis'in analizleri her ne kadar işlevselcilere benzese de sosyal yeniden üretim süreci konusunda ayrılmaktadırlar. Onlara göre eğitim yoluyla kapitalist toplumlarda bulunan eşitsizlikler ve sınıfsal ayrımlar devam ettirilmektedir. Toplumsal yeniden üretim sürecinin doğal ve gerekli görünen yüzü aslında daha güçlü kurumlara ve baskın sosyal gruplara hizmet etmektedir (Bowles ve Gintis, 1976; Margolis vd., 2001).

Bourdieu ve Bernstein, kültürü ve dolayısıyla eğitim faktörünü göz önünde bulundurarak ve uzlaşma tezi genişleterek bir yapısalcı kültürel yeniden üretim kuramı geliştirmişlerdir. Bourdieu (1973; aktaran Margolis vd., 2001) çocukların okula, ait oldukları sosyal sınıfın alışkanlıklarını getirerek toplumsallaşma süreçlerinin başlarında çeşitlilik gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu alışkanlıklardan kasıt sosyal anlam ve anlayış sistemidir. Aile ortamından taşınan alışkanlıklar, çocuğun eğitsel başarıyı sağlamasında yardımcı olacak kültürel birikimi içermeye ihtimali barındırmaktadır. Okul, orta sınıf ailelerden gelen çocukların beraberlerinde getirdikleri sosyal, ekonomik ve kültürel birikime bir ayrıcalık tanıdığı için bu çocuklar avantajlıdır. Bu çocuklar sıklıkla okul öncesi eğitim almış, piyanoya, bilgisayara ve yeni teknolojilere erişimi olan çocuklardır ve zengin sosyal yaşantılara sahiptirler. Okulda da bu zengin yaşantılara maruz kalma hali devam etmektedir ve bu durum orta sınıfa ait çocuklar tarafından gözlemlenebilen bir örtük program unsurudur. Orta sınıf çocuklarının bu maruz kalma sonunda egemen kültürden öğrendikleri bilgi, beceri ve kültür dili, eğitim sisteminde kolaylık sağlamaktadır. Okul öğrencinin sahip olduğu bu bilgileri yetenek ya da zeka göstergesi gibi algılayarak, ekonomik sermayede olduğu gibi kültürel sermayede de eşit olmayan dağılımı sürdürmektedir. Süreç içerisinde bu çocuklar belirli bir takım bilgileri, konuşma tarzlarını, anlamları, karakterleri ve bakış açılarını benimseyip normalleştirmektedirler (Margolis vd. 2001). Bir diğer deyişle sınıfsal ayrıma ait örtük yaşantılar okul aracılığıyla

normalleşmekte ve bu süreç sonunda sınıfsal ayrımın normal olduğu örtük olarak kazanılmaktadır.

Bernstein (1977; aktaran Yüksel, 2004), ailenin gelinen sosyal sınıfla, sınıfsal eşitsizliklerin önemli bir kaynağı olan okul arasında aracılık ettiğini vurgulamıştır. Okulların standartları orta ve üst gelirli ailelerin standartlarına uygun olduğu halde, alt gelirli ailelerin standartlarıyla çelişmekte, bu gelir grubuna ait öğrenciler, okula uyum sağlayamayıp başarısız olmaktadır. Ayrıca Bernstein'in sosyal sınıf temelli dil kodları üzerine incelemeleri eğitim sosyolojisi üzerinde büyük etki yaratmıştır. Bernstein okulların genellikle orta sınıfın günlük yaşamda kullandığı dil kodları ile uyumlu bir dil kullandığını belirtmiştir. Bir diğer deyişle alt gelirli ailelerin çocuklarının okulda başarısız olmalarının nedeni örtük programdır. Çünkü eğitim sisteminin standartlarının ve kullanılan dilin orta ve üst gelir sınıfını yansıtmaması bir örtük program unsurudur. Bu unsur alt gelir grubuna ait öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olmaktadır.

Weiler, Bourdieu ve Bernstein'in fikirleri arasında çok sayıda orta nokta olduğunu görmüştür:

Bourdieu için olduğu gibi Bernstein için de farklı sınıf dili ve bilgisi, farklı eğitim süreçlerine yol açmaktadır; okullar var olan baskın grupların dil ve kültürünü kullanıp meşrulaştırarak, mevcut sınıf yapısının yeniden üretimi doğrultusunda davranmaktadır (Weiler, 1988; aktaran Margolis vd., 2001).

Weiler (1988; aktaran Margolis vd., 2001), her iki yazarın da eğitime yönelik üstü kapalı bir işlevsel yaklaşım sunduklarını varsaymaktadır: Sınıftaki gerçek deneyimler doğrudan sorgulanmamaktadır ve öğrenci ve öğretmenler yeniden üretim sürecinin pasif birer alıcısıdır. Britanya, Kanada, ABD gibi birçok ülkeden feminist yazarlar, fikirlerini bu kuramcılarının fikirleri üzerine inşa etmiş, fikirlerini genişletmiş ve özellikle okulların kültürel yeniden üretim sürecinde annenin rolünün en önemlisi olduğunu vurgulamışlardır. Kanada'nın önde gelen feminist yazarlarından olan Smith (1990; aktaran Margolis vd., 2001), özellikle orta sınıftan olan annelerin, çocuklarını yeniden üretim sürecine bilinçli olarak soktuklarını ifade etmiştir. Kısacası Marksist yaklaşıma göre baskın kapitalist sınıfın inanç, değer ve normlarını okul içerisinde öğrencilere örtük program yoluyla verilmekte, ekonomik ve toplumsal eşitsizlik okul aracılığıyla yeniden üretilmektedir.

Direnç kuramını savunanlar, toplumsal sınıf ayrımının varlığına ve bu ayrımın örtük program aracılığıyla devam ettirilmesine vurgu yaparken, işçi sınıfı ve azınlıklar

gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş kendileri için hiç de adil olmayan okul ideolojisi ve uygulamalarına direnç gösterdiğini ifade etmektedirler. Direnç kuramı, okulun kurumsal eleştirisini yaparak, egemen kültürün sosyo-ekonomik yapısının, öğrencilerin günlük yaşamını nasıl etkilediğini, gücün günlük yaşamda tekrar nasıl üretildiğini, buna karşı nasıl direniş gösterildiğini anlamaya çalışır (Aronowitz ve Giroux, 1985; aktaran Türedi 2008). Bu kuramın önde gelen temsilcileri Apple, Freire, Hooks, Macedo, Willis, McLaren, Giroux eğitim kurumlarının rolüne, direnişe ve mücadeleye dikkati çekerek eğitim sisteminin işlevsel yaklaşımla yorumlanmasına karşı çıkılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Giroux (1983), Apple'ın görüşlerinden hareketle, örtük programın hem yeniden üretimle hem de dönüştürme ile ilgili olduğunu ifade eder. Örtük programın yapısını da kişisel saygınlık, sosyal adalet gibi değerlere gömülü liberalleşme kavramı ile ilişkilendirmiştir. Okullar otorite ve direnişin hâkim olduğu yerlerdir. Ancak, okulların egemen güçler ve direniş güçleri arasında eşit paylaşılan alanlar olduğu anlamına gelmemektedir. Bu direniş hareketleri geniş farklılıklar gösterdiğinden, her karşı hareketin bir direnç formu olup olmadığı dikkatle incelenmelidir (Giroux, 1983).

Margolis ve arkadaşları (2001) direnç kuramcılarının, eğitim sistemini, sermaye mantığıyla piyon gibi hareket eden öğretmen ve öğrencileriyle, kapitalizmin bir yansıması olarak görmeyi istemediklerini ifade eder. Uzlaş (correspondence) kuramı gibi işlevsel yaklaşım da bu kuramcılar tarafından reddedilmiştir. Çünkü onlara göre bu yaklaşımlar, okulu sadece “yeniden üretim (reproduction)” açısından görmemizi isterler ve mücadele olasılığını inkâr etmektedirler. Benzer şekilde hem solcu hem de sağcı işlevsel yaklaşım, eğitimin toplumun sosyal, ekonomik ve politik düzeni içindeki çelişkili doğasını da inkâr etmişlerdir. Örneğin, okuma etkinlikleri hem bir düzen ve sömürü şekli hem de bir direnç ya da dayanışma şekli olabilir (Apple, 1990). Bu nedenle Apple, baskın grupların egemenliğe yönelik kontrolünün diyalektik (iki yönlü) olduğunu ve sadece egemen sınıfın istemlerine indirgenemeyeceğini belirtir (Apple, 1982). Bu açıdan bakıldığında örtük program yalnızca baskın grupların eylemleri doğrultusunda ortaya çıkmamaktadır, aynı zamanda baskın grupların kontrolüne direnç gösteren grupların eylemleri doğrultusunda da ortaya çıkabilmekte ve yönlendirilebilmektedir.

Apple ve Giroux direncin doğası konusunda bir takım şüpheleri olduğundan da bahsetmişlerdir. Örneğin Apple, karşı koyuşun çelişkili olabileceğini fark etmiştir. Karşı

koyma süreci çelişkili şekillere bürünebilir ve en sonunda var olan güç dinamiklerinin pekiştirilmesine ve yeniden üretilmesine hizmet edebilir (Apple, 1982; Giroux, 1983).

Weiler (1988; aktaran Margolis vd., 2001), lise öğrencilerinin cinsiyet eşitsizlikleri konusunda kendilerini bilinçlendirmek isteyen feminist öğretmenlerin çabalarına nasıl karşı koyduklarını göstererek, direncin içinde barındırdığı çelişkiler için deneysel bir örnek ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin karşı koyuşu sadece basit bir inatçılık değil, sınıf, ırk ve cinsiyet özelliklerini barındıran karmaşık bir olgudur. Beyaz ve orta sınıftan gelen kadın öğretmenler, beyaz ve orta sınıftan gelen kız öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmakta ve karşı koyan erkeklerin var olduğunu inkâr edip işçi sınıfı çocuklarını da tümünden ihmal etmektedirler. Böylece direniş kaçınılmaz olmaktadır ve bu direniş eğitim ve öğretim programlarında yer almayan, planlanmayan ancak öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve kazanımlarını dolaylı yoldan etkileyen bir örtük programdır.

Kısacası direnç kuramcıları, okulun, öğrencilerin ve öğretmenlerin sistem içerisinde yeniden üretim için birer kukla gibi hareket etmediklerini, egemen düşüncenin, ideolojinin, kültürün pasif alıcısı ya da uygulayıcısı olmadıklarını, farklı şekillerde direniş gösterebileceklerini savunmaktadırlar.

Eğitim programları bağlamında ele alındığında, devlet okulu ya da özel fark etmeksizin tüm öğretim kurumlarında ve okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olmak üzere eğitim-öğretimin tüm kademelerinde örtük programın varlığından bahsedilebilir. İlgili alanyazında daha çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde ele alınan örtük programın taşıdığı değer, son yıllarda tüm kademeler için kabul edilmiş ve yüksek eğitim düzeyinde de büyük önem taşıdığı eğitimciler tarafından vurgulanmıştır (Coşkun, 2016).

Jackson (1968), kavramı, öğrencilerin programa başladıklarında tam olarak bilmedikleri ya da öğrencilere açıklanmayan, okulun, yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normları kapsadığını belirtmektedir.

Giroux (1983) örtük program kavramını, okul ve sınıf yaşantılarına gömülü veya bu yaşantılarda yer alan sosyal ilişkilerin ve rutinlerin yapılarının altında yatan kurallar yoluyla öğrencilere aktarılan, açıkça belirtilmemiş normlar, değerler ve inançlar olarak tanımlar. Vallance (1973) ise bu terimi akademik olmayan ancak eğitsel açıdan oldukça önemli sonuçlardan bahsetmek için kullanır ve okulun sosyal kontrol işlevine vurgu yapar. Vallance (1991) “Hidden Curriculum” adlı yazısında örtük programı kavramını üç tanım ile ifade etmiştir:

1. Örtük program, sosyal değerler sisteminin küçük bir modeli sayılabilecek eğitim kurumlarının genel örüntüsünden sınıfın yapısına, öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar her şeye denir.
2. Örtük program okulda ya da okul aracılığıyla gerçekleştirilen, değerler kazanımı toplumsallaşma ve hiyerarşik yapının korunması demektir.
3. Örtük program bir okulun işlevlerinin gizliliği, derinliği ve niyetlerin farklılığı demektir.

Apple'a (1990) göre örtük program "programda olmamasına rağmen öğrencilere yıllar süren okul rutini içerisinde üstü kapalı olarak verilen değerler, normlar ve kurallar"dır. Apple (1990) bu öğelerin eğitimcilerin iddia ettiği kadar gizli olmadığına ya da bilinçsizce gerçekleşmediğine dikkat çekmektedir. Tarihsel süreçler incelendiğinde, 19. yüzyılda okulların toplumsal, kültürel ve ekonomik birtakım nitelikleri öğrencilere kazandırmaya çalıştığı görülebilir. Bu sebepten Apple'a (1990) göre asıl soru okullarda öğretilenle, okulun içinde bulunduğu, kurumu saran bağlam arasındaki ilişkidir.

Kelly (2004) örtük program kavramıyla okul çalışmalarının planlanma ve organize edilme şekli sonucunda ve verilen materyaller sayesinde öğrencilerin okulda öğrendikleri şeylerin kastedildiğini düşünmektedir. Ancak tüm bunların planlama safhasında dâhil edilmediğini ve hatta okul düzenlemelerinden sorumlu olanların bilinci dâhilinde gerçekleşmediğini düşündüğünü de ifade etmektedir. Örneğin sosyal rollerin tıpkı cinsiyet rolleri ve yaşamının diğer birçok yönüne yönelik tutumlarda olduğu gibi, bu şekilde öğrenildiği iddia edilmektedir. Herhangi bir düzenleme ya da etkinliğin içinde onu düzenleyen tutumları ve değerleri üstü kapalı da olsa yer alır. Bu tutum ve değerler çocuklara kasıtsız olarak ya da örtük amaçlar kapsamında iletilir. Bu örtük amaçlar, programın hükümet tarafından planlandığı ve dayatıldığı zamanlarda özellikle önemlidir. Kelly, (2004) özellikle programı planlayanların politikacılar olduğu durumlarda, okullar tarafından öğrenciler için yapılan düzenlemelerdeki örtük değerleri, öğretmenler ve planlamacıların bildiğini, öğrenciler bu değerlerin farkında olmadan öğretmenlerin bu değerleri kabul ettiklerini savunmaktadır.

Sambell ve Mcdowell (1998) örtük programı "programla ilgili resmi ifadelerin ve eğitsel etkileşimin görünen özelliklerinin aksine örtülü ve gömülü olanın belirsiz, tanımlanamayan, sınırları belli olmayan doğasını tanımlamak için uygun bir metafor" olarak tanımlamıştır.

Berk'e göre (1992) okul dışı etkinlikler, program dışı etkinlikler, yarı programlanmış etkinlikler gibi farklı isimler altında adlandırılan örtük program, öğretim programının dışında okulun desteklediği tüm etkinlikleri kapsar. Okul dışı etkinlikler hobi grupları, program dışı etkinlikler atletizm yarışmaları ve müzik, orkestra, koro gibi etkinlikler, yarı programlanmış etkinlikler ise drama grubu ve tartışma grubu gibi öğrenci toplulukları etkinlikleridir. Öğrenci kulüpleri de örtük programın bir parçası sayılmaktadır ve öğrencilerin öğrenim hayatları süresince bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmuşlardır (MEB, 2005).

Güven'e (2007) göre örtük program, resmi programlarda belirtilen nitelik ve uygulamaların dışında okul ve sınıf içerisindeki bütün uygulamaları içerir ve resmi öğretim programına göre daha kapsamlıdır.

Örtük program okullarda ders dışı etkinlikler aracılığıyla öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme, kendine güven kazandırma, bilimsel ve sosyal araştırmaya yöneltme, öğrencilerin üretkenlik ve yaratıcılıklarını geliştirme gibi resmi programda yer almayan ya da öğretim programının ulaşamadığı amaçların gerçekleştirilmesi için okulda çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmesine imkân tanır. Bu sayede öğrencilerin çeşitli açılardan gelişmesine yardım edecek bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak amaçlanır (Canbay, 2007).

Martin'e göre (1994) okul içinde ve dışındaki düzenlemelerin açık şekilde belirtilmemiş kasıtsız öğrenme çıktılarını içen örtük program hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme çıktılarını içerebilir. Tor (2015), örtük programı programlarda açıkça hedeflenmemesine rağmen, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin normlar, değerler ve inançlar hususunda olumlu olumsuz tüm kazanımlarını ifade eden program türü olarak tanımlamıştır.

Vallance (1983), işlevselci görüşün ileri sürdükleri karşısında okulların, iddia ettiklerinden daha fazlasını öğrettikleri, bunu da sistematik olarak ve örtük programları aracılığıyla yaptıkları şeklinde eleştiriler ortaya konduğunu belirtmiştir. Bu eleştirilerin temelinde okulların, örtük programları aracılığıyla toplumdaki egemen güçlerin değerlerinin aşılması, politik sosyalleştirme, itaat ve uyumun sağlanması, sınıfsal farklılıkların sürdürülmesi ve yeniden üretilmesine hizmet ettikleri görüşleri yatmaktadır. Wagner'e (1977; aktaran Bergenhenegouwen, 1987) göre bu beklentiler daha çok öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, endişelerini kontrol altına alabilme, motivasyon, soyut

kavramları etkili kullanabilme gibi tutumlar, nitelik ve beceriler ile ilgilidir. Bu noktada öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenler ile olan etkileşimleri de örtük programın boyutlarından sayılabilir.

Yüksel (2002) ise örtük programın, öğretim programında belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin ulaştıkları nitelikleri belirlemede rol oynadığını belirtmektedir. Bir diğer deyişle, öğrenci kazanımları örtük programdan etkilenmektedir.

Bu tanımlara bakıldığında örtük programın sınırlarını çizmenin, tanımını yapmanın ve çıktılarını belirlemenin zor olduğu görülebilir. Tanımını yaparken sadece sınıfta ve okulda ortaya çıkan önceden belirlenmemiş davranışları değil, aynı zamanda eğitim ve öğretim programı dışında kalan sosyal, kültürel, sportif, sanatsal etkinlikleri ya da rehberlik etkinliklerini, öğrencilerin ön bilgileri ve özelliklerini de dâhil etmek uygun olabilir. Örtük program, kasıtsız gerçekleştiği durumlarda önceden tahmin edilebilir nitelikte değildir ve çıktılar davranışları, inançları, normları, bilgi ve tutumları da içerebilir. Örtük program uygulamalarının kapsamı geniş olduğundan, öğrenciler üzerindeki etkisi veya öğrenci kazanımları olumsuz, istenmeyen bilgi, tutum ve davranışlar da olabilir. Öğrencinin okula gitmek istememesi, küfredmesi gibi olumsuz davranışlar da örtük programın sonuçlarıdır. Örtük program öğretim programından daha etkili olabilmektedir. Örtük programda eğitim programını hem destekleyen hem de desteklemeyen öğelerin var olabileceğini savunan Sönmez (2008) eğitim programının örtük amaçlarını öğrencilere kazandırmak için bu programın kullanılabileceğini belirtmektedir (Sönmez, 2008). Bu bağlamda etkisinin öğretim programlarından daha fazla olabildiği savunulduğu için (Gordon, 1983; aktaran Tor 2015), öğrencileri yönlendirebilmek amacıyla eğitimcilerin bu konuda daha fazla bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Okulun fiziki ortamı da örtük programın kapsamında değerlendirilmesi gereken bir unsurdur. Okul kapısından içeri girildiği andan itibaren kişilerin gördüğü fiziksel ortamın ve mimarinin öğrencilere hissettirdiği bir takım duyguların olması kaçınılmazdır (Gair ve Mullins, 2001)

Örtük programın en bilinen ve kabul gören tanımları Tablo 1.1’de görülebilir.

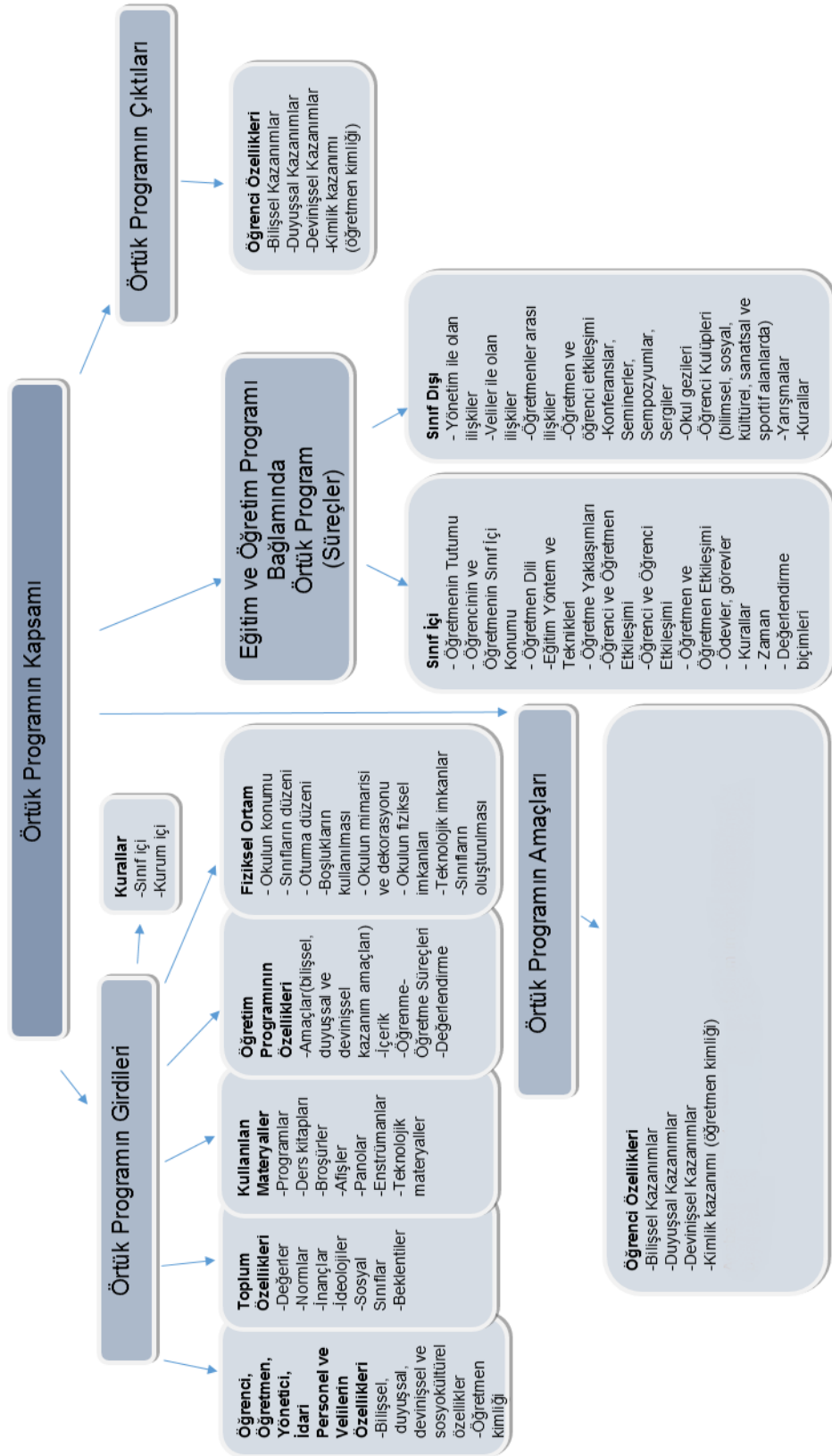
Tablo 1.1. Örtük Program Tanımları

Yazar	Kaynak	Tanım
Emile Durkheim (1925)	Moral Education	Durkheim’a göre okullarda programda belirlenen ders kitaplarından ve öğretmen kılavuzunda belirtilenlerden daha fazlasının öğretildiğini ve öğrenildiğini gözlemlemiştir. Toplumsal ideallerin eğitim yoluyla aktarıldığını ileri sürmesi, örtük program kavramının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu durumdan doğrudan “örtük program” olarak bahsedilmese de örtük program kastedilmiştir.
Robert Dreeben (1967)	What is learned in classroom?	Örtük program öğrencilere sosyal ilişkiler kurma, başarılı olma, kategorik muamelenin meşruiyetini kabul etme gibi inanç ve değerleri öğreten resmi olmayan programdır.
Philip Jackson (1968)	Life in Classrooms	Okul öğrencilere günlük etkinlikler ve sınıf yaşantısı yoluyla değerler ve inanç aktarmada etkilidir. Sessizce beklemeyi öğrenmek, toplumsal takdire önem vermek, sürekli çalışmak, işbirliği yapmak, öğretmenlere ve akranlara bağlılık göstermek, düzenli ve dakik olmak ve saygılı davranmak gibi.
Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976)	Schooling in Capitalist America	Örtük program, sadece sınıf içinde gerçekleşmez. Daha geniş bir sosyal sistem içerisinde yer alır. Örtük program okul aracılığıyla öğrencilere kapitalist düzenin ihtiyaç duyduğu özellikleri kazandırarak mevcut sınıf yapısını ve toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmede bir araçtır.
Jane Martin (1976)	“What should we do with a hidden curriculum when we find one?” (Makale)	Örtük program sınıfın sosyal yapısında, öğretmenin otoritesinde, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi düzenleyen kurallarda bulunabilir. Standart öğrenme etkinlikleri, öğretmenin dili, ders kitaplarını, öğrenci gelişimini izleme sistemlerini ve program önceliklerini kullanması gibi kaynaklarda da bulabilir. Bilişsel ya da duyuşsal çıktılara neden olur.
Paul Willis (1977)	Learning to Labour	Willis’e göre örtük program, öğrencilerin sadece boyun eğerek değil direnç göstererek de ekonomik ve sınıfsal ilişkilerin yeniden üretimine katkıda bulunduğu bir program olarak algılanmalıdır.
Jean Anyon (1980)	"Social Class and the Hidden Curriculum of Work" (Makale)	Okulun örtük programı, okuldaki toplumsal sınıflara göre farklılık gösteren farklı pedagoji, değerlendirme ve program uygulamaları yoluyla çocuklarda farklı tutumların, bilişsel ve davranışsal becerilerin üretilmesine sebep olan programdır.
Michael Apple (1982)	Education and Power	Örtük program toplumsallaşma ile ilgilidir ve resmi programda olmamasına rağmen öğrencilere sistematik olarak verilen dominant sınıfın değerleri, kültürel formları, tutumları ve davranışlarının aktarımıdır.
Henry Giroux (1983)	Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis.	Örtük program, okulda ve sınıftaki rutinleri ve sosyal ilişkileri yapılandıran temel kurallar aracılığıyla öğrencilere aktarılan, açıklanmamış normlar, değerler ve inançlar olarak tanımlanır.
Elliot Eisner (1985)	The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs	Örtük program, genelde resmi programda yer almayan fakat öğrenciler tarafından okul deneyimleri aracılığıyla öğrenilen, değerler ve beklentilerden oluşan saklı programdır.

Tablo 1.1. (Devam) *Örtük Program Tanımları*

Yazar	Kaynak	Tanım
Michael Apple (1990)	Ideology and Curriculum	Örtük program, programda olmamasına rağmen öğrencilere yıllar süren okul rutini içerisinde üstü kapalı olarak verilen değerler, normlar ve kurallardır.
Elizabeth Vallance (1991)	The Hidden Curriculum and Moral Education	Vallance örtük program kavramını ilk olarak “öğretimin sürecinin akademik olmayan fakat eğitsel olarak önem taşıyan ve sistematik olarak ortaya çıkan, açık edilmeyen neticeleri” olarak tanımlar (1973) Daha sonra kavramı 3 tanım ile kategorize etmiştir: 1. Örtük program, sosyal değerler sisteminin küçük bir modeli sayılabilecek eğitim kurumlarının genel örüntüsünden sınıfın yapısına, öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar her şeye denir. 2. Örtük program okulda ya da okul aracılığıyla gerçekleştirilen, değerler kazanımı toplumsallaşma ve hiyerarşik yapının korunması demektir. 3.Örtük program bir okulun işlevlerinin gizliliğinin derinliği ve niyetlerin derecesinin farklılığına işaret eder.
Sedat Yüksel (2004)	Örtük Program, Eğitimde Saklı Uygulamalar	Örtük program resmi programda belirtilenlerin dışındaki kaynaklardan öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri, tutum, görüş ve değerlerdir. Bu kaynaklar okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri, okul-çevre arasındaki etkileşimler ve sınıf iklimidir.

Örtük programın farklı tanımlarının olması, örtük programın görünmeyen doğasından ve tanımlamaya çalışan kişilerin bakış açılarının farklılığından kaynaklanmaktadır denilebilir. Yukarıda yer alan tanımlara bakıldığında örtük program bazı eğitim bilimciler tarafından “normlar, değerler, inançlar, tutumlar” gibi duyuşsal kazanımlar bağlamında tanımlanmıştır. Daha sonra bu kazanımlara “bilgi” ve “beceri” ifadelerinin de eklendiği görülmektedir. Bir grup eğitim bilimci ise örtük programı “kasıtlı ya da kasıtsız uygulamalar”, “etkinlikler” olarak tanımlarken, diğer bir grup eğitim bilimci “resmi olmayan, saklı olan program” şeklinde tanımlı genişletmiştir. Bu ifadelerden yola çıkıldığında örtük programın tanımı içerisinde hedefler, süreçler ve kazanımlar yer almaktadır. Bu açıdan örtük program eğitim programı ile benzerlik taşımaktadır. Örtük programı girdileri, amaçları, süreçleri ve çıktıları ile açıklamak, kapsamını belirlemek araştırılması zor doğasını daha iyi anlamada araştırmacılara ve eğitimcilere fayda sağlayabilir. Örtük programın kapsamı Şekil 1.1’de yer almaktadır.



Şekil 1.1. Örtük Programın Kapsamı

Örtük programın ortaya çıkmasına etki eden birtakım unsurlar Şekil 1.1’de örtük programın girdileri olarak ele alınmıştır. Bu unsurlar eğitim-öğretim süreci içerisinde yer alan tüm unsurlar ve onların taşıdığı özelliklerdir. Jackson (1968) bunların okul, yönetici, öğretmen ve veliler olduğundan bahseder. Ona göre, öğrenci okula başladığında bu kişilerin kazandırmaya çalıştığı değerler örtük programdır. Öğrencilerin okul ortamına taşıdıkları inançları, idealleri, önyargıları, ön bilgileri, yeterlilikleri, kültürleri kısacası kimliklerini oluşturan tüm öğeler örtük programın süreçlerini ve öğrenci kazanımlarını etkilemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin kimlikleri de öğrencilerin örtük öğrenmeleri üzerinde etkiye sahiptir. Alanyazında öğretmenlerin inançlarının, sınıfta kullandığı yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilerin, demokratik olma biçimlerinin, söylemlerinin, dakik olma durumlarının öğrencilerin öğrenmelerine, olumlu ya da olumsuz kazanımlarına neden olabildiği belirtilmektedir (Margolis vd., 2001; Doğanay ve Sarı, 2004).

Okulun personeli, örneğin öğrenci işleri personeli, öğrencilerin kurum içinde etkileşimde bulundukları kişiler arasındadır. Yöneticiler de okulda disiplini sağlayan, kuralları koyan ya da uygulayan kişiler olarak tüm bu süreçlere etki etmektedir. Başar, Akan ve Çankaya (2014) ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel uygulamalarını örtük program çerçevesinde değerlendirmeye çalıştıkları çalışmalarında, okul kurallarını öğrencilere kazandırmak için örtük program çerçevesinde etkinlikler yaptıklarını ortaya koymuştur. Araştırmaya konu olan okulda, yöneticiler okul kültürü oluşturmaya çalışmakta, okul kurallarını belirlerken sürece öğrencileri, okul meclisini ve öğretmenleri de dahil etmektedirler. Burada okul ideolojisi ya da yöneticilerin ideolojilerinin kurum içi uygulamaları etkilediği görülmektedir ve örtük program işlemektedir. Öğrencinin kazanımlarında sadece öğretmenler, yöneticiler, okul personeli ya da diğer öğrenciler değil, veliler de rol alırlar. Onların beklentileri, okula ya da öğrenciye olan inançları, tutumları ve davranışları da öğrenciler üzerinde görünen ya da görünmeyen bir etki yaratarak öğrenme çıktılarını etkileyebilirler. Bunun yanı sıra, okulun içinde bulunduğu toplumun, siyasi gücü elinde bulunduranların beklentileri, ideolojileri ve ekonomik kaynaklar da okullarda öğretilenleri şekillendirdiği için örtük program kapsamı içerisinde denebilir.

Toplumların değerleri, inançları, beklentileri, ideolojiler, normlar ve sosyal tabakalaşma sonucu ortaya çıkan sınıflar da eğitim-öğretim süreçlerini örtük olarak şekillendirmektedir. Örneğin, Marksist bakış açısına göre okulda, eğitim programında ya

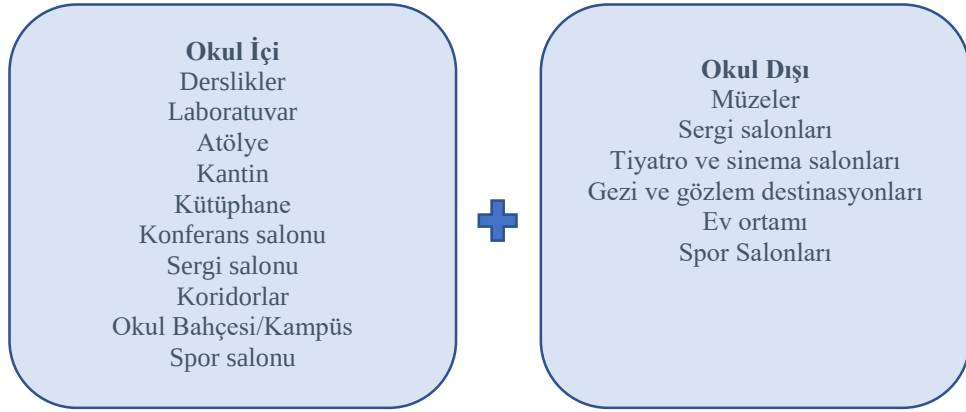
da öğretim programında yazılı olarak hedeflenmemesine rağmen, sosyal sınıflaşmanın yeniden üretimi sağlanmaktadır. Okullarda kullanılan tüm materyaller öğrencilere gizli mesajlar verebilmektedir. Öğretim programının özellikleri de örtük programın girdilerinden sayılabilir. Bunun nedeni programın hedeflerinin, içeriğinin, süreçlerin ve değerlendirme biçimlerinin öğrenciler üzerindeki etkisidir. Örneğin öğretmenin sınavlarda bilgi düzeyinde çıktılara yönelik ezbere dayalı sorular sorması, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemelerinin yeterli olacağı algısı yaratabilir. Öğretmenin öğrenme süreçleri içinde değerlendirme faaliyetlerinde bulunmaması, ders esnasında ya da sonunda değerlendirmeler yapmaması ve geri bildirimde bulunmaması, öğrencilerin sadece sınavların önemli olduğunu inanmalarına, sürece aktif katılım göstermelerinin gerekli olmadığını düşünmelerine neden olabilir.

Okulun fiziksel ortamının da öğrencilerin öğrenmelerine etki ettiği bilinmektedir ve Şekil 1.1’de örtük programın girdileri arasında gösterilmiştir. Örneğin okulun kütüphanesinin, spor salonunun olması, öğrencilere o kurumda okumaya ve spora değer ve önem verildiği mesajını iletebilir. Öğrenci daha çok okuma ve spor yapma bilinci geliştirebilir. Sınıflardaki oturma düzeni öğrenciler arası işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ederek sevdirebileceği gibi, zorlaştırarak bireysel çalışmaya yöneltebilir. Tor (2015) yükseköğretimde fiziksel ortamın örtük programını çeşitli boyutlarda irdelediği çalışmasında, okulun binalarının fiziksel durumunun, örneğin kantinlerin bulunması ya da kampüslerin geniş olması, öğrenciler arası etkileşimi ve okula entegrasyonlarını artırmakta, sosyalleşmeyi desteklemekte ve pozitif duyguları tetiklemekte etkili olduğunu, binaların estetik olmasının öğrencilere kendilerini ayrıcalıklı hissettirdiğini ifade etmektedir. Aksi ise öğrencilerin aidiyetlerini azaltmakta, kendilerine ve disipline daha az önem verildiği algısına neden olmaktadır. Kurum içi kurallar ve bunlara uyulma düzeni de öğrencilerin topluma ve kurallara uyumlu bireyler olarak yetişip yetişmemesinde etkilidir. Tüm bu unsurlar örtük programın girdileri olarak kabul edilebilir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde, eğitim programda yer almayan uygulamalar kasıtsız gerçekleşebildiği gibi kasıtlı da olabilmekte, öğretmenlerin bilinçli davranışlarından ötürü ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda örtük programın amaçları olduğu söylenebilir. Ancak bu amaçlar öğrenci kazanımları ile ilgili olduğu için Şekil 1.1’de öğrenci kazanımları bağlamında ele alınmıştır. Örneğin bir öğretmen çevre bilincini öğrencilerine kazandırmak için programda yer almayan bir fidan dikme etkinliği düzenleyebilir. Görsel

sanatları öğrencilere sevdirmek için bir film izletebilir ya da hafta sonu bir sergiye götürebilir. Bazı durumlarda, öğretmenlerin amaçları dışında, okulun ve toplumun da kendi amaçları olabilmektedir. Örneğin meslek liselerinde otomotiv, tekstil gibi sanayi kollarına işçi ya da ara eleman yetiştirilmek istenirken, toplumsal sınıfların yeniden üretimi de sağlanmaktadır. Burada örtük programın amaçları sadece öğretmenlerin değil, okulun ve toplumun yazılı olmayan amaçlarını da kapsamaktadır ve bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel kazanımlara yönelik amaçlar olabilir. Sosyal, itaatkâr, grup çalışması yapabilen topluma uyumlu bireyler yetiştirmek, sınıfsal ayırımı sürdürmek, otoriteye itaat eden bireyler yetiştirmek, bireye değerler kazandırmak (vatansever, çevreci, demokratik, vb.), bireyin potansiyelini keşfetmesini sağlamak, bireyin yeteneklerini geliştirmek, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek, mesleki kimlik kazandırmak bu amaçlardan bazılarıdır.

Şekil 1.1’de yer alan örtük program sadece eğitim ve öğretim programı bağlamında var olmadığı için sınırı geniş tutabilmek adına sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere süreç açısından ikiye ayrılmıştır. Sınıf içinde gerçekleşen tüm etkileşimler örtük program açısından önem taşır. Öğretmenin tutumu, öğrencinin ve öğretmenin sınıf içi konumu, öğretmen dili, eğitim yöntem ve teknikleri, öğretme yaklaşımları, öğrenci ve öğretmen etkileşimi, öğrenci ve öğrenci etkileşimi, öğretmen ve öğretmen etkileşimi, ödevler, görevler, kurallar, zaman ve değerlendirme biçimleri süreç içerisinde öğrencinin örtük öğrenmelerini etkilemektedir. Sınıf dışında gerçekleşen etkinlikler kurum içinde ya da dışında olabilir. Kurum içinde var olan ya da ortaya çıkan öğretmen davranışları, öğretmenler arası ilişkiler, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, kurum içinde gerçekleşen tüm etkinlikler örtük programa dahildir. Ancak kapsamı kurum ile sınırlı değildir. Apple (1990) okulu çevreleyen bağlamın da kurumu etkilediğini ve örtük programla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Yönetim ile ve velilerle olan tüm ilişkiler, kurum içinde ya da dışında gerçekleşen konferans, seminer, sempozyum gibi tüm etkinlikler, sergiler, okul gezileri, bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda faaliyet gösteren öğrenci kulüpleri, yarışmalar, ev ödevlerini yapma süreçleri ve yine kurallar da örtük programın gerçekleştiği yerlerdir. Özetlemek gerekirse, öğrenme süreçleri içerisindeki örtük program etkinlikleri, sadece okul içinde değil okul dışında da gerçekleşebilmektedir. Bu ortamlar Şekil 1.2’de ayrıca gösterilmektedir.



Şekil 1.2. Örtük programın ortaya çıktığı ortamlar

Şekil 1.2’de de görüldüğü gibi, örtük program sınıf içinde, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler ile ortaya çıkabileceği gibi, dersliğin fiziki koşullarının etkisi sonucunda da ortaya çıkabilir. Örneğin oturma düzeni, sınıf mevcudunun fazla olması, teknolojik imkanların kısıtlı ya da yeterli olması da örtük program kapsamındadır. Okulun laboratuvar, atölye, kantin, kütüphane, konferans salonu, sergi salonu, spor salonu gibi fiziki olanaklara sahip olması ya da olmaması da öğrencilerin öğrenmelerine etki edebildiği için örtük programın ortaya çıktığı yerler olarak görülebilir. Ayrıca okul bahçesinde, kampüste ya da koridorlarda gerçekleşen yaşantılar, gözlemler, etkinlikler, bu ortamlara asılan afişler, bu ortamların temiz olma durumu gibi çok çeşitli unsur da öğrencilerin öğrenmelerine örtük bir şekilde etki etmektedir. Örtük programın ortaya çıktığı yerler okul ortamı ile sınırlı değildir. Örneğin evde YouTube’den dersle ilgili video izlemekte olan bir öğrenci için de örtük programın işlemekte olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretim programı kapsamında ya da bu programlara destek olma amacıyla düzenlenen müze gezileri, tarihi ve/veya turistik yerlere yapılan geziler, sportif ya da sanatsal etkinlikler ve gidilen yerler de örtük program kapsamında değerlendirilebilir.

Örtük programın çıktıları çeşitli boyutlarda olabilir. Öğrenciye yansımaları olduğu kadar topluma da yansımaları vardır. Ancak bu çalışma öğretmen kimliği kazanımı ile ilgili olduğu için çıktılar öğrenci ve öğretmen kimliği bağlamında sınırlandırılmıştır. Bu kazanımlar amaçlarda yer alan beklenen kazanımlar olabileceği gibi, beklenmeyen kazanımlar da olabilir. Tüm çıktılar kişilere, ideolojilere ya da toplumlara göre istenen ya da istenmeyen yönde olabilir. Bu çıktılar süreçte ya da sürecin sonunda gerçekleşen öğrenci özellikleridir.

Tüm bu bilgiler ışığında örtük program kavramını yeniden açıklayabiliriz. Örtük program, öğrenme-öğretme süreçlerine, yaşantılarına, ortamına ve yapısına gömülü, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, diğer personelin ve velilerin beraberlerinde getirdikleri özelliklerden, düşüncelerden, inançlardan, bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan etkilenen, eğitim, öğretim ve ders programının her aşamasında yer alan, kasıtlı ya da kasıtsız ortaya çıkan, öğrencilerin tüm kazanımlarına etki eden, eğitim programında açık bir şekilde yer almayan, süreçler ve uygulamaları içeren programdır. Örtük programın girdileri öğrenci, yönetici, personel ve velilerin özellikleri, toplum özellikleri, eğitim ve öğretim programının özellikleri, fiziksel ortam, materyaller ve kurallardır. Örtük programın amaçları ve çıktıları bilişsel, duyuşsal ve devinışsel kazanımlardır. Çıktılarda beklenmeyen ya da istenmeyen kazanımlar da ortaya çıkabilmektedir. Örtük program süreçleri, eğitim-öğretim süreçleri bağlamında gerçekleşmektedir. Ancak örtük programın kapsamı incelendiğinde açık, anlaşılır ve üzerinde uzlaşma sağlanacak bir tanıma ulaşmak hemen hemen mümkün değildir. Çünkü örtük program okuldaki öğrenmelerin gerçekleştiği her an ve her ortamda anlık olarak ortaya çıkabilir ve her bir öğrencinin ortaya çıkan örtük programdan etkilenme düzeyi ve biçimi birbirinden farklıdır. Bir diğer sebep olarak örtük programın geniş kapsamından ötürü kavrama farklı açılardan yaklaşılması ve dolayısıyla ortaya çıkan farklı bakış açılarıdır. Örtük programın tanımlanması yerine örtük program kavramının kapsamının ve nasıl gerçekleştiğinin açıklanması, örtük programın gerçekleşme biçimlerinin, eğitim ve öğretim programlarıyla ilişkilerinin incelenmesi daha uygun olacaktır.

1.2.1. Yükseköğretimde örtük program

Kişinin yaşama hazırlandığı ve meslek hayatına atılmadan önce içinden geçtiği son eğitim evresi olan yükseköğretim programlarında örtük program büyük önem taşımaktadır. Margolis ve diğerleri (2001) eğitimin işlevinin ilköğretimde toplumun gereken değerlerini, sosyal uzlaş ve entegrasyonu aktarmak; daha sonraki eğitimin işlevinin ise çocukları yetişkinlik meslekleri için ayırtırmak, seçmek, yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu hedefler her ne kadar belirgin görünse de örtük program geleneklerinin aynı kaldığını, eğitimin ayırtırma ve sosyal tabakalaştırma için bir araç ve değer verilen kültürel unsurlara ulaşmada anahtar olduğunu belirtmektedir. Yükseköğretimdeki örtük program hakkında çok az araştırma yapıldığını ve çok az şey

yazıldığını söyleyen Margolis'e (2001) göre örtük program ile ilgili olarak alanyazındaki bu eksiklikten doğan ve cevaplanması gereken bazı sorular vardır:

1. Toplumsallaşma süreci yükseköğretimde nasıl devam eder?
2. Yükseköğretimde örtük programın hangi yeni unsurları görülmektedir? Hangi şekillere bürünmüştür?
3. Yükseköğretim kurumları cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf ayrımlarını en sonunda sosyal tabakalaşmaya yol açacak şekilde nasıl desteklemektedir?

Yükseköğretimde örtük program Bergenhenegouwen (1987) tarafından öğrencilerinin başarılı olabilmek için karşılamaları gereken resmi olmayan ve üstü kapalı çalışma ve başarı istekleri olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin kasıtlı ya da kasıtsız bu informal isteklerini öğrencilerin nasıl karşılayacağı öğretilmemektedir ve öğrencilerin de bu konuda fikri olmadığı için deneme yanılma yoluyla bulmaya çalışırlar. Öğrenciler bu belirsizlik ortamına itildikleri için resmi olarak kendilerinden beklenenlerin (kurallar, sınavlar, vb.) dışında kalanları çeşitli etkileşim, tartışma ve davranışlar yoluyla bulmak zorundadır.

Gair ve Mullins (2001) yükseköğretimde örtük programı tanımlamayı amaçladıkları çalışmalarında örtük program konusunda, eğitim fakültelerinde eksikliklerin olduğunu, çoğunlukla belirli bir toplumsal düzene hizmet edecek insan yetiştirme ve geliştirme için tasarlanmış olan eğitim fakültelerinde etik ve demokratik değerlere ilişkin derslerin olmadığını, iyi bir öğretmenin olmanın ancak etik hakkında tam anlamıyla bilgi edinerek olabileceğini ifade etmiştir. Aynı araştırmada yer alan benzer fikirleri savunan Darling-Hammond, tüm yükseköğretim kurumlarının hedeflerinin aynı olmadığını, bazılarının çok sayıda insana erişim imkanı sağlamayı, toplum içinde fırsatlar yaratmayı amaçlarken, bazı devlet kurumlarının kabul koşulları, mali işlerin yönetimi açısından adeta özel kurummuşçasına hareket ettiğini ve bu kurumların hedeflerini ya öğretmek, geliştirmek ya da seçmek ve sınıflamak olarak gördüklerini ifade etmiş ve örtük amaçlara vurgu yapmıştır. Gair ve Mullins (2001), çalışmalarında yükseköğretim kurumlarının, belirli araştırma alanlarını, zihin alışkanlıklarını ve sosyal rolleri çoğaltmak için sosyalleşme uygulamalarını kasıtlı olarak yapılandırıldığını, örtük programlarına göre kurum kimliklerini, bölüm kimliklerini, kampüs ve öğrenci kimliklerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Yale Üniversitesi'nde çalışan bir öğretim elemanına göre Yale'de öğrencilere lider olduklarına dair mesajlar örtük program aracılığıyla verilmekte,

orijinal, yaratıcı düşünmenin ve yeni bilgiler öğrenmenin önemi örtük olarak vurgulanmaktadır.

Yükseköğretimde öğrencilerin öğrenmelerine etki eden örtük programın kapsamı, Şekil 1.1’de yer alan kapsamdan farklı değildir ve yine bu kapsam bağlamında girdi, amaç, süreç ve çıktılardan söz edilebilir. Ancak bu unsurlar yükseköğretim düzeyinde ilk ve orta öğretim düzeyindeki örtük programdan farklılıklar taşıyabilir. Örneğin girdiler bağlamında düşünüldüğünde, velilerin etkisi daha az iken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklar, üniversitelerin fiziki ortamı ve konumu daha baskın bir unsur olabilir. Süreçler bağlamında düşünüldüğünde, sınıf dışı süreçler, öğrenci kulüpleri, konferanslar, seminerler gibi çeşitli oluşum ve faaliyetlerin etkisiyle sınıf içi süreçler kadar öğrenci kazanımlarını etkileyebilir.

Yükseköğretimde örtük program üzerinde yapılan çalışmalarda değerlendirme biçimlerinin etkisi de çeşitli araştırmacılar tarafından sıklıkla ortaya konmaktadır. Richardson ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada, değerlendirme biçimlerine göre öğrencilerin yüzeysel, derin ya da stratejik öğrenme yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymuştur. Yüksel (2002); yükseköğretimde değerlendirme biçimlerini, öğretim elemanlarının ders işleme biçimlerini ve öğrencilerin öğrenmelerinin bunlardan nasıl etkilendiğini örtük program kapsamında değerlendirerek açıklamaktadır. Yüksel’e (2002)’ye göre yükseköğretimdeki örtük programda sınavlar ezbere dayalı, dersler ise öğretmen merkezlidir. Diğer öğrenim seviyelerinde olduğu gibi, yükseköğrenim aşamasında karşılaşılan değerlendirme biçimleri de örtük programın kapsamında değerlendirilebilir.

Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler Bergenhenegouwen (1987)’in belirttiği gibi öğretmen isteklerinden ve belirsizlik ortamından etkilendikleri için üniversitelerde örtük programın öğretmen davranışlarından ve kurum ortamından daha fazla etkilendiği söylenebilir. Gair ve Mullins (2001)’in ifade ettiği gibi örtük program derslerin içeriğini, yükseköğretim kurumlarının hedeflerini, sosyalleşme uygulamalarını ve kabul koşullarını da kapsamaktadır. Ayrıca örtük programın çıktısı olarak öğrencilerin kimlik kazanmasından bahsedilmektedir. Yüksel (2002) ve Richardson ve diğerlerinin (2012) belirttiği gibi değerlendirme durumları da örtük program kapsamındadır. Dolayısıyla yükseköğretimde yer alan örtük programın kapsamının, Şekil 1.1’de yer alan örtük program kapsamından farklı olmadığı görülebilir. Ancak örtük program uygulamaları, yükseköğretimde ilk ve orta öğretimden farklılık göstereceğinden, bu uygulamaların

özellikle incelenmesi gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerin maruz kaldıkları örtük program ve özellikle de öğretmenlerin sınıf içerisinde gösterdiği davranışlar öğrenciler üzerinde büyük etki bırakırken, yükseköğretimde öğretmen yetiştiren kurumlarda ortaya çıkan örtük program ve öğretim üyelerinin sergilediği davranışlar, öğretmen adaylarının kimliklerini şekillendirme ve onlara rol model olmaları açısından, diğer kademelerdeki ya da kurumlardakilerden farklı bir önem taşımaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde örtük program unsurlarının üniversitelere ya da fakültelere özgü olabileceği de göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Pitts (2003) İngiltere’de Sheffield Üniversitesi, müzik bölümündeki örtük programı tanımlamaya yönelik yürüttüğü çalışmasında, 11 öğrenci ve 10 personel ile çalışmıştır. Öğrencilerin üniversitede neler öğrendikleri, bölümü bir başkasına nasıl anlatacakları ve bölümün onlara yansıttığı değerler ve mesajların ne olduğu şeklinde üç soru yönelmiştir. Elde edilen bulgular bölümün aile ortamı gibi arkadaş canlısı olduğu, öğretim elemanlarının ulaşılabilir ve yardımsever olduğu, eğitim programının çeşitlilik içerdiği, müzikal becerilerin yanında tolerans, çok çalışmak gibi değerlerin de kazanıldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca örtük programa özgü bazı unsurların bölüme değil üniversiteye özgü olabileceğini ifade etmektedir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının, kurum kültürünün, fiziki koşulların üniversite ya da bölüme göre farklılık göstermesidir. Bu çalışmada örtük programın çok önemli ancak oldukça kapsamlı bir konu olduğu, daha iyi anlamaya yönelik daha geniş bir araştırma yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu bilgiler ışığında, yükseköğretim kurumları farklı yapılara sahip kurumlar olduklarından yükseköğretimde örtük program ile ilgili ortak bir tanıma ulaşmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Bu nedenle, tanım vermek yerine yükseköğretimdeki kapsamından bahsetmek ve tartışmak, unsurların farklılığını ve değişkenliğini göz önünde bulundurmak örtük programın karmaşık doğasının anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Yükseköğretimde örtük program, öğrenciler üniversiteye geçiş yaptıkları andan itibaren onlara mesajlar göndererek kendisini hissettirmektedir. Öğrencilerin ilk olarak kuruma aidiyet hissetmeleri gerekmekte ve bu da örtük program aracılığıyla mümkün olmaktadır. Hubbard ve diğerleri (2020) üniversiteler, çoğunlukta olan öğrenci grupları dikkate alınarak tasarlandığı takdirde farklı etnik gruplardan veya azınlıklardan gelen öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi diğerlerine kıyasla düşük olan öğrencilerin ve diğer öğrencilerden yaşça büyük olan öğrencilerin kuruma hissettikleri aidiyetin azalabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle yükseköğretimdeki örtük programın kapsayıcı

olması ve farklılıkları dikkate alması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının öğrencilere arkadaş ilişkileri kurabilmesi için ortam sağlaması da onları örtük olarak etkileyebilecek unsurlardan biridir. Öğrenciler ancak güçlü arkadaşlık bağları kurdukları takdirde üniversiteye geldiklerinde hissettikleri yabancılaşma hissi ile başa çıkabilmektedirler. Ayrıca, üniversitenin ve personelin kullandığı kurumsal dilin öğrencilerin anlayamayacağı düzeyde olması öğrencilerin adaptasyonunu zorlaştırmakta ve ilk dersten bile önce zihinlerinde bariyerler oluşturmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de yükseköğretimde önem arz eden bir örtük program unsurudur. Öğrencilerin akademik araştırma yapabilecek düzeyde bilgi ve beceri birikimine sahip olmaları da onların özgüvenini artırmakta ve yükseköğretime uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili bir diğer konu da onların akademik beklentileri, akademik okuryazarlık düzeyleri ve okuyacakları bölüm ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olup olmadıklarıdır (Hubbard ve diğerleri, 2020). Yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrencilerin üniversiteyi bırakma oranı daha yüksektir (Thomas, 2012). Yükseköğretim kurumlarında öğrencilere sağlanan danışmanlık hizmetleri de bir diğer örtük program unsurudur. Hubbard ve diğerleri (2020), yükseköğretimde görev yapan akademik personelin örtük programdan faydalanarak öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamasını ve aidiyet hissetmesini kolaylaştırması için bazı önerilerde bulunmaktadır:

1. Öğretim elemanları kendilerini yaklaşılabılır kişiler olarak tanıtmalıdır.
2. Öğretim elemanları, öğrencilerin personel ile iletişim kurarken kullanacağı dil konusunda kapsamlı şekilde bilgilendirme yapmalıdır.
3. Planlama yaparken öğrencilerin arkadaşlıklar kurabilecekleri zaman göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Öğrencilerin özgüvenleri ve kendilerine olan inançları desteklenmelidir.
5. Eğitim ve öğretim programı öğrencilerin farklılıklarını kapsayıcı özellikte tasarlanmalıdır.
6. Öğrencilerin muhtemel ihtiyaçları öngörülmelidir.
7. Yükseköğretimde kullanılan dil öğrencilerin anlayabileceği şekilde olmalıdır.
8. Akademik beklentiler öğretim elemanları tarafından netleştirilmelidir.
9. Öğrencilerin ilk ödevleri ve ilk geribildirimleri esnasında destekleyici olunmalıdır.

10. Tüm öğrencilere düzenli olarak danışmanlık desteği sağlanması için yer ve zaman belirlenmeli ve öğrencilerle paylaşılmalıdır.

1.3. Öğretmen Kimliği

Öğretmenlerin mesleki kimliği son yirmi yıldır eğitim bilimcilerin üzerinde durduğu ayrı bir kavram ve bir araştırma alanı olarak alanyazında sıklıkla bahsedilmektedir (Connelly ve Clandinin, 1999). Bu kavramı açıklayabilmek için öğretmen kimliğinden önce oluşan kimlik kavramına ve alanyazında bir üst kavram olarak yer alan, öğretmen kimliğini de içine alan mesleki kimlik kavramına açıklık getirmek gerekmektedir. Şekil 1.3'te görüldüğü gibi, öğretmen kimliği mesleki kimliğin bir parçası, mesleki kimlik de kimliğin bir parçasıdır.



Şekil 1.3. Kimlik, Mesleki Kimlik ve Öğretmen Kimliği ilişkisi

Şekil 1.3'te önce bireylerin kimliğinin oluştuğu gösterilmeye çalışılmıştır. Kimlik gelişiminin ardından mesleki kimlik şekillenmektedir ve öğretmen kimliği de mesleki kimliklerden biridir. Bu nedenle öğretmen kimliği kavramının anlaşılması için bu bölümde önce kimlik ve mesleki kimlik kavramı, daha sonra ise öğretmen kimliği kavramı açıklanmıştır.

Kimlik kavramı sosyoloji, felsefe, antropoloji ve psikoloji gibi farklı alanları ilgilendiren bir kavram olduğu için çeşitli şekillerde tanımları ve açıklamaları mevcuttur. Bu çalışmada sosyolojik ve psikolojik tanımlar ve yaklaşımlar ele alınmıştır. Sosyal bilimlerde ve özellikle psikolojide çeşitli tanımları olsa da kimlik hakkında çalışmaları en çok kabul gören kuramcılar Mead ve Erikson'dur. Amerikalı bir sosyal psikolog olan Mead, 1900lerin başlarında Chicago'ya çok sayıda göçmenin gelmesinden etkilenerek

kimlik gelişimi ve benlik üzerine düşüncelerini ortaya koyduğu kimlik kuramında bireyin, kimliğini çevresiyle etkileşim ve iletişim kurması sonucunda oluşturduğunu, kimliğin ise modern toplumlardaki çatışmalar ile anomalilerden etkilendiğini ifade etmiştir (Orde, 2016). Mead (1972); benliğin bireyin doğduğu zaman beraberinde getirdiği özelliklerle değil, içinde bulunduğu toplum ile şekillendiğini savunmaktadır. Bireyin benliğinin toplumda yer alan yazarların görüşlerinden etkilenebileceğini ifade eden Mead, bireyin kendi görüşleriyle de toplumu şekillendirebileceğini ve benliğin politik anlamda bir yurttaşlıktan ya da üyelikten öte bir bağ olduğunu ifade etmektedir. Mead'e göre birey ömür boyu etrafındaki kişilerden etkilendiği ve davranışlarını topluma adapte etmeye çalıştığı için kimlik oluşumu esnekler. Bireyin etkileşimde bulunduğu ve muhatap olduğu kişiler sıradan bireyler olarak değil, bir takım sosyal normlar ve değerler yansıtan kişiler olarak görülmelidir. Birey de bu sebeplerden ötürü sürekli kendisinden olması beklenen kişi ile kendisinin olmak istediği kişi arasında gidip gelmektedir (Mead, 1972). Erikson (1968) ise psikososyal gelişim kuramını ortaya atmış ve kimliği, kişinin sahip olduğu bir şey olarak değil; doğrusal bir yön izleyen, aile, okul, iş gibi sosyalleşme elementlerinin yönlendirdiği, süreklilik ve gelişim arz eden bir değişim süreci olarak ele almıştır. Erikson'a göre her birey biyolojik-psikolojik olgunlaşma sayesinde ve sosyal bağlamlar içerisinde çeşitli aşamalardan geçer; her bir aşamanın kendine has özellikleri vardır. Ancak Erikson kimliğin kesin bir tanımını yapmaktan kaçınmış, kimliği dipsiz ve ölçülemez bir kavram olarak ifade etmişse de çeşitli bağlamlarda vazgeçilmezliğine değinerek kimlik kavramının incelenmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Kimlik ile ilgili kuramların büyük çoğunluğu Mead ve Erikson'un teorilerine dayansa da onlardan çok daha önce benzer görüşlerini ortaya koyan James (1890; aktaran Burke ve Stets, 2009), insanların sosyal varlıklar olduğundan, alışkanlıkların insan davranışında biyoloji ve içgüdülerden daha önemli rol oynadığından söz etmiş ve benliğin karmaşık bir yapı olduğunu, bireyin içinde birden fazla benlikler barındırdığını vurgulamıştır. Bir toplumun yapısı birbiriyle etkileşim halinde bulunan çeşitli mesleklerden oluşur. James'e göre bir insan birden fazla pozisyonu işgal ediyor olabilir ve dolayısıyla birden fazla benliği olabilir. Örneğin, bir kadın hem öğretmen hem eş hem arkadaş hem de okul aile birliği üyesi olabilir (James, 1890; aktaran Burke ve Stets, 2009). Her bir pozisyonun ayrı bir tanımı, gereklilikleri vardır ve bu benlikler daha sonraları kimliklere dönüştüğü için James'in fikirleri bu bağlamda önem taşımaktadır.

Goffman’a göre kimlik, bireylerin çeşitli ortamlarda büründüğü ve kendi kendini inşa eden bir yapıdır. Bir kişi iş, aile ve arkadaş ortamında farklı kimlikler benimsediğinden Goffman, kimliğin değişkenliğini vurgulamıştır. Bu kimlikler kişinin bulunduğu çevrede kabul görmek amacıyla takındığı kimliklerdir (Bayad, 2016).

Stryker (1980; aktaran Burke ve Stets, 2009) da insanın toplum içerisinde sahip olduğu role ya da pozisyona göre “İçselleştirilmiş Konum Belirleyicisi”nin kimliğinin olduğunu savunur. Eğer bir adam, bir çocuğun babası rolündeysen babalık kimliği geliştirir; dolayısıyla babalık kimliği, baba olmanın ne demek olduğuna dair içselleştirdiği roller anlamına gelir. Yani, kişinin kendisini baba olarak nasıl gördüğü ile ilgilidir. Aynı durum meslekler için de geçerlidir. Her meslek “roller” olarak adlandırılan, bireyler doğmadan önce belirlenmiş, zaman içinde yavaş yavaş değişen davranışsal beklentiler içerir. Bu roller diğer rollerle bağlantı içerisinde. Örneğin, öğretmenin ne olduğu, öğrencinin ne olduğu ile ilişkilidir ya da erkek olmak kadın olmak ile ilişkilidir. Stryker bunu sembolik etkileşim olarak adlandırmaktadır ve bu etkileşim içerisindeki roller kimlik teorisinin temelini oluşturmaktadır.

Gee (2001), kimlikle anlatılmak istenenin “Bireyin belirli bağlamda belirli özelliklere sahip bir kişi olarak tanınması” olduğunu ifade etmektedir.

Kimlik, Burke ve Stets’e (2009) göre bir kişinin toplum içindeki ve bir üyenin bir grup içindeki belirli rolünü açıklayan ya da o kişiyi eşsiz yapan özellikleri ortaya koyan anlamlar bütünüdür. Örneğin, bir kişinin öğrenciyken, birisinin eşiyken, işçiyken, bir parti üyesiyken, kendisini içedönük veya dindar insan gibi tanımlıyorken kendisine yüklediği anlamlardır (Burke ve Stets, 2009). Alanyazında yer alan belli başlı kimlik tanımları ve kimlik kavramına yönelik açıklamalar Tablo 1.2’de derlenmiştir.

Tablo 1.2. *Kimlik tanımları ve kavrama yönelik açıklamalar*

Tanımlar ve açıklamalar	Kaynak
Kişilerin içinde barındırdıkları alt benlikler kimliği oluşturur.	James , 1890
Kimlik benlik ile ilgidir ve benlik kişinin sosyal yaşantısı ve etkileşimleri aracılığıyla, problemlerini çözme çabası sonucunda, zihinde ortaya çıkan oluşumdur. Aklın davranışları topluma adapte etmeye çalışmasıyla şekillenir.	Mead, 1934
Erikson’a göre kimlik, dipsiz ve anlaşılması zor bir kavram olması sebebiyle kesin şekilde tanımlanamaz.	Erikson, 1956
Kimlik bireylerin çeşitli ortamlarda büründüğü, kendini inşa eden bir yapıdır.	Erving Goffman, 1956,
Kimlik, içselleştirilmiş bir konum belirleyicisi tarafından, insanın toplum içerisinde sahip olduğu role ya da pozisyona göre şekillenir.	Stryker, 1980
Kimlik, belirli bir bağlamda bireyin belirli özelliklere sahip olmasıdır.	Gee, 2001
Kimlik, bir kişinin toplum içindeki, bir üyenin belirli bir grup içindeki belirli rolünü açıklayan ya da o kişiyi eşsiz yapan özellikleri ortaya koyan anlamlar bütünüdür.	Burke ve Stets, 2009

Kimlik kavramının alanyazında yer alan tanımlarının çeşitlilik göstermesi ve bireyin yaşam süresi içinde değişkenlik göstermesi, kimlik ve öğretmen kimliği kavramlarının açıklanmasını zorlaştırmaktadır. Kimliğin kişide sabit halde bulunmadığı, ilişkisel bir özelliği olduğu, etrafındaki kişi, çevre ve beklenti unsurlarından etkilendiği, kişinin kendisini belirli bir şekilde tanımlama süreci olarak kabul edildiği görülmektedir. Kişi kendisini tanımlarken “Ben kimim?” sorusunu sormaktadır. Bu soru cevabı uzun yıllardır araştırılan insana dair önemli bir sorudur ve düşünsel düzeyde insanın varlık ve anlam arayışı ile ilgili olduğu için felsefeciler tarafından da yanıtı aranmaktadır. Ancak kimliğin karmaşık bir yapısı vardır. Kimlik, sosyologlara göre dışsal faktörlerin, ekonomik, politik, toplumsal etkenlerin sonucuyken, psikologlara göre benliklerden oluşmaktadır ve benlik, içsel ve bireysel potansiyel ile ilgilidir. Başka bir deyiş ile kimlik, hem psikolojik, duyuşsal ve bilişsel gibi kişisel boyutları hem de cinsiyet, ırk, yaş, milliyet gibi sosyal, tarihsel ve kültürel faktörler gibi sosyolojik boyutları kapsayabilir. Dolayısıyla tüm bunlar, kimliğin ortak noktaları sayılabilir ve kimliğin, “Ben şu anda kimim?” sorusuna cevap verdiği söylenebilir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Ancak kimliği tanımlarken kişisel öğelerin nerede bittiğini ve sosyal öğelerin nerede başladığını tam olarak tespit etmek zordur (Wenger, 1999).

Son yıllarda kimlik kavramına farklı bakış açıları getirilmiş ve kimlik kavramı çeşitli gruplara ayrılmıştır. Farklı araştırmacılar, kimliğin farklı yönlerine odaklanmıştır ve mesleki kimlik de bunlardan biridir. Şekil 1.3’te görüldüğü üzere, öğretmen kimliği

de mesleki kimliğin alt kimliklerindendir ve eğitim alanında git gide artan bir öneme sahiptir. Öğretmen kimliğini açıklayabilmek için öncelikle mesleki kimliği açıklamak gerekmektedir.

‘Kimlik’; tamamlanmış ve statik bir duruma işaret edebileceği için Kelchtermans (2005) bu ifadeyi kullanmaktan kaçındığını belirtmektedir. Bunun yerine ‘kendini anlama’ ifadesini önermektedir. Çünkü bu ifade hem benliği hem de kişinin deneyimlerinin benlik üzerindeki etkisini yansıtan değişken bir süreci kapsamaktadır; ayrıca, bu kavram benlik algısını, mesleki motivasyonu, gelecek algısını, özgüveni ve görev algısını kapsama kapasitesine sahip bir kavramdır.

Kimlik teorisyenleri ve sosyal kimlik teorisyenleri, mesleki kimlik kazanan bireylerin kimliklerine farklı mesleki değerler ve tutumlar katacaklarını ve mesleklerinden beklenen rolleri yerine getireceklerini düşünmektedirler (Caza ve Creary, 2016). Bilim insanları mesleki kimliğe iki şekilde yaklaşmaktadırlar. İlk yaklaşım, mesleki kimliği kişinin kendisini mesleki açıdan nasıl tanımladığına ilişkin bir durum olarak ele almaktadır. İkinci yaklaşım ise mesleki kimliğin içeriğini ya da anlamını anlamaya ve bu anlamın oluştuğu süreci kavramaya odaklanmaktadır (Caza ve Creary, 2016). Bu bölümde, mesleki kimlik kavramını tanımlamaya, mesleki kimliğin oluşum sürecine ve mesleki kimliği daha iyi anlamaya yönelik açıklamalar yer almaktadır. Bu tanımlar ve açıklamalar Tablo 1.3’te yer almaktadır.

Tablo 1.3. Mesleki kimlik tanımları ve kavrama yönelik açıklamalar

Tanımlar ve açıklamalar	Kaynak
Mesleki kimlik, kişinin yaşam deneyimlerinin yorumlanması, tekrar yorumlanması ve öz değerlendirmeler içeren dinamik bir süreçtir.	Kerby, 1991
Mesleki kimliğin tam anlamıyla ne olduğu ve neleri kapsadığı belirsiz bir kavramdır.	Knowles, 1996
Mesleki kimlik kişinin mesleki olarak kendini tanımladığı ve mesleği ile ilgili oluşturduğu imgedir.	Slay ve Smith, 2011
Mesleki kimlik ihtiyaçlar, inançlar, görüşler ve eylemler arasındaki etkileşimdir.	Loughran, 2014

Kimlik kavramına benzer şekilde, mesleki kimliğin üzerinde uzlaşılmış bir tanımı yoktur. Tablo 1.3’te yer alan ifadelere göre “Bir çalışan olarak ben kimim?” ya da “Çalışma hayatımda nereye gidiyorum?” gibi sorulara verilecek cevaplar mesleki kimliğin ne olduğu sorusuna yanıt olabilir (Orde, 2016). Tiedaman ve O’Hara’ya (1963; aktaran Osipow, 1989) göre mesleki kimlik, kimlik gelişiminin bir sonucudur. Bu süreç

sürekli ve döngüseldir. Hem kişinin içsel olgunlaşma süreçlerinden hem de dış faktörlerden etkilenir. Super'e (1963; aktaran Osipow, 1989) göre de mesleki kimlik gelişimi kişinin benliği ile ilgilidir. Benlik geliştikçe mesleki kimlik de gelişir. Kişinin çocukluğundan itibaren çevresindekilerden etkilenecek edindiği roller, onun mesleki kimlik gelişimini şekillendirir. Super (1963; aktaran Tuzcuoğlu, 1994), mesleki gelişimin dönemleri olduğunu savunmaktadır:

1. Büyüme evresinde (0-14 yaş) çocuk çevresindekilerle etkileşime geçer ve mesleki benlik kavramı gelişmeye başlar.

2. Araştırma evresi (14-24 yaşlar) ergenlikten ilk yetişkinliğe kadar geçen zamanı kapsar. Bireyler bu aşamada kurdukları ilişkiler, içinde bulundukları etkinlikler ve yaşantılarla birlikte; kendilerini, mesleki rolleri ve iş dünyasını tanımaktadırlar. Ev ve okul yaşantılarıyla yarı zamanlı işlerde alınan roller, mesleki benlik gelişimi için oldukça önemlidir.

3. Yerleşme evresinde (25-44 yaş) birey güvenli bir mesleki benlik oluşturmaya ve bir işe bağlanmaya çalışır.

Mesleki kimlik oluşumunun kişinin kimlik gelişimiyle birlikte, yaşadıklarından etkilenecek zamanla şekillendiği düşüncesi yaygın olarak kabul görmektedir. Ancak kimlik gelişiminin görünmesi ve izlenmesi zor yapısından ötürü mesleki kimliğin ya da öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğuna ya da geliştiğine dair kesin yargılar alanyazında mevcut değildir. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda, bu sürecin oluşumuna dair varsayımlar mevcuttur ve bu süreci etkileyen farklı faktörler olduğu öne sürülmektedir. Bu faktörler Şekil 1.4'te öğretmen kimliğini etkileyen faktörler ile birlikte verilmiştir.

Öğretmen kimliğinin, kimlik ve mesleki kimlik kavramlarına benzer doğasından ötürü üzerinde uzlaşılmış bir tanımı yoktur ancak bu kavrama yönelik çeşitli tanımlar ve kavramı tanımlamaya ilişkin alanyazında farklı açıklamalar mevcuttur. Bu açıklamalar Tablo.1.4'te yer almaktadır.

Tablo 1.4. Öğretmen kimliği kavramına ilişkin tanımlar ve açıklamalar

Tanımlar ve Açıklamalar	Kaynak
Öğretmenlerin benlik algısı ya da imajı ile ilgilidir.	Nias, 1989
Öğretmenlerin mesleki yaşamlarını düzenleyen bir faktör ve kendilerini başka insanlar ve dünya ile ilişkilerde açıklama ve anlamlandırmada kullandıkları bir kaynaktır.	MacLure, 1993
Öğretmenlerin mesleki rollerine yönelik bireysel inançları onların öğretmen kimliğini oluşturur.	Hargreaves, 1994
Öğretmen kimliği mesleğe bağlayan öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve kendilerini öğretmen olarak nasıl gördükleri ile ilgilidir.	Bullough, 1997
Öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır ve öğretmenlerin nasıl davranacakları, nasıl olmaları gerektiği ve toplumdaki konumlarını nasıl yorumlamaları gerektiği konusunda çerçeve sunar.	Sachs, 2005
Öğretmen kimliği, kişilerin kendilerini kendilerine ve başkalarına ne şekilde tanımladıklarıdır.	Lasky, 2005
Kimlik tamamlanmış ve statik bir duruma işaret eder ve öğretmen kimliği, benlik algısını, diğer bir deyişle bireylerin kendilerini öğretmen olarak nasıl temsil ettiklerini; mesleğe girme ve meslekte kalma nedenlerini kapsayan mesleki motivasyonunu; gelecek bakış açısını yani öğretmenlerin gelecekte beklentilerini; özgüveni; görev algısını, bir diğer ifadeyle öğretmenlerin her gün tamamladıkları işleri kapsamak için kişinin kendisine yönelik bir anlayış geliştirmesidir.	Kelchtermans, 2005
Mesleki kimlik kavramının karmaşık yapısı, alanyazının çok disiplinli doğası ve öğretmen eğitimi alanına ve öğretime yönelik bakış açılarının çeşitliliği, öğretmenlik mesleği kimliğinin net bir tanımını ortaya koymayı zorlaştırmaktadır.	Beaucamp ve Thomas, 2009
Öğretmen kimliğini inceleyen araştırmacılar, bu kavramı nasıl tanımladıkları, gördükleri ve çalıştıkları açısından farklılık göstermektedir.	Pillen, Brok ve Beijaard, 2013

Öğretmen kimliği kavramına yönelik uluslararası yoğun bir ilginin olmasından kaynaklı, çeşitli ülkelerde nitel ya da nicel yaklaşımlarla araştırmalar yapılmaktadır ve kavrama farklı açılardan açıklamalar getirilmektedir. Bu da kavramın nasıl açıklanması, boyutlarının hangi açılardan ele alınması gerektiğine dair farklı görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) bu alanda yapılan araştırmaları incelemişler ve öğretmen kimliği kavramının tanımlanmasının oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan birçok araştırma öğretmen mesleği kimliğini “mesleki pratik bilgisi” ile eşdeğer tutmaktadır. Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmenlik mesleği kimliği kavramının karmaşıklığını alanyazının çok disiplinli doğası

ile ğretim ve ğretmen eğitimi içerisindeki çoklu bakış açılarının bir sonucu olarak görmektedir.

Öğretmen kimliği kavramı birçok eğitim bilimci tarafından hem psikolojik hem sosyolojik hem de eğitsel açıdan yaklaşılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Hargreaves (1994) ğretmenliğin insana yönelik hem duygusal hem de fiziksel gözetimi, bakımı, bağlılığı, sevgiyi ve sıcaklığı içerdiğini ifade eder ve öğrencilerin bakımına yönelik rolü hakkındaki bireysel inançların öğretmenlik mesleği kimliğini oluşturduğunu belirtir. Lasky (2005) bu kavramı “ğretmenlerin kendilerini kendilerine ve başkalarına nasıl tanımladıkları” olarak açıklar. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin amaçları, inançları, değerleri, duyguları ve benlik algıları, onun ğretmen kimliği oluşturmasında etkili psikolojik faktörler arasındadır.

Bireyin toplumun bir parçası olan aile ve okulda edindiği deneyimler, mesleki kimliğini şekillendirmede rol oynamaktadır. Cohen-Scali (2003) mesleki kimlik oluşumunda iki boyutun olduğunu var saymaktadır: iş için sosyalleşme ve iş aracılığıyla sosyalleşme. İş için sosyalleşme, çocukluktan genç yetişkinliğe kadar süren, aile ve okul bağlamında edinilen deneyimleri kapsar. Bu süreçte meslekler hakkında bilgi ve algı gelişir. Mesleki rolleri ve toplumun o mesleklerden beklentileri öğrenilir. İş aracılığıyla sosyalleşme ise meslek hayatına atıldıktan sonra dahil olunan sosyal çevrede deneyimler edinmek anlamına gelmektedir. Özellikle staj, ıracılık ya da işe yeni başlama dönemleri, iş hayatına dahil olma, beklentileri yeniden gözden geçirme açısından oldukça önemlidir. Birey bu süreç içerisinde mesleğe devam edip etmemeye dair kararlar alır ve mesleki kimlik de bu süreçte yeniden tanımlanır. Öğretmen kimliğinin oluşumu ve gelişimi de benzer şekilde sosyal unsurlar bağlamında açıklanabilir. Örneğin bir ğretmen adayı ğretmen davranışları, rolleri ve yeterliliklerini kapsayan toplumsal beklentilere maruz kalır. Bu beklentiler öğretmenleri ya da iş arkadaşları olabileceği gibi, devletin belirlediği standartlar da olabilir. Öğretmen adaylarının kimlikleri bu beklentilerle i ie girmektedir (Tickle, 2000; aktaran Lamote ve Engels, 2010).

Lortie (1975) ğretmen adaylarının öğrencilik yıllarından başlayıp, ğretmen eğitimi süresince yaptıkları gözlemler ve yaşadıkları deneyimler yoluyla oluşturdukları ve sonrasında göreve başladıklarında da devam eden, nasıl bir ğretmen olmak istedikleri sorusuna karşılık gelen, öğretmenlik mesleğinin bilişsel ve duyuşsal öğelerle örülmüş zihinsel temsilini vurgulayan bir kavram olduğunu savunmaktadır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin aldıkları ve/veya verdikleri eğitim-ğretim süreçleri boyunca,

yaşantılarından elde ettiği kazanımlara değinerek, eğitsel açıdan öğretmen kimliği kavramına açıklık getirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmen kimliğinin özelliklerine bakıldığında ise, değişken ve karmaşık yapısının alanyazında sıkça vurgulandığı görülebilir. Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) öğretmen kimliğinin dört özelliği olduğunu belirtmişlerdir:

- Kimlik devam eden bir sürece sahiptir. Durağan değil dinamik bir fenomendir.
- Öğretmen kimliğinin alt kimlikleri vardır ve aralarında çatışma olmaması için bir denge oluşturulmalıdır. Örneğin kişinin kişisel değerleri mesleki değerleri ile çatışmamalıdır.
- Hem kişi hem de bağlam ile ilişkilidir. Diğer bir deyişle öğretmen içinde bulunduğu bağlam ile ilişkisi sonucunda, kendine has mesleki özellikler kazanır. Öğretmenler sadece kendilerine öğretilen mesleki özellikler, bilgiler doğrultusunda değil, kendi kişisel değerleri doğrultusunda da hareket ederler. Bu da okullarda birden fazla kültür meydana getirir.
- “Ajans” kavramı bireyin özgürce düşünceleri ve kendi yaşamalarıyla ilgili kararları alabilme ve harekete geçebilme gücü” ile ilgilidir.

Kısacası öğretmen kimliği değişken, kişiye ve bağlama özgüdür. Schepens ve diğerleri (2009) bu özellikleri öğretmen adaylarının kimlik oluşumuna şu şekilde uyarlamışlardır:

- Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi, öğretmenlik eğitimleri boyunca tekrar tekrar yorumlanan devamlılık arz eden bir süreçtir.
- Öğretmen adaylarının kimliği alt kimlikler içerir ve bu kimlikler eğitimleri boyunca birbirleriyle çatışma yaşarlar.
- Öğretmen adayları kendi mesleki gelişim süreçlerinde aktif rol alırlar ve adaylarının önceden belirlenmiş birtakım standartlar ve temel yeterlikler gibi belirli toplumsal beklentileri karşılamak için gelişmeleri beklenmektedir.

Fakat hiçbir öğretmen adayı bu standart ve yeterlikleri kolayca kazanamayabilir, kazansa bile tam olarak belirlenen ya da tanımlanan şekilde olmayabilir. Bu da öğretmen adaylarının kendilerini görüş biçimlerindeki, değerlere yükledikleri anlamlardaki ya da toplum ile ilişki kurma biçimlerindeki farklılıklardan veya aldıkları eğitimin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Korthagen ise yeterliliklere sahip olmanın iyi bir öğretmen için yeterli olmadığını, öğretmenin davranışlarını onun sahip olduğu kimlik özelliklerinin belirlediğini savunmaktadır (Korthagen, 2004).

Öğretmen kimliğinin karmaşık yapısı alanyazında sıkça vurgulanmaktadır ve araştırmacılar öğretmen kimliğini tanımlamaktan kaçınmaktadır. Bunun yerine özelliklerine ve kapsamına daha çok yer verilmektedir. Bu durumda öğretmen kimliği kavramını tanımlamak yerine, kapsamını çizmek, özelliklerine değinmek ve oluşum sürecine odaklanmak anlamlı olabilir. Alanyazında var olan açıklamalar ve özellikle Kelchtermans'ın (2005) Tablo 1.4.te de yer alan tanımından yola çıkarak, öğretmen kimliğinin öğretmenlerin neyi amaçladığını, neden öğretmen olmak istediklerini, nasıl bir öğretmen olmak istediklerini, kişisel, mesleki ya da akademik gelişimlerine yönelik neler yaptıklarını, duyuşsal anlamda ne gibi özelliklerinin bulunduğunu, mesleki performanslarını nasıl değerlendirdiklerini, yetiştirdikleri öğrencilere ve kendilerine yönelik beklentilerinin ne olduğunu kapsadığı söylenebilir.

Tablo 1.5. *Öğretmen kimliğinin özellikleri*

Tanımlar ve Açıklamalar	Kaynak
Dış görünüşe, kıyafetlere yansır. Ve öğretmenlerin nasıl göründükleri ya da giyindikleri, kimliklerini ve öğretmenliklerini etkiler.	Mitchell ve Weber, 2003
Kişinin sahip olduğu kültürel/kültürlerarası, mesleki ve sosyal kimlikler gibi diğer alt kimliklerinden etkilenir. Öğretmen davranışlarına yansımaları beklenir. Kişiye ve bağlama özgü gelişim gösterir.	Beijaard vd., 2004; Küçükali, 2017, Gee, 2011, Korthagen, 2004 Flores ve Day, 2006
Öğretmen kimliği sabit ya da maruz kalınan bir şey değildir; deneyimlerle oluşur ve şekillenir.	Sachs, 2005
Öğretmen kimliği sosyal bağlamdan etkilenecek şekilde şekillenir.	Rodgers ve Scott, 2008
Karmaşık ve anlaması zor bir yapıya sahiptir. Farklı açılardan incelemeyi gerektirir: öğretmenlerin kendilerini tanımlamada kullandıkları metaforlar, hikayeleri, yansıtımaların rolü, kimliği geliştiren ya da engelleyen bağlamsal etkenler, öğretmen eğitiminin rolü gibi.	Beauchamp ve Thomas, 2009
Sabit değildir. Zaman içinde değişen bir özelliğe sahiptir.	Beijaard vd., 2009

Bu bilgiler ışığında, öğretmen kimliğinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Sabit değildir. Zaman içinde değişen bir özelliğe sahiptir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Schepens vd., 2009).
- Kişinin sahip olduğu kültürel/kültürlerarası, mesleki ve sosyal kimlikler gibi diğer alt kimliklerinden etkilenir ve bu alt kimliklerle çatışmaması ve uyum içinde olması gerekmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Küçükali, 2017).
- Öğretmen davranışlarına yansımaları beklenir (Korthagen, 2004).
- Kişiden kişiye farklılık gösterir (Flores ve Day, 2006).
- Karmaşıktır (Beauchamp ve Thomas, 2009).
- Deneyimlerle oluşur ve şekillenir (Sachs, 2005).
- Kişinin benliği, hikayeleri, sosyal bağlam gibi çeşitli faktörlerden etkilenir (Rodgers ve Scott, 2008; Beauchamp ve Thomas, 2009; Mitchell ve Weber, 2003).

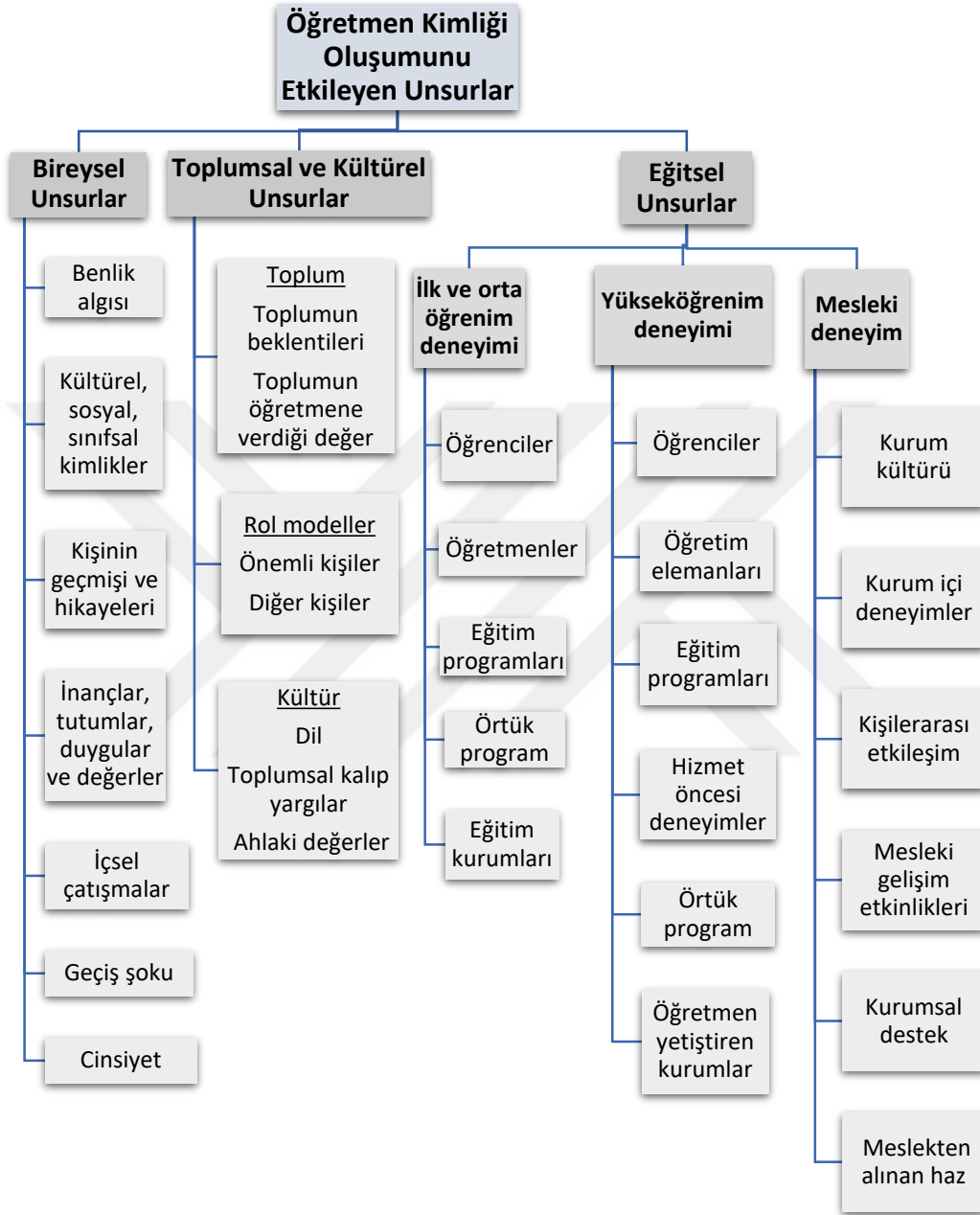
Öğretmen kimliğini tanımlayabilmek ve açıklayabilmek için öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğu, geliştiği ve/veya kaybedildiği hakkında daha çok bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu faktörler ve tüm bu süreçlere etki edebilen öğretmen eğitimi aşağıdaki bölümlerde incelenmiştir.

1.3.1. Öğretmen kimliği oluşumunu etkileyen faktörler

Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, öğretmen kimliğini etkileyen faktörler oldukça fazladır. Güncel yaklaşımlara bakıldığında, insanın sosyal bir varlık olmasının sonucu olarak hem kimliği hem de mesleki kimliği etkileyen faktörlerin çoğunlukla sosyal faktörler olduğu göze çarpmaktadır. Rodgers ve Scott (2008) güncel yaklaşımların kimliğin değişken doğası üzerinde hemfikir olduklarını ve sosyal bağlamdan etkilenecek şekilde şekillendiğini belirtmiştir. Ancak öğretmen kimliği gelişimini sadece sosyal bağlam ile sınırlamak doğru olmayabilir.

Alanyazın incelendiğinde, mesleki kimlik ve öğretmen kimliği kazanımına etki eden faktörlerin bireysel, toplumsal, kültürel ve eğitsel faktörlerden oluştuğu söylenebilir. Bu çalışmada, öğretmen kimliği kazanımını etkileyen eğitsel faktörler arasında yer alan yükseköğretimde örtük program ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, yükseköğretim sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarındaki öğrenciler, öğretim elemanları, eğitim programları, değerlendirme süreçleri, hizmet öncesi deneyimler içerisinde gömülü olan örtük programın öğretmen kimliğine ne şekilde etki ettiği ortaya çıkarılmaya

çalışılmaktadır. Bu faktörler Şekil 1.4'te yer almaktadır. Ayrıca örtük programın öğretmen kimliği ile ilişkisi ilerleyen bölümlerde ayrı bir başlık altında incelenmiştir.



Şekil 1.4. Öğretmen kimliği oluşumunu etkileyen faktörler

Bireysel faktörler:

Şekil 1.4'te gösterilmekte olan ve öğretmen kimliği oluşumunu etkileyen bireysel faktörler başlığı altında yer alan benlik algısı, kültürel, sosyal ve sınıfsal kimlikler, kişinin

geçmişı ve hikayeleri, inançlar, tutumlar, duygular ve değerler, içsel çatışmalar, geçiş şoku, kavrama ihtiyacı ve cinsiyet faktörleri aşağıda açıklanmıştır.

Benlik algısı: Mesleki kimlik gelişimindeki ana element kişinin özbenlik algısıdır ve kişinin kendisini ve mesleğini, başkalarıyla ve geçmişıyle olan ilişkilendirme biçimiyle ilgilidir. Knowles (1996) ve Nias (1989; aktaran Schepens, 2009), öğretmenlerin benlik algısının ve kavramının mesleki kimlik ile yakından ilişkili olduğunu, nasıl öğrettiklerini, kendilerini nasıl geliştirdiklerini ve eğitimdeki değişikliklere olan tutumlarını etkilediğini savunmaktadırlar. Connely ve Clandinin (1999), öğretmen adaylarının kendilerini bilmesi, anlaması sonucunda benlik algısı ve kimlik oluşturmaıyla ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır.

Kültürel, sosyal, sınıfsal kimlikler: Zacharias (2010) öğretmen kimliği oluşumunu incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının kimliğinin, eğitimleri sırasında hala şekillenmekte olduğunu, bu kimliğin çok boyutlu olduğunu, sınıf, ırk, kültürel geçmiş ya da sosyal geçmiş gibi diğer kimlik kategorileri ile beraber şekillendiğini, öğretmenin çalıştığı ya da yaşadığı bağlama göre değişebildiğini ortaya çıkarmıştır. Friesen ve Besley (2013) öğretmen kimliği oluşumunu inceledikleri çalışmalarında, kişisel kimliği ve sosyal kimliği gelişmiş bireylerde öğretmen kimliği gelişiminin daha kolay ve köklü olduğunu ortaya koymuşlardır. Türkiye’de 350 öğretmen ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yarıdan fazlasının kendisini orta sınıfa ait hissettiğini ortaya koyan Özdemir (2010), öğretmenlerin kendilerini ait hissettikleri sosyo-ekonomik düzeyin, öğretmenlerin kimliği ile ilişkili olduğunu, kimlik gelişimine etki ettiğini ifade etmektedir.

Kişinin geçmişı ve hikayeleri: Kişilerin meslek hayatları boyunca deneyimledikleri yaşantılar, yani öğretmenlikle ilgili hikayeleri öğretmen kimliği oluşumunu ve gelişimini etkilemektedir (Pinnegar, 2005). Kimlik bu hikayelerle şekillenmektedir (Connely ve Clandinin, 1999; Rodgers and Scott, 2008). Renwick ve Vise (1993; aktaran Edwards ve Edwards, 2017), öğretmen adaylarının kişisel biyografilerinin ve hikayelerinin öğretmen eğitimi programlarında büyük oranda tamamlandığını ifade etmektedir. Kimlik gelişimi süreci öz-anlatı ile yakından ilgilidir ve kişinin kendisini nasıl birisi olarak gördüğüne, ne şekilde konumlandığına dair anlattığı hikayeler hem kişisel hem de mesleki kimliğini

şekillendirmektedir (Hermans ve Hermans-Jansen, 1995, Bakthin, 1985; aktaran Rijswijk, Akkerman ve Koster, 2013). Alsup (2005) öğretmen adaylarının öz-anlatılarına “borderland discourse” adını vermiştir. “Borderland discourse”, kişinin bireysel ve mesleki kimliğinin farklı özellikleriyle ilgili olarak kendisi ve başkalarıyla yaptığı konuşmalardır. Kişinin mesleki kimliği öz anlatılarıyla şekillenir.

İnançlar, değerler, tutumlar ve duygular: Bireylerin öğretme, öğrenme ve değerlendirmeye dair mevcut inançları ve tutumları, öğretmen kimliğine sahip olmayı etkilemektedir (Lortie, 1975). Bireylerin öğrencileri koruma, önemseme güdüsü, sevgi, heyecan, depresyon, bağlılık gibi duyguları, inançları ve kişisel değerleri öğretmenlerin kimlik oluşturmada ve mesleğe devam edip etmemelerinde önemli bir role sahiptir (Hargreaves, 1994). Öğretmenlerin siyasi ilgi alanları ve kişisel değerleri, duygularını şekillendirir. Bu durum da mesleki kimliklerine ve eylemlerine yansımaktadır (Kelchtermans ve Ballet, 2002). Ayrıca tükenmişlik duygusu, öğretmenlerin öğrencilerine ve mesleğe karşı duydukları olumsuz duygular ve bunları dile getirememeye ya da bu duygularla başa çıkmada yetersiz destek, kimlik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Okul yöneticileri, ebeveynler, politikacılar ve sürekli artan gelişmeler sonucu karşılaşılan talepler karşısında sorgulandığını, baskı altında ya da yetersiz kaldığını hisseden öğretmenlerin durumu, onların mesleğe yönelik duygularını ve tutumlarını etkilemektedir. Bu duygu “mesleki korunmasızlık” olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenliğin gitgide daha çok istenilen bir meslek haline gelmesi karşısında değişimin bazı bağlamlarına direnç gösteren öğretmenler, öğretmeye karşı motivasyonlarını ve özyeterlilik duygularını kaybedebilir (Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005).

İçsel çatışmalar: Bireyin içsel çatışmaları kimlik oluşumunda kilit rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının alt kimlikleri eğitim yaşamları boyunca birbirleriyle çatışma yaşarlar ve kendi mesleki kimlik gelişimi süreçlerinde aktif rol alırlar. Adayların önceden belirlenmiş bir takım standartlar ve temel yeterlikler gibi belirli toplumsal beklentileri karşılamak için gelişmeleri beklenmektedir (Schepens vd., 2009). Öğretmenin kimlik gelişimi, benlik algısı gelişirken farklı ve çelişkili inançlarının, fikirlerinin ve bakış açılarının etkileşimi ve çatışmaları içeren çok boyutlu, bağlama özgü ve kişiye özgü doğaya sahip olmayı kapsar (Flores ve Day, 2006).

Geçiş Şoku: Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenliğin beklentiyle dolu dünyasıyla yüzleşmeleri ve yeterince hazırlıklı olmadıkları hissine kapılmaları sonucunda yaşadıkları şok, meslekte yetersiz oldukları hissine kapılmalarına ve meslekten ayrılmalarına sebep olabilmektedir. Bu durum sonucunda öğretmenler, eğitimleri sırasında öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıfa transfer edememektedirler (Bezzina, 2006). Öğretmenlerin geçiş şoku yaşamamaları için yükseköğretim düzeyinde verilen eğitimin öğretmen adaylarını gerçek hayata hazırlaması gerekmektedir.

Kavrama İhtiyacı: Arpacı (2015) çaba gerektiren bilişsel aktivitelere katılım ve zevk alma miktarında kişilerin eğilimindeki değişimin öğretmen kimliğine etki ettiğini ifade ederek, öğretmen yetiştiren kurumlarda okumakta olan öğretmen adaylarının yüksek kavrama ihtiyacı hissettikleri takdirde, daha etkili bir öğretmen kimliği geliştirdiklerini ve bunun gelecekteki kimliklerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Cinsiyet: Tavşanlı ve Saraç (2016) Türkiye’de, dokuz üniversitede Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 444 dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, kız öğrencilerin daha olumlu öğretmen kimliği algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yolcu (2018) Türkiye’de üç devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümlerinde yaptığı çalışmada, kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lamote ve Engels (2010) de öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına yönelik yürüttüğü çalışmada erkek adayların sınıf içerisinde disipline daha çok önem verdiğini, kadın adayların ise öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmeye daha çok odaklandığını ortaya koymuştur. Çulha Özbaş ve Güryay (2014) ise İngilizce Öğretmenliği ve Sosyal Bilimlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, cinsiyetin öğretmenlik algısına etki etmediği, her iki grubun da öğretmeni “bilgiyi aktaran” olarak görme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalara ve sonuçlarına bakıldığında, cinsiyetin öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimine zaman zaman etki eden bir faktör olduğu söylenebilir.

Toplumsal ve kültürel faktörler

Toplumsal ve kültürel faktörler başlığı altında Şekil 1.4'te yer alan toplum, rol modeller ve kültür ile ilgili faktörler aşağıda açıklanmıştır.

Toplum: Kimlik oluşumu ilişkiseldir ve toplumun beklentileri ile kimlik ve öğretmen kimliği şekillenmektedir (Beijaard, Meijeer ve Verloop, 2004; Korthagen, 2004). Öğretmen adaylarının erken kimlik gelişimi dönemlerinde, öğretmenliğin sosyokültürel imajı ve basmakalıp yargılarla ilgili maruz kaldıkları fikirler, ailelerinin, arkadaşlarının ya da medyada yer alan önemli kişilerin görüşleri onların öğretmen kimlikleri üzerinde oldukça etkili ve kalıcıdır. Öyle ki öğretmen eğitimi bile bu kimliği değiştiremeyebilir (Chong, Ling ve Chuan, 2011). Mesleki kimlik, bireyin çevresiyle, topluma katılımıyla ve toplumdaki statüsüyle ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini sürdürmeleri için kendi sosyo-kültürel bağlamlarında kendilerini konumlandırmalarına yardım edilmesi gerekmektedir (Brown, 2004; Day, 2013; aktaran Edwards ve Edwards, 2017). Öğretmenlik mesleğinin saygın olduğu ve maaşın yaşam standartlarını yükselttiği toplumlarda öğretmen kimliği olumlu şekilde oluşum göstermektedir (Lankveld vd., 2017).

Rol modeller: Bireyler hem kimlik gelişimlerinde hem de meslek seçimlerinde rol model aldıkları kişilerden etkilenirler. Örneğin, öğretmenler ve öğretim elemanları öğrencilerin sık sık rol model aldıkları kişilerdir (Chong vd., 2011). Bunlara ek olarak, öğrenciler akranlarını, sevdikleri yazarları, medyada takip ettikleri düşünürler, politikacılar gibi önemli kişileri de rol model almaktadırlar. Öğretmen adaylarının zorluklarla, hayal kırıklıklarıyla mücadele etmesinde, bu kişiler ile girilen etkileşim ve onların düşünceleri ya da söylemleri bireyin kim olduğunu ve nasıl bir öğretmen olması gerektiğini anlamasında önemli rol oynamaktadır. Kısacası kimlik, kişilerin karşısındaki kişilerle ve toplumla etkileşim sonucunda şekillendiği için öğretmen kimliği de aynı şekilde yapılandırılmaktadır (Akkerman ve Bakker, 2011; aktaran Rijswijk v.d., 2013; Flores ve Day, 2006).

Kültür: Kişinin kimliği, içinde yaşadığı kültür ile şekillenir. Deneyimleri ve yaşam öyküsünü oluştururken kültürden etkilenir. Öğretmen de sınıfa girdiğinde iyi bir öğretmenin kim olduğu ya da nasıl davranması ve öğretmenlik yapması gerektiğine dair

inançları, kalıp yargıları sosyal ve kültürel etkileşimler aracılığıyla edinir. Gee (2001) öğretmenlerin ait olduğu toplumdaki normların, geleneklerin ve kurumlardaki kuralların, onların sahip oldukları kimliği yorumlamada yardımcı olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda dil ve kültür de hem kimlik hem de mesleki kimlik bağlamında önemli etkiye sahip faktörlerdir. Örneğin bir öğretmenin kültüründe ve dilinde sözlü anlatım ve dinleme önemli yer tutuyorsa, öğretmen kimliğine de bu özellikler yansiyabilir (Edwards ve Edwards, 2017). Bu durum dil ile ilgili çeşitli araştırmalara da yansımaktadır. Sercu (2006; aktaran Ortaçtepe, 2015) dil öğretmenlerinin hedef dilin kültürünü de öğretmeleri gerektiğini, kültürlerarası yeterlilikleri, dil ve sahip oldukları kimlik arasındaki bağın araştırılması için bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Yani, dil ile kültür ve kimlik arasında çok yönlü bir ilişki vardır ve bu faktörler birbirini etkilemektedir. Ayrıca Pavlenko (2003; aktaran Ortaçtepe, 2015) dil öğretmenleri arasında, ana dilini öğretenlerle yabancı dil öğreten öğretmenler arasında, kendilerini bulundukları topluma ait hissetmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Eğitsel faktörler:

Eğitsel faktörler başlığı altında Şekil 1.4’te yer alan ilk ve orta öğrenim deneyimleri, yükseköğrenim deneyimleri ve mesleki deneyim ile ilgili öğretmen kimliğini etkileyen faktörler aşağıda açıklanmıştır.

İlk ve orta öğrenim deneyimleri: Öğretmen adaylarının kimlik gelişimini öğrencilik yıllarında yaşadıkları etkilemektedir (Beijaard, Meijeer ve Verloop, 2004; Lortie, 1975; Chong, Ling ve Chuan, 2011). Öğretmenlerin hayatları boyunca öğretmenleriyle yaşadıkları deneyimler, onların meslekle ilgili mevcut duygularını şekillendirmede etkili olduğu, yapılan söylem analizi çalışmalarında ortaya konmuştur (Crossman, 2004). Kişinin öğretmen kimliği de bu süreç içerisinde oluşabilir. İlk ve ortaöğretim deneyimleri içinde öğrencilerin okul yaşamı ve okul çevresi ile ilgili yaptıkları gözlemler, toplum ve siyasetin öğretmen mesleğine bakışı, eğitim kurumlarının öğretmenlere karşı tutumu öğretmen kimliğine ilişkin deneyimleri etkilemektedir. Bu noktada öğrencilerin gözlemlerini ve deneyimlerini, öğretmen, öğrenci ve yönetici davranışlarını, kurum kültürünü ve örtük öğrenmeleri kapsayan örtük programın öğretmen kimliği oluşumuna etki ettiğini vurgulamak kaçınılmazdır.

Yükseköğrenim deneyimleri: Öğretmen adaylarına öğretim süresi boyunca sistematik ve düzenli destek verildiğinde ve işbirlikçi bir eğitim ortamı sunulduğunda, bu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inanç geliştirmesi sağlanabilmektedir (Wideen vd., 1998). Öğretmenlik mesleğinin değerli olduğuna ve bu mesleği yapabileceğine inanan öğretmen adayları güçlü bir öğretmen kimliği oluşturabilmekte ya da geliştirebilmektedir. Öğretmen kimliği oluşumu üzerinde öğretmen eğitiminin etkisi büyüktür (Edwards ve Edwards, 2017; Koc, 2011; Rogers, 2011; Korthagen, 2004). Öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen kimliği kazandırmaya yönelik meslek dersleri mevcuttur ve staj uygulamaları da bu kazanımı desteklemeye yöneliktir. Öğretmenliğin ilk yıllarını olumlu bir deneyime dönüştürmeyi ve sınıf içinde yaşanabilecek problemlerle başa çıkabilmeyi öğretmen adaylarına öğretmeyi başaran eğitim programları, kimlik oluşumunda en önemli faktörlerdendir (Kelchtermans ve Ballet, 2002). Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda öğrendiklerinin gelecekteki mesleki yaşantılarıyla bağdaştıramaması, bu bilgileri uygulamalarda kullanmamaları ya da sınavlarda sorulmaması, ezbere dayalı sınavların olması, bilginin değersiz ve anlamsız olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Erimez, 2013). Hizmet öncesi deneyimler, öğretmenliğin ilk yıllarını olumlu bir deneyime dönüştürmeyi ve sınıf içinde yaşanabilecek problemlerle başa çıkabilmeyi sağlamaya, öğretmen adaylarının endişe düzeylerini azaltmaya yardımcı olabileceği için kimlik oluşumunda etkilidirler (Kelchtermans ve Ballet, 2002). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden çok alan bilgisi derslerine ağırlık verilmesi öğretmen adaylarına alan bilgisinin öğretmenlik mesleğinden daha önemli olduğu mesajını iletmektedir (Yüksel, 2007). Sınıf disiplini ve kuralları, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıfta zaman yönetimi ve sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi ile ilgili öğretim elemanı davranışları öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkilemektedir (Schepens vd., 2009; Ünal, 2017). Bu bilgiler ışığında, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği kazanırken ya da geliştirirken yükseköğrenimleri boyunca etkileşimde bulundukları öğrencilerden, öğrenciler arası diyaloglar, sınıf içi öğrenci davranışları gibi unsurlardan etkilendikleri görülmektedir. Ayrıca öğreticiler ve staj öğretmenleri, eğitim ve öğretim programları (hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme), hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve öğretmenlik uygulamaları, eğitim kurumları (kurum kültürü, kurumun tutumu, vs.) ya da diğer faktörler (yöneticiler, ders dışı aktiviteler, vs.) de öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkilemektedir. Bu noktada örtük program unsurlarının,

ilk ve orta öğretim düzeyinde olduğu gibi, yükseköğretim düzeyinde de kimlik kazanımına olumlu ya da olumsuz yönde etki ettiği söylenebilir.

Mesleki deneyim: Öğretmenliğin ilk yıllarında geliştirilen öğretmen kimliğinin kalıcı olup olmamasını belirleyici etkenlerden birisi de okul kültürüdür. Flores ve Day, (2006) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun değerlerini, kültürünü, inançlarını, kendilerinin değerlerine, kültür ve inançlarına uymasa bile benimsediklerini, ortama uyum sağladıklarını ve kimliklerinin bir parçası haline getirdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmene verilen değere göre, iş ortamının doğrudan öğretmen kimliğini güçlendirici ya da sınırlayıcı etkisi olduğu söylenebilir (Lankveld vd., 2017). Öğretmen kimliği öğretmenin inançları, duyguları, değerleri ve tutumlarıyla ilgili bir kavram olmasının yanı sıra, sınıftaki yaşantılarla ve kendi öğretmenlikleri ile de yakından ilgilidir. Kurumdaki öğretmenlik tecrübeleri hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğretmen kimliği yapılandırmaları ve geliştirmelerinde etken rol oynamaktadır (Zembylas, 2003; Chong, Ling ve Chuan, 2011). Öğretmenlerin mesleki tatmini ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, onların mesleki özyeterlilik, motivasyon ve mesleğe adanmışlıklarını etkilemektedir. Bu üç öge ise mesleki gelişime sahip olma göstergeleridir (Canrinus vd., 2012; aktaran. Isotalo, 2017). Pearce ve Morrison (2011) 60 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlik deneyimleri sırasında, özellikle de öğretmenliğin ilk yıllarında etkileşime girilen kişilerin öğretmen kimliğini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İş arkadaşları (öğretmen ya da değil), öğrenciler, öğrencilerin aileleri gibi kişilerle kurulan ilişkilerin anahtar bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Akran desteği ve mesleki gelişim etkinlikleri özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında ayrı bir öneme sahiptir (Flores ve Day, 2006) Öğrencilerle etkileşim sonucu alınan öğrenci tepkileri ve olumlu geribildirim ve mesleki gelişim etkinlikleri ile kurumun destekleyici bir tutum sergilemesi öğretmenlerin mesleki tatminini artırarak öğretmen kimliği gelişimi üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Lankveld vd., 2017). Öğretmekten keyif duyma ve meslekten haz alma da öğretmen kimliğini ve gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Çetin, 2017).

Sonuç olarak öğretmenlerin kimlik oluşumunu ve gelişimini etkileyen faktörler çeşitlidir ve birbirinden bağımsız değildir. Tüm bu faktörler karşılıklı etkileşim halindedir ve aralarındaki bağlantı çok yönlüdür. Örneğin toplumun öğretmene verdiği değer hem eğitim sürecini hem de bireyin mesleğe karşı tutumunu, inançlarını ya da değerlerini

etkileyebilir. Bu faktörleri kontrol edebilmek ancak eğitim öğretim süreci için mümkün olabilir. Bu süreç ise çok boyutlu bir süreçtir ve sadece eğitim programları açısından değil örtük program açısından da değerlendirilmelidir. Bireyin eğitim süreci içerisinde yer alan sınıf içi etkileşimler, öğretmen davranışları, öğrenciler, örtük mesajlar örtük programa dahildir. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük programın tanımlanması, öğretmen kimliği kazandırmaya etki eden faktörleri anlamaya ve eğitim süreçlerini öğretmen kimliği kazandıracak şekilde tasarlamaya yardımcı olabilir. Bu araştırmada öğretmen kimliğini etkileyen eğitsel faktörlerden biri olan yükseköğretim süreci ve örtük program ele alınmıştır.

1.3.2 Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Kimliği İlişkisi

Çok sayıda eğitim bilimci son zamanlarda öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmek kadar öğretmen olmayı öğrenmenin de önemli olduğunu ifade etmektedir (Chong, Ling ve Chuan, 2011; Meijer, Graaf ve Meirink, 2011). Bu bağlamda öğretmen kimliği kavramını vurgulayan araştırmacılar, öğretmen kimliğine sahip olan bir öğretmenin daha etkili kararlar verdiği ve kendini mesleki anlamda sürekli geliştirdiğini belirtmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Öğretmen kimliği oluşumu ise karmaşık bir süreçtir ve farklı eğitim farklı şekillerde oluştuğu iddia edilmektedir. Son yıllarda Britzman, (2003), Cochran-Smith, (2004), Giroux, (1983) ve Zembylas (2003) gibi eleştirel teorisyenler öğretmeyi öğrenmede kişinin benliği ve kimliğinin rolünü anlamının önemli olduğuna vurgu yaparken (Rodgers ve Scott, 2008), Connely ve Clandinin (1999), öğretmen adaylarının kendilerini bilmesi, anlaması sonucunda benlik algısı ve kimlik oluşmasıyla öğretmen kimliğinin ortaya çıktığını savunmaktadır (Chong, 2011). Ancak benlik ve kimliğin birbiriyle olan ilişkisi tam anlamıyla aydınlanabilmiş değildir. Britzman (1993) öğretmenlerin kimliklerinin ve ona etki eden politik, tarihi ve sosyal/toplumsal güçlerin farkına varmaları gerektiğini ifade ederek, öğretmenlerin kendi kimliklerini geliştirmek için kontrolü ele almaları ve kendi yollarını çizmeleri gerektiğini savunmaktadır. Ancak, alanyazında öğretmenlerin bunu nasıl yapacağı ya da öğretmen eğitiminin ve eğitimcilerinin bu sürece nasıl katkı sağlayabileceği konusu bir kara kutuyu andırmakta ve belirsizliğini korumaktadır (Rodgers ve Scott, 2008). Carter ve Doyle (1996)'a göre, öğretmen olmak (a) bir kimliği dönüştürmek, (b) kişisel anlayışları ve idealleri kurumsal gerçekliklere uyarlamak ve (c) kişinin kendini bir sınıf içi etkinlikte nasıl ifade edeceğine karar vermek demektir.

Beijaard ve arkadaşları (2004) ve Korthagen (2004) ise sadece öğretmenin kendinden ve meslekten bekledikleri ile değil, toplumun da beklentileri ile şekillendiğini savunmaktadırlar. Bu süreçler ise sosyal bağlamlar aracılığıyla, çevresi ile etkileşim sonucunda, bir diğer ifadeyle, kişinin yaşam öyküsü ve geçmişiyle şekillenmektedir. Ancak bu süreçler aynı zamanda öğretmen açısından psikolojik ve kişiye özgü süreçlerdir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının öğretmen kimliği geliştirmesinin oldukça kişisel olduğunu ancak öğretmenlik eğitimin fark yaratabildiğini, işe yaradığını savunmaktadırlar (Brouwer ve Korthagen, 2005; Alsup, 2005). Bu sebepten öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanları program, öğrenme ve sınıf yönetimi stratejilerinin yanı sıra, kimlik gelişimi, benlik algısı ve yansıtma gibi psikolojik yapılandırmalara da gitgide önem vermeye başlamışlardır (Friesen ve Besley, 2013). Öğretmen kimliği zaman içinde gelişmektedir ve mesleki pratiklere, değerlere, becerilere, bilgiye yönelik anlayış geliştirmeyi ve mesleği icra esnasında uygulamaları kapsar.

Nias (1989; aktaran Schepens, 2009) öğretmen kimliğine sahip olmanın, öğretmenlerin nasıl öğrettikleri, kendilerini mesleki olarak nasıl geliştirdikleri ve eğitim ile ilgili değişikliklere nasıl yaklaştıklarını belirlediğine inanıldığı için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ball ve Goodson (1985; aktaran Zacharias, 2010) öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğunu anlamının araştırmacılara yeni kapılar açacağını, bu sayede, öğretmenlerin nasıl başarıya ulaştıkları, başarılarını sürdürdükleri ve kimliklerini, benliklerini meslek hayatları boyunca nasıl geliştirdiklerinin anlaşılabileceğini öne sürmektedir. Gibbs (2006), öğretmen olmayı tam anlamıyla kimlik oluşum süreci olarak algılamaktadır ve bu kimliğin kişiden kişiye farklılık gösterdiği, kişinin kendisi tarafından değil başkaları tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Zacharias (2010) öğretmen kimliği oluşumunu incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının kimliğinin, eğitimleri sırasında hala şekillenmekte olduğunu, bu kimliğin çok boyutlu olduğunu, sınıf, ırk, kültürel geçmiş gibi diğer kimlik kategorileri ile beraber şekillendiğini, öğretmenin çalıştığı ya da yaşadığı bağlama göre değişebildiği ortaya çıkarmıştır. Lamote ve Engels (2010) de, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıklarına odaklanmaları gerektiğini, bunun kimlik gelişimi için şart olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen eğitime bakıldığında çeşitli ülkelerde farklı şekillerde verildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programları programda yer alan dersler, hizmet

öncesi uygulamalar ve öğretmenlik mesleğine kabul koşulları bakımından Finlandiya, Singapur, İngiltere ve Türkiye'nin mevcut durumları incelenebilir.

Finlandiya'da öğretmen eğitimi karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır denebilir. Okul öncesi öğretmenleri hariç tüm öğretmenlerin master derecesine sahip olması zorunludur. Öncelikle fizik, kimya, matematik gibi akademik bir konu alanında derece almaları ve pedagojik eğitimlerini tamamlamaları gerekmektedir. Finlandiya eğitim sistemi, mezun öğretmenlerin öğretmenlik ve danışmanlık görevlerini bağımsız bir şekilde yapabileceklerinden emin olmak üzerine kuruludur. Örneğin bir fizik öğretmenin eğitimi üniversitedeki çeşitli alanlarda gerçekleşen beş yıllık bir eğitim süresini içerir. Bunun üç yılı fizik alanında çalışmayı, bir yılı minör bir konuyu -örneğin matematik-, bir yılı da öğretmenlik eğitimini kapsar. Bu bir yıllık eğitim süresince öğretmen adayları tez yazmayı da içeren 40 kredilik genel eğitim bilgisi ve pedagojik bilgi dersleri ve 20 kredilik rehber öğretmen aracılığıyla okullarda uygulama derslerini alırlar. Her bir öğretmen adayı mezun olduktan sonra yetenek testine alınır. Sınıf öğretmenleri de aynı şekilde master derecesine sahip olmak durumundadırlar. Bütün konu alanları ve pedagoji ile ilgili 60 kredilik dersler alırlar. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü tarih, matematik gibi konu alanı öğretmeni olabilecek şekilde 60 kredi alarak ilgi duydukları bir konuda eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Bölüm çok popüler olduğu için motivasyonu en yüksek ya da mesleğe en uygun kişiler bölümlere kabul edilmektedir. Bu sebepten başvuranların sadece %10'u bölümlere yerleştirilebilmektedir. Bu kabul prosedürü üniversitelerin birbirlerinden bağımsız şekilde oluşturdukları kriterlerden oluşur (Juuti vd., 2018).

Singapur'da öğretmen yetiştirme Eğitim Bakanlığı yönetimindedir ve bu görevi Ulusal Eğitim Enstitüsü üstlenmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilme ve seçilme süreçlerine bakıldığında, öğretmen yetiştirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Aday öğretmenler yılda 2 kez Cambridge Üniversitesi tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavına girerler ve sınavı geçenler mülakata alınırlar. Mülakat tecrübeli öğretmenler, okul müdürleri ve öğretim üyelerinden oluşur. Mülakatın amacı adayların öğretmen olma konusundaki isteklerini, ideallerini değerlendirmek ve mesleğe uygun, iyi bir rol model olabilecek, tutkulu öğretmen adaylarını seçmektir. Eğitim süresi 4 yıldır. Öğrencilerin Meslek Bilgisi (%45), Alan Bilgisi (%50) ve Genel Kültür (%5) dersleri olarak 128 krediyi tamamlamaları gerekmektedir. Uygulama dersleri ise 21 kredidir. Mezun olan adayların öğretmen olarak seçilmeleri için özgeçmişleri ile başvurmaları gerekmektedir.

Bu başvuruyu yapabilmeleri için mezun olduklarında %30'luk başarı diliminde olmaları şartı bulunmaktadır. İkinci olarak Genel Kültür testine alınan öğretmen adayları, üçüncü olarak tutum, zeka ve davranış testlerine alınan adaylar ile görüşmeler yapılır. Elemeleri geçen adaylar maaşlı olarak tekrar eğitime alınırlar ve başarılı olamayanlar elenirler. Her sekiz adaydan yalnızca bir tanesi öğretmen olmaya hak kazanmaktadır. Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğine verdiği değeri ve toplum için önemini çeşitli reklamlarla da desteklemektedir. Örneğin otobüslerde yer alan öğretmenlik reklamlarında geleceği şekillendirdikleri vurgusu yapılmaktadır (Low ve Tan, 2017; Görgeç ve Kabaran, 2016).

İngiltere'de öğretmen eğitimi programına kabul edilmek için başvuru yapanların uygun olduklarını belirleyecek ön seçim sürecine girmeleri gerekir. Alınacak öğretmen adaylarının akademik ve entelektüel alanda nitelikli öğretmen statüsünün standartlarına cevap verme kapasitesine ve kalitesine sahip olduklarından emin olmak için uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından mülakata alınırlar. Öğretmen adaylarının etkili okuma, doğru iletişim kurabilme ve İngilizceyi doğru bir şekilde kullanabilme yeterliliğine sahip, zihinsel ve fiziksel açıdan sağlıklı olmaları beklenmektedir. İngiltere'de öğretmen eğitimi sağlayan kurumlar devlet tarafından belirlenen Nitelikli Öğretmen Statüsü kazandırmaya yönelik olarak öğretimin nasıl yürütüleceği ve organize edileceğini tasarlamaktadır. Öğretmen yetiştiren programlar stajları, hedefleri belirleme, öğrencilerin farklılıklarına uygun dersleri planlama, etkin bir şekilde teknolojiyi kullanma gibi dersleri içerir. İngiltere'de öğretmen yetiştiren programların kullandığı standart bir eğitim programı yoktur ancak mesleki değerler ve uygulamalar açıkça belirtilmiştir. Bunlar mesleki özellikler, öğrenciler ve gençlerle ilişkili standartları, mesleki bilgi ve bu bilgileri kavrama, eğitim, öğretim, değerlendirme ve gözlemle ilgili standartları kapsar. Öğretmen adaylarının, nitelikli öğretmen statüsünü kazanabilmeleri için en az iki okulda eğitim vermeleri, bilgi ve iletişim teknolojileri, yazma ve sayısal becerilerin ölçüldüğü testlerden geçmeleri gerekmektedir. Nitelikli öğretmen statüsü sadece devlet okullarında çalışabilmek için gereklidir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenler için gerekli değildir (Franks, 2013).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin eğitim fakültelerindedir ve programa kabul koşulu, ulusal olarak yapılan sınavdan alınan puanlardır. Özel yetenek ile öğrenci alınan öğretmenlik programları haricinde diğer programlarda herhangi bir mülakat ya da ek bir koşul bulunmamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları YÖK tarafından belirlenmekte ve eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Buna göre alan

ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında yer almaktadır. 2018 yılında yapılan son düzenlemede, Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II dersleri dışında uygulamanın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, 7. ve 8. yarıyılta Öğretmenlik Uygulaması derslerini alma zorunluluğu vardır. Bu uygulama dersleri ağırlıklı olarak sınıf içi uygulamaları içermektedir. Öğretmenlerin göreve başlayabilmesi için Eğitim Fakültesi mezunu olması veya farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Daha sonra ulusal bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve bransa göre varsa Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (KPSSÖABT) girmelidir. En yüksek puan alandan başlamak üzere, alanlar için belirlenen kontenjan sayısının üç katı aday sözlü sınava alınır ve sözlü sınav komisyonunca yüz tam puan üzerinden değerlendirilir. 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır. Puan sıralamasına göre puanı yüksek olan öğretmen adaylarının atamaları yapılır (Yaman, 2018).

Özetlemek gerekirse, öğretmen yetiştirmede başarılı olduğu düşünülen ülkelerde, öğretmen yetiştiren programlara kabul koşulları vardır ve bunların en önemlilerinden birisi öğretmen kimliğidir. Öğretmen olabilmenin ön koşulu sadece sınavlarda başarılı olmak değildir, aynı zamanda adayın mesleğe karşı olumlu tutum beslemesi ve motivasyonunun yüksek olması beklenmektedir. Bu aşamada öğrencinin öğretmen kimliği taşıyıp taşımadığı bölüme kabul edilmeden önce mülakatlar yoluyla belirlenmeye çalışılmaktadır ya da mezun olduktan sonra yetenek testine alınmaktadır. Aynı zamanda bu ülkelerde öğretmenlik popüler ve saygın bir meslektir. Türkiye'de ise mesleğe yönelik tutum, motivasyon, öğretmen kimliği gibi soyut özellikler eğitim fakültelerine kabul edilme koşulları arasında bulunmamaktadır ve değerlendirmeye alınmamaktadır. Mezun olan öğrenciler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi, Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri alanında yazılı sınava alınırlar. Sınavda başarı sağlayanlar atanabilmek için 2016 yılından itibaren sözlü mülakata alınmaktadırlar. Yukarıda bahsedilen ülkelerin tamamında programa kabul edilen öğretmen adayının alması gereken dersler arasında alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri bulunmaktadır. Bunların yanında rehber öğretmen eşliğinde yürütmesi gereken sınıf içi uygulamalar vardır ve öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce belirli yeterliliklere sahip olması koşulu bulunmaktadır.

Çeşitli ülkelerde, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının öğretmeni gerçek hayata hazırlama konusunda başarılı olamadığı görüşü hâkim olmaya başladığından, Korthagen (2004) öğretmen eğitiminde realistik pedagoji yaklaşımını ortaya atmıştır. Bu yaklaşıma göre öğretmenler ‘nasıl öğretim yapılır’ı öğrenmelerinin yanında ‘nasıl öğretmen olunur’u da öğrenmelidirler. Korthagen bu bakış açısını daha işlevsel bir hale getirebilmek için kişisel ve mesleki gelişimin çeşitli aşamalarını simgeleyen Soğan Modeli’ni ortaya atmıştır. Korthagen’e göre birey öğretmen kimliğini oluştururken kendisine içten dışa doğru yansıtıcı sorular sorar. Bu sorulara yanıtlar buldukça öğretmen kimliği şekillenir. Bu modelin amacı tüm aşamaların birbirine karşılıklı etki eder durumda olduğunu, kimliğin ve hedeflerin temelden tüm aşamaları etkilediğini göstermektir. Örneğin bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler önemlidir. Ancak öğretmen olmanın özü modelin daha iç kısmında, öğretmenin ise daha derinlerinde yer alan kimlik ve hedeflerinde yatmaktadır. Bir öğretmenin kimliği “Benim amacım ne? Ben kimim? Neyin parçasıyım?” gibi sorulara verdiği yanıtlarda gizlidir. Ancak bunu gözlemleyebilmek oldukça zordur. Bu modelde öğretmenin gözlenebilen tek boyutu davranışları ve okulda, sınıfta, öğrenciler arasında verdiği tepkilerdir. Bu sebepten, Korthagen’e göre öğretmen yetiştirmede sadece davranış değişikliğine, yeterliklere ya da inançlara odaklanmak yetmez, bu öğretmenlerin kimliğine ve temelde yatan hedeflerine de odaklanmak gerekmektedir (Korthagen ve Vasalos, 2008; Schepens vd., 2009). Bu nedenle de son zamanlarda öğretmen kimliğine ve hedeflere yönelik giderek artan bir ilgi oluşmuş, bu alanı aydınlatmaya yönelik çalışmaların da sayısı artmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktalardan birisi de öğretmenin hedeflerinin bilincinde olmasını sağlamak ve öğretmen kimliği oluşturmalarını ya da geliştirmesini desteklemektir.

Gençlik dönemi bireylerde kimlik kazanımının olduğu bir dönemdir ve bu dönemde öğretmen adaylarının kimlikleri ve gelecek planlarının oturmuş olması beklenmektedir (Yunus vd., 2012). Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen adaylarının kimlik kazanımının deneyimler yoluyla olduğu ve bu şekillenmenin tüm kariyerleri boyunca yaşantıları yoluyla devam ettiğini vurgulamaktadır. Connelly ve Clandinin (1999) de benzer şekilde öğretmen adayı öğrencilerin geçmiş ve günümüzdeki deneyimlerinin, öğrenme ve öğretme ile ilgili yaşantılarının, onların öğretmenlik mesleğine girerken yaptıkları tercihleri etkilediğini, dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında edindikleri deneyimlerin ve öğrenmelerin de kimlik oluşumlarına

etki ettiğini ifade etmektedir. Bu noktada, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede çok önemli bir yere sahip olan Anadolu Öğretmen Liseleri’nde verilen eğitimin öğretmen adaylarına mesleki kimliği kazandırmada ne kadar gerekli olduğunu ifade etmek kaçınılmazdır. İlk olarak Köy Enstitüleri olarak açılan, daha sonra İlk Öğretmen Okulları, ardından Öğretmen Okulları’na dönüştürülen bu okullar, Yüksek Öğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında varılan anlaşmayla, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmede asıl kaynak olmak ve öğretmen liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi olarak faaliyet vermiştir (http-4). Anadolu Öğretmen Liseleri, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak şu hedefleri benimsemiştir:

1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak
2. Öğrencilerine öğretmenlik ruhu aşılamak ve öğretmenlik mesleğini sevdirmek
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandırmak
4. Bütün öğrencilere orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek
5. Ülke kalkınmasına maddî ve manevî katkıda bulunma şuurunu ve gücünü kazandırmak.

Anadolu Öğretmen Liseleri, ortaokul üzerine bir yıl hazırlık olmak üzere toplam dört yıl normal öğretim süreli, yabancı dil eğitimi ağırlıklı, öğretmenlik mesleğine ilgi, istek ve yatkınlık kazandırıcı derslere yer veren, paralı, parasız yatılı ve gündüzlü eğitim ve öğretim yapan orta öğretim kurumlarıdır. Anadolu Öğretmen Liselerinde; öğretmenlik mesleğine ilgi ve sevgi uyandıran Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Tarihi, Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması, Araştırma Teknikleri, Grupla Çalışma Teknikleri, Eğitim Yönetimi, Çocuk Edebiyatı, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi gibi dersler yer almaktadır. Bu grup dersler pedagojik formasyona hazırlayıcı nitelikte derslerden oluşturulmuştur. Anadolu Öğretmen Liselerine; öncelikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğrencilere öğretmenlik ruhu aşılamak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandırmak, bütün öğrencilere orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür verme görevi yüklenmiştir (http-4). Gür (2010) yaptığı çalışmada Anadolu Öğretmen Liseleri’nden mezun olan öğrencilerin, diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşırken, Kumru (2010) bu okullarda okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen

adaylarını öğretmenlik mesleğine yöneltmede etkili olduğunu ve öğretmenlik mesleğine değer verdiklerini ortaya koymuştur. Ancak Anadolu Öğretmen Liseleri 2014 yılında Anadolu Liseleri'ne dönüştürülerek kaldırılmıştır.

1.4. Örtük Program ve Öğretmen Kimliği İlişkisi

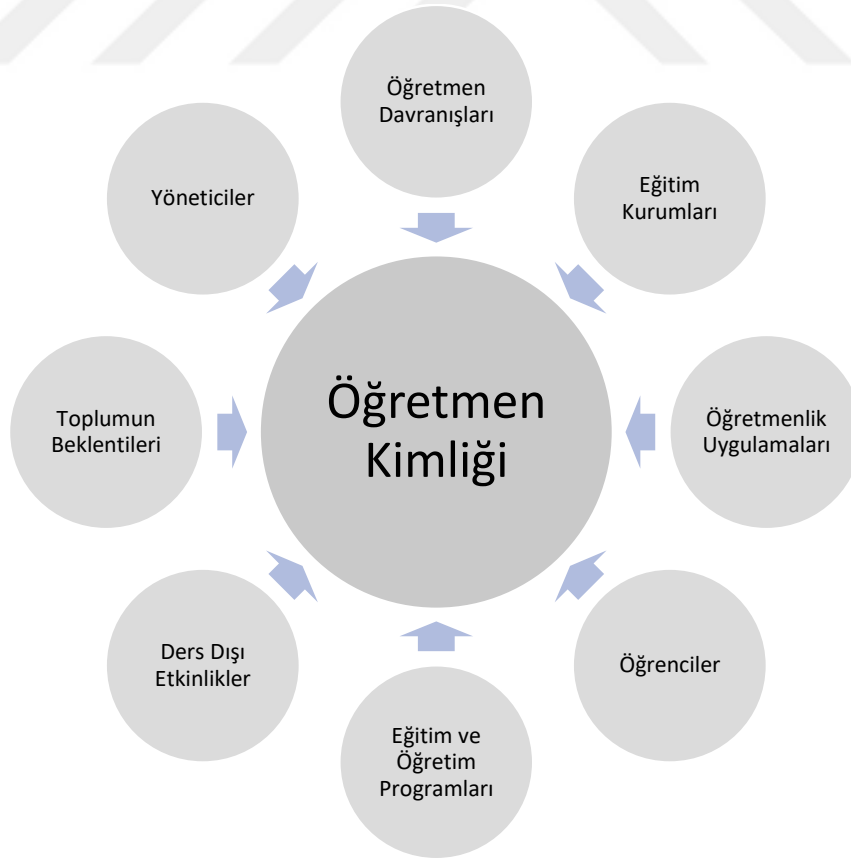
Kişi sosyal çevresiyle etkileşime girdikçe öğrenir ve öğrenmesini etkileyen faktörlerin sayısı önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi oldukça fazladır. Çocukluk aşamasında doğasının gerektirdiği şekilde davranışlar sergilese de uyum sağlamak, kabul görmek, rol model aldığı kişiler gibi olabilmek için sürekli değişim içerisindedir ve kimliği de bu değişimler doğrultusunda şekillenir. Kişinin mesleki kimliği de benzer özelliklere sahiptir. Öğretmen kimliği oluşumu, çoğu araştırmacı tarafından bireyin öğretmen olma ve öğretmene dönüşmenin kişisel ve mesleki yanlarının süregelen entegrasyon süreci olarak tanımlanmaktadır ve bu süreçte öğretmen eğitimi programlarının büyük etkisi olduğu savunulmaktadır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Schepens vd., 2009). Eğitim fakültelerinin öğretim programları ya da ders programları içerisinde yer alan hedeflerde öğretmen kimliği kazanımı bulunmamakta, bireyler örtük program aracılığıyla bu kazanıma sahip olmaktadır. Dolayısıyla, örtük programın işlemekte olduğu tüm aşamalar öğretmen kimliği kazanımına etki edebilmektedir. Öğretmen eğitiminin öğretmen kimliği oluşumunda etkili olduğu savı üzerinde eğitim bilimciler tarafından bir uzlaşma olsa da bu konuda sunulan deneysel kanıtların sayısı sınırlıdır. Bu durum mesleki kimlik oluşumunun kişiye özgü doğasından kaynaklı araştırılması zor bir alan olmasından, öğretmen kimliğine sahip olma göstergelerinin açık bir şekilde ortaya konmasındaki zorluklardan ve/veya öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğu konusunda yapılmış araştırmaların sayısının azlığından kaynaklanıyor olabilir. Yine de öğretmen kimliğine etki eden faktörler ile ilgili araştırmacılar ve kuramcılar tarafından kabul gören bazı varsayımlar da mevcuttur.

Lortie (1975) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin inançlarının ardında “gözlem çıracılığı” (the apprenticeship of observation) yattığını, öğretmen kimliğinin oluşumunun hem formal hem de informal, yani planlı olmayan gözlemler, sınıfta meydana gelen olaylara yönelik olarak öğretmenlerin sergilediği davranışlar vb. faktörleri kapsadığını ifade etmektedir. Örneğin, bir öğrenci öğretmenin davranışlarından etkilenecek, onu rol model alarak, ona benzemeye çalışabilir ya da öğretmen olmayı isteyebilir. Aday öğretmenlerin öğretmen eğitimi veren programlara

başlamadan çok önce meslek ile ilgili bir inanca ve düşünceye sahip olduğu, öğretmen olmanın ne demek olduğunu zaten bildikleri, kendileri öğretmen olarak tanımlamaya yardımcı olacak deneyimleri çok önceden öğretmenleriyle etkileşime girerek kazandıkları çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Feiman-Nemser ve Remillard, 1996, Schempp, Sparkes ve Templin, 1999, aktaran Chong, Ling ve Chuan, 2011). Öğretmen adaylarının örtük öğrenmeleri sadece öğretmen davranışlarıyla ilgili değildir. Ginsburg ve Clift (1990) öğretmen yetiştiren kurumların örtük programını inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarına öğretmenliğin yüksek statülü bir meslek olmadığı mesajı verildiğini ifade etmektedir. Bunun sebeplerini öğretmenlerin düşük maaş alması, öğretmen yetiştiren bölümlerin diğer bölümlere göre daha az mali destek alması, öğretmen adaylarının daha düşük puanlarla kabul edilmesi sonucu düşük akademik becerilere sahip oldukları algısı, öğretmen başarısının nadiren ödüllendirilmesi, öğretim elemanlarının öğretmenliği çekici kılarken, bir yandan da araştırmacı yanının daha çok kabul görmesi sonucu gönderdiği karmaşık mesajlar olarak açıklamaktadırlar. Toplumun bir yansıması olan eğitim kurumları da öğrencilere bu mesajları aktarmaktadır ve öğretmen adaylarının mesleğe olan inançları olumsuz etkilenmektedir. Dolayısıyla birey ve öğrenmeleri, içinde bulunduğu eğitim süreci boyunca gözlemlediği, maruz kaldığı, etkileşime girdiği eğitim programı, öğretmenler, ders kitapları, yöneticiler, öğrenciler, idari personel, fiziksel koşullar, ekonomi gibi eğitim sisteminin tüm unsurları ve eğitim sistemini etkileyen tüm faktörlerden etkilenmektedir. Tüm bu unsurları kapsayabilme ihtimali olan ve aynı zamanda bu unsurların içinde yer alan tek kavram ancak örtük program olabilir.

Alanyazında örtük programın unsurlarının kimlik ve öğretmen kimliği üzerindeki etkilerinden dolayı olarak bahsedilse de bütüncül bir bakış açısıyla öğretmen kimliği üzerindeki etkisi ve bu etki göz önünde bulundurularak öğretmen eğitimi şekillendirmek tam olarak aydınlatılamamış bir konu sayılabilir. Örtük program içerisindeki en etkin öğenin ise öğrenci ile eğitim programı arasında bağ kuran, öğrenmeye uygun koşulları sağlamada aktif rol oynayan, öğrenci ya da veli ile bire bir etkileşime geçen, problemleri çözen ve yol gösteren öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmenin verdiği ya da vereceği eğitimin ve hizmetin kalitesini artırmak öğretmenin kalitesini artırmaktan, öğretmen adaylarına iyi bir eğitim sağlayabilmekten geçmektedir. Bu eğitimde örtük program, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar çok büyük önem taşımaktadır. Alanyazına bakıldığında, öğretmen adaylarının mesleki kimlik kazanımlarına, mesleğe yönelik tutumlarına etki eden örtük program unsurları arasında

yer alan öğretmen davranışlarının yanı sıra, toplumun beklentileri, yükseköğretim ortamı ve hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarında ortaya çıkan yaşantılardan da sıklıkla bahsedilmektedir. Ancak bu unsurlara dair ya da öğretmen kimliği oluşumu ve gelişimine etki eden yükseköğretimdeki diğer örtük program unsurlarına dair açıklamalar ve tartışmalar alanyazında oldukça yetersizdir ve kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. Çünkü örtük program toplumun beklentilerinden, eğitim kurumunun fiziki ortamından, öğretmen davranışlarından ve uygulamalarından çok daha fazlasıdır. Bunun nedeni kimlik oluşumuna etki ettiği belirtilen, deneyimlerle ilişkili bu unsurların örtük unsurlar olmasıdır. Bunlar hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmeyi içeren eğitim ve öğretim programları, öğrenciler, öğretmenler, eğitim kurumları ya da öğrencilerin etkileşimde bulundukları yöneticiler, ders dışı aktiviteler, vs. gibi çeşitli unsurlar olabilir. Şekil 1.1’de açıklanan örtük programın kapsamı göz önünde bulundurularak, eğitim fakültelerine giren öğretmen adaylarına etki eden örtük program unsurları Şekil 1.5’te gösterilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1.5. Örtük program ve öğretmen kimliği ilişkisi

Knight, Tait ve Yorke (2007) ve Becher (1999) mesleki alanda gelişmenin en etkili yolunun resmi olmayan (non-formal) ortamlarda ve şekillerde gerçekleştiğini, bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerin resmi programda kazanılanlardan altı kat daha etkili olduğunu ve ömür boyu sürdüğünü belirtmişlerdir. Bu demektir ki, öğretmen eğitimi veren kurumlar, eğitim öğretim ortamını ve sistemini tasarlamada çok dikkatli olmalı, öğretmen kimliği kazanımını olumsuz etkileyebilecek örtük program unsurlarının ortaya çıkmaması yönünde önlemler alarak, kimlik kazanımını olumlu yönde etkileyecek eğitim-öğretim ortamları, programlar, materyaller, etkinlikler tasarlamalıdır. Öğretmen adaylarına mesleki kimlik kazandırabilme veya bu konuda farkındalık oluşturabilme amacıyla örtük program içeren dersler tasarlanması faydalı olacaktır. Unutulmamalıdır ki, kişinin kimliği sabit değildir. Zaman içinde istenen ya da istenmeyen yönde değişebilir. Tuncel (2008) ve Demirel (2004) okul tarafından kontrol edilmeyen örtük programın, öğrencilerin olumsuz deneyimler yaşamasına neden olabileceğini ifade etmektedirler. Bu nedenle, eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin girişte beraberlerinde getirdikleri kimlik zamanla olumsuz yönde değişime uğrayabilir ya da öğretmen kimliğine sahip olmayan bir öğretmen adayına mesleki kimlik kazandırılabilir. Bu aday öğretmenlerin beraberlerinde getirdikleri kimliklere katkı sağlamak, kimlik kazanımı istenen düzeye gelmemiş olanlara kimlik kazanımı konusunda yardımcı olmak ve farkındalık sağlamak eğitim fakültelerinin görevidir. Öğretmenler sahip oldukları öğretmen kimliğinin farkında olmazlarsa, sınıf içerisindeki öğrenme dinamiklerine ve sosyal ilişkilerine nasıl olumlu ve olumsuz etki ettiklerinin de bilincinde olmamaktadır (Boomer, 1998, aktaran Zacharias, 2010).

1.5. Problem

Yükseköğretimde yer alan eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına hem eğitim ve öğretim programları hem de örtük program aracılığıyla öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilgi, beceri, duyuşsal özellik ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Tüm bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine sahip olması gerekir. Öğretmen kimliği ise büyük ölçüde örtük program aracılığıyla kazandırılabilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerin öğretmen kimliğini oluşturacak ya da var olan kimliklerini olumlu yönde etkileyecek ders içi ve ders dışı yaşantılar oluşturulması gerekmektedir. Bu yaşantıların eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla değil örtük program kapsamında

gerçekleştirdiği alanyazında sıkça bahsedilmektedir. Öğretmen adaylarına öğretmen kimliğinin kazandırılmasında lisans programları kapsamında veya programlara ilave olarak örtük program unsurlarına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasındaki etkileşim diğer fakültelere kıyasla daha yoğun olması nedeniyle örtük program ve unsurlarıyla sık sık karşılaşmaktadır. Dersler kapsamında öğretim elemanlarıyla zorunlu olarak girilen etkileşimin yanı sıra, Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve derslerin dışındaki etkileşimler aracılığı ile de çok çeşitli örtük program gerçekleşmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve ne gibi kazanımların ortaya çıktığı yeterince araştırılmamıştır.

Örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisi yaygın kabul görmesine rağmen, eğitim fakültelerinde ve öğretmen eğitimi araştırmalarında örtük program konusu ihmal edilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki dersler ve içerikleri incelendiğinde, örtük program vurgusuna rastlanamamıştır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde örtük program kavramını, kapsamını, unsur ve uygulamaların etkilerine ilişkin çok sayıda araştırma mevcut olduğu halde, yükseköğretim düzeyinde örtük programa ilişkin çalışmaların sayısı sınırlıdır (Ahola, 2000; Bergenhenegouwen, 1987; Margolis, 2001; Yüksel, 2002; Tor, 2015). Öğretmen yetiştiren kurumlarda ortaya çıkan örtük programı açıklamaya, unsurları ve uygulamaları belirlemeye, kazanımları saptamaya yönelik ulusal ve uluslararası çalışmaların ise az sayıda olduğu görülmektedir (Crow, 1987; Ginsburg, 1990; Gair ve Mullins, 2001; Yüksel, 2007; Coşkun, 2016; İpek, 2021). Bu araştırmaların yetersiz kalmasının en önemli nedenlerinden birisi örtük program kavramı ile birlikte öğretmen kimliği kavramına yönelik kuramsal bilgi eksikliğidir. Örtük program konusu yeterince araştırılmadığından yeterli bilgi birikimi sağlanamamıştır. Örtük program kavramının açık ve anlaşılır olmaması ve konuyla ilgili öncü araştırmaların yetersizliği nedeniyle araştırmacıların konudan uzak kalmış olabilir. Pek çok araştırmacı kuramsal olarak ortaya konulmuş bilgilere dayalı araştırma yeni yaparak alana yeni bilgi katmayı tercih ettiği söylenebilir. Ancak, özellikle öğretmen eğitiminde örtük program konusunda bilgi birikiminin olmaması ve öğretmen eğitimi alanında örtük program uygulamalarının neler olması gerektiğine ilişkin yeni açıklamalara ihtiyaç olduğu çok net bir biçimde görülmektedir. Ayrıca program geliştirme konusunu ilgilendiren örtük program kavramı konusundaki eksikliğin giderilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programları bağlamında örtük program kavramının açıklanması bu

eksikliğin giderilmesine katkı getirecektir. Hem kuramsal hem de uygulamaya katkı getirilmesi için örtük program konusunun öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından yeni bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir.

Örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki güçlü etkisi nedeniyle eğitim fakültelerindeki öğrenme-öğretme süresinde öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini nasıl etkilediğinin araştırılması gerektiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen kimliğini etkileyen faktörler arasında yükseköğretimde yer alan örtük program bulunsa da örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini ne şekilde etkilediği konusunda yapılan araştırmaların sayısı ve kapsamı sınırlıdır. Öğretmen eğitiminin öğretmen kimliği oluşumunda etkili olduğu konusunda eğitim bilimciler arasında bir uzlaşma olsa da bu konuda ortaya konan araştırma sonuçları da yeterli değildir. Ayrıca eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan hedeflerde öğretmen kimliği kazanımı bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmen kimliği örtük program aracılığıyla kazanıldığı için örtük programın hangi unsurlarının öğretmen adaylarını ne şekilde etkilediği konusunda ayrıntılı araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut alanyazında öğretmen kimliği oluşumunu eğitim fakültelerindeki hangi örtük program unsurlarının etkilediği ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini nasıl etkilediği veya değişiklikler yaratılabileceği ve örtük programın bu noktadaki rolü yeterli oranda açıklanmamıştır. Bu durum kimlik kavramının karmaşık yapısından, öğretmen kimliği oluşumunun kişiye özgü doğasından, öğretmen kimliğine sahip olma göstergelerini ve örtük programı belirlemenin zorluğundan ve/veya öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğu konusunda yapılmış araştırmaların sayısının azlığından kaynaklanıyor olabilir. Bu bakımdan, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etkisi konusunda araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program unsurlarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın kapsamı nedir?

1.1. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan hangi unsurlar örtük programları etkilemektedir?

1.2. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın gerçekleştiği ortamlar nelerdir?

1.3. Öğretmen yetiştirme programlarında örtük programın gerçekleşme biçimleri nasıldır?

1.4. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın amaçları ve öğrenci kazanımları nelerdir?

2. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisi nasıldır?

1.7. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler öğrenciler ile uzun zaman beraber olduğu için öğrencilerinin kişilik oluşumları üzerinde doğrudan etkiye sahiptirler. Bu öğretmenlerin nitelikleri öğrencilere doğrudan yansımaktadır ve bu sebepten toplumda üstlendikleri görev oldukça mühimdir. Bir öğretmenin aldığı eğitim ve maruz kaldığı örtük program, sahip olduğu kişisel ve mesleki kimliğini etkilerken, o öğretmen de meslek hayatı boyunca öğrencilerini doğrudan ya da dolaylı olarak bilgisi, becerileri, tutumu ve davranışları ile etkileyecektir. Kendi yaşamının ve öğrencilerinin sorumluluğunu üstlenecek öğretmen adaylarının öğrenme ortamını çeşitlendirmek ve zenginleştirmek eğitim fakültelerine düşen görevlerdendir ve öğretmen yetiştirme programlarının daha iyi öğretmenler yetiştirebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına istenilen özellikleri kazandırılmaları konusundaki eksiklikleri ve yetersizliklerinin eğitim programlarından kaynaklı olduğu düşünülmekte ve sık sık programlarda değişiklikler yapılmaktadır. Ancak öğretmen adaylarını öğrenim süreleri boyunca resmi programlardan daha çok etkileyen örtük program yeterince incelenmekte ve tartışılmamaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı görünür kılmak ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak bir gerekliliktir.

Alanyazında öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın kapsamını ve nasıl gerçekleştiğini ya da öğretmen kimliği ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Örtük programa ilişkin mevcut çalışmalar daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki örtük programa ilişkindir. Yükseköğretimdeki ya da öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programa ve öğretmen kimliğine dair yürütülen az sayıdaki çalışma ise örtük programın bir ya da birkaç unsuruna odaklanmaktadır. Bu

çalışmada öncelikle “örtük program” ve “öğretmen kimliği” kavramlarının kapsamlı bir bakış açısı ile sunulması alanyazındaki kavram karmaşasını gidermeye katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın kapsamını, özelliklerini, unsurlarını, ortam ve koşullarını, gerçekleşme biçimlerini, amaçları ve kazanımlarını ayrıntılı bir biçimde açıklaması ve öğretmen kimliğine etkisini incelemesi bakımından ilk olma özelliği göstermektedir.

Bu çalışmanın öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program hakkındaki kuramsal bilgi eksikliğine dikkat çekilerek ve literatüre yeni bilgiler kazandırarak eğitim programlarının tasarlanması ve eğitimde program geliştirme aşamalarında program tasarım ve geliştirme ekiplerine fayda sağlaması beklenmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinin programları tasarlanırken kuram ve uygulama bağlamında örtük programa dair eksiklikleri nasıl giderecekleri ve örtük program ortamlarını ve uygulamalarını nasıl geliştirilebilecekleri konularında program tasarımı ve geliştirme alanında çalışanlara, bu programları gerçekleştirmede etkin rol oynayan akademik personele ve öğretim elemanlarına yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Eğitim fakültelerinde uygulanan programlar ile öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazandırmaları beklendiği için hem eğitim fakültelerinde hem de tüm üniversitede görev yapan akademik ve idari personelin örtük programın öğretmen kimliğini nasıl etkilediğini bilmeleri gerekir. Bu araştırma hangi örtük program unsurlarının öğretmen kimliğini nasıl etkilediği ve örtük programa etki eden unsurların eğitim fakültelerinde ne şekilde düzenlenebileceği konusunda ışık tutmaktadır. Benzer şekilde öğretmen kimliği kazanımını olumsuz etkileyen davranış, tutum, unsur ve uygulamalardan kaçınılması ya da var olanların ortadan kaldırılması konusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına ve idari personele rehberlik edebilir. Bu açıdan ele alındığında, bu çalışma idari ve akademik personelin öğretmen adayları için oluşturacakları hedeflere, seçecekleri içeriklere, düzenleyecekleri eğitim ortamlarına, etkinliklere ve değerlendirme durumlarına karar verme süreçlerine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Araştırma, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğretmen adayları için de çok önemlidir. Eğitimin tüm kademelerinde örtük programı uygulamada etkin rol alan öğretmenlerin yetiştirilme aşamasında maruz kaldıkları örtük programı daha iyi anlamalarını sağlayarak hem kendileri hem de çevrelerindeki unsurlarla ilgili nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Doğası itibarıyla

gizli olan örtük programı görünür kılan, açık ve anlaşılır olmasının sağlanması amaçlanan bu çalışmanın gelecekte kendi eğitim-öğretim süreçlerini planlayacak olan öğretmen adaylarına, tasarladıkları süreçler esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda görüş kazandırırken öğretmen kimliği ve örtük program arasındaki etkileşim konusunda bilgilendirici olacağı ümit edilmektedir.

Bu çalışmada sunulan örtük programa, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programa ve öğretmen kimliği kavramlarına dair kuramsal bilgilerin bu alanlarda çalışmalar yapacak olan araştırmacılar için de yararlı olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmada ortaya konan örtük programa dair açıklamalar, yükseköğretim kurumlarında yer alan diğer fakültelerdeki örtük programı açıklamada da referans alınabilir ve öğretimin diğer kademelerine uyarlanabilir.

1.8. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2018-2019 eğitim- öğretim yılı ve 2019-2020 eğitim- öğretim yılında, Marmara Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde Temel Eğitim bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları, idari ve akademik personelden elde edilen verilerle sınırlıdır. Uygulama okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler araştırmaya dahil edilmemiştir.

- Araştırmada very toplama süreci amaca uygun alanyazın taraması, kompozisyon formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Kimlik: Toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 2005).

Öğretmen kimliği: Bu çalışmada “öğretmen kimliği” ifadesi, “öğretmenlik mesleği kimliği” yerine kullanılmıştır. En genel ifadeyle kişinin kendisini bir öğretmen olarak kendisine ve başkalarına nasıl tanımladığı, konumlandığıdır. Ancak bu kavramın tanımını yapmaktan kaçınmanın daha uygun olduğu 1.2. Öğretmen Kimliği başlığı altında ifade edilmiştir.

Eğitim programı: Derslerin öğretimiyle ilgili okulda ya da okul dışında düzenlenen tüm etkinliklerdir (Demirel, 2004).

Öğretim Programı: Bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinliklerdir (Varış, 1994).

Örtük program: Öğrenme-öğretme süreçlerine, yaşantılarına, ortamına ve yapısına gömülü, öğrencilerin ve öğretmenlerin beraberlerinde getirdikleri özelliklerden, düşüncelerden, inançlardan, bilgi, beceri ve davranışlardan etkilenen, eğitim ve öğretim programının her aşamasında yer alan, kasıtlı ya da kasıtsız ortaya çıkan, öğrencilerin tüm kazanımlarına etki eden, eğitim programında yer almayan, süreçler ve uygulamaları içeren programdır.



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar alt bölümünde öncelikle örtük program ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiş, ardından öğretmen kimliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmaların özetleri sunulmuştur. Daha sonra ise bu araştırmaların kısa bir değerlendirmesi yapılmıştır.

2.1. Örtük Program ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin örtük programını ortaya koymaya çalışan Yüksel (2002), bu amaç doğrultusunda geliştirdiği 20 maddelik “Örtük Programı Belirleme Ölçeği”ni eğitim fakültesinde son sınıflarda öğrenim gören 877 öğretmen adayına uygulamıştır. Uygulanan ölçek “öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin örtük programı” ve “ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin örtük programı” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin resmî programının yanında bir de örtük programı bulunmaktadır ve örtük program bazı açılardan resmî programla çelişmektedir. Bilimsel araştırma yapma konusunda üniversitenin öğrencilere yeterli bilgi ve beceriyi kazandıramadığı, örtük programın araştırma becerisini kazandırmak yerine öğretim ağırlıklı olduğu, öğrencilerin de öğrenmekten çok not peşinde oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler sınavlarda ezbere yönelik sorular sorulduğunu, yorum ve akıl yürütmeye dayalı soruların pek sorulmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca anabilim dallarında genelde sınav sonuçlarına itiraz etmemek gerektiğinin öğretildiği ortaya konmuştur. Bu araştırma, resmî programlarda öğrencilere eleştirel düşünme becerileri, analiz ve akıl yürütme becerileri gibi beceriler kazandırma hedefleri bulunduğu halde, örtük programın sonucunda öğrencilere resmi programla çelişen bilgi, düşünce ve inançlar kazandırdığını göstermesi bakımından önemli sayılabilir.

Yüksel (2007), öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarını öğrencilere kazandırmayı amaçlayan Eğitim Fakültelerinin bu görevlerini yerine getirme düzeylerinde örtük programın etkisini belirlemeyi amaçladığı bir diğer araştırmasında Uludağ Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde son sınıf okuyan 12 öğrenci ile çalışmıştır. Durum çalışması olarak tasarladığı çalışmada görüşme ve doküman analizinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda Eğitim Fakültelerinin öğrencilerine öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutumları kazandıramadığı ortaya çıkmıştır. Resmi programa rağmen anabilim dallarının örtük programı öğrencileri alan öğretmeni

değil, alan uzmanı olarak yetiştirmeyi amaçladığı mesajlarını örtük olarak vermekte, bu durum da öğrencileri meslekten uzaklaştırmaktadır. Bu mesajı destekleyen unsurlardan bir başkasının da bölüme girişte sadece sanatsal yeterliğe göre öğrenci seçilmesindendir. Dolayısıyla bölümde öğretmenlik mesleğine olumsuz bakan, öğretmen olmayı hiç düşünmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin işleyişini de zorlaştırmaktadır. Mesleğe ilgi duyanlar da oluşan ortamdan etkilenmekte, bu derslere yeterince ilgi göstermemektedirler. Bu derslerde öğrenilenlerin alana transfer edilememesi de bir başka sorundur. Sonuç olarak Yüksel, eğitim fakültelerindeki “öğretmenleştirme” sorununa değinerek, Yüksek Öğretim Kurulu’nun eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma sürecine ilişkin çabalarının sadece kağıt üzerinde kaldığını vurgulamıştır. Eğitim programları ve örtük programlar incelendiğinde eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme işlevinden uzaklaşarak giderek alan uzmanı yetiştirmeye odaklanmış durumdadır.

Veznedaroğlu (2007), “Okulda ve Sınıfta Örtük Program” adlı çalışmasında okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemeyi ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim programının uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada önce alanyazından yararlanılarak örtük programın okul ve sınıf iklimi boyutlarına yönelik kavramsal bir çerçeve sunan araştırmacı, bu kavramsal çerçeve ile görüşme sorularını oluşturmuş, gözlem, görüşme ve doküman analizi ile elde ettiği verileri yorumlamıştır. Durum çalışması yöntemini kullanan araştırmacı, gözlem ve görüşme formları ile topladığı verileri betimsel analiz ve içerik analizi yaparak incelemiştir. Okul ikliminde oluşan örtük programla ilgili olarak elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrenciler, kurallara uymanın akademik başarıyı artırdığını, kurallara uymadıkları durumlarda ise kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrenmişlerdir. Okulda öğrenciler arasında lider ve baskın olmayı istemekten kaynaklanan olumsuz bir rekabet ortamı bulunmaktadır. Bu olumsuz rekabet ortamı sözlü ve fiziksel şiddete, baskın olmayı dışlamaya neden olmaktadır. Okulda bayrak törenleri, andımızın okunması, millî ve özel günlerle ilgili tören ve kutlamalara çok önem verilmekte, kültürel, sosyal, bilimsel ve sportif etkinlikler değer görmektedir. Kurum yönetici, öğretmen ve öğrencilere kendilerini geliştirebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri olanaklar sağlamaktadır. Sınıf iklimi ile ilgili olarak; öğretmen masasının ve sıraların yerleşimiyle öğrencilere sınıf içinde hiyerarşi olmadığı yönünde mesajlar verilmeye çalışıldığı gözlemlense de öğretmenin üst

olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerden yazılı kurallarla birlikte yazılı olmayan bazı kurallara da uymaları beklenmektedir. Öğrenciler kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerine göre daha değersiz bulmakta, öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçmektedirler. Yine her iki şubedeki öğrenciler sınavlarda kendi düşüncelerini değil, öğretmenlerin derslerde anlattıklarını yazmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin sınıfta ve sınavlarda sordukları soruların çoğunluğu bilgi düzeyinde kaldığı ortaya çıkmıştır.

Kesici (2010) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri” adlı doktora tezi çalışmasında ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özelliklerini gözlemlere, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Hem nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma, hem de öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlarken kullandıkları örtük program öğelerinden iletişim öğesinin derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırma evrenini Aydın ili Merkez ilçesindeki bütün ortaöğretim kurumları -18 lise 969 öğrenci- oluşturmaktadır. Nicel verilerinden elde edilen bulgulara dayanılarak, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini ortanın 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 ifade edilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında, örtük program kapsamındaki sınıf içi iletişimde, lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin olumlu davranışlarının arttığı belirtilmiştir. Bu araştırma aynı zamanda öğretmenlerin örtük programa dair ne kadar az bildiklerini göstermesi bakımından da önemlidir. Araştırmacı, öğretmenlerin örtük programdan kaynaklanan sorunların farkında olmadıklarını, sınıf içi iletişime önem vermediklerini, olumlu davranışlar kadar olumsuz davranışlar da sergilediklerini belirtmiş, okulun kültürel yeniden üretimindeki siyasi etkilerini azaltmaya yönelik eşitlikçi ve demokratik davranışları gerektiğini, sözlü ve sözsüz öğeleri öğrencilerde olumlu davranış yaratacak şekilde düzenlemeleri gerektiğini, ancak bu konuda eğitim almaya ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır.

Tor, (2015) “Yükseköğretimde Fiziksel Ortamın Örtük Programının İncelenmesi: Bir Gömülü Kuram Çalışması” adlı doktora tezi çalışmasında üniversite eğitiminde fiziksel ortamın örtük programını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Gömülü kuram oluşturma çalışması olan bu çalışmada fiziksel ortamın örtük programının teorisini oluşturmak ve bu teorinin kapsam, derinlik ve ilişki boyutlarını açıklamaya çalışmaktadır. Veriler dolaşarak görüşme ve fotoğrafla tanımlama yöntemleri ile toplanmıştır. Bu doğrultuda 93 üniversite öğrencisi ile görüşmüştür. Sonuç olarak, fiziksel ortamın örtük programını 3 ana boyutta irdlemiştir. 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 olarak, 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 önemli kabul edilebilir.

Ünal (2015), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Örtük Programın Etkisi” adlı çalışmasında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünceleri doğrultusunda örtük programı tanımlamayı ve bu programın öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarındaki etkisini açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu, eğitim fakültesi öğrencilerine göre “akademisyenlerin sınıf içi davranışlarından” kaynaklanan örtük program unsurlarının neler olduğu, belirlenen örtük program öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği sorularına yanıt aranmıştır. Nicel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada ilk sorunun cevabını bulmak için alanyazın taraması yapılmış, ikinci sorunun cevabını bulmak için öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmaya üç farklı bölüm ve dört farklı sınıftan 24 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin genel olarak resmi program dışında üç kaynaktan öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır: okulun eğitim sistemi, yönetsel ve kurumsal amaç ve düzenlemeler, okul ve çevre arasındaki etkileşim ve öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle etkilemişi ve konumu.

Örtük programı belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan birisi de Boztaş’ın (2015) “Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı” adlı doktora tez çalışmasıdır. Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu’nda uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamının ne olduğunu ortaya çıkarmak

amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiş hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlere başvurulmuştur. Çalışma grubu belirlenirken iki aşamalı bir süreç izlenmiş ve üç tane çalışma grubu oluşturulmuştur. İlk önce Balıkesir PMYO’da 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim gören 574 öğrenciye yönelik okula, mesleğe ve polis özel harekât branşına yönelik tutum ölçekleri uygulanmış, ardından bu tutum ölçeğinden en yüksek ve en düşük puanları alan sekizer öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra Balıkesir PMYO’ da 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde görev yapan öğretim görevlilerinden geldikleri kaynaklarına 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 ve öğretim görevlisi görüşme formu ile öğrencilere yazdırılan kompozisyon kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama ve standart sapma, korelasyon analizi, görüşmelerle elde edilen nitel veriler üzerinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel hareket branşlarına yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Araştırmacı, öğretim görevlilerinin örtük program kapsamında resmi programda eksiklik gördüğünü, bu eksikliği kapatmak ve uygulamaya daha çok ağırlık vermek için sık sık öğrencilerle tecrübelerini paylaştıklarını, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine de ayrıca önem verdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bakış açısına göre kendilerine ilk sırada kazandırılan değer, insana ve topluma önem değeri, ardından eşit oranda saygı ve sevgi ile doğruluk ve dürüstlük değerleri iken öğretim görevlileri, programdaki mevcut değerler haricinde öğrencilere kazandırılması gereken en önemli değer olarak sosyalleşmeyi belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretim görevlileri ile idari görevliler arasında davranış farkına işaret etmektedirler. Öğrenciler tarafından öğretim görevlilerinin daha sevecen ve esnek, idari görevlilerin daha katı ve kuralcı davrandıklarına ilişkin bir algı vardır. Okul iklimi, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta, önemli olduğu duygusunu ve kendilerine güven aşıladığını göstermektedir. Bu araştırma sadece resmi programlarda belirtilenler dışında öğrencilerin hangi öğrenmelere sahip olduğunu ve hangi etkileşimler sonucu bu öğrenmelerin gerçekleştiğini ortaya çıkarmak açısından değil, aynı zamanda örtük program çalışmalarında ihmal edilen kurumlardan biri olan meslek eğitimi kurumlarının incelenmesi ve bu kurumlara yönelik yeni bir bakış açısı kazandırması yönünden de önemlidir.

Aras Kaya, (2018) üniversite öğrencilerinin içinde yer aldıkları süreç ve etkileşimlerin örtük program kavramı çerçevesinde analizini yapmak olduğu çalışmasında, bir devlet üniversitesinde gözlem yapmıştır. Ayrıca çeşitli görüşlerden ve farklı fakültelerden öğrencilerle görüşmüştür. Araştırmada örtük program kavramı yerine “gizli müfredat” kavramını kullanılmış, katılımcıların bu kavram ile daha önce karşılaşmadıkları ancak üniversitedeki değer ve tutum aktarma sürecinin farkında oldukları belirtilmiştir. Üniversitede ders içeriklerinin belirlenmesinde en önemli rolün akademisyenlerde olduğu ve öğrencilerin başarılı olmak için akademisyenlerin değer, tutum ve inançlarına uygun hareket etmeyi seçtikleri, akademisyenler tarafından öğrencilere ileride iş yaşamında sergilemeleri gereken davranışlarla ilgili bir gizli müfredatın sunulduğu ve çan eğrisi sisteminin rekabet ortamının en önemli sebebi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yapıldığı üniversitede öğrencilerin temsil ve söz haklarının olmadığı, öğrencilerin en çok belirli bir politik görüşten öğrenciler tarafından koyulan informal kurallardan rahatsız oldukları ifade edilmektedir. Üniversitede korku ve şiddet kültürünü yeniden üretmeye yönelik bir örtük programın var olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra her politik görüşten öğrencinin şiddete karşı ve hep birlikte dayanışma içinde yaşayacakları bir üniversite özleminde oldukları dile getirilmiştir.

Girayhan (2019) üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımlarını örtük program açısından değerlendirmeyi amaçladığı yüksek lisans tezi çalışmasında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nin fiziksel ortamına ilişkin öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Nitel ve nicel veriler ışığında, kaliteli bir üniversitenin sahip olması gereken fiziksel ortama ilişkin özelliklerin ilk sırada geldiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim hizmetlerinin gerçekleştiği mekânların fiziksel durumunun öğrenciler için önemli olduğu binaların ve çevresinin bakımlı, temiz, güzel renklerde, modern tasarımda ve estetik olmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Eğitsel faaliyetlerin gerçekleştiği sınıflarda ısı, ışık, gürültü gibi konfor koşullarının ideal seviyelerde olmasına önem verilmelidir. Sınıfların yerleşim düzeni, derslerde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına izin vermelidir. Konferans salonlarında, öğrencilerin sosyal ve kültürel yönden gelişmesini sağlayacak nitelikli etkinlikler yapılmalı, kampüs bahçesinde, öğrenci sayısı dikkate alınarak dinlenme alanları ve sosyal alanlar oluşturulmalıdır.

2.2. Örtük Program ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örtük program ile ilgili araştırmaların en önemlilerinden birisi Ahola'nın (2000), Finlandiya Turku Üniversitesi'nin örtük programını belirlemek amacıyla yaptığı “Yükseköğretimde Örtük Program” adlı çalışmasıdır. Nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada örtük programı dört boyuta ayırmıştır: “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme” ve “oyunu öğrenme”. Ön görüşmelerden sonra bu boyutlarla ilgili anket formu geliştirerek tıp, eğitim ve sosyoloji bölümlerinden toplam 280 öğrenciye uygulamıştır. Anketteki sorular öğrencilerin başarılı olmak ve üniversitede yaşamlarını sürdürebilmek için neler yaptıklarını ve üniversitede kendilerine ne öğretildiğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya katılan öğrencilerle görüşmeler de yapan araştırmacı, öğrencilerin resmi programın öğrenilemeyecek kadar çok detaylarla dolu olduğunu, sınavlara az çalışarak nasıl geçileceğini, sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin ipuçları aramayı, öğretim elemanlarını uzman olarak görmek ve onlarla tartışmamak gerektiğini, derslerde bilimsel bir dil kullanılmasının beklendiğini, konu hakkında çok fikirleri olmasa da ikna edici konuşmanın önemli olduğunu, fakülteyle iyi ilişkiler kurmak gerektiğini, bölümlerin kararlarına, öğretime ve değerlendirme uygulamalarına etki edemeyeceklerini üniversitede okumanın geçer not almaya çalışmaktan başka bir şey olmadığını, akademik uzmanlığın gerçek uzmanlıktan farklı olduğunu ve akademik başarının iş yaşantısında önemli olmadığını öğrendiklerini ifade etmiştir. Ahola, bu araştırmasıyla açıkça belirtilmemiş kuralları, stratejileri, normları ve davranış biçimlerini öğrencilerin örtük program yoluyla öğrendiklerini yükseköğretim düzeyinde bir kez daha ortaya koymuştur.

Gair ve Mullins'in (2001) örtük programın yükseköğretimde uygulama şekillerini tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, akademik camiadaki eğitimcilerin ve bilim insanlarının ortaöğretim sonrası okulun toplumsallaşma işlevini nasıl algılamakta ve kavramsallaştırmakta olduğunu saptamaya çalışmışlardır. Görsel etnografi yönteminin kullanıldığı çalışmada kampüsteki örtük programın haritası çıkarılmaya çalışılmıştır. Sınıfların yapısını, mimariyi, dernek toplantılarını kapsayan fiziksel örtük program öğeleri apaçık ortada iken, örtük programın daha büyük bir bölümünü oluşturan ırk ve cinsiyet ayrımcılığı, toplumsal sınıfın yeniden üretimi, ideolojik inanç yapılarının aşılması gibi sosyal ilişkiler daha az görünür olduğundan eğitim alanında görev yapan uzmanlarla video kaydı yaparak görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve araştırma genişletilmiştir. Bu genişletilmiş çalışmanın amacı, görsel teknikler kullanılarak elde

edilen bulguları teoride de temellendirmektedir. 21 akademisyen, yönetici ve dekan ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan örtük program kategorileri şunlardır: 1) kavramın tanımı ve bakış açıları, 2) fiziksel çevrenin rolü, 3) çevrenin önemi 4) özellikle iyi gizlenmeyen kasıtlı ya da açık sosyalleşme uygulamaları, 5) profesyonelleşme unsurları olarak öğretilen sosyalleşme işlevleri ve sosyalleşmeye yönelik girişimlere direniş.

Curry (2001) bir üniversitede sınıf ortamındaki örtük programı tanımlamak amacıyla yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin devam ettiği İngilizce yazma derslerini gözlemlemiş, öğrenci ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış gözlemler yapmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf içerisinde uysallık, pasiflik ve düşük beklentiye dayalı bir örtük program ile birlikte şu özellikler de tespit edilmiştir: Kibarca dinleme, hiyerarşik farklılıkları sürdürme, geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranma, dilbilgisi hakkında soru sorarak derse katılma, yazı yazarken hoş konuları seçme, kendi görüşlerini ifade etmekten kaçınma. Öğrencilerin gösterdiği direnç davranışları incelendiğinde ise kursu bırakma ve sessiz kalma davranışlarının sergilendiği gözlemlenmiştir.

Gair (2003) yaptığı araştırmada öğretmen yetiştirmedeki örtük programı belirlemeye çalışmış, öğretmenlik sertifikası programına devam eden 21 öğrenci ve 12 öğretim elemanı ile görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlik sertifikası programının üç ana boyutunun olduğu ortaya çıkmıştır: kültür, yöntem ve meslek edinme. Bu üç boyut ideolojik mesajlar taşımakta ve öğrencilere iletilen örtük programın varlığını, etkileşimini ve işlevini ortaya koymaktadır. Kültür boyutunda, eğitim koleji, öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünü okulun ideolojisi doğrultusunda şekillendirmektedir. Yöntem boyutunda, öğrencilerin başarılı olabilmek için örtük programda yer alan okul normlarına uyulması gerektiğini düşündükleri, bu nedenle bunlardan farklı normlara yönelmeyi reddettikleri belirlenmiştir. Meslek edinme boyutunda ise öğretmen olabilmek için ulusal standartlara dayalı, merkezi bir değerlendirme yapıldığı için öğretmen eğitiminde demokratik amaç, fikir ve uygulamalara yer verilmediği, öğretmen adaylarına bilgi yüklemesi yapıldığı ortaya çıkartılmıştır.

Pitts (2003) İngiltere’de bir üniversitenin müzik bölümü 3. sınıf öğrencileri ve öğretmenler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Öğrenciler ve personel, müzik bölümünde öğretim ve bölümün atmosferi yoluyla aktarılan mesajlar ve değerler üzerine görüşlerini bildirmişlerdir ve formal öğretimin yanında gerçekleşen örtük programın resmi

oluşturulmaya çalışılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Sorulan sorular şöyledir: “Üniversitede öğrendiğiniz en önemli üç şey nedir? Müzik bölümünü burada okumayanlara nasıl tanımlardınız? Bölümdeki öğretim ve genel atmosfer yoluyla aktarılan mesajlar ve değerler nelerdir?” Elde edilen bulgular sonucunda, müzik bölümü bir “aile” gibi resmedilmiş, motivasyon ve kılavuz olma konusunda öğretmenlere büyük görev düşerken, öğrenme sorumluluğunun öğrencilerin üzerinde olduğu saptanmış, örtük programın öğrencilerin üniversite deneyimlerini şekillendirmede çok önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

2.3. Öğretmen Kimliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Oruç (2012) tarafından yapılan “Early Teacher Identity Development” adlı çalışma, bir öğretmen adayının erken dönemde mesleki kimliğini yapılandırma sürecinde nasıl yorumladığı, değerlendirdiği ve başkalarıyla işbirliği yaptığını anlamaya yöneliktir. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada bir öğretmen adayının staj (uygulama) süresince öğretmenlik algısının, kariyer planlarının ve öğretme pratiklerinin değişimi incelenmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve iki akademik yıl boyunca sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, katılımcının öğretmenlik mesleğini kadın cinsiyetiyle bağdaştırdığı ve öğretmenliği annelik gibi konumlandığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine ilk atıldığı günden 2 yıl sonra, kendisini daha çok mesleğe adanmış, başarıya arzusunun arttığı gözlemlenmiştir. Sınıfındaki öğrencilerini geleceğin öğretmenleri olarak görmektedir. Araştırmacı, öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlerin kimlik oluşumunun daha fazla desteklenmesi ve öğretmen kimliğini anlamaya yönelik çalışmaların artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmen kimliği ne kadar iyi anlaşılırsa, öğretmen eğitimi programlarının o kadar iyi tasarlanabileceği ifade edilmiştir.

Erimez (2013), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Vaka çalışması olarak desenlenen çalışmaya 3. ve 4. sınıf öğrencileri katılmış, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler adimsal regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin

fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Öğrenciler aldıkları eğitimin gelecekteki mesleki yaşantılarıyla bağdaştıramaması ya da bu bilgileri uygulamalarda kullanmamaları durumunda, bilgiyi değersiz ve anlamsız hissetmektedirler. Öğrenciler aldıkları eğitime değer vermediğinde kuralsızlık ortaya çıkmaktadır ve tüm bunlar, öğretmen adayının mesleğe karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebepten öğretmen adaylarının eğitimleri süresince edindikleri bilgi ve deneyimleri meslekleriyle ilişkilendirebilmeleri ve somutlaştırabilmeleri için verilen eğitim-öğretimin içeriği, bu içeriğin hangi yöntemlerle ve nasıl bir sınıf ortamında verildiği, öğretim elemanlarının öğrencilerle olan formal ve informal ilişkilerin biçimi önem arz etmektedir.

Arpacı (2015) tarafından yürütülen “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı eğitim fakültesindeki öğrencilerin meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okumakta olan 449 öğrenciden araştırmacı tarafından Türkçe’ ye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (Friesen ve Besley, 2013), Gülgöz ve Sadowski (1996) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan Düşünme İhtiyacı Ölçeği (Cacioppo ve Petty, 1982) ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda düşünme ihtiyacı düzeyi arttıkça meslek öncesi öğretmen kimliğine sahip olma düzeyinin de arttığı ortaya konmuştur.

Tavşanlı ve Saraç (2016), sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerini “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanarak ortaya koymaya ve oluşması muhtemel öğretmen kimliklerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Marmara, Karadeniz, İç Anadolu, Akdeniz ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri’ndeki dokuz üniversitenin Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 444 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmışlardır. Öğrencilere “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları adayların profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme algılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, ancak yetersiz sınıf yönetimi algılarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu durumu kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre daha olumlu öğretmen kimliklerine sahip oldukları yönünde yorumlamaktadırlar. Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen kimliklerinin cinsiyet, yaşamın büyük kısmının geçirildiği çevre ve öğrenim görülen üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge gibi değişkenlerden etkilenmesidir.

Ünal (2017) “Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları” adlı çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretim üyelerinin derse giriş, dersin işlenişi ve değerlendirilmesi aşamalarında sergilediği davranışların öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediği alt amaçlar arasındadır. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmanın örneklemini eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve okul öncesi eğitimi anabilim dalı 3. sınıfta okumakta olan 18 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşme soruları kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda öğretim üyesi davranışları “mesleğe yönelik tutumu olumlu ve olumsuz etkileyen davranışlar” olarak ikiye ayrılmış ve bunlar “sınıf disiplini ve kuralları”, “sınıf içi iletişim ve etkileşim”, “sınıfta zaman yönetimi” ve “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” adında alt kategorilere ayrılmıştır. Bunlara göre öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışları: öğretim üyesinin sınıfa girdiğinde güler yüzlü olması, öğrencilerin dikkatini kendisine ve derse çekmesi, ders işlerken samimi olması ve arada ufak şakalar yapmasıdır. Okulöncesi bölümde okuyan kadın öğrencilerin ve üst akademik başarı düzeyindekilerin bu davranışlardan daha yoğun etkilendiği görülmektedir.

Çetin (2017), “Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği Ve Olası Benliklerin Roller” adlı çalışmasında (1) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını, (2) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benliklerinin, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarını sorgulamayı ve (3) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin arabuluculuk

rollerinin olup olmadığını incelenmeyi amaçlamıştır. Betimsel bir araştırma niteliğinde olan çalışma, açıklayıcı ilişkisel araştırma desenine uygun yürütülmüştür. Veriler üç devlet üniversitesindeki eğitim fakültelerinin fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 2303 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri toplama araçları: Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği'dir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçlarının çok boyutlu yapılar olduğu, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiği ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin arabulucu rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Esen (2019) son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesi ve sonrasında profesyonel kimlik algılarının ve profesyonel kimlik algılarını etkileyen unsurları incelemek amacıyla yürüttüğü durum çalışmasında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören sekiz son sınıf İngilizce öğretmen adayı ile çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları, sınıf içi gözlem formu ve yansıtıcı günlük formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma, Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının profesyonel öğretmen kimliğini oluşturan; mesleki öz yeterlik, görev yönelimi, ideal öğretmen profili ve mesleki bağlılık algılarında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacı öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesi ve sonrasında kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri alanların değiştiği; görev yönelimleri açısından konu alanı odaklı becerilerin kazandırılmasına yöneldikleri; ideal öğretmen profillerine ilişkin farklı bakış açıları kazandıkları ve mesleki bağlılıklarının güçlendiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının profesyonel kimlik algılarını etkileyen unsurlar kapsamında; öğrencilerden, uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretim elemanından

aldıkları dönütler, geçmiş öğrencilik yaşantıları, uygulama öğretmeninin öğretim uygulamaları ile öğrenciye yaklaşımı ve uygulama okullarında karşılaşılan sorunlar ön plana çıkmıştır.

2.4. Öğretmen Kimliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Beijard, Meijer ve Verloop (2004) öğretmen mesleği kimliği üzerine 1988-2000 yılları arasında yapılmış çalışmaları incelemişlerdir ve bu çalışmaların amaçları bakımından üç kategoriye ayrılabilceğini belirtmişlerdir: 1) öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarına odaklanan araştırmalar, 2) öğretmenlik mesleği kimliğinin özellikleri üzerine odaklanan araştırmalar, 3) mesleki kimliğin öğretmenlerin hikayeleri ile temsil edildiği çalışmalar. Birinci kategori ile ilgili olarak, öğretmen kimliği ya farklı şekillerde tanımlanmakta ya da hiç tanımlanmamaktadır. Tüm bu araştırmalar ışığında söylenebilir ki; araştırmacıların çoğu, öğretmenlik mesleği kimliğini öğretmen olma ve öğretmene dönüşmenin kişisel ve mesleki entegrasyonunun sürekli devam eden bir süreç olduğu görüşündedir. Kimlik durağan bir varlık değildir. Öğretmenin toplumun kendisine biçtiği rolleri oynamak ile kendi benlik algısı arasında gidip gelen karmaşık dinamik bir yapıdır. Çok taraflıdır. Tarihi, sosyolojik, psikolojik ve kültürel faktörler de öğretmenin kendi kimliğine olan bakışını etkilemektedir. Mesleki kimlik birbiriyle çelişen ya da uyuşan alt kimliklerden oluşabilir. Bir kişiyi çevreleyen şeyler, beklentiler, kendisini etkilemesine izin verdiği şeyler mesleki kimliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Reynolds, 1994, aktaran Beijaard vd., 2004). Öğretmenlik mesleği kimliğinin dört özelliği üzerinde durulmaktadır. İncelenen araştırmaların çoğunda öğretmen kimliği kavramı üzerinde yeterince durulmadığı, öğretmenlerin kişisel uygulamalarından edindiği bilgiler üzerinde durulduğu ifade edilmektedir.

Schepens, Aelterman ve Vlerick (2009) çalışmalarında Belçika'daki öğretmen yetiştiren kurumlardan yeni mezun olmuş yeni öğretmenlerin kimlik oluşum süreçlerine odaklanmışlardır. Bunun için öğretmen kimliği oluşumu ile bağlantılı üç kaynağı incelemişlerdir: 1) mezunların demografik ve kişilik özellikleri ve öğretmen eğitimine girdiklerinde öğretmen eğitime yönelik motivasyonları, 2) öğretmenlerin öğretmen eğitimi esnasında aldıkları destek ve rehberlik, 3) öğretmen eğitiminin biçimi ve öğretmen adaylarının elde etmesi beklenen temel yetkinlikler açısından öğretmen eğitiminin bağlamı. Bu kavramların kimlik oluşumuyla ilişkisini tanımlayabilmek için öğretmen kimliğine sahip olmanın göstergeleri üzerinde uzlaşıya varmak gerektiği

belirtilmiştir. Kimlik oluşum sürecindeki göstergeleri, Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, çıktı modelini referans alarak gruplandırmışlardır. Bu sürecin bağlamını öğretmen eğitimi ya da bu eğitimin türü, girdileri adayların öğretmen eğitimi almaya başlamadan önceki inançları, demografi ve kişilik özellikleri, süreci öğretmen eğitimi süresince aldıkları fakülte ve öğretmen desteği ve öğretmenlik mesleğine hazırlama, sonucu da ortaya çıkan öğretmen öz yeterlilikleri, mesleki adanmışlık ve mesleki uyum oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki temel odak noktası öğretmen adaylarının öğretmen eğitimleri sonrasında kimlik oluşturmaları, öz yeterliliklerini kazanmaları, mesleki uyum ve mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapmaya adanmışlıktır. Araştırma sorusu, bu oluşum sürecinin 1) öğretmen eğitimi bağlamı ile ilişkisi, 2) öğretmen adaylarının demografi, kişilik özellikleri ve öğretmen eğitimine başlama güdülerini gösteren kişisel kimliği ile ilişkisi, 3) fakülte desteği, işbirlikçi öğretmen desteği ve öğretmen eğitiminin adayları öğretmenlik mesleğine nasıl hazırladığı ile temsil edilen öğretmen eğitiminin etkileri. Bu çalışmada girdi, bağlam ve süreç değişkenleri, öğretmen mesleği kimliği oluşumuna (diğer bir ifadeyle, mesleki adanmışlık, öz yeterlilik ve mesleki uyum) nasıl katkı sağlamakta olduğu ortaya çıkartılmak istenmektedir. 2004'te yeni mezun olmuş 762 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilere bağlam, girdi ve süreçler ile ilgili Likert tipi anketler ve ölçekler uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında öz yeterlilik, adanmışlık ve mesleki uyum için öğretmen eğitiminin büyük önem taşıdığı ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ve mesleki uyumunun en önemli göstergesi, kendilerini mesleğe hazır hissetmeleridir. Bu sonuçlar Darling Hammond ve diğerleri (2004) ve Moore ve Hoffman (1988)'ın yaptıkları araştırmalardaki bulguları destekler niteliktedir. Elde edilen veriler, çıktı değişkenlerinin en bağlantılı göstergesinin, öğretmen eğitimine başlamadaki motivasyon ve kişilik özellikleri olduğunu göstermektedir. Bu bulgular da Beijgaard ve diğerleri (2004) ve Kwakman (2003)'ın görüşlerini destekler niteliktedir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları, sadece eğitimleri süresince kendilerine sunulanı benimsememektedirler. Öğretmenlik mesleğini öğrenme süreçlerinde, onların mesleğe yönelik yükledikleri değer ve anlam, kişisel güdüler, hisleri ya da tutumları, kendilerine verilen eğitimden ya da bağlamdan çok daha baskın ve önemli bir yer tutmaktadır.

Chong, Ling ve Chuan (2011) tarafından Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde yapılan araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik programına başlamadan önce öğretimle ilgili algılarını temel bir anlayışa oturtmayı ve programdan mezuniyet

aşamasında, mesleğe yönelik algılarındaki değişiklikleri (varsa) incelemeyi amaçlamaktadır. Ülkedeki tek öğretmen yetiştiren kurum olan Ulusal Eğitim Enstitüsü'ne girip 4 yıl boyunca eğitim alan öğrencilerin, bu süreç içinde kimlik kazanıp kazanmadıkları, beraberlerinde getirdikleri öğretmenlik mesleği algısının değişip değişmediği, yıkılıp yıkılmadığı araştırılmıştır. 105 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Programa ilk girdiklerinde ve programdan çıktıktan sonra, öğretmenliklerinin ilk yıllarında veriler toplanmıştır. Anketler 3 bölümden oluşmaktadır: hizmet öncesi öğretmen adaylarının mesleğe ve kendilerine yönelik algılarını araştıran açık uçlu sorulardan oluşan bölüm; hizmet öncesi öğretmen adaylarının öğretme ve mesleğe dair inançlarını araştıran 5li likert şeklindeki anket bölümü; hizmet öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi ve beceri seviyelerine yönelik algıları hakkında maddelerden oluşan bölüm. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini programa beraberinde getirdikleri, bu kimliğin zaman içinde değişime uğradığı belirtilmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun mesleki algılarının geldikten sonra değiştiği, öğretmenlik mesleğinin görüldüğünden çok daha zor olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Bu algının mesleklerinin ilk yılında da devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu durumun öğretmen yetiştiren programlar tarafından ciddiye alınması gerektiğine değinilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimleri süresince gerekli desteği alması gerektiği önerilmiştir. Örneğin, bir öğretmen adayı için sınıf yönetimi bir endişe kaynağı ise, tecrübeli öğretmenlerin derslerine girip gözlem yapabilmeleri için gerekli koşullar sağlanmalıdır.

Lankveld ve diğerleri (2017) üniversite bağlamında öğretmen kimliği gelişimine yönelik yapılan 59 araştırmayı inceleyerek nitel sentez yapmışlardır. Üç soruya yanıt aramışlardır: 1) Bir öğretmen kimliğinin gelişimi, öğretime geçiş sırasında nasıl gelişir? (2) Bir öğretmen kimliğinin gelişimini hangi bağlamsal faktörler destekler veya sınırlar? (3) Öğretmen kimliğini geliştirme ve sürdürmede hangi psikolojik süreçler yer almaktadır? Bu araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre doğrudan mesleki deneyimler, öğretmene bölümde verilen değere göre, öğretmen kimliğini desteklemekte ya da kısıtlamaktadır. Kimlik gelişimi sürecine beş psikolojik sürecin dahil olduğu ifade edilmiştir: takdir duygusu, aidiyet duygusu, yeterlilik duygusu, bağlılık duygusu ve gelecekteki kariyer hedeflerini hayal etme. Yükseköğretimde öğretmen kimliği gelişimi pürüzsüz bir süreç değildir. Bu yüzden üniversite öğretmenlerini güçlendirmek için etkili öğretimi ödüllendirmek ve topluluk oluşturmak önemlidir. Mesleki gelişim faaliyetleri,

öğretmenlerin hem bireysel hem de toplu olarak güvenlerini kazanma ve çalışmalarının aktif kontrolünü ele geçirme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bölümlerin eğitim fakültelerine ilettikleri örtülü mesajlara daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir.

2.5. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılan araştırmalar incelendiğinde örtük program ve öğretmen kimliğinin bir arada çalışıldığı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak öğretmen kimliği oluşumuna ve gelişimine etki eden unsurlara değinen araştırmalarda dolaylı yoldan örtük programa atıfta bulunduğu söylenebilir. Öğretmen kimliği oluşumuna ve gelişimine etki eden bu örtük program unsurları şöyle açıklanabilir:

- Öğretim elemanlarının davranışları: öğrencinin kimlik oluşumunda rol model aldığı kişiler, özellikle de öğretmenler büyük bir etkiye sahip olduğu için öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde öğretmenlerinin davranışları oldukça etkilidir. Öğretim elemanlarının “sınıf içi iletişim ve etkileşim”, “sınıfta zaman yönetimi” ve “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” boyutlarında etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının güler yüzlü olması, öğretim etkinliklerini eğlenceli ve anlamlı bir şekilde planlaması, mesleğe karşı olumlu tutum kazanımına etki etmektedir.

- Bölümlerin öğrencilere ilettiği mesajlar: öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden çok alan bilgisi derslerine ağırlık verilmesi sonucu öğretmen adaylarına alan bilgisinin öğretmenlik mesleğinden daha önemli olduğu mesajı iletilmektedir. Özellikle İngilizce öğretmenliği, resim ve müzik öğretmenliği öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ve öğretmenlerin meslek bilgisi dersleri ile diğer dersler arasında bağ kuramadığı, oluşan kopukluk sonucu öğretmenlik mesleğinden uzaklaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenliğin nadiren ödüllendirilmesi, bölümlere kabul edilen öğrencilerin düşük puanlarla alınmaları da öğretmen adaylarına mesleğe yönelik olumsuz mesajları iletmektedir.

- Öğretim elemanlarının değerlendirme şekilleri: öğrencilerin bölümlerinde öğrendikleri bilgi ve deneyimleri mesleki yaşantılarıyla bağdaştıramamaları ya da eğitim-öğretim sürecindeki uygulamalarda kullanmamaları, ezbere dayalı sınavlar öğretmen adaylarının öğrenmeleri gerekenler konusunda yanlış mesajlar vermektedir. Bu durum sonucunda eğitim fakültelerinde verilen bilgiyi değersiz görmeye başlayan öğrencilerin eğitime saygısı azalmakta, kuralsızlık ve anlamsızlık ortaya çıkmakta, mesleki kimlik kazanımı olumsuz etkilenmektedir.

- Öğretmen adaylarının stajları esnasında ortaya çıkan unsurlar: Staj süresince danışman öğretmenlerinden yeterince destek alanlar, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirirken, yeterli destek alamayan adaylarda meslekten soğuma, öğretmen olmaktan vazgeçme görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilk defa mesleği deneyimleme fırsatı buldukları stajlar, doğru yönetildiği takdirde öğretmen adaylarında özgüven oluşmaktadır. Bu noktada özellikle sınıf yönetimi, ders planı hazırlama ve öğretme yaklaşımları konularında öğretmen adaylarına destek verilmesi vurgulanmaktadır. Örneğin sınıf yönetimi konusunda endişe duyan bir aday, tecrübeli bir öğretim elemanının ya da öğretmenin dersine girerek gözlem yapabilmelidir.

- Toplumun öğretmen adaylarına ilettiği mesajlar: Öğretmenin toplum tarafından değerli görüldüğü ülkelerde öğretmen kimliği gelişimi olumlu yönde gelişirken, öğretmenlik mesleğinin yeterince değer görmediği toplumlarda öğretmen kimliği oluşumu olumsuz etkilenebilmektedir. Bu durum toplumun bir parçası olan okullarda, öğrencilerin, öğretim elemanlarının ya da diğer personelin söylemlerine yansiyabilir.

Sonuç olarak, öğretmen kimliği oluşumunun doğru bir şekilde gerçekleşmesi, öğretim ortamlarının doğru bir şekilde tasarlanması ve öğretim elemanlarının bu konuda bilgi sahibi olmasıyla mümkün kılınabilir. Bunun için öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların örtük programının tanımlanması ve unsurlarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Daha sonra öğretmen kimliği kazanımına katkı sağlayacak şekilde tasarlanacak, örtük program hakkında farkındalık oluşturacak bir ders, öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

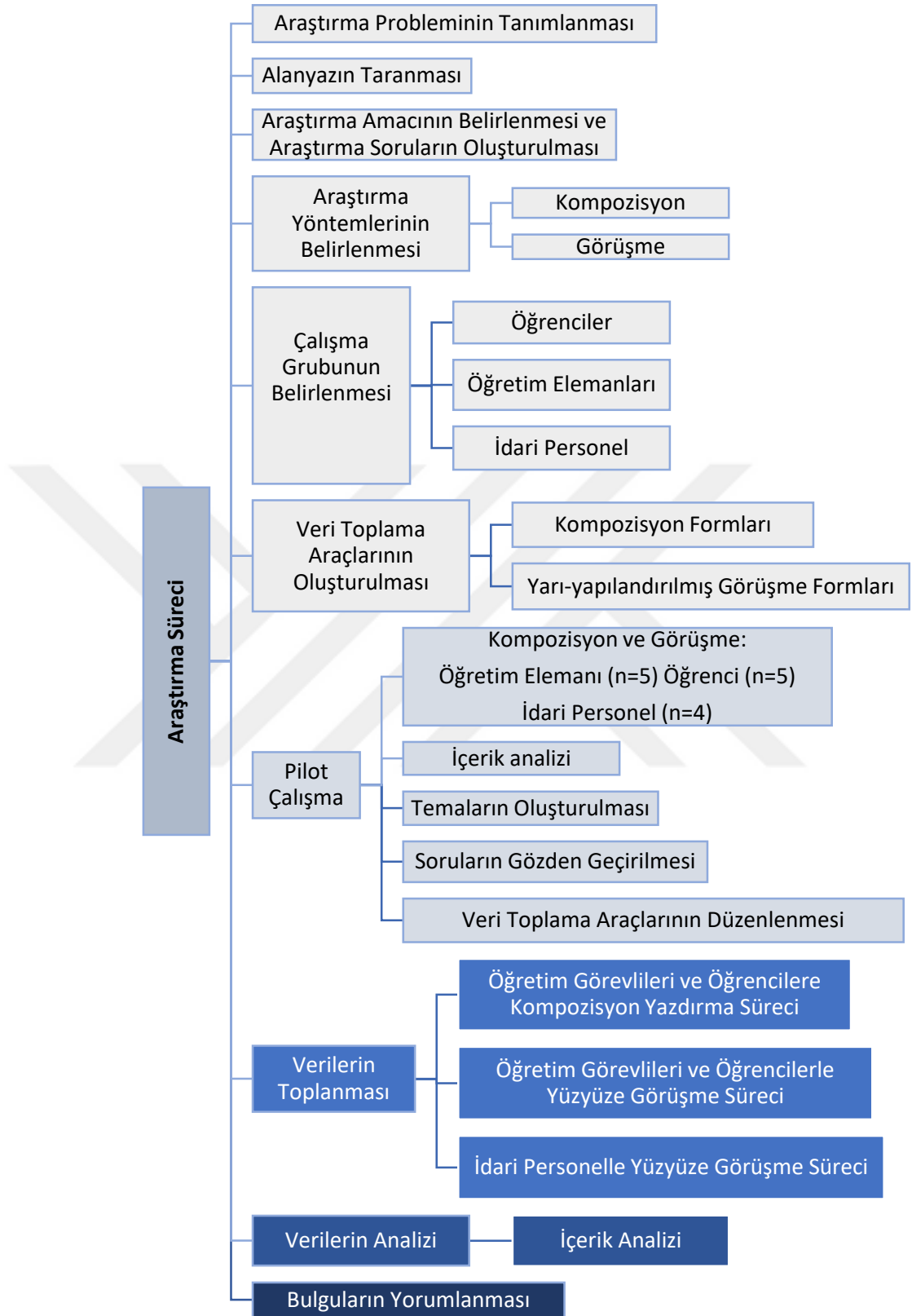
Bu çalışma, lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda ortaya çıkan örtük program kavramının kapsamını açıklamak ve öğretmen kimliğine etkisini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan kompozisyon yazdırma ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Kompozisyon formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda okumakta olan öğrencilerden, görev yapmakta olan öğretim elemanlarından ve idari personelden nitel veri toplanmıştır.

Bu çalışmada uygulanan nitel araştırma yöntemi ile öğretmen yetiştiren kurumlarda örtük programın ortaya çıktığı doğal ortamı betimlemeye, tanımaya ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, üretebildiği bilginin türü bakımından, nicel araştırma yöntemlerine kıyasla daha derinlemesine sonuçlar sunabilmektedir. Vallance (1980); örtük programı araştırmak söz konusu olduğunda, nicel araştırmalar yerine nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini, bu sayede araştırmacıların bilinmeyene ya da ilk bakışta göze çarpmayan ayrımlara daha kolay ulaşabileceğini belirtmektedir. Holloway'e (1997) göre nitel araştırma, bir çeşit sosyal araştırmadır ve insanların sosyal yaşamlarını ve geçmiş bilgilerini göz önünde bulundurarak çıkarımı ve yorumlama becerilerini nasıl kullandıklarına odaklanır. Kullanılan nitel araştırma teknikleri, hem bu kurumlarda görev yapan idari ve akademik personelin hem de öğretmen yetiştirme programlarında okumakta olan öğretmen adaylarının görüşlerini daha öznel ve detaylı bir biçimde almayı mümkün kılmaktadır. Bu sayede, öğretmen adaylarının sahip olduğu ve gelecekte de sahip olacağı öğretmen kimliğine etki eden örtük programın karmaşık doğası araştırmaya katılanların öznel bakış açıları ile daha kolay anlaşılabilir. Çünkü kişisel bakış açıları nitel çalışmaların başlangıç noktasıdır (Jensen, 2013, akt. Seggie ve Bayyurt, 2015).

Nitel araştırma desenini planlama sürecinde çeşitli aşamalar vardır ve her aşama birbiriyle bağlantılıdır. Sırasıyla; araştırma konusunun belirlenmesi, problemin ortaya konması, araştırma amacının belirlenmesi ve araştırma sorularının oluşturulması gerekmektedir. Araştırma sorularının oluşturulabilmesi için alanyazının incelenmesi

şarttır. Bu çalışmada ilk olarak örtük program ve öğretmen kimliği kavramları ayrıntılı olarak incelenmiş; bu kavramların kapsamaları, boyutları ve özellikleri ortaya konmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma soruları ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce pilot çalışma yapılarak veri toplama araçları yeniden düzenlenmiştir. Ardından veriler toplanmış, içerik analizi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sürecine ilişkin bilgiler Şekil 3.1’de gösterilmektedir.

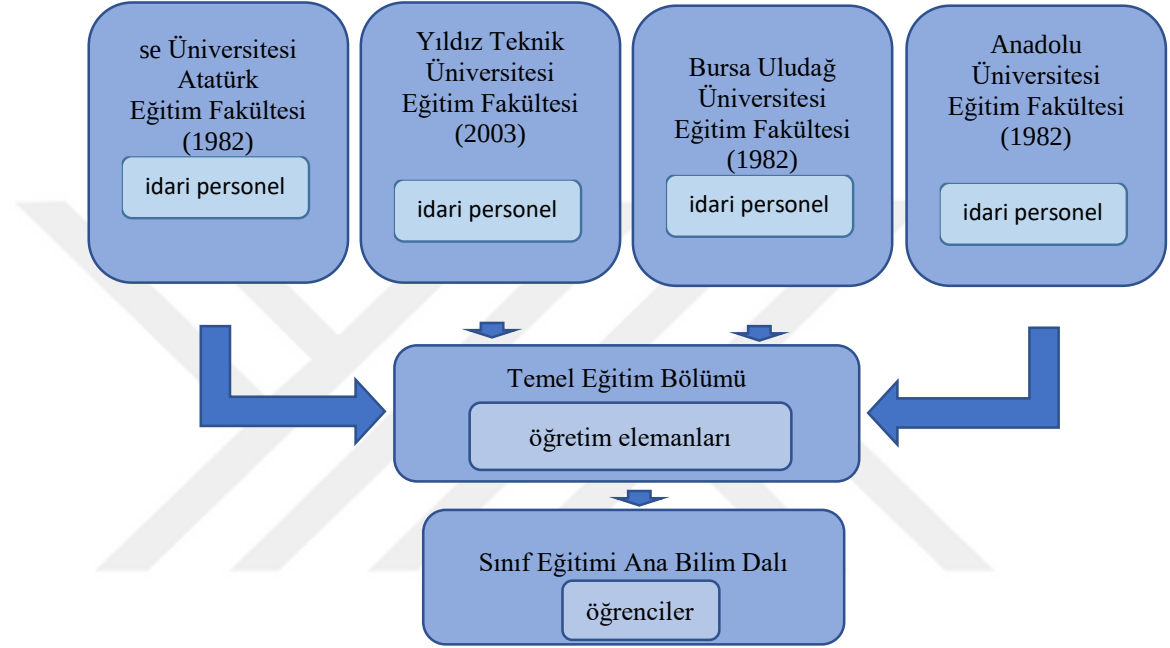




Şekil 3.1. *Araştırma Süreci*

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, Türkiye’deki dört devlet üniversitesindeki eğitim fakültelerinde Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda lisans eğitimi alan üniversite öğrencileri, bu öğrencilere eğitim veren öğretim elemanları ile idari personel ve fakülte yöneticilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversiteler, fakülteler ve bölümler Şekil 3.2’de gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Çalışma grubunu oluşturan üniversiteler, fakülteler ve bölümler

Araştırma sürecinde verilerin toplandığı yükseköğretim kurumları Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesidir. Üniversiteler, en az 15 yıldır faaliyetlerine devam eden kurumlar arasından seçilmiştir. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi’nin geçmişi 1848’de açılan Dârülmualimîn-i Rüşdî’ye dayanmaktadır. 1946’da İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü olmuş, 1982 yılında Atatürk Eğitim Fakültesi adını alarak yeni kurulan Marmara Üniversitesinin birimlerine dahil edilmiştir (http-5). Yıldız Teknik Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi 2003 yılında Bakanlar Kurulu kararına göre kurulmuştur. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1982 yılında Bursa Yüksek Öğretmen Okulu ile Yabancı Diller Yüksekokulu birleştirilerek kurulmuştur (http-6). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ise 1982 yılında kurulmuş ve faaliyetlerine başlamıştır (http-7).

Bu araştırmanın katılımcıları ve üniversiteler, araştırmacı tarafından aşağıda belirtilen ölçütler doğrultusunda seçilmiştir.

- Araştırmaya dahil olan üniversiteler en az 15 yıl önce kurulmuş ve sosyal faaliyet gösteren öğrenci topluluklarının var olduğu düşünülerek seçilmiş devlet üniversiteleridir.
- Sınıf Eğitimi anabilim dalında yer alan derslerin çeşitliliği, Temel Eğitim Bölümünde yer alan diğer bölümler ile kıyaslandığında daha fazladır; dersleri veren öğretim elemanları diğer bölümlerden gelmektedir ve bu öğretim elemanlarının özelliklerinin tüm eğitim fakültesindeki akademik personelin özelliklerini kapsayıcı nitelikte olduğu düşünülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretim elemanları farklı bölümlerde eğitim veren, en az 5 yıl deneyimli öğretim elemanlarıdır ve bu öğretim elemanlarının üniversitede gerçekleşen örtük programın daha çok farkında oldukları düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının özellikleri Tablo 3.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Öğretim elemanlarının özellikleri

Katılımcıların Rumuzu/Çalışma Süreleri	Verdikleri Dersler	Mezun Oldukları Program
ÖE-1 (6 yıl)	Eğitim Bilimine Giriş, Ölçme ve Değerlendirme Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE-2 (10 yıl)	Yabancı Dil	İngilizce Öğretmenliği
ÖE-3 (25 yıl)	Araştırma Becerileri, Eleştirel Okuma ve Yazma	İngilizce Öğretmenliği
ÖE-4 (13 yıl)	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi, Öğrenme ve Öğretme Kuramları	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE-5 (10 yıl)	Etkili İletişim Becerileri, Özel Eğitim ve İlköğretimde Kaynaştırma	Sınıf Öğretmenliği
ÖE-6 (19 yıl)	Matematik	Matematik
ÖE-7 (10 yıl)	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Beden Eğitimi ve Spor
ÖE-8 (34 yıl)	Beden Eğitimi, Oyun dersleri, Basketbol	Spor Akademisi
ÖE-9 (31 yıl)	Müzik	Müzik Eğitimi
ÖE-10 (33 yıl)	Eğitim Felsefesi, Bilim Tarihi	Felsefe
ÖE-11 (11 yıl)	Türk Eğitim Tarihi, Özel Öğretim Yöntemleri	Tarih Öğretmenliği

Tablo 3.1. (Devam) *Öğretim elemanlarının özellikleri*

ÖE-12 (8 yıl)	Program Geliştirme, Ölçme Değerlendirme	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri/EPÖ
ÖE-13 (11 yıl)	Yabancı Dil	İngilizce Öğretmenliği
ÖE-14 (8 yıl)	Değerler Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği
ÖE-15 (9 yıl)	Matematik, Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları	Matematik
ÖE-16 (6 yıl)	İlkokulda Drama, Öğretmenlik Uygulaması Fen Bilimleri	Sınıf Öğretmenliği
ÖE-17 (5 yıl)	Eğitim Felsefesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İlahiyat Fakültesi
ÖE-18 (9 yıl)	Coğrafya, Fen Bilimleri	Fizik Mühendisliği
ÖE-19 (6 yıl)	Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Çevre Eğitimi	Sınıf Öğretmenliği
ÖE-20 (10 yıl)	Matematik	Matematik
ÖE-21 (13 yıl)	Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi	Sınıf Öğretmenliği
ÖE-22 (26 yıl)	Müzik	Müzik Öğretmenliği
ÖE-23 (21 yıl)	Özel Öğretim Yöntemleri, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Öğretmenlik Uygulaması	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE-24 (13 yıl)	Türk Dili	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
ÖE-25 (11 yıl)	Fen Bilimleri	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
ÖE-26 (8 yıl)	İngilizce	İngilizce Öğretmenliği

- Araştırmaya katılan fakülte öğrencileri, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Üç öğrenci 3. sınıfta, 16 öğrenci 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Bunun nedeni, üniversitede en az 3 yıl okumuş olan öğrencilerin üniversitede yer alan örtük program uygulamalarına dahil olma oranının daha fazla olduğu ve 4. sınıf öğrencilerinin uygulamalı olarak staj yapmaları sonucunda öğretmen kimliği kazanmaya yönelik yaşantı elde etmiş oldukları düşüncesidir. Toplam 19 öğrenciden görüş alınmıştır. Öğrencilere ÖA-1 den ÖA-19'a kadar kodlar verilmiştir.

- Araştırmaya katılan idari personel, eğitim fakültelerinde en az 5 yıldır görev yapmakta olan deneyimli personel arasından seçilmiştir. Bunun nedeni, üniversitede gerçekleşen örtük program uygulamalarının ve unsurlarının daha çok farkında oldukları düşüncesidir. İdari personelin özellikleri Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. *İdari personelin özellikleri*

Katılımcıların Rumuzu	Eğitim fakültesinde çalışma süresi	Eğitim fakültesindeki görevi
İP-1	33	Fakülte sekreteri
İP-2	30	Öğrenci işleri personeli
İP-3	7	Hizmetli personel
İP-4	10	Öğrenci işleri personeli
İP-5	25	Güvenlik Görevlisi/Danışma
İP-6	20	Öğrenci işleri personeli
İP-7	22	Öğrenci işleri personeli
İP-8	11	Öğrenci işleri personeli
İP-9	6	Öğrenci işleri personeli

- Araştırmaya katılacak öğrenciler, öğretim elemanları ve idari personel gönüllülük ilkesi esas alınarak araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları oluşturulurken araçların, amaçlara ulaşmayı sağlayıp sağlamadığı ve içeriğinin araştırma sorularına cevap verip vermediği dikkat edilmesi gereken unsurlardan en önemlileridir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Sosyal bilimlerde belirsiz ve zor kavramları tanımlamada en etkili yöntemlerden biri olan kompozisyon yazdırma tekniği, araştırmanın birinci sorusu olan öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı açıklamak amacıyla uzman görüşünden yararlanmak için uygun görülmüştür. Elde edilen verileri teyit etmek ve güvenilirliği artırmak için de veri çeşitlemesine gidilmiş, görüşme tekniği işe koşulmuştur. İkinci araştırma sorusu için öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturma sürecine nasıl etki ettiği de yine öğretim elemanlarının ve öğrencilerin kompozisyon ve görüşme formlarına eklenmiştir. İdari personelden ise görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Seidman'a (2006) göre, veriler toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın adı, içeriği, amacı, yöntemi, çalışma için ayrılmaları gereken

süre, katılımcı sayısı, katılımcı hakları, olası riskler, araştırmaya katılmanın olası faydaları, verilerin kullanımı ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgilendirme yapmak gerekmekte ve onam formları bu maddeleri içermelidir. Tüm bu bilgilerin yanı sıra araştırmacı ve katılımcının iletişim bilgilerini içeren onam formunun bir nüshası katılımcıya araştırmaya katılmayı kabul etmesi durumunda verilmelidir. Bu doğrultuda, kompozisyon yazacak ve görüşmelere katılacak katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü onam formları hazırlanmıştır ve EK-6’da sunulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak idari personel için yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken öğretim elemanları ve öğretmen adayları için ise hem kompozisyon hem de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4 ve Ek-5’te yer almaktadır.

Araştırma sorularının her birine cevap bulmada izlenen yol Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları

Katılımcılar	Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanları	İdari Personel
Veri Toplama Araçları		
Araştırma Soruları	Kompozisyon Formu	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
1. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program nedir ve kapsamında neler vardır?	√	√
1.1. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan hangi unsurlar örtük programları etkilemektedir?	√	√
1.2. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın gerçekleştiği ortamlar nelerdir?	√	√
1.3. Öğretmen yetiştirme programlarında örtük programın gerçekleşme biçimleri nasıldır?	√	√
1.4. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın amaçları ve öğrenci kazanımları nelerdir?	√	√
2. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisi nasıldır?	√	√

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına kompozisyon formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla soruların tamamı yöneltilmiştir. İdari personelden toplanan veriler yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ve 2 no'lu sorular sorularak toplanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program kavramı ve tanımı hakkındaki birinci soru idari personele sorulmamıştır.

3.3.1. Kompozisyon formları

Araştırmanın birinci amacı olan “yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük programın kapsamının açıklanması” için kompozisyon yazdırma tekniği seçilmiştir. Birinci amaç doğrultusunda öğretim elemanlarının ve örtük programı deneyimleyen öğrencilerin görüşlerini alabilmek amacıyla kompozisyon yazdırmadan yararlanılmıştır. Kompozisyon yazdırma, katılımda gizliliği sağlayan ve daha çok paydaşın sürece katılımını mümkün kılan tekniklerden biridir.

Ek-1 ve Ek-3'te yer alan formda açık uçlu dört soru yer almaktadır. İlk soruda öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program kavramını nasıl tanımladıkları, ikinci soruda öğretmen yetiştirme programlarındaki hangi uygulamaları örtük program uygulamaları olarak gördükleri, üçüncü soruda örtük program uygulamaları sonucunda öğrencilerin ne tür kazanımlara sahip oldukları, dördüncü soruda mevcut örtük program uygulamaları dışında hangi tür örtük programlar olmasını önerdikleri sorulmuştur.

3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Araştırmanın birinci amacına yönelik yazdırılan kompozisyonlardan elde edilen verileri teyit etmek, veri çeşitliliğini sağlamak ve örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ucu açık biçimde hazırlanan esnek sorular ile gerçekleştirilir (Merriam, 2009). Görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler yüz yüze, telefon aramalarıyla, birebir ya da odak grup görüşmeleri yoluyla toplanabilir. Bu teknik, sorulara verilecek cevaplardaki belirsizlikleri ortadan kaldırmada ve ihtiyaç duyulduğu takdirde ayrıntılı soru sormaya imkan vermesi bakımından derinlemesine bilgi edinmede avantaj sağlamaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Bu araştırmada, kompozisyon yazan ğretim elemanları ve ğretmen adayları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Kompozisyon yazmayan ğretim elemanları, ğretmen adayları ve idari personel ile de ayrıca yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

EK-2’de ğretim elemanlarına, EK-4’de ğretmen adaylarına ve EK-5’te idari personele yöneltile görüşme soruları yer almaktadır. Eklerde yer alan sorular, araştırmacı tarafından araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla geliştirilmiş olup dört soru ve bu sorulara verilecek cevaplara göre değişen alt sorulardan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Yükseköğretimde rtk program ve üniversiteyi düzenlemesini istediğimiz değerler ve normlar üzerine düşünüp konuşarak insanların fikirlerini almak gerektiğini belirten Apple (Gair ve Mullins, 2001); bunu yapabilmek için araştırmanın katılımcıların kendilerini drştce ifade edebileceklerini hissettikleri yerlerde yapılması, eleştirel entelektüel ve pedagojik çalışma çerçevesinde organize edilmesi gerektiğine değinmektedir. Bu sebeple, katılımcılar ile görüşmek için önceden randevu alınmış; görüşme yeri ve saati belirlenmiştir. Kompozisyon formları katılımcıların istekleri doğrultusunda kağıt formlar şeklinde ya da çevrim içi olarak iletilmiştir. Görüşmeler katılımcıların belirlemiş olduğu derslik, ofis ve kampüs içi oturma alanlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılar gizlilik ve gönüllülük konusunda bilgilendirilmiştir. Veriler toplanmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı, yöntemi, gizlilik, araştırma süresi ve araştırmacının kimliği hakkında bilgi verilmiş; Ek-6’da yer alan Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu sunulmuştur. Yapılan yüz yüze görüşmeler, katılımcıların yazılı izinleri ile ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra bu ses kayıtları yazıya dklmştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi 15 ile 45 dakika arasında değişmektedir.

Öğretim elemanlarının ğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programı nasıl tanımlayabileceklerine ya da aıklayabileceklerine ilişkin soru sorulduğunda, 26 ğretim elemanından 15’i bu soruya yanıt vermiştir. E-6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 22 ve 26 olmak üzere toplam 11 ğretim elemanı ise örtük programın ne olduğuna ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade ederek, araştırmacıdan bu kavramı açıklamasını talep etmişlerdir. Bu ğretim elemanlarına, soruları cevaplayabilmelerine yardımcı olabilmek için örtük program hakkında -alanyazından

elde edilen bulgular ışığında- kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme şu şekildedir:

“Örtük program; resmi eğitim ve öğretim programlarında yazılı olarak yer almayan, eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisindeki tüm girdileri, amaçları, içerikleri, faaliyetleri, ortamları ve kazanımları kapsamaktadır. Bu kazanımlar olumlu ya da olumsuz olabilir.”

Bu açıklama sonrasında ÖE-9, 10, 11, 17 ve 26 olmak üzere toplam 5 öğretim elemanı, eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük program kavramına yönelik bir açıklama ya da tanımlama yapmaktan kaçınmıştır. Açıklama yapılan diğer öğretim elemanları ÖE-6, 7, 8, 16, 18 ve 22 ise öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük programı açıklamaya yönelik görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğrencilere öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programı nasıl tanımlayabileceklerine ya da açıklayabileceklerine ilişkin soru sorulduğunda 19 öğrenciden 11'i bu soruya yanıt vermiştir. ÖA-3, 7, 10, 12, 13, 14, 15 ve 17 olmak üzere toplam 8 öğrenci ise örtük programın ne olduğuna ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade ederek araştırmacıdan bu kavramı açıklamasını talep etmişlerdir. Bu öğrencilere, soruları cevaplayabilmelerine yardımcı olabilmek için örtük program hakkında, alanyazından elde edilen bulgular ışığında, yukarıda yer alan kısa bilgilendirme yapılmıştır.

Açıklama yapılan öğrencilerin hiçbirisi öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program kavramını tanımlamaya ya da açıklamaya yönelik görüş bildirmemişlerdir. Bu öğrenciler araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sorularına cevap vermişlerdir. ÖA-1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 16, 18 ve 19 kodlu katılımcılar ise öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük program kavramını açıklamak için görüş bildirmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada nitel veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bunun amacı katılımcılardan toplanan verileri nesnel bir şekilde değerlendirerek temaları ve kavramları ortaya çıkarmaktır. Analiz sürecinde veriler kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenir ve bu kavramları açıklayan temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada izlenen adımlar şu şekildedir: araştırma için toplanan veriler detaylı olarak okunmuştur, analizin kategorileri ve kodlama için bir dizi kural geliştirilmiştir ve son olarak veriler, araştırmacının belirlediği kurallara göre kodlanmıştır. Bu kodlardan yola

çıkarak alt temalar belirlenmiş, ardından bu temalar ile üst temalara ulaşılmıştır. Nitel bulguların çalışmada sunulması sırasında, katılımcılardan alınan verilerden doğrudan alıntılar sunularak elde edilen veriler betimlenmiş ve ortaya çıkan tema ve alt temaların detaylı açıklanması amaçlanmıştır.

İçerik analizi insan iletişimi ile ilgilidir ve mektup, hikaye, şiir, kompozisyon, biyografi, günlük, rapor, gazete, radyo, televizyon, resim, konuşma, fotoğraf, film, vb. analizini kapsar (Anderson, 1997, aktaran Yüksel 2004). Örtük program araştırmalarında da yazılı dokümanların, ders kitaplarının, yapılan mülakatların ve yazdırılan kompozisyonların analizinde içerik analizinden yararlanılabilir. Bu yöntem “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Bazı bilim insanları, nitel veri analizlerinde veri içeriği üzerine çalışıldığından tüm nitel çalışmaları içerik analizi olarak adlandırmışlardır. İçerik analizi hem açık ve belirgin içeriği hem de gizli içeriği ele alması açısından örtük program çalışmalarına uygun bir tekniktir.

3.6. Pilot Çalışma

Pilot çalışma, katılımcılardan oluşan küçük bir grupla yürütülen, asıl araştırmanın öncesinde gerçekleştirilmesi önerilen çalışmalardır. Bu çalışma sayesinde, araştırma gerçekleştirilmeden tüm aşamaların ön denemesi yapılmış olur. Araştırmacı süreç ile ilgili deneyim ve pratiklik kazanır. Ayrıca, veri toplama araçlarının amaca hizmet edip etmediği, kullanılan ifadelerin katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığı, verilen zamanın yeterli ya da fazla gelip gelmediği veri toplama sürecine geçilmeden tespit edilebilir ve araştırmacı gerekli düzenlemeleri asıl çalışmaya başlamadan önce düzeltme fırsatı bulur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Pilot çalışma esnasında araştırmacı katılımcılardan belirsiz ifadeleri tanımlamasını ya da dönüt vermesini isteyebilir. Örneğin, araştırma esnasında anket uygulanırken sesli düşünme tekniği kullanılabilir ya da uygulama sonrasında görüşleri alınabilir. Alınan görüşler ya da dönütler görüntü ya da ses kaydı ile kaydedilerek daha sonra çözümlenebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Bu pilot çalışmanın planlanmasındaki amaçlar şunlardır:

- Çalışmada yer alacak veri toplama araçlarında yer alan soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek,
- Kompozisyon formunda yer alan soruların öğretmen yetiştiren programlardaki örtük programın tanımını yapmada yeterli olup olmadığını saptamak,
- Görüşme formlarında yer alan soruların öğretmen yetiştiren programlardaki örtük programın tanımını yapmada yeterli olup olmadığını saptamak,
- Görüşme formlarında yer alan soruların öğretmen yetiştiren programlardaki örtük programın öğretmen kimliği kazanımına etkisini belirlemede yeterli olup olmadığını saptamak,
- Görüşme formlarında yer alan soruların öğretmen kimliği oluşturmada farkındalık oluşturacak, örtük program içeren bir ders taslağı önermede yararlı olabilecek verileri toplamaya elverişli olup olmadığını saptamak,
- İçerik analizi ile ortaya çıkabilecek temalar için bir çerçeve oluşturmak.

Araştırmanın pilot çalışması için Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü seçilmiştir. Bölümde toplamda 18 öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu öğretim elemanlarının 14'ü bölümde en az 5 yıllık tecrübeye sahiptir. Ayrıca, bölümde 3. ve 4. yıllarını okumakta olan 160 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 5 tanesi pilot çalışma için seçilmiştir. Seçilen öğretim elemanı ve öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiştir, ardından yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. İdari personel için 2 kişi belirlenmiştir. Pilot çalışma için seçilen katılımcılar Tablo 3.4.'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. *Pilot Çalışmada Yer Alan Katılımcılar*

Çalışma Grubu	Toplam Sayı	Çalışmaya Uygun Olanlar	Veri Toplama Aracı	Pilot Çalışmaya Katılanlar
Öğretim Elemanları	18	14	Kompozisyon ve Görüşme	7
Öğretmen Adayları	320	160	Kompozisyon ve Görüşme	5
İdari Personel	6	4	Görüşme	2

Katılımcılar; çalışmanın amacı, yöntemi, süresi ve gizlilik hakkında veri toplama sürecine başlamadan önce bilgilendirilmiştir. Pilot çalışmada izlenen yol Şekil 3.1.'de gösterilmektedir. Kompozisyon ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanabilirliğini ve işlevselliğini denemek amacıyla öğretim elemanları, öğretmen adayları ve idari personel ile pilot görüşme yapılmış, bu görüşmeler içerik analizi ile analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Pilot görüşmeler esnasında örtük program kavramını ilk defa duyan öğretim elemanları ve öğretmen adayları olduğu saptanmış, bu gibi katılımcılara yönelik örtük programı açıklayan kısa bir yazı hazırlanmıştır. Bu açıklama 3.4. *Verilerin Toplanması* bölümünde yer almaktadır. Ayrıca idari personel ile sadece görüşme yapılmasının amaca daha uygun olduğu saptanmış, anlaşılması zor soruların katılımcılar tarafından daha kolay anlaşılmasına yönelik, formlarda yer almayan örnekler ve açıklamalar hazırlanmıştır. Örneğin, örtük programın kazanımlarını örneklendirmek amacıyla “Hepimiz okula gideriz ama hepimiz aynı şeyleri öğrenmeyiz. Hatta bazen olumsuz şeyler de öğreniriz. Mesela, yardımsever olmak belki eğitim programının amaçlarında yoktur ama biz mezun olduğumuzda yardımsever biri olabiliriz.” gibi örneklerle desteklenen ifadeler kullanılması kararlaştırılmıştır. Örneklerle desteklenen bir diğer soru da örtük programın unsurları ile ilgilidir. Örtük programın katılımcı tarafından açıklanamadığı durumlarda, katılımcının örtük programı anlayabilmesi için bir örnek vermek amacıyla “Öğrenciler öğretim elemanlarından resmi programlarda yer alan şeylerin dışında da bir şeyler öğrenmektedir. Acaba sizce başka nelerden öğrenmektedir?” gibi örnek içeren bir ifade belirlenmiştir.

3.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği artırmak için çeşitleme yoluna gidilmiş, yöntem çeşitlemesinin sağlanabilmesi amacıyla kompozisyon yazdırılarak gözlem ve görüşme yapılmıştır. Katılımcıları çeşitlendirmek için 4 farklı üniversiteden farklı katılımcı grupları -öğretmen adayları, öğretim elemanları, yöneticiler ve idari personel- ile çalışılmıştır. Nitel araştırmada güvenilirliği artırmak için araştırmanın yapıldığı bağlamın zengin ayrıntılarla betimlenmesi, araştırmacının pozisyonunun net olarak sunulması ve bulguların, katılımcıların kendi ifadeleri şeklinde doğrudan alıntılar ile örneklendirilmesi gerekliliği (Lincoln ve Guba, 1985) göz önünde bulundurularak ayrıntılara, açıklamalara ve ifadelere yer verilmiştir. Ayrıca, nitel verilerin analizi esnasında güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşmelerden elde edilen nitel verilerin

%30'unun araştırmacının yanı sıra iki araştırmacı tarafından daha analiz edilmesi sağlanmış, daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Uygulama sonucunda güvenilirlik % 84 olarak belirlenmiştir. Araştırmacının yaptığı nitel veri analizinin güvenilir kabul edilebilmesi için bu formülün uygulanması sonucunda elde edilen değerin %70'in üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen değer göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada yapılan nitel analiz sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Aynı veri seti üzerinde kodlamalar yapan iki araştırmacının görüş farklılıklarının birleştirildiği bir dosyadan alınan görüntü ise Ek 7'de 'Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Çalışması Örneği' başlığı ile sunulmuştur.

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, örtük program ve öğretmen kimliği ile ilgili alanyazını kapsamlı bir biçimde incelemiş ve kuramsal açıdan bilgi birikimlerini artırmıştır. Bu bilgi birikimi, doktora eğitimi sırasında Nitel Araştırma Yöntemleri dersinde edindiği bilgiler ve pilot uygulama esnasında edindiği deneyimi araştırma sürecinin etkili bir şekilde ilerlemesine yardımcı olmuştur.

Araştırmalarda görüşme yapmak birçok araştırmacının kullanabileceği bir teknik olduğu halde derinleştirici sorular sormak, sessiz bir şekilde beklemeyi öğrenmek, farklı kişi ve kişiliklerle bir araya gelebilmek, dinlemek ve bakmak dikkat edilmesi gereken hususlardır (Glesne, 2013). Görüşmeyi yaparken sürekli sorularınıza bakmamak, soruların sırası değiştiğinde şaşırılmamak, cevabı verilmiş soruları tekrar sormaktan kaçınmak ve gerektiğinde görüşmeler esnasında yeni düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Araştırmacı; araştırma süresince tüm katılımcılar ile yüz yüze ve şahsen gerçekleştirdiği görüşmeleri bu esaslar doğrultusunda gerçekleştirmeye gayret göstermiş, ses kaydı yapmış, görüşmeler esnasında yönlendirici, taraflı ya da rahatsız edici sorular sormaktan kaçınmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği ortamlar seçmiş, böylece katılımcıların görüşlerini özgür bir biçimde açıklamaları için olanak sağlamıştır. Katılımcıların ayrıntı vermesi istenen durumlarda, "Bu konuyu biraz daha açıklayabilir

misiniz?” ya da “Bir örnek verebilir misiniz?” şeklinde derinlemesine sorular sorulmuştur. Ayrıca, veri toplama süreci araştırmacı günlüğüyle kayıt altında tutulmuştur.

3.9. Araştırmada Etik

Araştırmada yer alan tüm uygulamalar için araştırmanın yapılacağı ilgili yükseköğretim kurumlarından gerekli resmi izinler alınmıştır. Bu izinler Ek-9, EK-10, EK-11 ve EK-12’de yer almaktadır. EK-8’de Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan alınan Etik Kurul kararı sunulmuştur. Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce çalışma hakkında bilgilendirilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair yazılı ve sözlü izinler Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu aracılığıyla alınmıştır. Bu form EK-6’da yer almaktadır. Elde edilen verilerin ve katılımcıların gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların kimliğinin gizliliği için katılımcıların ve üniversitelerin adları yerine takma adlar kullanılmıştır. Öğretim elemanları ÖE-1, ÖE-2, vb. şeklinde, öğretmen adayları ÖA-1, ÖA-2, vb. şeklinde, idari personel ise İP-1, İP-2, vb. şeklinde adlandırılmıştır. Üniversiteler ise metin içinde Uni-1, Uni-2, Uni-3 ve Uni-4 şeklinde kodlanarak adlandırılmıştır. Toplanan veriler ilgililer ile paylaşılmış ve yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki örtük programı açıklamaya ve öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen bulgular içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, tablolar ve şekiller aracılığıyla yorumlanarak açıklanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanmasında aynı amaç sorusuna ilişkin kompozisyon ve yarı yapılandırılmış görüşme formları olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı ile toplanan veriler bir bütünlük içerisinde birlikte sunulmuştur. Altı araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer alan başlıklar altında açıklanmıştır.

4.1. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Gerçekleşen Örtük Program Kavramının Açıklanması

4.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programları Etkileyen Unsurlar

4.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Gerçekleştiği Ortamlar

4.4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Gerçekleşme Biçimleri

4.5. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Gerçekleşen Örtük Programın Amaçları ve Öğrenci Kazanımları

4.6. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğine Etkisi

4.1. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Gerçekleşen Örtük Program Kavramının Açıklanması

Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarma temel amacını taşıyan araştırmanın birinci sorusu şöyledir: “*Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program nedir ve kapsamında neler vardır?*” Bu soruya öğretim elemanlarının ve öğrencilerin vermiş olduğu görüşler analiz edildiğinde, elde edilen bulguların örtük program kavramının tanımı ve kapsamını ortaya koymaya ve örtük programın özelliklerini açıklamaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu nedenle, yukarıdaki sorunun cevabı aşağıda yer alan iki alt başlık altında incelenmiştir.

- 4.1.1. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program ve kapsamı
- 4.1.2. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri

4.1.1. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program ve kapsamı

Birinci soruya yanıt bulmaya yönelik çalışma kapsamında, öğretim elemanları ve öğrencilere kompozisyon formları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla “Eğitim Fakültelerindeki/Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı nedir ve kapsamında neler vardır?” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda sırasıyla önce öğretim elemanları daha sonra öğrencilerin görüşlerine yer verilmiş, görüşler ayrı ayrı analiz edilmiş, bu görüşlerden hareketle örtük programın kapsamına ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük program kavramının tanımı ve kapsamına yönelik yaptıkları açıklamalar Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Program Kavramının Tanımı ve Kapsamına Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim Elemanı	Örtük Programın Tanımı ve Kapsamına İlişkin Açıklamalar
ÖE-1	Örtük program; öğretmenin öğrenci ile iletişimi, duruşu, davranışları ile başlayarak kurum kültüründen, atmosferinden, fiziki yapısından, ortamından etkilenen, öğrencilerin aldıkları danışmanlık hizmetleri, kulüp faaliyetleri yani ders dışı etkinlikleri içeren, bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak nitelendirdiğimiz hayat felsefesi, dünya görüşü, öğretmen kimliği, iletişim becerileri gibi öğretim programı dışında kalan özellikleri kazandıran programdır.
ÖE-2	Örtük program; eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere açıkça yani planlı, programlı ve farkında olarak sunulan bilgi ve belgelerin dışında kalan her şeydir. Örtük program, öğrenci kazanımları ve edinimleri üzerinde en az asıl müfredat kadar önemli olan, sürece doğrudan ya da dolaylı olarak dahil olan herkes tarafından olumlu ya da olumsuz bir biçimde yönlendirilebilecek olan her türlü davranış, etkinlik, hatta görsel ve işitsel objeleri kapsayabilir.
ÖE-3	Ders dışı etkinlikler açısından farklı fakülteler, farklı vizyonlara sahip olabildiğinden, fakültede uygulanan programların içerisinde olmayan genel anlamda öğretmenlik mesleği, daha dar bir kapsamda da özel konular üzerinde öğrencilerin fikir, bilgi ve farkındalık kazanmasına yönelik tüm etkinliklerin kapsandığı sürece örtük program ya da örtük öğretim denir.
ÖE-4	Eğitim fakültelerinde örtük program; öğrencilere meslekleriyle ilgili ya da mesleklerini etkili yapabilmeleri için gereksinim duyabilecekleri bilgi, beceri, inanç, değer ve tutumları kazandırabilmek ya da kazanmalarına katkı sağlamak adına uygulanan resmi ve yazılı programların dışında kalan etkinliklerin tümüdür.
ÖE-5	Örtük program, yazılı olmayan ama eğitime ve öğretme özelliği yazılı olan kaynaklardan çok daha fazla vurgulu ve damgalı olan, öğretmen rolünün diğer fakültelere göre daha önem arz ettiği programdır.

Tablo 4.1. (Devam) Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Program Kavramının Tanımı ve

Kapsamına Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

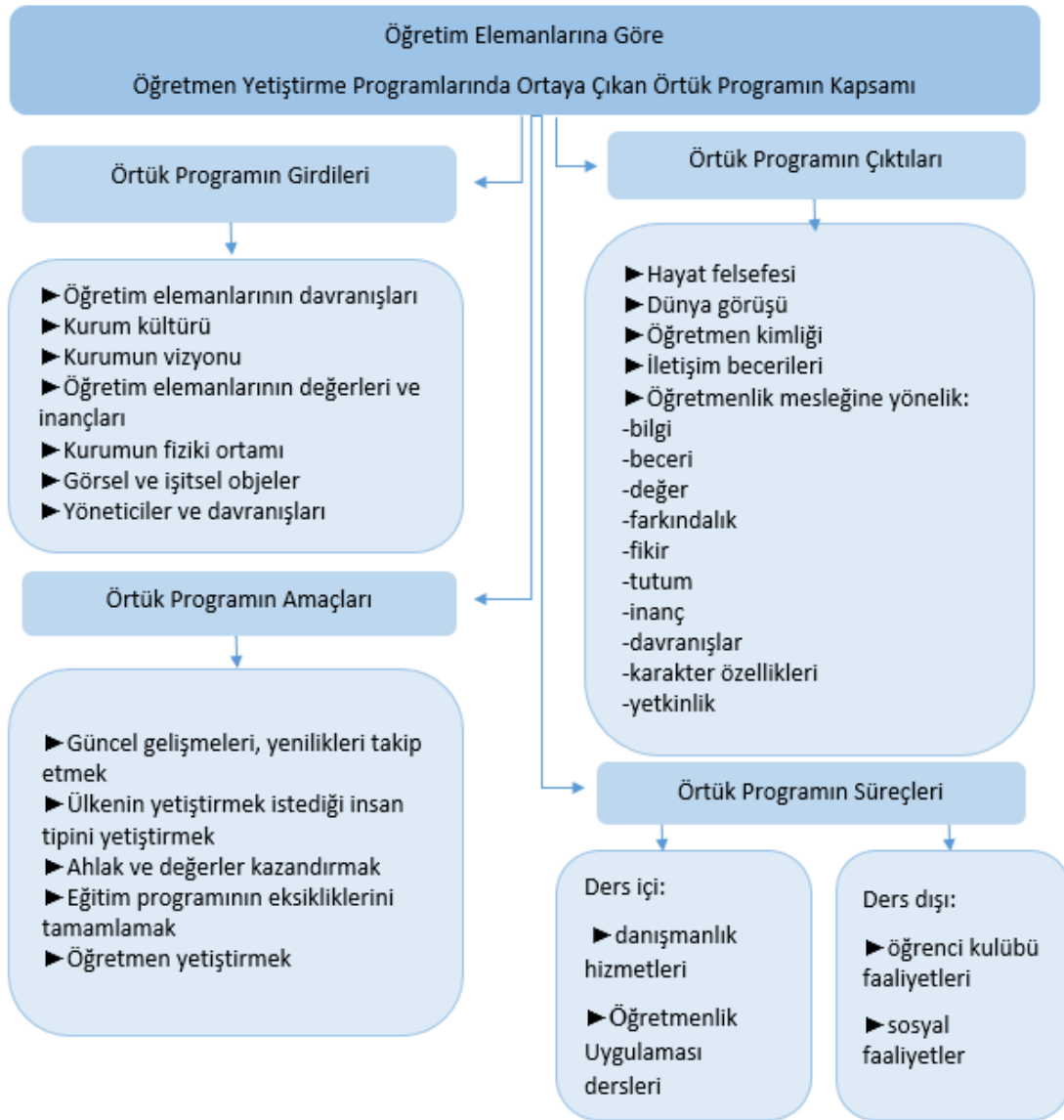
Öğretim Elemanı	Örtük Programın Tanımı ve Kapsamına İlişkin Açıklamalar
ÖE-6	Diğer programların içerisine yedirilmiş, amaçların örtük olduğu, kazanımların ne şekilde olduğunun ölçülemediği ancak öğrenmenin de öğretmenin de çok etkili olduğu program örtük programdır.
ÖE-7	Öğrencilerin eğitim fakültelerinde öğrendiklerini farklılaştıracak, güncel gelişmeleri, yenilikleri takip etmeyi mümkün kılacak program örtük programdır.
ÖE-8	Örtük program öğrencilerin eğitim programı haricinde öğrendikleridir.
ÖE-9	Cevap yok
ÖE-10	Cevap yok
ÖE-11	Cevap yok
ÖE-12	Örtük program öğrencilerin eğitim programı kapsamında öğretilenler dışında, görerek yaşayarak deneyimleyerek gösterdikleri davranış eğilimleri ve öğrendikleridir.
ÖE-13	Eğitim fakültelerindeki örtük program, eğitim programında yer alan hedefler dışında ortaya çıkan öğrenci özellikleri ve bu özelliklerin öğrenciler tarafından kazanılması sürecinde gerçekleşen etkinlikler, uygulamalar ve öğretmen davranışlarıdır. Resmi olarak hedeflenmeyen tüm davranışlar, değerler, karakter özellikleri ya da bilgiler örtük programa dahildir.
ÖE-14	Örtük program; yazılı olmayan, amaçları belirli olmayan ama doğal sürecinde, daha çok davranışlarda ve davranış sürecinde ortaya çıkan şeyler, bir diğer deyişle yazılı olmayan normlardır.
ÖE-15	Örtük program; okul çatısı altında belirli bir planı felsefesi olan, ahlak üzerine, değerler üzerine etkinlikleri içeren, gizli öğrenme ile gerçekleşen programdır.
ÖE-16	Eğitim programındaki eksiklikleri tamamlayabilmek amacıyla, üniversitenin, fakültenin veya bölümün öğretmen yetiştirme hedefleri doğrultusunda eğitim programında yer alan derslerde yapılan değişiklikler örtük programdır.
ÖE-17	Cevap yok
ÖE-18	Örtük program ülkenin yetiştirmek istediği birey tipi ile ilgilidir ve gizlidir.
ÖE-19	Örtük program; yazılı olmayan, akademisyenlerle öğrencilerin etkileşiminin yoğun olduğu programdır.
ÖE-20	Bir fakültenin örtük programı, kurumsal kimliğinin bir parçası olarak, o kurumun başındaki kişilerin yönlendirmesi, satır aralarında verdikleri mesajlar kapsamında, öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere taşınır.
ÖE-21	Örtük programı sadece eğitim fakültelerinde değil, tüm eğitim sürecinde önem arz eden, yazılı olmayan, ama öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kontrol edilmeyen şekilde öğrenmelerini sağlayan bir programdır. Fakültenin iklimini, kurum kültürünü, benimsenen inançları, değerleri, öğretim üyelerinin kendi kişisel görüşlerini, değerlerini, dersin içerisindeki hal ve hareketlerini kapsamaktadır.
ÖE-22	Eğitim fakültelerinde örtük program: öğretim elemanlarının tüm eğitim hayatı boyunca edindiği kazanımlarının öğrenci öğrencilere kazandırılmasıdır.

Tablo 4.1. (Devam) Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Program Kavramının Tanımı ve Kapsamına Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim Elemanı	Örtük Programın Tanımı ve Kapsamına İlişkin Açıklamalar
ÖE-23	Örtük program tanımlanamaz ancak neyi içerdiği, nasıl bir bağlama sahip olduğu açıklanabilir. Eğitim fakülteleri açısından bakıldığında, örtük program tamamen kurum kültürü ile ilgilidir ve bir kurum kültürünün eğitim programlarına yansımaları örtük programı oluşturur.
ÖE-24	Eğitim fakültelerinde örtük program; kurum içi tüm öğelerin oluşturduğu, eğitim-öğretim faaliyetleri süresince, öğrencilerin maruz kaldığı davranışları, etkileşimleri, ortamları ve bunların sonucunda ortaya çıkan öğrenci kazanımlarını içerir. Ancak örtük programı kesin olarak tanımlamak, özellikle de eğitim fakülteleri bağlamında bir tanım oluşturmak mümkün değildir. Bunun nedeni, her ne kadar ortak bir eğitim programı kullanılsa da öğrenme-öğretme süreçlerinin yürütülmesindeki farklılıklar bir tanımlamaya gitmeyi zorlaştırabilir. Ancak belirli öğelerin eğitim fakültelerinde daha önemli olduğunu, etkisinin diğer fakültelere göre daha baskın olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu öğeler özellikle öğretmen davranışları ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleridir.
ÖE-25	Örtük program; eğitim programlarında yer alan tüm unsurların sınıf içinde veya dışında birbirleriyle etkileşime girmesi sonucunda, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine yol açan, kontrol edilemeyen, görünmeyen programdır. Eğitim fakültelerinde örtük program ise öğretmen yetiştiren kurumlar olmaları neticesinde, öğretim elemanlarının ve okul deneyimi uygulamalarının örtük programda daha etkin olduğu, öğrencilerin kendi düzenledikleri sosyal faaliyetlerin daha sık olması nedeniyle de kendi kendine öğrenme ve akran öğrenmelerinin örgün öğretimin diğer kademelerine kıyasla daha çok gerçekleştiği programdır.
ÖE-26	Cevap yok.

Birinci soruya yanıt veren öğretim elemanlarının %57,6'sına bu soruya yanıt vermelerini sağlamak için sorunun kapsamı ile ilgili ekstra bilgilendirme yapılmıştır. 21 öğretim elemanının verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın farklı özelliklerine atıf yaptıkları ve farklı açılardan ele alarak açıkladıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların yer aldığı Tablo 4.1. incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın tanımını ortaya koymak yerine, örtük programın neleri kapsayabileceği konusunda yorumlarda bulunarak, örtük programın ne olabileceğine yönelik örnekler verdikleri ve kapsamına dair açıklamalarda bulundukları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının birinci soruya yönelik bildirdiği tüm görüş ifadeleri analiz edildiğinde eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük programın kapsamı dört ana tema altında toplanmaktadır. Bu ana temalar *örtük programın girdileri, amaçları, süreçleri ve çıktılarıdır*. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın kapsamına ilişkin her ana temanın altında yer alan maddeler Şekil 4.1'de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamı

Şekil 4.1’te görüldüğü gibi, öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın girdileri öğretim elemanlarının davranışları, değerleri ve inançlarını, kurumun kültürünü, vizyonunu, fiziki ortamını ve kullanılacak materyalleri kapsamaktadır. Öğretim elemanları örtük programın girdilerinden bahsederken, örtük programın çıktıları olan öğrenci kazanımlarına da sıklıkla değinmektedirler. Bu konuya ilişkin görüşlerden bazıları doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek aşağıda açıklanmaktadır.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi eğitim fakülteleri açısından bakıldığında örtük programın tamamen kurum kültürü ile ilgili olduğunu ve bu kültürün eğitim programlarına yansımaları olarak ele alınabileceğini belirten ÖE-23’ün görüşlerine benzer

şekilde, ÖE-3 ders dışı etkinlikler açısından farklı fakültelerin farklı vizyonlara sahip olmasını ve fakültede uygulanan programların içerisinde olmayan, öğrencilerin fikir, bilgi ve farkındalık kazanmasına yönelik tüm etkinliklerin kapsandığı süreci örtük program olarak tanımlarken, ÖE-21 fakültenin iklimi, kurum kültürü, benimsenen inançlar, değerler, öğretim üyelerinin kendi kişisel görüşleri, değerleri, dersin içerisindeki hal ve hareketlerini örtük program olarak açıklamışlardır.

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, katılımcılardan öğretim elemanı ÖE-1 ve ÖE-2 eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük programı açıklarken, neleri kapsadığına dair oldukça geniş bir çerçeve sunmaktadır. ÖE-1 “Öğretmen davranışları ile, öğrenci ile iletişimi, duruşu, davranışları, vs. ile başlar...” diyerek örtük programın girdilerinden bahsetmekte “bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak nitelendirdiğimiz öğretim programı dışında kalan özellikleri, örneğin hayat felsefesi, dünya görüşü, öğretmen kimliği, duruşu, iletişim becerileri gibi kazandıran ...” ifadesiyle de örtük programın çıktısı olan öğrenci kazanımlarına değinmektedir. Örtük programın öğrenci kazanımları üzerinde en az eğitim ve öğretim programları kadar önemli olduğuna inandığını belirten öğretim elemanı ÖE-2, de örtük programı “Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere açıkça yani planlı, programlı ve farkında olarak sunulan bilgi ve belgelerin dışında kalan her şey” olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda her türlü davranış, etkinlik, görsel ve işitsel objelerin eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük program kapsamına girdiğine dair örnek vererek örtük programın girdileri ve süreçleri ile ilgili açıklama yapmaktadır.

Bir diğer öğretim elemanı ÖE-13 de örtük programı öğrenci kazanımları bağlamında açıklamakta, eğitim programında yer alan hedefler dışında ortaya çıkan öğrenci özelliklerinin, değerlerin, davranışların ve bilgilerin kazanılması sürecinde ortaya çıkan tüm etkinlik, uygulama ve davranışların örtük program olduğunu açıklamaktadır.

Bu ifadelerde öğretim elemanları örtük programın girdileri olan kurum kültürü, kurumun vizyonu, öğretim elemanlarının benimsediği değerler gibi örtük program girdilerinden ve fikir, bilgi, farkındalık gibi öğrenci kazanımlarından söz etmektedirler.

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın amaçları öğrenci kazanımları, eğitim programları ve güncel kalmak ile ilgilidir. Öğretim elemanlarından ÖE-16, örtük programı tanımlamaya “Eğitim programındaki eksiklikleri tamamlayabilmek amacıyla...” diye başlarken, başka bir öğretim elemanı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

ÖE-7: “Öğrencilerin eğitim fakültelerinde öğrendiklerini farklılaştıracak, güncel gelişmeleri, yenilikleri takip etmeyi mümkün kılacak program örtük programdır.”

Örtük programı, eğitim programlarında yer alan tüm unsurların sınıf içinde veya dışında birbirleriyle etkileşime girmesi sonucunda, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine yol açan, kontrol edilemeyen ve görünmeyen program olarak açıklayan ÖE-25, örtük programın süreçlerinin ders içi ve ders dışı gerçekleştiğini belirtmektedir. Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük programın da benzer olduğunu, ancak bazı unsurların eğitimin diğer kademelerine kıyasla daha baskın olduğunu ifade eden öğretim elemanı ÖE-25, bu unsurların öğretim elemanı davranışlarını, öğretmenlik uygulamalarını ve akran öğrenmelerini içerdiğini belirtmiştir. Bu nedenle de kendi kendine öğrenme ve akran öğrenmelerinin örgün öğretimin diğer kademelerine kıyasla üniversitelerde daha çok gerçekleştiğini anlatırken örtük programın eğitim fakültelerinde gerçekleşme biçimi hakkında açıklama yapmaktadır.

Bu ifadeler incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamının çok geniş olduğu, eğitim fakültesindeki kurum kültürünün, öğretim elemanlarının, fiziki ortamın ve kullanılan materyallerin örtük programın girdilerini oluşturduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarına göre örtük programın amaçları öğrencilere bazı özellikler kazandırabilmek, eğitim programlarının eksikliklerini tamamlayabilmek ve güncel gelişmeleri takip edebilmektir. Bu girdiler ve amaçlar, birbirlerine etki ederken, aynı zamanda eğitim-öğretim süreçlerine ve etkinliklere yansımaktadır. Bu yansıma sonucunda öğrenciler bilgi, değer, inanç, farkındalık, davranış gibi çeşitli kazanımlar elde etmektedirler.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın tanımı ve kapsamına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.2.’de gösterilmektedir.

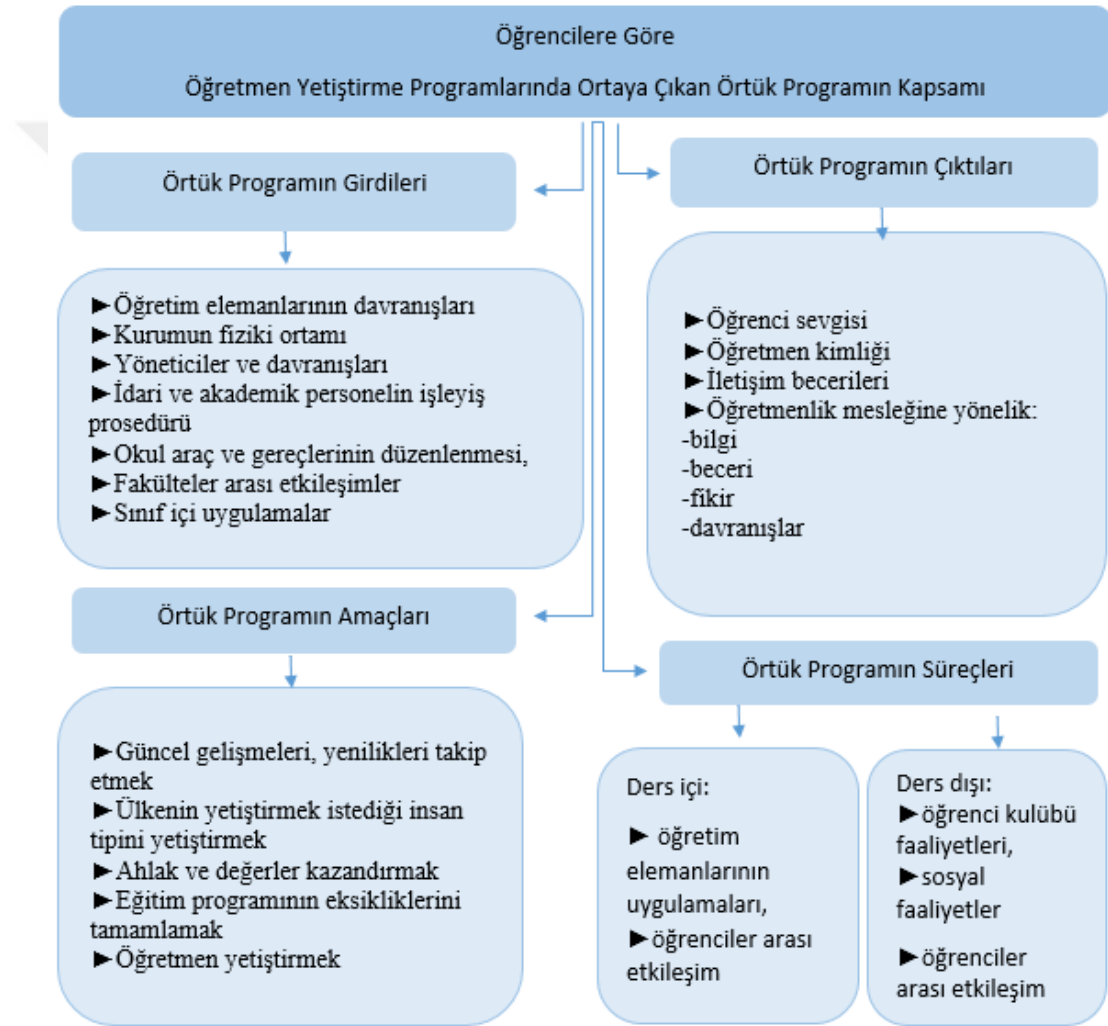
Tablo 4.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Program Kavramının Tanımına ve Kapsamına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenci	Örtük Programın Tanımı ve Kapsamına İlişkin Açıklamalar
Ö-1	Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program; idari ve akademik personelin işleyiş prosedürü, okul araç gereçlerinin düzenlenmesi, fakülteler arası etkileşimler ve sınıf içi uygulamalardır.
Ö-2	Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program; ders dışında öğretim elemanlarının öğrettiklerinin ve karakterlerinin öğrencilere geçmesi, öğretim elemanlarının öğrencilere rol model olmasıdır.
Ö-3	Cevap yok
Ö-4	Öğretmen yetiştirme programlarının örtük programı karakter eğitimi, kişisel gelişimi, öğretmen kimliğini dolaylı yollardan öğrencilere kazandıran ve eğitim fakültelerinin temelini oluşturan programdır.
Ö-5	Resmi programda belirtilen kazanım ve faaliyetlerin dışında ortaya çıkan bilgi ve uygulamaları içeren program örtük programdır.
Ö-6	YÖK tarafından müfredata dahil edilmemiş ya da uygulanması zorunlu olmayan, fakültelerdeki öğretim görevlilerinin isteğiyle gerçekleşen, ders dışı uygulamaları içeren informal programdır.
Ö-7	Cevap yok.
Ö-8	Örtük program resmi program haricinde öğrencilerin öğrendikleri her şeydir. İletişim becerileri, öğretmenlik ile ilgili bazı özellikleri kapsar. Örneğin, öğrenci sevgisi örtük program sonucudur. Görünmeyen program ya da gizli program da denebilir.
Ö-9	Eğitim programlarında belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalardır. Öğretmen yetiştirme programlarında ise, program haricinde yapılan tüm etkinlikler, seminerler, söyleşiler, sergiler örtük programdır.
Ö-10	Cevap yok
Ö-11	Örtük program eğitim programı yani resmi program haricinde gerçekleşen gizli programdır.
Ö-12	Cevap yok
Ö-13	Cevap yok
Ö-14	Cevap yok
Ö-15	Cevap yok
Ö-16	Öğrencilere öğretmen davranışları ve özellikleri kazandırmak için yapılan, yazılı program dışında kalan tüm etkinlikler örtük programdır.
Ö-17	Cevap yok
Ö-18	Örtük program eğitim programı haricinde gerçekleşen tüm etkinlikler ve uygulamalardır. Eğitim fakültelerinde ise öğretim elemanlarının davranışları, kampüs ortamı, öğrencilerin özellikleri dolaylı yollardan öğrencileri etkilemektedir. Sonuçları olumlu ya da olumsuz olabilir.
Ö-19	Eğitim fakültesinde okumakta olan öğrencileri etkileyen, yazılı olmayan, çoğu önceden planlanmayan tüm etkinlikler, durumlar ve olaylardır. Sosyal ve kültürel etkinlikler gibi gözlenebilen ya da öğretmen davranışları, arkadaş çevresinin özellikleri gibi gözlenemeyen tüm unsurları kapsamaktadır.

Öğrencilere “Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program kavramı nasıl tanımlanabilir ve/veya açıklanabilir?” sorusuna yanıt veren öğrencilerin yarısından fazlasına bu soruya yanıt vermeleri için ekstra bilgilendirme yapılmıştır. Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi, 11 öğrencinin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın farklı özelliklerine atıf yaptıkları ve farklı açılardan ele alarak açıkladıkları görülmektedir. Öğrenciler örtük programın kapsamına

dair yorumlarda bulunarak, örtük programın ne olabileceğine yönelik örnekler vermiş ve açıklamalarda bulunmuşlardır.

Öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük programın kapsamı da öğretim elemanlarının görüşlerine benzer şekilde, dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar *örtük programın girdileri, amaçları, süreçleri ve çıktılarıdır*. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın kapsamına ilişkin her ana temanın altında yer alan unsurlar Şekil 4.2’de gösterilmektedir.



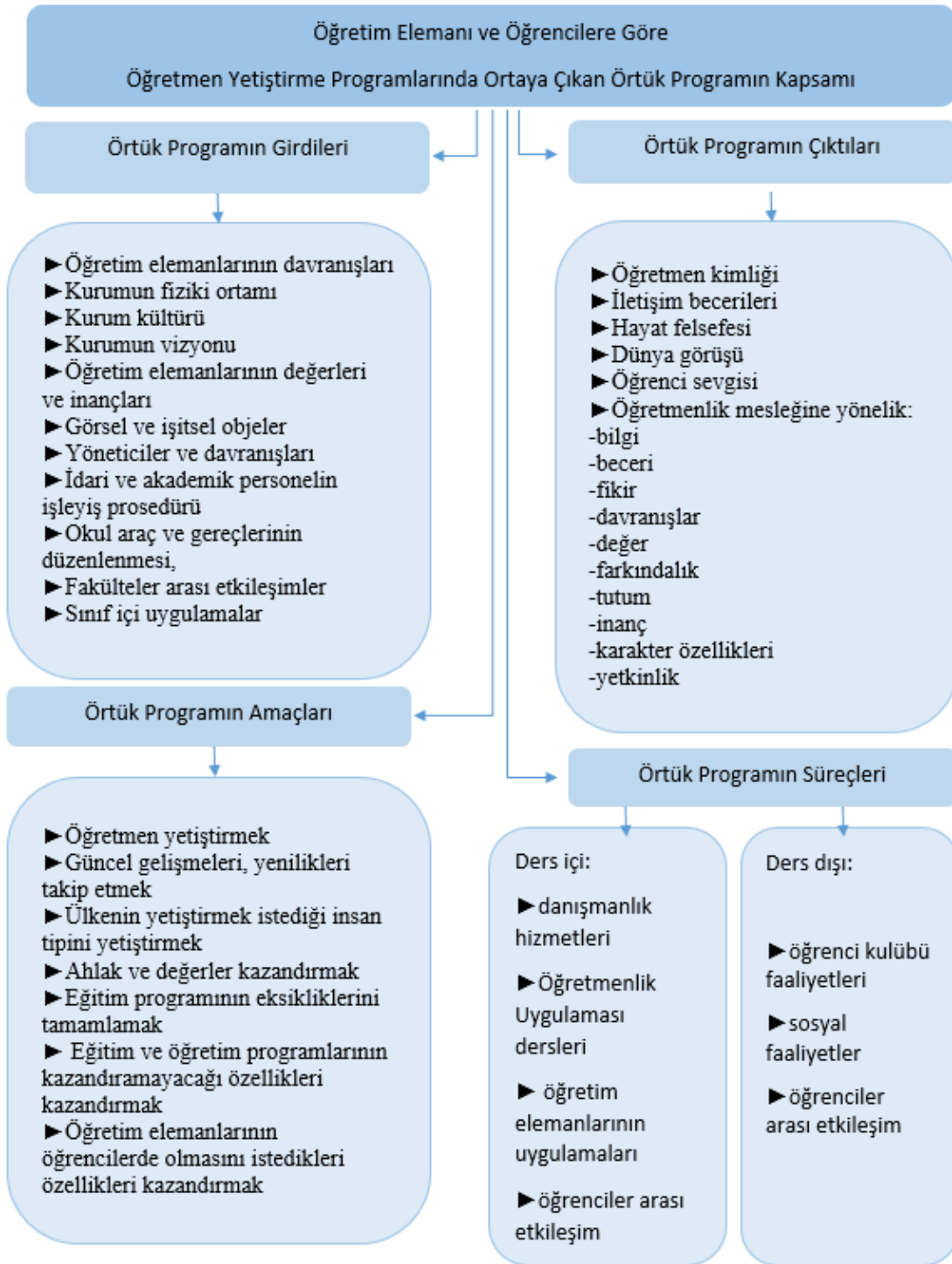
Şekil 4.2. Öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamı

Şekil 4.2’de gösterilmekte olan bulgulara ilişkin öğrenci ifadeleri doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programı “idari ve akademik personelin işleyiş prosedürü, okul araç gereçlerinin düzenlenmesi, fakülteler arası etkileşimler ve sınıf içi uygulamalar...(Ö-1)”. olarak açıklayan Ö-1’in kapsamına benzer şekilde, öğrencilerden Ö-18 ve Ö-19’da “öğretim elemanlarının davranışları, kampüs ortamı, öğrencilerin özellikleri...(Ö-18)”, “Sosyal ve kültürel etkinlikler gibi gözlenebilen ya da öğretmen davranışları, arkadaş çevresinin özellikleri... (Ö-19)” şeklinde gözlenebilen ya da gözlenemeyen unsurların örtük program kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Öğrencilerden Ö-16 “Bizim daha iyi bir öğretmen olmamız için yapılan bütün faaliyetler bence örtük program” diyerek öğretmen yetiştirme programlarının amacının örtük programın amacı ile paralellik taşıdığını ve öğrenci kazanımları ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir öğrenci Ö-9 “Eğitim programlarında belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalardır.” diyerek resmi programlarda yer alan amaçların dışındaki amaçlara vurgu yapsa da görüşmenin ilerleyen bölümlerinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili kazanımlara yönelik yürütülen faaliyetlere de değinerek, örtük programın hem resmi programların amaçları dahilinde hem de haricinde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerinin örtük programın kapsamına ilişkin görüşlerinden yola çıkarak bir sentez yapılmıştır. Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’de yer alan unsurlar birleştirilerek elde edilen örtük program kapsamı Şekil 4.3’te gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Öğretim elemanı ve öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın kapsamı

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi, örtük programın girdilerinde yer alan “öğretim elemanı davranışları” ve “kurumun fiziki ortamı” hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından belirtilen ortak bir unsurdur. Öğretim elemanlarının görüşlerinde

sıklıkla yer alan “kurum kültürü” vurgusuna öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtlarda rastlanmamaktadır. Ayrıca “kurumun vizyonu”, “öğretim elemanlarının değerleri” ve “görsel ve işitsel objeler” sadece öğretim elemanları tarafından eğitim fakültelerindeki örtük program kapsamında belirtilirken “yöneticiler ve davranışları”, “idari ve akademik personelin işleyiş prosedürü”, “okul araç ve gereçlerinin düzenlenmesi”, “fakülteler arası etkileşimler” ve “sınıf içi uygulamalar” sadece öğrenciler tarafından bahsedilen unsurlardır. Öğretmen yetiştirme programlarının örtük program kapsamındaki amaçları incelendiğinde, “öğretmen yetiştirmek” hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından örtük program kapsamında değerlendirilmesi gereken bir amaç olarak ifade edilmektedir. “Güncel gelişmeleri, yenilikleri takip etmek”, “ülkenin yetiştirmek istediği insan tipini yetiştirmek”, “ahlak ve değerler kazandırmak”, “eğitim programının eksikliklerini tamamlamak” sadece öğretim elemanları tarafından bahsedilirken, “eğitim programlarının kazandıramayacağı özellikleri kazandırmak” ve “öğretim elemanlarının öğrencilerde olmasını istedikleri özellikleri kazandırmak” ise sadece öğrenciler tarafından bahsedilen örtük program amaçlarıdır. Öğretim elemanlarına göre “danışmanlık hizmetleri” ve “Öğretmenlik Uygulaması dersleri” ders içinde gerçekleşen örtük program süreçleri kapsamında değerlendirilirken, öğrenciler “öğretim elemanlarının uygulamaları” ve “öğrenciler arası etkileşim” konularına değinmektedirler. “Öğrenci kulüpleri” ve “sosyal faaliyetler” öğretim elemanları ve öğrencilerin bahsettikleri ders dışı örtük program süreçleri olarak ifade edilirken, “öğrenciler arası etkileşim” yalnızca öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra örtük programın çıktıları olan “öğrenci kazanımları” öğretim elemanlarının görüşleri ile kıyaslandığında, öğrenci görüşlerinde daha sık vurgulanmakta, öğretmen olmak için gereken özelliklerin öğrencilere resmi olmayan yollardan kazandırılmaya çalışılmasının eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük program olabileceği ifade edilmektedir. Bu özellikler öğrenciler tarafından “öğrenci sevgisi”, “öğretmenlik mesleğine yönelik değer, farkındalık, tutum, inanç, karakter özellikleri, yetkinlik” olarak açıklanırken, öğretim elemanları kazanımların “hayat felsefesi” ve “dünya görüşü” olabileceğini belirtmektedirler. “Öğretmen kimliği”, “iletişim becerileri”, “öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi, beceri, fikir ve davranışlar” ise hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin örtük program çıktısı olarak gördükleri kazanımlardır.

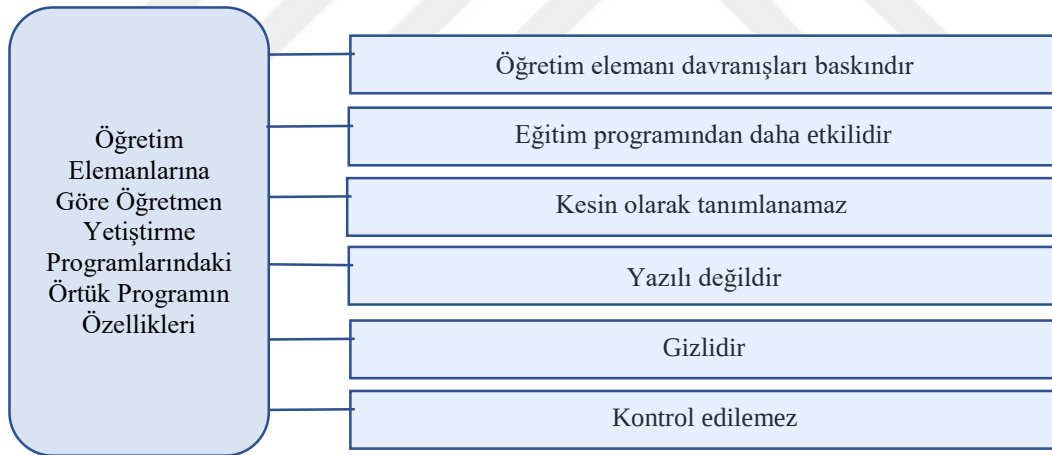
Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programı açıklarken, en sık vurguladıkları unsurlar “öğretim elemanı davranışları”,

“kurum kültürü”, “resmi program dışında kalan faaliyetler”, “fiziki ortam”, “Öğretmenlik Uygulaması dersleri” ve “kazanımlar” olmuştur. Öğrencilerin en sık vurguladıkları unsurun ise “öğrenci kazanımları” olduğu görülmektedir. Öğrenciler ayrıca örtük programı “resmi program dışında kalan faaliyetler”, “öğretim elemanı davranışı”, “öğrenciler ile akademik ve idari personel arasındaki etkileşim” ve “fiziki ortam” gibi unsurlara vurgu yaparak açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu durum örtük programa yönelik farklı bakış açılarını kanıtlar niteliktedir.

4.1.2. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri

Bu bölümde çalışmanın birinci sorusu kapsamında örtük programın özelliklerine yönelik öğretim elemanı ve öğrencilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla önce öğretim elemanları daha sonra öğrencilerin görüşlerine yer verilmiş, görüşler ayrı ayrı analiz edilmiş, bu görüşlerden hareketle örtük programın özelliklerine ulaşılmıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bulgular Şekil 4.4’te belirtilmiştir.



Şekil 4.4. Öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri

Şekil 4.4’te görüldüğü gibi, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda öğretmen davranışlarının baskın olduğu, örtük programın yazılı olmayan, gizli olan, bu sebeple de üzerinde uzlaşma sağlanacak bir tanımlı yapılamayan ve kontrol edilemeyen bir doğaya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca resmi eğitim programından daha etkili olabildiği ifade edilmiştir.

İlk olarak, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program açıklanmaya çalışılırken, öğretim elemanları tarafında en sık bahsedilen örtük program unsuru öğretmen davranışları olmuştur. Öğretmen davranışlarının öğrenciler için bir rol model oluşturması sebebiyle, diğer fakültelerdeki ya da diğer öğretim kademelerindeki öğretmen davranışlarının etkisine kıyasla eğitim fakültelerinde çok daha baskın bir etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının bu konuyla ilgili görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

ÖE-1: “...eğitim fakültelerindeki örtük program öğretmen davranışları ile başlar.”

Örtük programın yazılı olmayan ama eğitime ve öğretme özelliği yazılı olan kaynaklardan çok daha fazla etkili olduğunu ifade eden ÖE-5: “...iyi bir rol model olmak çok önemli gibi geliyor. Siz eğitimciler olarak ne kadar iyi rol model olursanız öğrencilerinizin etkilene olasılığı bundan son derece fazla oluyor...” şeklindeki sözleriyle öğretim elemanı davranışlarının örtük programdaki önemini ve öğrencileri etkileme düzeyini vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, başka bir öğretim elemanı ÖE-14 de örtük programı daha çok davranış sürecinde ortaya çıkan, yazılı olmayan normlar olarak tanımlarken, eğitim fakültelerinin kendisinin başlı başına bir örtük program olduğunu ifade ediyor. Öğretmenin rol model olma özelliğinin aynı zamanda öğretmenin bir görevi olduğunu belirterek, hangi öğretmen davranışlarının öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda önemli olduğunu şu sözleriyle açıklıyor:

ÖE-14: “... Kişiliğiyle davranışlarıyla, bilgisiyle, kültürüyle... öğrencileriyle iletişim kurarken kullandığı dil, öğrencilere yaklaşımı, değer vermesi, diğer öğretim elemanlarından farklılık göstermesi, işini düzgün, hakkıyla yapmaya çalışması, ...”

Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı nasıl açıklayacağına ilişkin soru sorulduğunda, önce örtük program kavramına ilişkin açıklama isteyen öğretim elemanı ÖE-22, yaptığı açıklamalarda sınıf içinde yapmış olduğu uygulamalardan örnek vererek öğretim elemanının rol model olma özelliğine şu şekilde göndermede bulunuyor:

ÖE-22: “Örtük programı ben burada uyguluyorum... Sınıf öğretmeni olacak öğrencilerime müzik dersleri etkinliğinin yalnızca ders anlamında değil, çocuklarla eğlenmek, çocuklarla mutlu olmak, onları eğlendirmek de olduğunu kazandırdım. Derslerimde bağlama getirip, gitar getirip çaldım, söyledim. Çok ilgilerini çekti.”

İkinci olarak, elde edilen bulgular incelendiğinde Şekil 4.4’te gösterildiği gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük programın açık, anlaşılır, üzerinde uzlaşılacak ve herkes tarafından kabul edilecek ortak bir tanımının yapılamayacağı

görülmektedir. Örtük programı kesin olarak tanımlamanın mümkün olmadığını, eğitim fakülteleri bağlamında tanımlamanın ise imkânsız olduğunu savunan bir diğer öğretim elemanı bunun nedenini şöyle açıklamaktadır:

ÖE-24: “...örtük programı kesin olarak tanımlamak, özellikle de eğitim fakülteleri bağlamında bir tanım oluşturmak mümkün değildir diye düşünüyorum. Bunun nedeni, her ne kadar ortak bir eğitim programı kullanılsa da öğrenme-öğretme süreçlerinin yürütülmesindeki farklılıklar bir tanımlamaya gitmeyi zorlaştırabilir.”

Bu durum, alanyazında yer alan örtük program tanımlarına ve açıklamalarına bakıldığında da görülebilen bir durumdur ve 1.2.1. bölümde bahsedilmiştir. Bunun nedeni, örtük programın eğitim- öğretim süreçleri içerisinde farklı ortamlarda, anlık ortaya çıkması ve her bir öğrenciyi farklı biçimlerde ve düzeylerde etkilemesidir.

Üçüncü olarak, eğitim fakültelerindeki örtük programın resmi programlardan daha etkili olduğu, bunun nedeninin de öğretmen davranışları ya da kurum kültürü gibi örtük program unsurlarının adeta bir kelebek etkisi yaratarak oluşturacağı kapsamlı etki olduğu iki öğretim elemanı tarafından özellikle vurgulanmaktadır.

ÖE-5: “Eğer siz iyi bir rol model değilseniz, maalesef öğrencileriniz bu olumsuz durumdan da etkileniyorlar ve bu olumsuz haller böyle yelpaze gibi maalesef genişleyerek devam ediyor. Dolayısıyla bu eğitim -öğretimde yadsınamayacak bir durum örtük program hatta diyebilirim ki yazılı programda olandan çok defa çok daha baskın bir program olabiliyor.”

ÖE-23: “. ...Hatta ben formal programdan çok daha etkili olduğunu düşünüyorum örtük programın. ...Çünkü mesela burada bölümler arasında farklı bir kurum kültürü oluşuyor... Bizim rahmetli bölüm başkanımız çok gelişime açık bir insandı... Onla beraber kurulduğunda “evet, yeniliklere açık olalım” gibi bir düşünce vardı. Bu kuruma yerleşiyor ve sonra kurum kültürü haline geliyor. Sonra da bu örtük program olarak hem öğrencilere hem öğretim görevlilerine yansıyor.”

Örtük programın yazılı olmamasına değinen öğretim elemanı ÖE-1, “Örtük program yazılı olmayan, ama öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kontrol edilmeyen şekilde öğrenmelerini sağlayan bir program olarak karşımıza çıkıyor.” diyerek onun kontrol edilmeyen ya da edilemeyen doğasına atıfta bulunmaktadır.

Bu görüşler incelendiğinde, örtük programın etkisinin çok geniş olduğu ve süreklilik arz ettiği, ortaya çıkan süreçlerin ve kazanımların kitleleri nasıl etkileme potansiyeline sahip olduğu açıklanmıştır. Buradan anlaşılabacağı gibi, eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük program bir kurumun tüm unsurlarını etkileyebildiği gibi, o kurumdan mezun olacak öğrencilerin gelecekte yetiştirecekleri nesilleri de etkileyebilmektedir.

Şekil 4.4'te görüldüğü gibi, yükseköğretim düzeyinde örtük programın yazılı olmaması, gizli olması ve kontrol edilemeyen doğası sıkça bahsedilen diğer özellikleridir. Bu özellikler yükseköğretim düzeyine özgü bir durum değil, örtük programın doğası gereği, dile getirilmesi kaçınılmaz özellikleridir. Öğretim elemanları örtük programın bu özelliklerini birbiriyle bağlantılı olarak açıklamaktadırlar. Diğer bir deyişle örtük program yazılı olmadığı için gizlidir ve bu durum onu kontrol edilemez kılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçleri içerisinde resmi programlarda yazılı olmayan amaçlar, değerlendirme durumları, etkinlikler ve uygulamalar ve bunların sonucunda ortaya çıkan kazanımlar örtük programa dahildir. Ancak tüm bu unsurlar anlık şekillendiği için her kurumda farklılık göstermekte ve planlı olmadığı için kontrol edilememektedir. Ayrıca öğrencilerin neyi ne kadar öğrendikleri de ölçülememektedir ve öğrenme biçimi açısından bakıldığında gizli öğrenmeleri içermektedir. Dolayısıyla örtük program gizlidir denebilir. Bu konuda ÖE-2 “Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere açıkça yani planlı, programlı ve farkında olarak sunulan bilgi ve belgelerin dışında kalan her şeydir.” şeklinde örtük programı açıklarken, ÖE-14 “Yazılı olmayan amaçları belirli olmayan ama doğal sürecinde, daha çok davranışlarda davranış sürecinde ortaya çıkan şeyler, daha doğrusu yazılı olmayan normlar diyebiliriz.” demiştir.

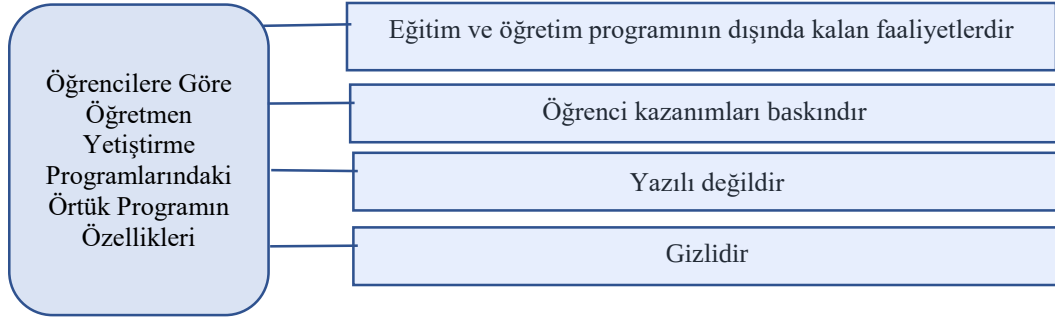
Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın gözlenmesi ve ölçülmesi zor doğasına vurgu yapan açıklamaları ise doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda sunulmuştur.

ÖE-6: “Diğer programların içerisine yedirilmiş, amaçların örtük olduğu, kazanımların ne şekilde olduğunun ölçülemediği ancak öğrenmenin de öğretmenin de çok etkili olduğu program olarak değerlendirebiliriz... Biz mesela kendi içimizde bir takım örtük mesajlar vermeye çalışıyoruz... Ama biz bunu ölçebilecek bir konumda değiliz... Ölçmediğimiz şeyin de ne kadar yerleştiğini bilmiyoruz.”

ÖE-18 “Ülkemizin yetiştirmek istediği birey tipi ile ilgilidir. Gizlidir.” diyerek örtük programın görünmeyen doğasına değinirken, ÖE-15 “Ahlak üzerine, değerler üzerine etkinlikleri içeren, gizli öğrenme ile gerçekleşen program.” şeklindeki sözleriyle benzer özelliklere vurgu yapmaktadır. ÖE-19 de “Yazılı olmayan, daha çok akademisyenlerle öğrencilerin iç içe olduğu program.” demiştir.

Kısacası, öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program kesin olarak tanımlanamaz ancak açıklanabilir, resmi programlardan daha etkili olabilir, yazılı olmadığı için kontrol edilmesi zordur ve en önemli unsuru öğretmen davranışlarıdır.

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özelliklerine ilişkin bulgular Şekil 4.5'te belirtilmiştir.



Şekil 4.5. Öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi, öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın gizli olduğu, yazılı olmadığı, eğitim ve öğretim programının dışında kalan tüm faaliyetleri kapsadığı, en önemli unsurun ise öğrenci kazanımları olduğu görülmektedir. Bu ifadeler ve öğrencilerin görüşlerinin bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

ÖA-11 de örtük programa oldukça genel bir tanım getirirken, “Örtük program eğitim programı yani resmi program haricinde gerçekleşen gizli programdır. Ne olduğunu biliyorum aslında ama açıklayamam sanırım şu anda.” şeklinde açıklama yapması örtük programın görünmeyen ve tanımlanması zor doğasını doğrular niteliktedir.

Öğrencilerden ÖA-4, öğretmenliğin sadece alan eğitimi ya da formasyon gibi resmi eğitimlerle kazanılamayacağını belirterek rol model bir öğretmen yetiştirmenin örtük program aracılığıyla nasıl gerçekleşebileceğini şöyle açıklamaktadır:

ÖA-4: “... Bu karakter ve kişilik eğitimi bizim aldığımız herhangi bir formasyon dersi gibi anlatılarak ya da ezberlenerek, okuyarak çalışarak kazanılabilecek bir şey değil. Daha çok nasıl olması gerektiği kavranarak işlenebilecek bir şey bence. Bu da eğitim fakültelerinin bence örtük olarak temelini oluşturan bir şey. Daha çok karakter eğitimi, kişisel gelişim. Aslında bu tarz şeylerin alttan alta verildiği bir program.”

ÖA-4, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğrencilere öğretmen kimliğini dolaylı yollardan kazandırdığını ifade ederken, bazı özelliklerin eğitim programları aracılığıyla kazandırılmasının mümkün olmadığını savunmaktadır. Benzer şekilde ÖA-8 de öğrenci sevgisi, iletişim becerileri gibi öğretmenlik mesleği için gereken kazanımların örtük program sayesinde kazandırılabilceğini vurgularken, ÖA-16 da öğretmen davranışları ve özelliklerinin kazandırıldığı programın örtük program olduğunu ifade ettikten sonra şu sözleri eklemiştir:

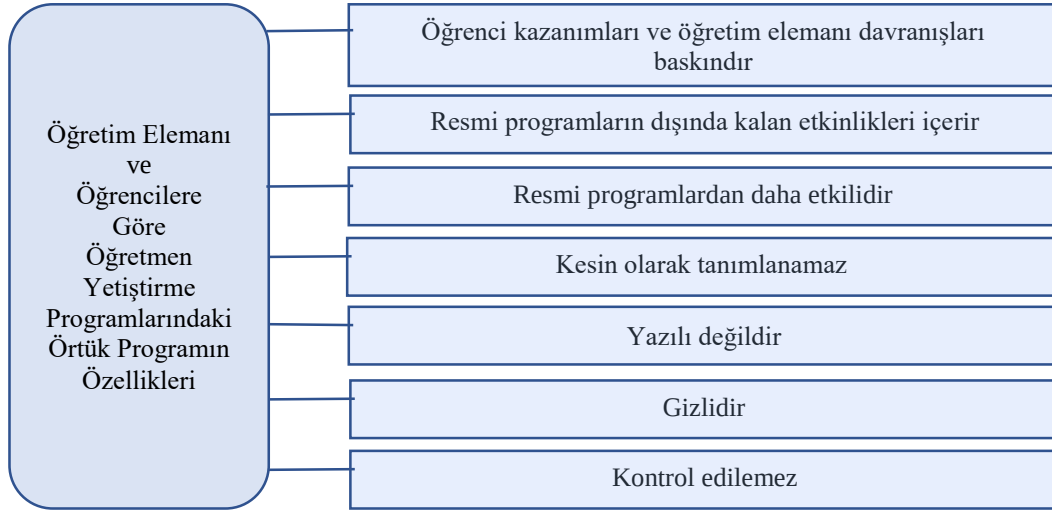
ÖA-16: “Zaten örtük programı eğitim fakülteleri özelinde değerlendireceksek, eğitim fakültelerinin amacına, programların hedeflerine bakmalıyız. Tabii bir şekilde hocaların kendi amaçları da olabiliyor. Mesela bizim sorumluluk almamızı sağlamak gibi. Ama onlar da bir şekilde öğretmenlikle ilgili yani.”

Örtük programı daha genel bir ifadeyle açıklayan ve “eğitim programı haricinde gerçekleşen tüm etkinlikler ve uygulamalar” olarak tanımlayan ÖA-18, görüşmenin ilerleyen bölümlerinde örtük programın yazılı olmamasının onu tanımlamayı zorlaştırdığını ima etmektedir.

ÖA-18: “Örtük program yazılı değil, değil mi? Yani ben öyle hatırlıyorum. Yazılı olmadığı için de tam olarak neyin örtük program olarak karşımıza çıkacağını bilemeyiz. Belki de neyin örtük program olarak ortaya çıkacağı belli olmadığı için yazılı değildir.”

Öğrencilerden ÖA-8 öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı eğitim ve öğretim programlarının hedef kazanımları dışında öğrencilerin tüm kazanımları olarak nitelendirip, tanımını kazanımlar üzerinden açıklarken, ÖA-5 de eğitim ve öğretim programlarının dışında kalan tüm kazanım ve faaliyetlerin dışında kazanılanlar ve yürütülen faaliyetler olarak açıklamaktadır.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin açıklamaları doğrultusunda, öğretmen yetiştiren programlardaki örtük programın özellikleri Şekil 4.6’te gösterilmektedir.



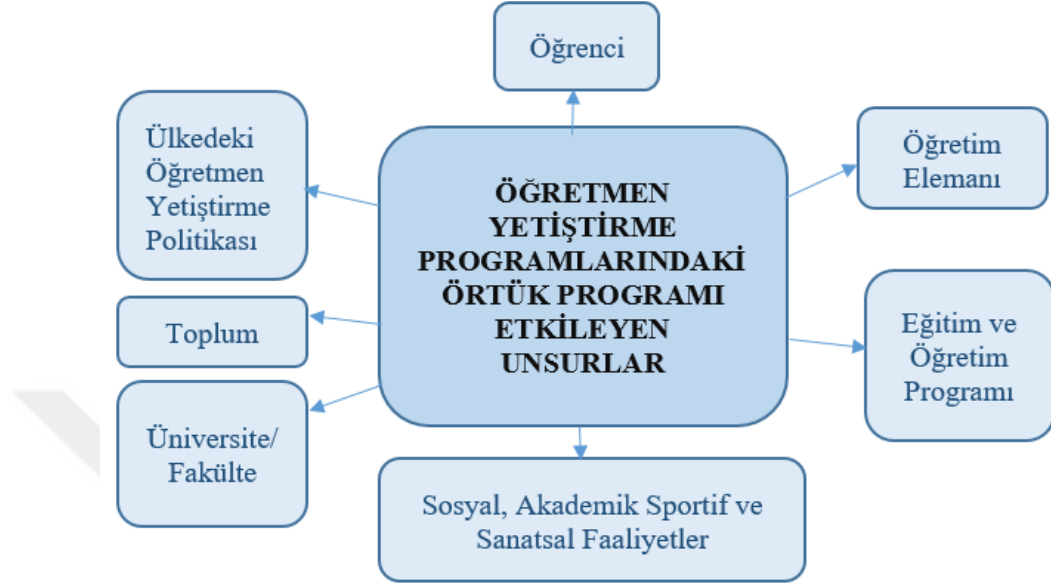
Şekil 4.6. Öğretim elemanı ve öğrencilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri

Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özelliklerine ilişkin görüşleri birleştirildiğinde Şekil 4.6 ortaya çıkmıştır. Şekilde yer alan öğrenci kazanımlarının baskın olduğu görüşü sadece öğrenciler tarafından dile getirilirken, öğretim elemanları ise öğretim elemanı davranışlarının baskın olduğunu ifade etmektedirler. “Resmi programın dışında kalan etkinlikleri içerir” özelliği sadece öğrenciler tarafından bahsedilirken, “resmi programlardan daha etkilidir”, “kesin olarak tanımlanamaz” ve “kontrol edilemez” özellikleri yalnızca öğretim elemanları tarafından bahsedilmiştir. Örtük programın “gizlidir” ve “yazılı değildir” özellikleri ise hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından ifade edilen ortak özelliklerdir.

4.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programları Etkileyen Unsurlar

Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmanın ikinci sorusu şöyledir: “2. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan hangi unsurlar örtük programları etkilemektedir?” Bu soruya öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin verdiği yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı etkileyen unsurlar Şekil 4.7’de görüldüğü gibi öğrenci, öğretim elemanı, eğitim ve öğretim programı, sosyal, akademik,

sportif ve sanatsal faaliyetler, üniversite/fakülte, toplum ve ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası temaları altında analiz edilmiştir.

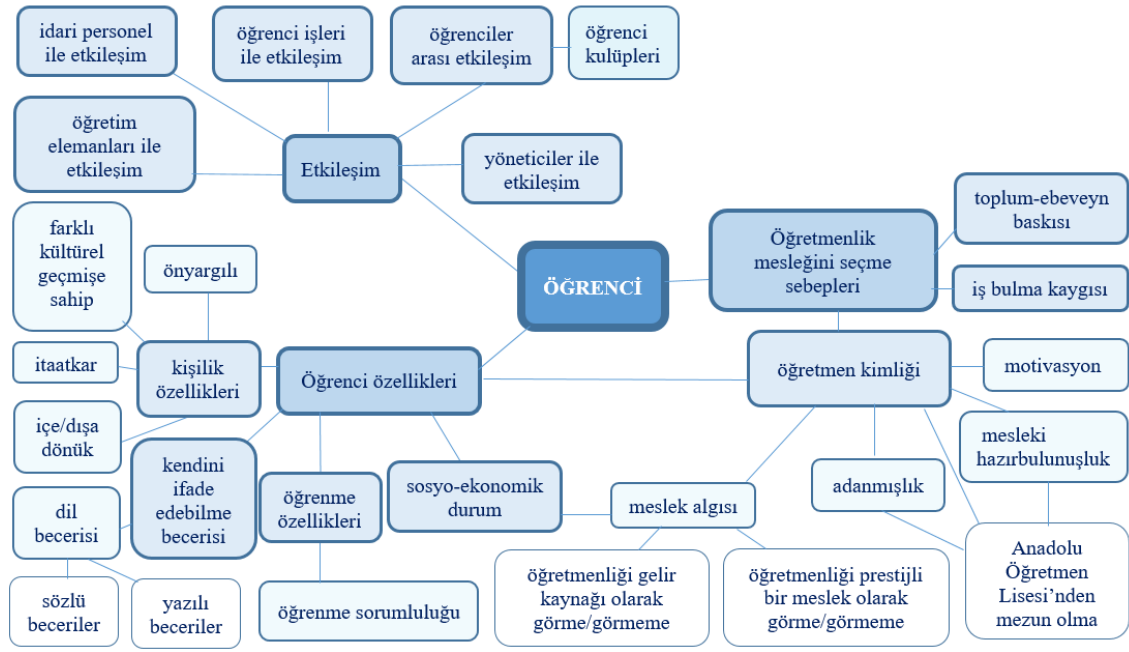


Şekil 4.7. Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program unsurları

Şekil 4.7’de görüldüğü gibi örtük programı etkileyen öğrenci, öğretim elemanı, eğitim ve öğretim programı, sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler, üniversite/fakülte unsuru, toplum ve öğretmen yetiştirme politikası unsurları aşağıda yer alan başlıklar altında incelenmiştir.

4.2.1. Öğrenci unsuru

Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak öğrenci görüşleri Şekil 4.8’de yer almaktadır.



Şekil 4.8. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak öğrenci

Şekil 4.8’de görüldüğü gibi öğrencilerin özellikleri, etkileşimde bulundukları kişiler ve öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük program unsurlarıdır.

Öğrenci özellikleri: Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin görüşlerine göre öğrencilerin eğitim fakültesine geldiklerinde sahip oldukları özellikler örtük programı etkilemekte, şekillendirmekte ve örtük programdan etkilenmektedir. Bir öğrencinin itaatkâr, içe dönük ya da önyargılı olması hem o öğrencinin hem de diğer öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca edindikleri kazanımları dolaylı olarak etkilemektedir. İdari personelden İP-4, “Öğrenciler genelde önyargılı... Bu öğrenciler zamanla açılıyor gibi geliyor bana. Yani içe kapanık oluyor öğrenciler genelde ilk geldiklerinde.” şeklinde görüşlerini ifade ederken, öğrencilerden ÖA-2, sınıf arkadaşlarının içe dönük ve asosyal olduğunu anlattıktan sonra sözlerine şu şekilde devam etmektedir:

ÖA-2: “Arka sıraya oturur, bir etkinlik yapalım dediğinde cevap vermez. Kendi grubu haricinde hiçbir şey yapmıyor. Geziye gidelim diyoruz mesela gidemiyoruz falan.”

Öğrencilerin itaatkâr olmalarının da onlara kazandırılmak istenen eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına engel teşkil ettiğini belirten ÖE-12, “Ben şunu deniyorum mesela: bir şey söylüyorum. Bunu eleştirin. ...itiraz

etmiyor hiçbirini. Sorgulamadıklarını görmüş olmam da aslında zamanında da örtük olarak öğrettiğimiz otorite, itaatkâr olma.” şeklindeki sözleriyle itaatkar olmanın öğrencilere fakültede örtük olarak öğretilmiş olabileceğini açıkça belirtmektedir. Ayrıca öğretim elemanları farklı şehirlerden gelen öğrenci profilinin, öğrencinin beraberinde getirdiği itaatkar olma gibi özelliklerin ve değerlerin farklılık gösterdiğini ve bunların eğitim fakültesi içerisinde örtük program olarak ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Öğretim elemanlarından ÖE-12 “Doğudan gelenler fırsat eşitliğine daha çok önem veriyor.” diyerek öğrencinin kültürel geçmişinin süreçlere yansımaya değinmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine geldiklerinde kendilerini ifade edemediklerini ve sahip olmaları gereken dil becerilerine istenen düzeyde sahip olmadan fakülteye geldiklerini belirten öğretim elemanları, bunun değerlendirme durumlarını etkilediğini ve eğitim fakültelerinde bu becerilerin onlara kazandırılmadığından bahsetmektedir. Öğrenciler ve idari personel de öğretmen adaylarının sahip oldukları dil becerilerinin yetersiz olmasının onların sosyal yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğini ve bir öğretmen adayına yakışmadığını ifade etmektedirler.

ÖE- 11: “Sözlü ya da yazılı, öğrenci kendisini ifade edemiyor. Bizim bunu öğrenciye kazandırmamızı bırakın, zaten bu öğrencinin buraya bunları kazanmış olarak gelmesi bekleniyor. Bu becerilere sahip olmadan üniversiteyi kazanmış öğrenci... Bir sınav yapıyoruz, dökülüyorlar. Bunu anlamak mümkün değil.”

Öğretim elemanı ÖE-25 öğrencilerin bazen derste anlatılanı anlamakta güçlük çektiklerini düşündüğünü söylemiş ve eklemiştir “Dinleme becerileri zayıf. Uzun cümleleri algılayamıyorlar. Tekrar tekrar söylemek gerekiyor.”. İP-4 “Benim genel gözlemim öğrencilerin iki kelimeyi bir araya getirip meramını söyleyememesi. Mesela burs başvurusunda bulunacak, belge lazım. Eksik eksik söylüyor.” derken İP-5 de “Öğretmen olan kişilerin dili akıcı olmalı. Yani görüyorum öğrencilerden eğitim fakültesine gelmiş. O öğrencilerin iki kelimeyi bir araya getiremediği ve dilinin akıcı olmadığı, ...” şeklindeki sözleriyle öğretmen adaylarının kendilerini ifade etmede yetersiz kaldıklarını düşündüğünü dile getirmektedir.

Öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi de örtük programı etkilemekte, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alma durumu öğrencinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu istenmeyen yönde etkileyebilmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrenciler öğretmenliği daha değerli görürken ve kendilerini sınıfsal olarak yukarı taşıyabileceğini düşünürken, bazı öğretim elemanları alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğretmenliğe atfettiği değerin çok farklı olabileceğini, öğretmenlik

mesleğini sadece maddi imkanlarını artırmak için seçildiğinden söz ediyor. Bu konuyla ilgili ÖE-12 “Küçük yerlerden ya da sosyo-ekonomik açıdan alt düzeyde olan ailelerden gelenler için öğretmenlik daha prestijli bir meslek.” derken, ÖE-19 “Öğrencilerin maddi olanaksızlıkları öğrencilerin mesleğe tutumunu olumsuz etkiliyor ...” dedikten sonra öğretmenlik mesleğinin getirdiği gelirin yüksek olmadığından bahsetmiştir. ÖE-9 da bazı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sadece kazanç kapısı olarak gördüklerini “Bazı öğrenciler para kazanmayı önemsiyor sadece. Değerleri yok, çaba sarfetmeden sonuç alma arzusu var, daha iyi bir öğretmen olma kaygısı yok.” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilere göre eğitim fakültesinde okumakta olan öğrencilerin öğretmen kimliğini ve mesleki hazırbulunuşluğunu etkileyen bir diğer unsur ise Anadolu Öğretmen Liseleridir. Öğretmen kimliğine sahip olarak eğitim fakültesine gelmenin avantajlı bir durum olduğuna değinen katılımcılar, Anadolu Öğretmen Liseleri’nin bu kimliğe sahip olmada önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. ÖA-4, önce İşletme Enformatiği bölümünde okuduğunu 1 yıl okuduğunu ancak içinde hep öğretmen olma hayali olduğunu “aslında öğretmen lisesi çıkışlıydım ve az da olsa küçük bir staj yapmıştık ve çocuklara her zaman ilgim vardı.” sözleriyle anlatmaktadır. Öğretim elemanlarından ÖE-13 de “Mesleğe hazırbulunuşluk çok önemli. Mesela Anadolu Öğretmen Liseleri’nden gelenler daha farklıydı. ... Yani psikolojik olarak mesleğe hazır oluyorlardı. ... mesleği en başından benimsiyorlardı...” diyerek Anadolu Öğretmen Liselerinin öğretmen kimliğini benimsemeye sağladığı katkıya değinmektedir.

Öğrencinin öğrenme sorumluluğuna sahip olması ise bireyin öğrenim süresi boyunca örtük programı olumlu etkileyebilecek bir özelliktir. Bir öğrenci ÖA-3 bu konuyla ilgili görüşlerini “Ama mesela bir derse girerken öğretmenlerden çok beklenti içerisine girmedim. Hani ben dersin başladığını biliyorum. Konusunu biliyorum öğretmenden alabileceğimi alırım. ... İnsan eğer kendisinde bir şey öğrenmeye ya da bir şey algılamada iyi hissediyorsa, ona kararlıysa hedefini vermişse o işin içerisinde kendisi öğrenir.”diyerek desteklemektedir.

Etkileşim: Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerin etkileşimde bulunduğu diğer öğrenciler, öğretim elemanları, öğrenci işleri personeli ve yöneticiler de örtük programın kapsamında değerlendirilmektedir. Öğretim elemanlarından ÖE-21 “...Öğrenciler sadece programdan değil, birbirlerinden de öğreniyor. Akran öğrenmeleri

çok baskın.” sözleriyle öğrencilerin diğer öğrencilerle olan etkileşimine vurgu yapmaktadır.

Eğitim fakültesindeki arkadaşları sayesinde, dördüncü sınıfa geldiğinde oldukça değiştiğini anlatan ÖA-1 “Biz burada arkadaşlarımızdan da çok şey öğreniyoruz. Ben buraya ilk geldiğimde çok çekingendim, hiç kimseyle konuşamazdım. Şimdi kız arkadaşım bile var.” diyerek diğer öğrencilerle etkileşimin ve sosyalleşmenin örtük program unsuru olarak önemine değinmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerden ÖA-4 de sınıf arkadaşlarının sınıf içerisinde sundukları çalışmaların birbirlerini olumlu etkilediğini “Çünkü eğer sınıf arkadaşlarımız daha iyi bir şey ortaya koydularsa biz bu etkinliklerin yeri geliyor fotoğrafını çekiyoruz, not alıyoruz.” sözleriyle açıklamaktadır.

İdari personele mensup bir katılımcı olan İP-9 eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler ile ilgili “Birbirlerinden etkileniyorlar her şeyden önce. Her etnik kökenden insan var burada. Sonra da öğretmenlerinden.” diyerek öğrencilerin etkileşimde bulunduğu kişilerin özelliklerinin onları etkilediğini söylemektedir.

Öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri: Araştırmaya katılan öğrenciler ve idari personel, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerinin de eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük programı etkilediğini, başkalarının kararları ve baskısıyla ve/veya iş bulma kaygısıyla bölümü seçenlerin örtük programı ve öğretmen kimliğini etkileme durumunu şu sözlerle açıklamaktadır:

İP-1: “Sonra öğretmenliği seçme mecburiyeti. Aile baskısı yüzünden öğretmenliği seçenler oluyor. Bu öğrenciler istemeden buraya geliyorlar. Sonra bölüm değiştirmeye çalışıyorlar falan. Bu da öğrenci kalitesini etkiliyor.”

Öğretmen adaylarından ÖA-13 “Öğretmenliği garanti meslek olarak görüyorlar.... Gerçekten öğretmen olmak istiyorlar mı bilmiyorum.” Diyerek arkadaşlarının öğretmenliği neden seçtiklerini bilmediğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, Şekil 4.8’de gösterilen öğrenci unsuru ile ilgili olarak hem öğretim elemanları hem öğrenciler hem de idari personel öğrencilerin etkileşimde bulunduğu öğretim elemanlarının ve diğer öğrencilerin önemli olduğundan bahsederken, öğrenci işleri ve yönetim ile olan etkileşimden yalnızca öğretim elemanları ve idari personel bahsetmektedir. Fakülteye gelen öğrencilerin öğretmen kimliğine sahip olup olmaması ve farklı şehirlerden gelen farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin özelliklerinin örtük programı etkilediği konusu ile ilgili her gruptan katılımcı görüş bildirirken, öğrencilerin itaatkar olmaları öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından söz edilen öğrenci

özellikleridir. Öğrencilerin sahip olduğu önyargıların örtük programı etkilediği ise yalnızca idari personel tarafından belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri öğretim elemanları ve idari personel tarafından bahsedilen öğrenci özelliklerinden iken, öğrencilerin üzerinde durduğu yalnızca sözlü ifade becerileri olmuştur. Öğrencilerin öğretmenliği seçme nedenleri yalnızca idari personel tarafından örtük program unsuru olarak ele alınırken, üniversitedeki yaşam deneyiminin önemine ise yalnızca öğretim elemanları ve öğrenciler değinmektedir. Öğrencilerin müdahil olduğu sosyal, kültürel, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler ile öğrenci kulüpleri ise her katılımcı grubu tarafından vurgulanan bir örtük program unsurudur.

4.2.2. Öğretim elemanı unsuru

Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personelde görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarının örtük programında yer alan öğretim elemanı unsurunun ayrıntıları Şekil 4.9’da bir arada gösterilmiştir.



Şekil 4.9. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak öğretim elemanı

Katılımcılardan elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük program öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ve sergilediği davranışlardan, dış görünüşünden, iletişim biçiminden, alan bilgisinden, meslek bilgisinden, genel kültüründen ve akademik danışmanlık esnasında sergilediği yaklaşımlardan

etkilenmektedir. Bu unsurlar aynı zamanda alanyazında öğretim elemanlarının sahip olduğu öğretmen kimliği kapsamında değerlendirilen özelliklerdir. Öğrenci sürekli olarak öğretim elemanını gözlem halindedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük program, öğretim elemanı ile ilgili bu unsurların tamamını kapsamaktadır denilebilir.

Kişilik özellikleri ve davranışları: Öğrencilere göre öğretim elemanının güler yüzlü ve öğretmeye istekli olması öğrenme ve öğretme sürecinde örtük programı etkileyen unsurlardandır. Öğrencilerden ÖA-1, mezun olmadan önce son yıl yaptıkları stajlardaki gözlemleri esnasında öğrendiği şeylerden birisinin de öğretim elemanının güler yüzlü olması ve öğretmenliği isteyerek yapması olduğunu söyledikten sonra “...öğretmen ne kadar istekliyse öğrenci de o denli isteklidir.” diyerek, öğretmenin öğrencinin öğrenme motivasyonu üzerindeki gizli etkisine değinmektedir. Öğrencilerden ÖA-7 da öğretim elemanlarının kendilerine karşı olumlu tutum sergilemelerinden etkilendiğini şöyle anlatmaktadır:

ÖA-7: “Ben mesela en çok hocaların davranışlarından bize karşı tutumlarından daha çok öğreniyorum ve daha çok öğretmenliği seviyorum. Zaten öğretmenlik okuyorum. Buradaki öğretmenlerin bana çok örnek olduklarını düşünüyorum. Hem alan konusunda, hem karakter, öğrencilere karşı tutumları davranışları.”

Öğretim elemanlarının dakik, esnek, ilgili ve yenilikçi olması gibi özelliklerinin örtük programı etkilediğini düşünen öğrencilerden ÖA-11 ve ÖA-17 görüşlerini şu şekilde aktarmaktadırlar:

ÖA-11: “Ama bazı hocalar var, derslere geç geliyorlar, erken bitiriyorlar. Hep başka işleri var. Yetişmeleri gereken bir yer var.”

ÖA-17: “Öğretmenlerin yenilikçi ve esnek olması gerekiyor. Öğrencinin ihtiyaçlarına göre dersi şekillendirmesi gerekir. Sürekli kitaba bağlı kalınmamalı.”

Öğretim elemanının söylemleri ile davranışları arasındaki tutarsızlıktan rahatsızlık duyduğunu dile getiren ÖA-2, “Bize ‘güler yüzlü olun, en iyi şey güler yüz’ falan diyor ama kendisi robot gibi derse gelip gidiyor...” sözleriyle öğretim elemanlarının davranışlarındaki tutarlılığın örtük program olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde idari personel İP-7 de “...tutumlardan etkileniyorlar. Öğretmenlerinin tutumları, bunların tutarlı olup olmamasından etkileniyorlar.” diyerek tutarlılığa değinmektedir. Ayrıca idari personele göre öğretim elemanları özgüvenli olmalıdır ve sık sık sosyal etkinlikler düzenlemelidir. Öğretim elemanının adil, disiplinli,

sorumluluk sahibi, ölçülü olması ya da iş ahlakı gibi değerlere sahip olması da katılımcılar tarafından örtük programa yansıyan öğretim elemanı özellikleri olarak bahsedilmektedir.

Bir öğretim elemanı ÖE-1 “...öğretmenin kendine güvenen, disiplinli, sorumluluk sahibi, sınırlarını bilen bir duruş sergilemesi...” ifadesiyle öğretim elemanlarının sorumluluk ve disiplin sahibi olmasına vurgu yaparken, benzer şekilde öğretim elemanı ÖE-23 de “...öğretim elemanının kurum kültüründen tutun da iş disiplinine birçok unsur örtük programa yansıyabilir.” Sözleriyle öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik sorumluluklarını yerine getirmesini kastetmekte, disiplinli olmasından bahsedilirken ise öğretim elemanlarının mesleğine dair görev ve sorumluluklarını yerini getirmeyi aksatmaması anlatılmaktadır.

Dış görünüş: Öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve idari personelin görüşlerine göre öğretim elemanının özenli ve temiz olması dış görünüş ile ilgili örtük program unsurları barındırmaktadır. Katılımcılardan ÖA-18 “öğretim elemanının dış görünüşü özenli olmalı bence.” şeklinde görüşünü bildirmektedir. Bir diğer öğrenci ÖA-7 ise kendilerine rol model aldıkları bir öğretim elemanından bahsederken “Hani böyle her yönden örnek. Giyinişi bile yani. Konuşması olsun üslubu olsun her yönden bir öğretmen nasıl olunurun cevabı diyebilirim..” şeklindeki sözleriyle dış görünüşün de etkili bir rol model öğretmen olmanın unsurlarından olduğunu ima etmektedir. Bir idari personel, öğretim elemanının dış görünüşünün öğrenciye rahatsızlık vermemesi gerektiğini belirtirken, bir öğretim elemanı da özenli dış görünüşün öğrenciler üzerinde iyi bir intiba bırakacağını ifade etmektedir.

ÖE-22: “Öğretmenin dış görünüşü, temizliği çok önemli... Okula her gün duş alıp, traş olarak gelirim. Sakal bırakmam. Pantolonumu ütülerim. Temiz gelirim.”

Öğrencilerle iletişim biçimi: Çalışmaya katılan öğretim elemanlarından ÖE-1, eğitim fakültelerindeki örtük programın öğretim elemanı davranışlarıyla başladığını, öğretmen ders anlatırken öğrencilerle olan iletişim biçimi, kurduğu ilişkiler ve öğrenciye verdiği değer ile devam ettiğini “Sınıfta diğer öğrencilerle iletişimi nasıl, öğrencilerle insani ilişkileri nasıl, insani ilişkileri derken birebir yakınlık ya da arkadaşlık geliştirme zorunda değil ama öğrenciye verdiği değer ne yani, duruşu ne, el hareketleri nasıl burada başlayan bir kavram, örtük program.” sözleriyle belirtirken, idari personel İP-5, öğretim elemanlarının iletişim biçiminin öğrencileri etkileyebileceğini bir örnek ile açıklamaktadır:

İP-5: “Bazı hocaların öğrencilerin üzerine çok gittiğini gördüm. Almanca bölümünde bir hocamız var yardımcı doçent. Öğrencileri böyle çok ağlatıp sınıfta gözyaşları içerisinde çıktığını çok gördüm... Öğrenciler ondan çok çekiniyorlardı.”

Ayrıca katılımcılar öğrencilerin öğretim elemanının hem söylediklerini hem de söyleme biçimini gözlemlediğini, onu rol model olarak benimsediğini ve derse, okula ya da öğretmenliğe dair bir takım çıkarımlarda bulunduğunu belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının iletişim kurarken iyi bir rol model olabileceklerine vurgu yapan bir öğrencinin ve idari personelin görüşleri aşağıdaki alıntıda aktarılmıştır.

ÖA-7: “Ben hocaların bize kıymet verdiğini çok hissediyorum. Ama ben de öğrencilerime kıymet vermek ne demek bunu da şey yaparım yani. Benimserim. Bizi gerçekten evlatları gibi görüyorlar çocukları gibi görüyorlar. Onları nasıl yetiştirmişlerse bizi de öyle yetiştirmek istiyorlar. Bunu biz de görüp benimsiyoruz...”

İP-3: “Herkes arkadaş gibidir burada. Hocalarımız da çok saygılıdır. ‘Bu bizim temizlikçi’ demezler. Arkadaşlarımız derler. Mesela geçenlerde bir hocamızın arkadaşı geldi, doktormuş. Hoca beni tanıştırdı. Bu bizim çalışma arkadaşımız İP-3 Hanım dedi.”

Alan bilgisi: Öğretim elemanlarının araştırma alanları da öğrenciler üzerinde dolaylı bir etki yaratabilmektedir. Öğrencilerden ÖA-4 öğretim elemanlarına yönelik algılarını onların uzmanlık ve çalışma alanlarının etkilediğini “ En azından şahsi olarak beni hocaların araştırmaları etkiliyor. Mesela Eğitim Bilimlerine Giriş hocam Hayat Bilgisi çalışıyordu ve ona o gözle bakmaya başladım.” sözleriyle aktarmaktadır.

Meslek bilgisi: Öğretim elemanının meslek bilgisinin de öğrencileri etkileyen bir unsur olduğu, ders esnasında anlattıklarından ziyade uyguladığı ve öğrenciler tarafından gözlemlenen öğretim yaklaşım, yöntem, teknik ve taktiklerin benimsendiği katılımcılar tarafından örneklerle açıklanmıştır.

ÖE-12: “Biz öğrencilere yeni yaklaşımları, yeni öğretim yöntemlerini, yeni teknikleri öğretmeye çalışırken eski teknikleri kullanıyoruz. ... Biz teknolojiyi hiç kullanmazsak eğer, öğrencilerimiz de öğretmen olduklarında teknolojiyi kullanmasını bekleyemiyoruz...”

ÖE-6: “...tabi bu öğretmen öğrenci arasında geçen etkileşim öğrenme-öğretme sürecinde çok önemli yani model olabilecek şey... Eğer sizin öğretim anlayışınız daha çok dikte etmeye yönelik ise yani öğretici ağırlıklı bir öğrenmeyi tercih ediyorsanız bu biraz daha örtük öğrenme sığ kalıyor bana göre.”

Eğitim fakültesine geldiğinde öğretmen olma konusunda emin olmayan ve ilk sene öğretmenleri gözlemleyen ÖA-2, eğitim fakültesinde okumaya devam etme kararını vermesini sağlayan şeyin rol model öğretim elemanları olduğunu ifade etmiştir. “Ben önceden bir çocuğu aldığım zaman ona nasıl bir strateji teknik uygulayacağım bilemezdim. Ama şu an burada şu derse şu öğrenci grubu verildiği zaman hangi teknikle

öğreteceğimi biliyorum." şeklinde sözlerine devam eden ÖA-2 bunun rol model aldığı öğretim elemanlarını gözlemleyerek mümkün olduğunu söylemektedir. Diğer öğrenciler de öğretim elemanının öğretim yaklaşımının çok önemli olduğunu, Yapılandırmacı Yaklaşımı savunduğu halde doğrudan anlatım yöntemini benimseyip öğrenciye söz hakkı vermeyen bir öğretim yaklaşımının öğretmen adaylarına katkı sağlamadığını belirtmektedir. Bir öğrencinin bu konu ile ilgili görüşleri aşağıda yer alan doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmeye çalışılmıştır.

ÖA-3: "... yapılandırmacı eğitim sisteminin yaklaşık on yıldır içerisindeyiz ve bizden önce yapılandırmacı öğretmen olmamız isteniyor... sınıflarda yapılandırmacı ders anlatımı tekniklerini kullanmamızı ve o şekilde davranmamızı istiyorlar. Ama yapmamızı istedikleri şeyin tam tersi şekilde anlatıyorlar bize."

Öğrencilerden ÖA-11 stajlarda öğretim elemanının kendisine rehber olmasının örtük program açısından önemini şu şekilde açıklamaktadır:

ÖA-11: "Benim hocam sürekli bizi gözlemleyip bize geribildirim veriyor. Notlar alıyor, bizim hatalarımızı bize öyle yumuşak bir şekilde söylüyor ki, bizim özgüvenimizi hiç sarsmıyor. Ama ben biliyorum her hoca böyle değil."

Genel kültür: Öğretim elemanlarının sahip olduğu genel kültür de öğrencileri etkileyen bir örtük program unsurudur. Öğretmen elemanlarından ÖE-14: "Öğretmenliğin en önemli görevlerinden bir tanesi çocuklara model olmak zaten. Kişiliğiyle davranışlarıyla, bilgisiyle, kültürüyle..." derken öğretmenin iyi bir rol model olmasına vurgu yapmaktadır.

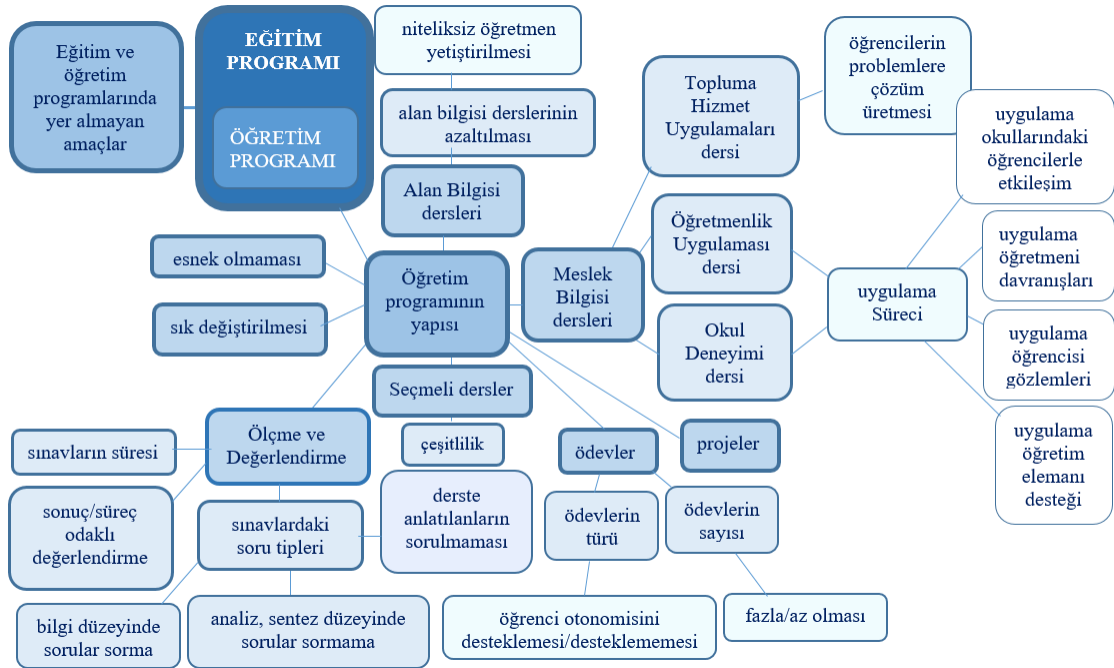
Akademik danışmanlık: Öğretim elemanlarının akademik danışmanlık yapması da öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından örtük programın bir unsuru olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerden ÖA-4 ders için sık sık araştırma yapmaları gerektiğini ve danışman öğretim elemanlarının kendilerine destek olduklarını belirtirken, öğretim elemanları da akademik danışmanlık konusunun önemine vurgu yapmaktadırlar. Öğretim elemanı ÖE-13 "...öğrencilerimize etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermenin önemini anlamak gerekir." Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, Şekil 4.9'da gösterilen öğretim elemanı unsuru ile ilgili olarak hem öğretim elemanları hem öğrenciler hem de idari personel öğrencilerin etkileşimde bulunduğu öğretim elemanlarının kişilik özellikleri, davranışları, dış görünüşleri ve öğrencilerle kurdukları iletişim biçiminin öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan bir örtük programı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İdari personel bu unsurlardan detaylı bir şekilde bahsetmezken, öğrenciler ve öğretim elemanları bir öğretim

elemanının ders içinde ve dışında tutarlı davranması, program dışı etkinlikler düzenlemesi, öğrenciler ile ders dışında sohbet etmesi ve onlara tavsiyeler vermesine değinmektedir. Yalnızca öğrenciler öğretim elemanlarının güler yüzlü, dakik, esnek, anlayışlı, yenilikçi ve öğretmeye istekli olmalarını vurgularlarken, öğretim elemanları da özgüvenin bir örtük program unsuru olabileceğini söylemektedirler. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler öğretim elemanlarının sahip olduğu adil, disiplinli ve sorumluluk sahibi olma gibi değerlerin önemli olduğundan bahsederken, öğretim elemanları ayrıca ölçülü ve iş ahlakına sahip olmanın da önemli olduğuna değinmektedirler. Ayrıca öğretim elemanlarının sahip olduğu genel kültür, meslek ve alan bilgisi ile akademik danışmanlık ve öğrencilere rehber olmanın örtük programa etki eden unsurlar olduğu hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından dile getirilmektedir.

4.2.3. Eğitim ve öğretim programı unsuru

Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel görüşlerine göre örtük programda yer alan eğitim ve öğretim programı unsurunun ayrıntıları Şekil 4.10'da bir arada gösterilmiştir.



Şekil 4.10. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak eğitim ve öğretim programı

Şekil 4.10’da gösterildiği üzere eğitim ve öğretim programlarında yer almayan amaçlar, programlardaki sık değişiklikler, öğretim programlarının esnek olmaması, dersler ve değerlendirme durumları öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programı etkileyen unsurlardır.

Eğitim ve öğretim programlarında yer almayan amaçlar: Eğitim ve öğretim programının dışında kalan bazı amaçlar, öğretim elemanları tarafından örtük program kapsamında belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının bazılarına göre, resmi programlarda yer almayan amaçların öğretim elemanları ya da kurumlar tarafından hedeflenmesi ve bunun sonucunda hedeflenenlerden farklı kazanımlardan ortaya çıkması örtük program dahilinde gerçekleşmektedir. Öğretim elemanı ÖE-22 meslek hayatına ilk atıldığında amacının müzik öğretmeni yetiştirmek olduğunu, ancak bunun zaman içinde değiştiğini ve müzik öğretmeni yetiştirmeden önce müziği dinleyebilecek kültüre sahip bireyler yetiştirmenin daha önemli olduğunu fark ettiğini belirtmiştir.

ÖE-22 “Aslında müzik öğretmenini iyi yetiştirmeden önce, müziği dinleyebilecek kültüre sahip halkın yetişmesi ancak anaokulunda ve ilkokulda olduğunu fark ettim. Ve bu bende örtük programda kendi yürüttüğüm dersteki altta yürüttüğüm çalışmalarda öğrenciyi çalgıya yönlendirme ya da sosyal aktiviteye yönlendirme çalışmalarına daha fazla değer verdim. Bunlar benim derslerime de belli olmadan yansıdı.”

Bu sözleriyle öğretim elemanı hem öğretim elemanlarının kendi amaçlarının hem de bu amaçlar kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların yansımalarının örtük program kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretim programının yapısı: Öğretim programlarının öğretim elemanlarına esneklik tanımadığını ve sık değiştirildiğini düşünen öğretim elemanları bu durumun örtük program açısından olumsuz bir durum teşkil ettiğini belirtmektedirler.

ÖE-7: “Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının uyguladığı programlar, doğrudan YÖK’ün gönderdiği programlar. Dolayısıyla burada çok da canınızın istediği gibi hareket edemiyorsunuz. Gerçi bu son yıllarda %30, %40 oranında oynama hakkı verildi ama yine de büyük ölçüde YÖK’ün programına sadık kalınacak. Bildiğiniz gibi bir yıl önce yenilendi programlar ve deniyor ki: hiçbir şeyini değiştiremezsiniz... Kredisini değiştiremezsiniz. Sadece seçimlik ders havuzunda değişiklikler yapmak mümkün. Onda da sayısal ve kredi olarak bir kısıta gidiliyo...”

Öğretim elemanı ÖE-6 “Yani şimdi bir bakıyorsunuz üç tane program var. Eski program, eskiden önceki program, yeni program. 2008, 2015, 2017, 2019. Yani bu kadar hızlı değişiklikler. Yani bu gelişim değil, değişim sadece.” sözleriyle sık değişen

programları eleştirmektedir. İdari personelden İP-6'nın “Bir kere eğitim programından, müfredattan etkileniyorlar. Programın tutarlılığına bakıyorlar. Derslerin dağılımına falan. Değişiyor çünkü...” ifadesi de program değişikliklerinin öğrencilere etkisinin idari personelin de farkında olduğunun bir göstergesidir.

Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen bulgulara göre seçmeli dersler, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri öğrenim süreçleri boyunca kendilerini etkileyen eğitim ve öğretim programlarına ait unsurlardandır. Bu dersler öğretmen kimliği, topluluk önünde konuşabilme, sınıf hakimiyeti, öğrencilerle iletişim kurma gibi öğrenci kazanımlarına katkı sağlamaktadır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA-4: “Aynı zamanda ... biz burada sahne önü heyecanımızı atıyoruz. Çünkü çok fazla yoğun bir program olarak sunumlar yapıyoruz, staj öncesi olarak bu sunumları yapmak bizim sınıf hakimiyetini, ki bence üniversite ortamındaki ile gerçek ortamdaki bu olduğunuz sınıf hakimiyeti çok fark ediyor.”

Bir başka öğrenci ise Öğretmenlik Uygulamaları dersinin önemine vurgu yapmak için şu örneği vermektedir:

ÖA-15: “Öğretmenlik Uygulaması dersinde bir okula gidip gözlem yaptık. Orada öğrencilerle aynı sıralarda yan yana oturduk. Ben o esnada bir sürü öğrenciyle tanışıp kaynaştım ve çok sevdim. Dedim evet ben öğretmen olabilirim...”

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini deneyimleme imkanı buldukları Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmen adayları açısından önemli bir örtük program unsuru olduğunu savunan öğretim elemanlarından ÖE-6 “Örtük program sınavlarda, stajlarda, derslerde ortaya çıkıyor... Staj uygulamalarında öğrencilerin yanında bulunmak ve geri bildirimleri hemen vermek gerekiyor.” diyerek uygulamalar esnasında ortaya çıkan yaşantıların ve onlara rol model olmanın öğretmen adaylarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini, bu nedenle de onları gerçek hayata hazırlayacak süreç ve uygulamaların dikkatle düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Benzer şekilde katılımcılar eğitim fakültelerinin de Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilişkilerini uygulama okullarındaki öğretmenlerle ilişkileri kadar dikkatle yürütmesi gerektiğini aktarmaktadırlar. Ayrıca bir öğretim elemanı 2018-2019 yılından önceki programlarda yer alan Okul Deneyimi dersinde yapılan gözlemlerin önemine ÖE-13 “Öğretmenlik uygulamalarına geçmeden önce öğrenciler için bir gözlem fırsatı sunuyordu. Çok önemliydi. Şimdi sadece son sınıfta öğrenciyle buluşuyorlar.” sözleriyle değinmiştir.

Sınıf öğretmenliği programlarında üçüncü sınıfın ikinci döneminde yer alan bu gözlem dersinin programdan kaldırılması ve yerine başka bir ders konulmaması bir eksiklik olarak bahsedilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi gibi, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi de, eğitim fakültelerindeki örtük program söz konusu olduğunda özel olarak değerlendirilmesi gereken başka bir unsur olarak araştıma sırasında dile getirilmiştir. Öğretmen adayları, bu ders kapsamında, toplumsal bir sorunu ele alarak o soruna çözümler üretmekte ve etkinlikler düzenlemektedirler. Bu dersin örtük program açısından önemini açıklayan iki öğretim elemanı ve bir idari personel Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapılan çeşitlik etkinliklerin, örtük program etkinlikleri olarak düşünülebileceğini belirtmişlerdir. İdari personelden İP-4 “Topluma Hizmet Uygulamaları diye bir dersleri var mesela. Öğrenciler çok çeşitli etkinlikler yapıyorlar o derste.” Diyerek dersin öğrencilere sunduğu çeşitliliğe değinirken, öğretim elemanı ÖE-1 “Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde öğrencilerin seçtikleri problemlere çözüm üretme şekilleri örtük program kapsamındadır.” Şeklindeki sözleriyle öğrencilerin kazanımlarına değinmiştir. Bu etkinliklerin öğrenciler açısından örtük kazanımlar doğurabileceğine dair diğer bir öğretim elemanı görüşü aşağıdaki gibidir.

ÖE-3: “Öğrencilerin geliştirdikleri bu tür projelerin topluma hizmet, okul içi uygulamalar, hedef kitle ile etkileşimler gibi özel alanlara yönelmesi, öğrencilerde önemli bir ölçüde farkındalık ve ilgi uyandırmaktadır. Bizzat görerek, yaşayarak, hissederek edinilen bilgi, içselleştirilebilir. Bu içselleştirme de, adayların insana, mesleğe ve topluma bakışını önemli ölçüde değiştirebilir.”

Topluma Hizmet Uygulamaları derslerinde yürütülen projelerin kendilerine katkı sağladığını söyleyen ÖA-16, “çok değişik insanlarla tanışma fırsatı bulabiliyorsunuz” diyerek bu derslerin kendilerine sunduğu imkanların çeşitliliğine değinmektedir.

Yenilenen programda alan derslerinin sayısının azaltıldığını belirten öğretim elemanları, konuyu bilmeyen öğrencilere o konuyu nasıl anlattıklarını öğrettiklerini, bu durumdan da rahatsızlık duyduklarını dile getirmektedirler.

ÖE-11: “Fakültedeki eğitim programlarının yetersiz olması, ihtiyacı karşılayamaması, sürekli değişmesi ve bu durumu telafi etmek için bizlerin inisiyatif alması gibi durumlar var... Alan bilgisi yeni eğitim programlarında azaltıldığı için öğretmen adaylarına verilemiyor.”

Müzik Öğretmeni olan ÖE-9, müzik derslerinin sayısı azaltıldığı için enstrüman çalmayı öğrencilere öğretmek için yeterli ders saati olmadığını ifade ederken, Fen

Bilimleri derslerine giren ğretim elemanlarından E-25, Fen Bilgisi'ne dair yeterli bilgi sahibi olmayan ğrencilere Fen Bilimleri'ni anlatmak yerine nasıl ğreteceklerini anlattıklarını ve bunun diğerk branşlarda da benzer olduğunu belirtmektedir. Sınıf ğretmenliği programları incelendiğinde, 2014-2015 yıllarından önceki programlarda yer alan Genel Fizik dersi 2018'de yenilenen programda tamamen kaldırılmış, toplamda 6 saat olan Fen ve Teknoloji ğretimi I ve II dersleri 3 saate indirilmiş, 2'şer saat olarak farklı yarıyıllarda verilen Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersleri de azaltılmıştır. 2018-2019 akademik yılından itibaren İlkokulda Temel Fen Bilimleri adlı zorunlu lisans dersi 2. yarıyıda 3 ders saati olacak şekilde verilirken, 3. yarıyıda Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi 3 ders saati olarak verilmektedir. Fen ğretimi dersi de 5. yarıyıda 3 ders saati olarak verilmektedir. (http-9)

Ders programlarının esnek olmaması ve öğrencilere konuşmaları için yeterli süre ayrılmaması da üç ğrenci tarafından kendilerini olumsuz etkileyen bir örtük program unsuru olarak dile getirilmektedir. Öğrencilerden A-3 "Ama ben üniversite çağındaki ve 22 yaşındaki bir birey olarak sınıfta çok az konuşulduğunu ya da çok az konuşulacak ortam yaratıldığını düşünüyorum." sözlerine öğretmenlerin konuşma sürelerinin olması gerektiğinden fazla olmasına dikkat çekerek "kendi telefonumda kronometre ile ölçtüm, tüm sınıf arkadaşlarım toplam 2 dakika konuşmuş." şeklindeki sözleriyle devam etmekte ve bu durumun değışmesi gerektiğini, ders programları hazırlanırken ğrenci konuşma süresinin de göz önünde bulundurulmasının şart olduğunu açıklamaktadır. Diğerk bir ğrenci A-16 de benzer bir görüşü "Ders programlarının esneklik tanınması lazım. Biz ğrenciler olarak pek konuşmuyoruz derslerde. Zaman kaybı olarak görülüyor sanki." sözleriyle aktarırken, öğrencilerden A-15 "Eğitimde, bilim dünyasında sürekli yenilikler oluyor mesela. Ders programları da duruma göre değışebilmeli." Diyerek ders programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına ve güncel gelişmelere ayak uydurabilecek esneklikte olması gerektiğini savunmaktadır.

Ayrıca ğrencilere verilen ödevlerin niteliğı ve sayısı da öğrenciler tarafından bir örtük program unsuru olarak dile getirilmiştir. A-3 "ğrencilerin organize olabileceğı ya da bir şeyleri ortaya koyabileceğı fırsatların verilmesi lazım. Öğrencilere bir proje ver, ğrenci hazırlasın." sözleriyle ğrenci otonomisini destekleyecek ödevler verilmesi gerektiğini vurgularken katılımcılardan A-8 "Ödevler çok fazla. Bizi strese sokuyor..." şeklindeki ifadeleriyle ödevlerin sayısının fazla olmasının ğrenci üzerinde yarattığı etkiyi açıklamaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinin bir parçası olan değerlendirme durumları da örtük programın ortaya çıktığı yerler olarak öğretim elemanları tarafından değinilen bir unsurdur. Öğretim elemanları, sınavlarda sorulan soruların bilgi düzeyinde olmasının, derslerde anlatılanlarla sorulanların çelişmesinin, sınavların sürelerinin adil olmamasının ve süreç odaklı değerlendirmelerin olmamasının öğrencilere üstü kapalı mesajlar verdiğini, bu sebepten değerlendirme süreçlerinde oluşacak kurum kültürünün çok önem arz ettiğini belirtmektedirler.

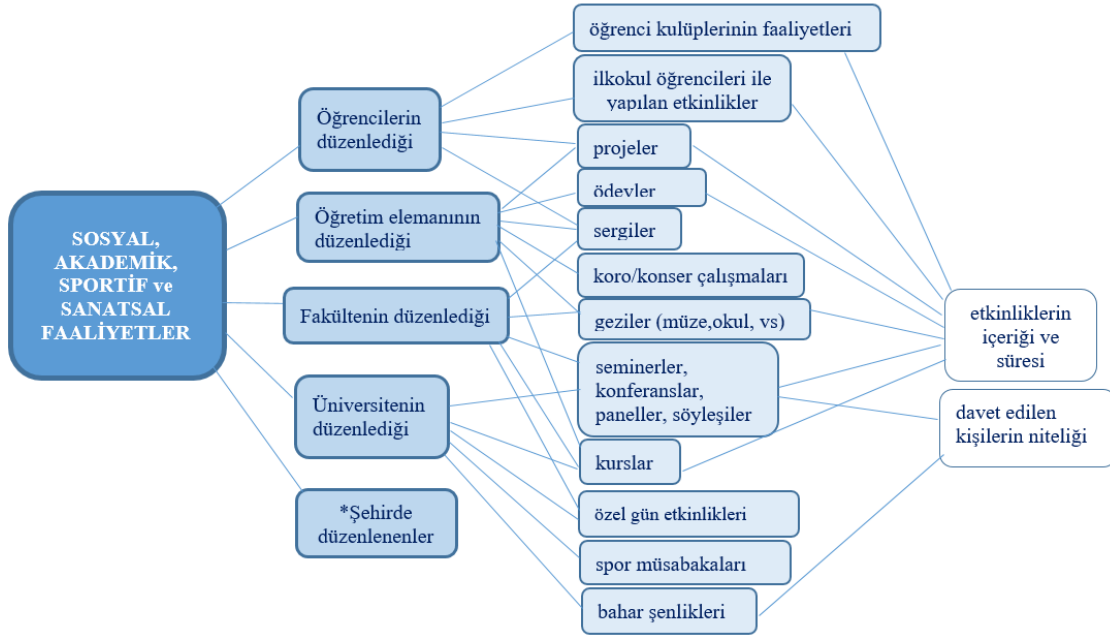
ÖE-23: “Bir de mesela, ölçme değerlendirme boyutu örtük programa yansır. Kurumlarda bazen bir gelenek oluşur. Bazı kurumlar vardır mesela essay türünü çok yaygın yaparken, bazı kurumlar daha objektif olsun diye belki test tercih edebilir. Bana kalırsa her boyutunu etkileyebilecek bir şey.”

ÖE-6: “Vallahi ben değerlendirmelerde çok doğrudan ölçülebilecek şeylerin, rahat ölçülebilecek şeylerin sorulduğunu düşünüyorum. Çok derinliğine düşünmeye, örtük programın oradaki hedeflerini gerçekleştirmeye yetecek olduğunu düşünmüyorum...ben yine de çoktan seçmeli sınavların amaca hizmet ettiğini yani yeterli düzeyde hizmet ettiğini düşünmüyorum. Diğer bir de sınav sürelerinin bazı fakültelerde sınırlandırıldığını daha çok bilgi ağırlıklı yani daha çok bilişsel sürecin sorulduğunu, analiz sentez ve değerlendirme sürecine yönelik soruların çok az olduğunu düşünüyorum.”

Sonuç olarak, Şekil 4.10’da gösterilen eğitim ve öğretim programı unsuru ile ilgili olarak hem öğretim elemanları ve öğrenciler hem de idari personel Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin örtük program açısından önemli olduğundan bahsederken, Öğretmenlik Uygulamaları dersi, Okul Deneyimi dersi ve seçmeli derslerden yalnızca öğretim elemanları ve öğrenciler bahsetmektedir. Programların sık değiştirilmesi ve değerlendirme süreçleri yalnızca öğretim elemanları tarafından ele alınan unsurlar iken, programların esnek olmaması hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından değinilen unsurlardandır. Ayrıca hedeflenen çıktılardan farklı kazanımların ortaya çıkması hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından ele alınırken, ödevler yalnızca öğrencilerin bahsettiği unsurlardandır.

4.2.4. Sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler unsuru

Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel görüşlerine göre örtük programda yer alan sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler unsurunun ayrıntıları Şekil 4.11’de bir arada gösterilmiştir.



Şekil 4.11. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler

* Bu araştırma öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük programı incelediği için şehirde düzenlenen etkinlikler her ne kadar öğretmen adaylarını etkilese de, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Şekil 4.11’de görüldüğü gibi öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve üniversitelerin düzenlediği sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetlerin öğretmen adaylarını etkileyen örtük program unsurları kapsamında olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre öğretmen adaylarının öğrenmesi ya da edinmesi gerekenler resmi programlarda yer alan hedef kazanımlarla sınırlı değildir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaşantılarını çeşitlendirebilecek faaliyetlerin varlığı hayati önem taşımaktadır. Gönüllü ya da zorunlu katılım şartları ile gerçekleşen tüm sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetlerin eğitim fakültelerinin örtük programını oluşturduğu, öğretim elemanları tarafından çeşitli şekillerde ifadelerle dile getirilmektedir. Öğretim elemanı ÖE-25: “... sosyal faaliyetler, örneğin konferanslar, söyleşiler, yarışmalar, sergiler örtük program uygulamalarıdır.” diyerek örtük program uygulamalarına örnekler verirken, başka bir öğretim elemanı örtük programın kapsamına değinerek örtük programı sosyal etkinlikler ile bağdaştırmaktadır.

ÖE-23: "...Ama bence asıl örtük program eğitim programının öğeleri dışında, yani amaçlar, içerik, süreç ve değerlendirme dışında olanlar bence örtük program. Mesela sosyal faaliyetler. Ne kadar önemli. ... Burada öğrencilere sunabildiğimiz sosyal etkinlikler, bir de akademik etkinlikler."

Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamanın en iyi yolunun onları öğrencilerle biraraya getirmek olduğunu savunan Uni-2 öğretim elemanları, bunun ancak sosyal faaliyetlerle mümkün olduğunu belirtmektedirler. Bir öğretim elemanı bu amaçla düzenledikleri çeşitli etkinlikleri şöyle sıralamaktadır:

ÖE-16: "Öğrenciler gönüllü sosyal etkinlikler aracılığıyla da öğrenmektedir. İlkokullarla yürütülen çalışmalar, mesela birleştirilmiş sınıf gezisi, özel eğitimle alakalı olarak özel eğitim kursları veya okullarında gözlem faaliyetleri, öğrencileri ve ortamı tanımaya yönelik düzenlenen çocuk şenlikleri. ... Sonra müze, tarihi yerlere gezi, öğretim elemanlarıyla beraber. Yine çevre faaliyetleri. İlkokul öğrencileriyle birlikte..."

Öğretmenler Günü gibi önemli günlerin üniversitelerde ihmal edilmesini doğru bulmayan öğretim elemanlarından bazıları, bu gibi etkinliklerin düzenlenmesinin ve gelenekselleşmesinin hem kişisel gelişime hem de öğretmen kimliği oluşumuna katkı sağlayacağını savunmaktadır.

ÖE-4: "Fakültede özel günlere ilişkin etkinliklerin olup olmaması örneğin öğretmenler günü etkinliği, İstiklal Marşı'nın kabul yıl dönümü ya da Çanakkale Zaferi'nin yıl dönümünde etkinlikler düzenlenip düzenlenmemesi, 19 Mayıs, 23 Nisan, 29 Ekim'de yapılan etkinlikler, bu etkinliklerin içerikleri, bu etkinliklere davet edilenlerin nitelikleri..."

Öğrencilerin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin, öğretim elemanlarının, eğitim fakültesinin ve üniversitenin düzenlediği şenlik, gezi, konferans, sunum ve seminer gibi faaliyetler öğretmen yetiştirme programlarında okumakta olan öğrencileri etkileyen örtük program unsurlarıdır. Öğrencilerden ÖA-6, bu faaliyetleri şöyle sıralamaktadır:

ÖA-6: "Fakültelerdeki hocalarımız tarafından ya da hocalarımızın getirdiği başka uzmanlar tarafından yapılan konferanslar, seminerler, bize öğretmenlikle ilgili kimlik kazandırmaya yönelik yapılan konuşmalar, birinci sınıftan bu yana verilen müze gezme ödevleri, okullara giderek yapacağımız ödevler ve buralarda gözlemlerimiz sonucunda edindiğimiz tecrübeler bize uygulanan örtük programa dahil olabilir."

Program dışı faaliyetlerin ve öğrenci kulüplerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu savunan bu öğrenci görüşlerine şöyle devam etmektedir:

ÖA-3: "... benim kendi akranlarım beni anladığı için kendisiyle beraber onların yapacağı organizasyonlar beni daha çok mutlu eder eğlendirir ve daha çok öğrenmemi sağlar. Tek sıkıntı öğrencilere sorumluluk verip onların organize olmalarını sağlamak. İşte Uni-1'in birkaç tane öğrenci kulüpleri var öyle. Ama çok aktif değiller. Neredeyse hiç aktif değiller. Bu büyük bir kayıp."

Eğitim fakültelerinde öğrencilerin kazanımlarına katkıda bulunan unsurlar sorulduğunda sosyal ve akademik faaliyetlerden bahseden ÖA-5 “Bölüm hocalarımızın dersleriyle bağlantılı geziler yapması, konferanslar, seminerler, sergiler düzenlemesi. 3 yıldır hem bölüm hocalarımız hem de dışarıdan gelen uzmanlar bizlere konferanslar vermişlerdi.” diyerek bu faaliyetlerin öğrencileri çeşitli açılardan geliştirdiğini belirtmektedir.

Üniversite içerisinde yapılan tüm etkinliklerin öğrencilerin enerji ve motivasyonunu yükseltmesi açısından da önemli olduğu şöyle vurgulanmaktadır:

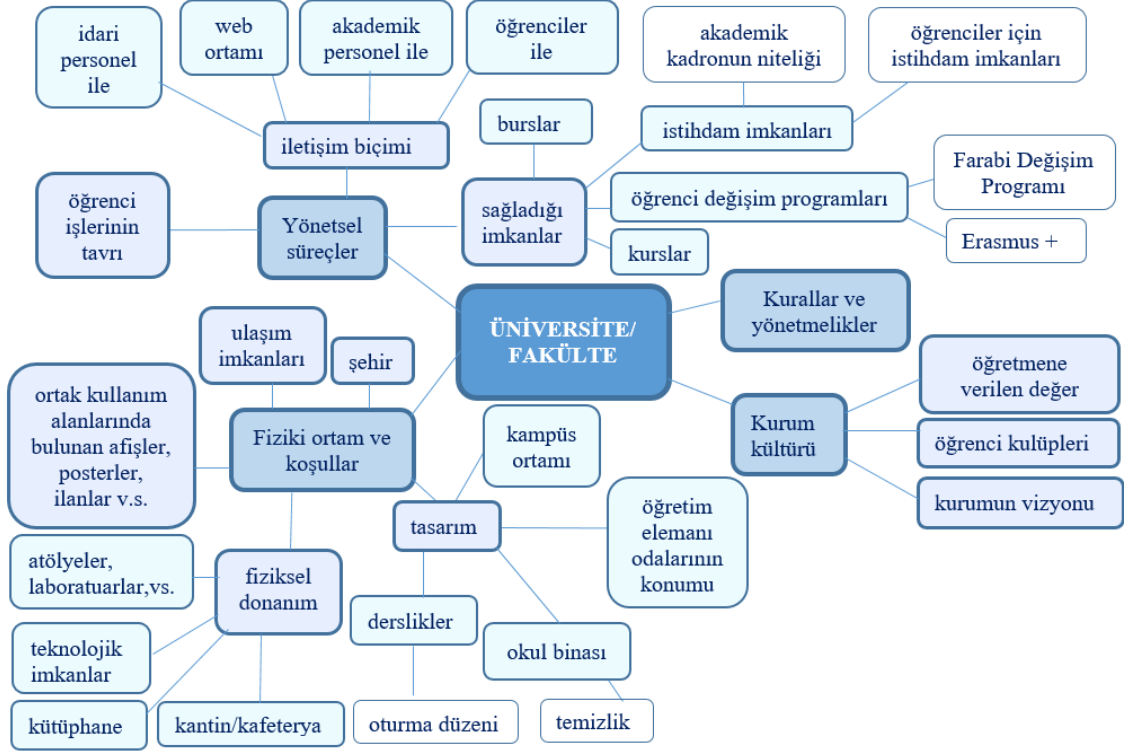
ÖA-7: “... Müzik kulübü orada sürekli bir stand açıyor. Buradaki aktiviteler çok hoşuma gidiyor. Çünkü önceki üniversitemde böyle bir şey yoktu. ...Okula geldiğimde moralim bozuk bile olsa o enerjiyi alıyorum okuldan.”

İdari personelin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin, eğitim fakültelerinin ve üniversitenin düzenlediği sosyal faaliyetler öğretmen adaylarını etkileyen örtük program unsuru olarak değerlendirilmektedir. İdari personelden İP-2 “Çok fazla sergi ve etkinlik oluyor. Yine de daha fazla sosyal etkinlik olabilir belki. Öğrenci kulüplerimiz var. Çok aktifler. Bu üniversite de öğrenci odaklı olduğu için haddinden fazla etkinlik yapıyoruz.” diyerek sosyal faaliyetlerin çok sayıda olduğuna vurgu yaparken benzer şekilde İP-4 de “Şimdi söyleşiler var hem hocaların düzenlediği hem de öğrenci kulüplerinin düzenlediği. Ünlüler geliyor, sanatçılar, yönetmenler. Eğitimle ilgili de etkinlikler oluyor. Panolar hiç boş kalmıyor. Ama takip eden öğrenci yeterince yok gibi. Belki de seçenek çok. Bilemiyorum. Öğrenci belki başka bir etkinliğe gidiyordur.” şeklindeki sözleriyle faaliyetlerin sayıca fazla olduğuna vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak, Şekil 4.11’de gösterilen faaliyetler ile ilgili olarak öğrenciler ve öğretim elemanları öğrencilerin, üniversitenin, fakültenin ve öğretim elemanlarının düzenlediği sohbet, söyleşi, gezi, sergi, kurs, yarışma, proje, şenlik, özel gün etkinlikleri, öğrenci kulübü etkinlikleri, seminer, konferans ve panellerden bahsetmektedir. Spor müsabakalarına ise sadece öğrenciler değinmektedir. Öğretim elemanları ve öğrencilere göre davet edilen kişilerin niteliği ve etkinliklerin içeriği de örtük program unsuru olarak ele alınmaktadır. İdari personel ise öğrenci kulübü etkinliklerini, öğrencilerin, üniversitenin, fakültenin ve öğretim elemanlarının düzenlediği seminer, konferans, panel, sergi ve gezileri örtük program kapsamında dile getirmektedirler.

4.2.5. Üniversite/Fakülte unsuru

Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel görüşlerine göre örtük programda yer alan üniversite unsurunun ayrıntıları Şekil 4.12’de bir arada gösterilmiştir.



Şekil 4.12. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak üniversite/fakülte

Öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel öğretmen yetiştiren kurumların fiziki ortam ve koşullarının, üniversitenin bulunduğu şehrin, yönetimin, kurallar ve yönetmeliklerin ve kurum kültürünün örtük program kapsamında olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın amaçları “öğretmen yetiştiren kurumlarda”, yani üniversite ve fakültede gerçekleşen örtük program hakkında olduğu için üniversitenin bulunduğu şehir ile ilgili yorumlar içerik analizinin kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca kurumların sosyal ortamı ile ilgili olan sosyal, kültürel, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler Şekil 4.11’de gösterilerek ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Yönetişel süreçler: Araştırmanın katılımcıları yönetimin öğrencilerle ve diğer idari ve akademik personel ile iletişim biçiminin, sağladığı imkanların, öğrenci işlerinin tavrının örtük program kapsamında olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin yönetim ile etkileşime girmesi sonucunda ortaya beklenmedik kazanımların çıkabileceğini belirten ÖE-1 “...Danışmanı ile ilişkilerinde de böyle, onun dışında bölüm başkanı ile ilişkilerinde de, öğrenci işleriyle de böyle” şeklindeki sözleriyle kişilere örnekler vermektedir. Ayrıca yönetimin özel günlerde öğrenci ve personele imkân tahsis edip etmeme durumunun bile öğrencileri örtük olarak etkilediğini belirtmektedir. Kurumdaki öğretim elemanları ve uygulamaların öğrencileri etkilediğini anlatan öğretim elemanı ÖE-25, “...eğitim fakültelerindeki öğrenci işlerinin tavrı, ... örtük program uygulamalarıdır.” diyerek öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı etkileyen unsurlara idari personeli de dahil etmektedir. İdari personel, yönetimin kendilerine karşı tavırlarının da öğrencilere örnek teşkil ettiğini, yönetimin çalışanına yaklaşımının bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

İP-3: “Dekan o kadar düzgü bir insan ki, babam olsa o kadar severim. Her akşam çıkışta bir isteğin var mı diye sorar. Bana çok değer verirler. Böyle bir oda verdiler mesela. Kimin böyle bir odası var. Manzarası güzel. Her şeyim var.”

İdari personelden İP-2, çalışmakta olduğu üniversitenin öğrenci odaklı olduğunu, gerektiğinde yöneticilerin öğrencileri bizzat doktora götürdüklerini, öğrencilerin tüm sorunlarına çözüm bulabilmek için öğrenci dekanlığı kurulduğunu, senato kararlarının bile öğrencilerin isteği doğrultusunda değiştirildiğini ve öğrenci işleri olarak her konuda öğrencilere yardım ettiklerini belirtmektedir.

İP-2: “Bir öğrenci uzakta bile olsa, belgesini bize verebiliyor çeşitli yollardan. Her türlü konuda yardımcı oluyoruz. Psikolojik sorunu bile olsa yardımcı olmaya çalışıyoruz. Öğrenci dekanlığı kuruldu bizde şimdi. Orada öğrencilere destek oluyorlar, öğrenciler destek alabiliyor...”

Uni-1’den bir öğrenci fakültenin etkinlikleri duyurma biçimin yetersiz olduğunu söylerken, Uni-2 öğrenci işleri personeli internet sayfasındaki duyuruların güncel olmasına çok özen gösterdiklerini anlatmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, yönetimin öğrenciler ile iletişim biçiminin de örtük program açısından önem arz ettiği söylenebilir.

ÖA-3: “... burada bir sürü panolarımız var. Bunların daha aktif kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Ya da teknoloji geliştii yani. Bir mesajla ya da maille aslında. Uni-1 atıyor mail bir etkinlik olduğunda ya da bir plan olduğunda. Ama hani çok sık olmuyor diye düşünüyorum.”

İP-2: “Web sayfamız çok aktif mesela. Tüm güncel içerikler mevcut. Yeni kayıt yaptıran bir öğrenci neler yapması gerektiğini en ince ayrıntısına kadar görebiliyor. Bologna sayfasında eğitim planları falan en ince ayrıntısına kadar var.”

Yönetimin sağladığı imkanlar kapsamında istihdam imkanları, burslar, öğrenci değişim programları gibi unsurlar da öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program unsurları kapsamındadır. Öğrencilerden ÖA-14 burslar ile ilgili “...Yani burs verilmesi çok önemli bence. Ama adil olunmalı. Doğru kişilere verilmeli.” derken, ÖA-7 değişim öğrencileriyle ilgili “Benim burada yabancı arkadaşlarım oldu Kırgızdı Almanya’dan gelen arkadaşlarım oldu. Ben zaten onlarla yani yabancılarla arkadaşlık kurmayı çok seviyorum.” demiştir.

Araştırmaya katılan iki idari personel İP-6 ve İP-3 üniversitenin öğrencilere sağladığı iş imkanları aracılığıyla örtük kazanımların ortaya çıkması açısından da örtük program unsuru olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. İP-3 “Öğrencilere de güzel imkanlar sağlıyor...Bizim bir hocamız Teknopark kurdu. Onun yöneticisi aynı zamanda. Orada bizim öğrencilere, mezunlara iş imkanı sağlıyor. Öğrencisine sahip çıkıyor okul.” demiş, İP-6 ise “Ayrıca kısmi zamanlı çalışanlar var. Kütüphanede çalışıyorlar mesela. Onlar da burada bir şeyler öğreniyorlardır.” demiştir.

Akademik kadronun niteliğinin de eğitim fakültelerinde gerçekleşen eğitim üzerinde etkisi olduğunu düşünen idari personel İP-5, “... Öğrenciler güzel bir eğitim aldıklarını düşünüyorlar o ben de eğitim fakültesinde çok iyi eğitim aldıklarını düşünüyorum. Eğitim fakültesinde çok iyi kaliteli hocalarımız var.” sözleriyle görüşlerini belirtmektedir.

Kurallar ve yönetmelikler: Öğretmen yetiştirme programlarındaki kurallar ve yönetmelikler de örtük programa dahildir. Uni-2’de çalışmakta olan bir öğretim elemanı ÖE-14 “... okulun kendisi, okulda uymak zorunda olduğu kurallar...” şeklindeki sözleriyle öğrencilerin uyması gereken kuralların onları örtük olarak etkileyebileceğini belirtmektedir.

Kurum kültürü: Eğitim kurumlarının görünen ya da görünmeyen amaçlarının örtük programı şekillendirdiğinden alan yazında sıklıkla bahsedilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarının da örtük programı şekillendirdiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu amaçların tüm paydaşlara, öğrenme-öğretme süreçlerine, sosyal, kültürel, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetlere yansıdığı ve bu durumun kurum kültürünü oluşturduğu görülmektedir. Ortak kullanım alanlarında yer alan afişler ve objelerden kampüsün genel ortamına, yönetimle olan ilişkilerden danışmanlık hizmetine kadar uzanan tüm unsurlar kurumun kültürüne yansımaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personelin kurum kültürü ile ilgili görüşleri

kurumun vizyonu, öğrenci kulüpleri ve kurumun öğretmene verdiği değer ile ilgilidir. Ayrıca kurum kültürü gelişmiş olduğunda öğrenciyi olumlu etkileyebileceken, planlı ve programlı olmayan bu durumun aksi yönde etki yaratabileceği de ifade edilmektedir.

ÖE-1: ... aslında kurum kültürü ve kurum atmosferi ile de ilgili. Türkiye'de birçok üniversite var, bazı üniversitelerin kapısından girerken yani dış kapısından girerken bu kurum kültürü ve atmosferi hissetmeye başlarsınız, çok planlıdır, sistemattir, güvenliği bellidir, yolu bellidir, nasıl gidebileceğiniz.”

ÖE-23: “... Bizim rahmetli bölüm başkanımız çok gelişime açık bir insandı... Onla beraber kurulduğunda “evet, yeniliklere açık olalım” gibi bir düşünce vardı. Bu kuruma yerleşiyor ve sonra kurum kültürü haline geliyor. Sonra da bu örtük program olarak hem öğrencilere hem öğretim görevlilerine yansıyor.”

İP-4 de kurum kültürü gelişmiş üniversitelerin etkisinden bahsederken “Burası köklü bir üniversite. Öğrenci kulüpleri çok etkin. Çok fazla etkinlik, şenlik, konferans falan düzenleniyor.” demiştir.

Fiziki ortam ve koşullar: Katılımcılar fiziki ortam söz konusu olduğunda fakülte binasının, fiziksel donanımın, okul içerisindeki ortak kullanım alanlarına asılmış duyuru afişleri, posterler ve ilanların, şehrin ve kampüse ulaşım imkanlarının örtük program unsuru olduğunu belirtmektedirler.

Kampüsün, fakülte binasının, dersliklerin tasarımı ve durumu söz konusu olduğunda, okul binasının temiz olmaması, eski ve bakımsız olması öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmakta ve aidiyet hissini azaltmakta, temiz ve aydınlık olması ya da tasarımının güzel olması ise öğrenciye saygı gösterildiği mesajını vermektedir.

ÖA-11: “Benim burada ilgimi çeken ve hiç memnun olmadığım şeyler var. Bunlardan biri tuvaletler. Şimdi yine daha iyiler. Ama ilk geldiğimde tuvaletlerde sabun yoktu, tuvalet kağıdı yoktu... Sonra mesela buranın binası eski. Ayrıca çok ruhsuz bir bina.... Sanki böyle buraya girip, alacağınızı alın ve çıkın durumu var. Ben böyle olunca buraya ait hissetmiyorum kendimi.”

Öğrencilerden ÖA-2 “Bir sene prefabrik binada eğitim gördük, bazen tiyatro sahnesinde. O kadar kötüydü ki...” diyerek okulun fiziki ortamının eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğinden bahsederken, aynı üniversitede idari personel olan İdari personelde İP-7 “...mesela bina hayal kırıklığı yaratıyor. Çünkü gelmeden önce çok gözlerinde üniversiteyi çok büyütmüş olarak geliyorlar. Binayı görünce de bir hayal kırıklığı oluyor.” şeklindeki sözleriyle öğrencilerin görüşlerine benzer görüş bildirmiştir. Başka bir üniversiteden olan ÖA-7: “Mesela buranın tavanı şey, cam. O bile beni çok şey

ediyor, bazen güneş tam tepeden vuruyor böyle, çok güzel oluyor.” diyerek okulun fiziki ortamını beğendiğini ve her gün okula içinde mutlulukla geldiğini belirtmiştir.

İP-3: “Çok temiz bir fakülte burası... tuvaleti bile öğrenciler giriyor diye geçirtilmez. Yönetim bu konuda çok hassas. Bize mutlaka tuvalet kağıdı, sıvı sabun olacak diyorlar. El silmek için de kağıt var. Kampüste belki de en temiz fakülte burası... Öğrenciye saygı duyuyor fakülte yani.”

Oturma düzeninin göz önünde bulundurulması gereken bir konu olduğuna değinen ÖE-20, yere sabitlenmiş sıra ve masa sisteminin eğitim fakültelerinde sıklıkla uygulandığını, bu durumun öğretim elemanlarının öğretim ortamlarının düzenlenmesi, etikleşim ve öğrenme ilkeleri ile ilgili konularındaki söylemleriyle tezatlık oluşturduğunu ve dolaylı olarak öğrencinin bilinç altına istenmeyen mesajlar yolladığını şu şekilde açıklamaktadır:

ÖE-20: ... Bugünkü eğitim sisteminde biliyorsunuz sıra sistemi var. Herkes birbirinin sırtını görüyor. Sırtını gördüğü bir ortamın içinde iletişimin de sınırlı olduğunu düşünüyoruz. Bunu tabii ileriki yaşamlarında fiziksel ortama müdahale edebilecek imkanı bulan öğretmenlerin o ortamı kendilerince tasarlayabileceklerini ve bunları yapmaları gerektiği konusunda biz vurgular yapıyoruz. Ancak bir de ülkenin mevcut şartları var. Eğitim fakültelerimizde sıralar yere çakılıdır. Değiştiremezsiniz.”

Öğretim elemanı ÖE-20, sıraların yere çakılı olmasının gerekçesinin temizlik personeli temizlik yaparken zorluk çıkarmaması olduğunu, aksi takdirde karışıklık ortaya çıktığını ifade ederken bu durumu sınıfta öğretmenin karışıklık istemediği için öğrencileri yerinden kaldırmak istememesine benzetmektedir. Bu öğretim elemanı sınıf içerisindeki dağınıklıkta aslında bir güzellik yattığını, kaos olarak görülmemesi gerektiğini, doğru yönetilip güzel kullanıldığı takdirde öğrenciler açısından kazanç ortaya çıkacağını ve bu durumun da fiziksel ortamda yatan örtük programla ilişkili olduğunu vurgulayarak görüşlerini belirtmektedir. Fiziksel ortamın mevcut durumu ile öğretim elemanlarının söylemleri arasındaki tezatlığı gözlemleyen öğrencilerin farklı mesajlar algılayabileceğini belirten ÖE-20, eğitim fakültelerinde sıklıkla karşılaşılan bir durum olan zemine sabitlenmiş sıra sisteminin öğretim elemanlarının bir şeyleri değiştiremediği mesajını verdiğini, dolayısıyla öğretmen adaylarının da öğretmen olduklarında yenilik ve değişiklik yaratma konusunda düşük dirence sahip olacaklarını öne sürmektedir. ÖE-16 ise fiziksel ve teknolojik imkanların gelişmiş olmasının duygusal olarak hem öğretim elemanlarını hem de öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

ÖE-16: “...Daha sonra yeni binaya geçtik. Bu binada mesela amfi imkanımız oldu. Daha büyük sınıflarda, daha yeni sınıflarda, daha teknolojik sınıflarda, teknik olarak donanım imkanları iyi sınıflarda iki yılı geçirdik. Bu açıdan baktığımda yeni binaya geçmenin benim o binayla ilgili, veya öğretimle ilgili, eğitim programıyla ilgili alabileceğim faydayı ben maksimize ettiğini düşünüyorum. Ha bununla ilgili ben birebir örnek verebilir miyim? Bilmiyorum. Ama ben en azından duygusal olarak bunu bu şekilde hissediyorum. Aynı şeyin bizim öğrencilerimiz için de geçerli olduğunu düşünüyorum.”

Fiziksel ortamın örtük program ile ilişkisinin çok geniş olduğunu belirten ÖE-16, öğretim elemanlarının odalarının konumunun ve erişilebilirliğinin bile öğrenciler açısından olumlu etki yarattığını şöyle açıklamaktadır:

ÖE-16: “En basitinden mesela bizim bu binadan örnek veririm, bu binada sınıfların yerleşimi ile öğretim elemanlarının odalarının yerleşimleri karşılıklı olarak yapılmış durumda. ... Öğrenciler ders aralarında ve genel olarak okul içerisindeki boş vakitlerinde birebir öğretim elemanı ile irtibat halinde olabiliyorlar.”

Kendi okuduğu okullardan örnekler vererek bu görüşlerini destekleyen ÖE-16, “... öğretim elemanlarının odalarının başka binalarda olduğu bir okulda, bunu iyi veya kötü olarak söylemiyorum, ancak bizim öğrenciler olarak yalnızca işimiz düştüğünde o binalara gittiğimizi ben biliyorum.” diyerek öğretim elemanlarının odalarının konumunun öğrencilerle olan etkileşimi üzerinde etkili olduğunu anlatmaktadır. Benzer durumu farklı üniversitelerden geçiş yaparak gelen öğrencilerden de duyduğunu, bazı üniversitelerden gelen öğrencilerin şimdiye kadar öğretim elemanlarının odalarını hiç görmediklerini, hiç odasında bulunmadıklarını belirttiklerini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, fiziksel olarak olumsuzluklara da değinerek “Sınıflarımız genel olarak küçük. Atölye veya laboratuvar sayımız görece az. Bu da yapmak istediklerimizi yapamamamıza neden oluyor.” sözleriyle kısıtlı imkanların doğurduğu negatif sonuçları dile getirmektedir.

Ayrıca okulun fiziki ortam ve koşulları söz konusu olduğunda kampüs ortamı, okulun konumu, ulaşım imkanları da öğrenciler üzerinde etki yaratan örtük program unsurları arasındadır. Bu etkinin olumsuz yanından bahseden ÖA-1 “Ders çalışacakken birden arkadaşlar çağırıyor, Kadıköy’e şuraya gidiyoruz falan. Oraya takılıyoruz. Bazen olumsuz etkiliyor yani üniversitenin konumu.” demiştir. Olumlu etkisini ise bir öğrenci şu şekilde anlatmaktadır:

ÖA-3: “Mesela nasıl söyleyeyim bazen reklamları, yani duyuruları oluyor. Üniversitenin kendi reklamları olsun bu konular benim dikkatimi çekiyor. Eğitici içerikli olabiliyor, ya da beni o tarafa itecek duyurular olabiliyor. Ana manada kampüsün geniş olması bahçenin büyük olması kaynaşmamıza imkan sağlıyor. Kütüphanesini de biliyorum. Şu anki kütüphanesi de gayet güzel bence”.

İdari personelden İP-1 de “Fiziki olarak sınıflar etkiliyor bir kere öğrenciyi. Sonra kampüs etkiliyor. Uni-2 çok kaliteli, bilinen bir üniversite. Burada öğrenci dostu bir ortam var...” diyerek fiziksel ortamın öğrenciler üzerindeki etkisini açıklamaktadır.

Eğitim fakültesinde okumakta olan öğrenciler fakültelerin ve üniversitenin öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar sunması gerektiğini düşündükleri için kampüsteki ortamlar da öğrencilerin örtük program unsuru olarak değerlendirdikleri unsurlardandır. Uni-1’deki yeni binalardan birinde eğitimine devam eden bir öğrenci ÖA-1 binanın yeni olmasının öğrenciler için yeterli olmadığını düşünmektedir. Konuyla ilgili “Eski binamız daha iyiydi. Bahçesi yok, kafesi yok. Yani ben ister istemez binadan sıkılıyorum. Hiç dışarı çıkamıyoruz. Tıkılıp kaldık içeri. Sosyalleşemiyoruz.” demiştir.

Uni-2’de çalışmakta olan bir idari personel ise kampüsteki pozitif ortamın öğrencileri de pozitif etkilediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

İP-3: “Burası çok düzgün bir ortama sahip. Bir kere hocalar çok düzgün. Ortam çok iyi. Münakaşa yok. Pozitif ortam var yani. Ne hocalar ne öğrenciler ne de diğer personelin bir kere bile kavga ettiğini görmedim. Öğrenciler bence bu pozitif ortamdan etkileniyor.”

Örtük programın kapsamının çok geniş olduğunu vurgulayan başka bir öğretim elemanı ÖE-5 ise fakültelerdeki hiçbir yerin göz ardı edilmemesi gerektiğine “Dolayısıyla kantinler bile, oturma alanları bile örtük programın çok olabileceği noktalar. Dolayısıyla kantin bile deyip geçmemek gerektiğini düşünüyorum.” Sözleriyle değinmektedir.

Sonuç olarak, Şekil 4.12’de gösterilen üniversitenin fiziki ortam ve koşulları ile ilgili olarak öğrenciler, öğretim elemanları ve idari personel kafeterya, kütüphane, atölye, teknolojik imkanlar gibi fiziksel donanımın, okul binasının, ulaşım imkanlarının, duyuru panolarının ve afişlerin bir örtük program unsuru olduğundan bahsetmektedirler. Oturma düzeni ile ilgili yalnızca öğretim elemanları ve öğrenciler görüş bildirirken, öğretim elemanlarının odalarının konumu sadece öğretim elemanlarının dile getirdiği bir unsur olmuştur. Ayrıca Erasmus değişim programından yalnızca idari personel bahsederken, öğrenciler tarafından bahsedilen öğrenci değişim programı Farabi’dir. Yönetimin öğrencilere ve akademik personele sağladığı istihdam imkanları öğrenciler ve idari personel tarafından açıklanırken, öğretim elemanları bu konuya değinmemişlerdir. Kurum kültürü ve kurslar ise hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından ifade edilen ortak unsurlardandır. Burslar ise yalnızca öğrenciler tarafından bahsedilmektedir. Üniversitenin bulunduğu şehrin ve kampüs ortamının da öğrenciler üzerinde bir etkiye

sahip olan örtük program unsuru olduğu hem öğrenciler ve öğretim elemanları hem de idari personel tarafından dile getirilmektedir.

4.2.6. Ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası unsuru

Öğrenciler ve idari personelin görüşlerine göre ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası ile ilgili unsurların ayrıntıları Şekil 4.13’te bir arada gösterilmiştir.



Şekil 4.13. Öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası

Şekil 4.13’te görüldüğü gibi üniversiteye kabul koşulları ve mesleğe başlama koşulları idari personel ve öğrencilere göre eğitim fakültelerindeki örtük program unsurlarındandır.

Üniversiteye kabul koşulları: Araştırmaya katılan idari personele göre üniversiteye giriş sınav sistemi, eğitim fakültelerinin kontenjan sayıları ve öğretmen yetiştirme programlarına giriş puanları gibi üniversiteye kabul koşulları eğitim fakültelerinde ortaya çıkan örtük program unsurlarıdır. İdari personele mensup katılımcılardan İP-1 “Zaten sınav sisteminde de bir sorun var. Yani öğretmen olacak adam böyle merkezi tek bir sınavla buraya gelmemeli.” diyerek öğretmen adaylarının merkezi bir sınavla eğitim fakültelerine kabul edilmemesi gerektiğini belirttikten sonra öğrenci sayılarının da fazla olduğunu, kontenjanlar düşürüldüğü takdirde atama kaygısının azalacağını ve bunun öğretmen adayları üzerindeki stresi de azaltacağını “Ülke politikasına göre öğrenci sayısı düşürülmeli ve kontenjanlar düştüğü takdirde öğrenci atanabileceğini bilecek. Aldığı

eğitime daha çok zen gösterecek ve dersler daha verimli olacak. Mutlu ğretmenler yetişecek.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarına giriş puanlarının düşük olduğunu savunan bir idari personel İP-4 “...fakülteye giriş puanları yükselse ğrenci profili de yükselir. Öğretmenlik en önemli meslek.” diyerek puanların yükseltildiği takdirde daha nitelikli öğrencilerin eğitim fakültelerinde olacağını ne sürmektedir.

İdari personel İP-5 eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını, ğretmen olmak istemediklerini fark ettiklerinde öğrenciler için çok geç olduğunu, bu nedenle de merkezi sınavların işlevsiz olduğunu savunmaktadır.

İP-5: “Mesela bir ğrenci niversite sınavına hazırlanıyor yıllardır hazırlanıyor, hazırladığı zaman da kimisi başarıyor kimisi başaramıyor bu böyle... Sonra ğretmen olamayacağını anlıyor ama iş içten geçiyor. Daha en başta sınav sisteminde hata var.”

Mesleğe başlama koşulları: İdari personel ve öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine geçiş sınavı olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve doğu görevi gibi zorunlu hizmetlerin de öğrencileri olumsuz etkileyen bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci görüşlerine göre KPSS dördüncü sene ğretmen adaylarının derslere odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmen adayı A-19 “Son sene zaten hepimiz kopuyoruz. KPSS’ye çalışmaktan dersleri boşluyoruz.” dedikten sonra dördüncü sınıfta ikinci dönem derslere gelme oranının düştüğünü, özellikle Nisan ve Mayıs aylarında okula gelmediklerini söylemiştir.

Araştırma sürecinde dördüncü sınıf öğrencileri ile görüşmeleri esnasında öğrencilerin sayılarının mayıs ayında azaldığını fark eden araştırmacı, bu durumun KPSS ile ilgili olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Uni-1’e gittim. Aylardan Mayıs. Bana bir hafta önceden randevu veren öğrencilerden ikisi bugün gelmemiş. Gelen ğrenciler de derslere gelenlerin azaldığını, herkesin KPSS’ye hazırlandığını söyledi. Bir ğrenci “sene başında gelseydiniz bir sürü kişi bulurdunuz.” diye ekledi” (Araştırmacı Günlüğü, 6 Mayıs 2019).

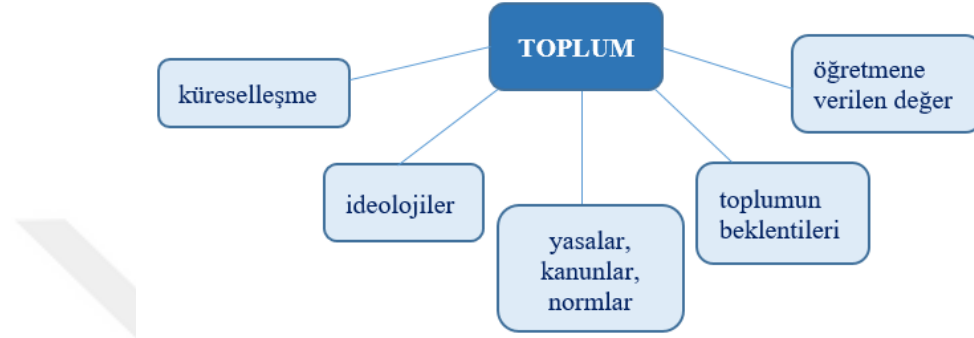
Ayrıca idari personelden İP-1 zorunlu doğu görevinin öğrencilerin motivasyonunu ve ğretmen kimliğini etkilediğini “Bir de güney doğuya atanacaklarını biliyorlar. Bu onları üzüyor.” diyerek belirtmiştir.

Sonuç olarak, şekil 4.13’te gösterilmekte olan ğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük program unsurlarından mesleğe başlama koşulları hem öğrenciler hem de idari personel tarafından dile getirilirken, niversiteye kabul koşulları yalnızca idari

personel tarafından bahsedilmiştir. Öğretim elemanları ise ülkedeki öğretmen yetiştirme politikasına dair bir görüş bildirmemişlerdir.

4.2.7. Toplum unsuru

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre örtük programda yer alan toplum unsurunun ayrıntıları Şekil 4.14’te gösterilmiştir.



Şekil 4.14. Öğretim elemanlarından ve öğrencilerden elde edilen verilere göre öğretmen yetiştirme programlarında örtük program unsuru olarak toplum

Şekil 4.14’te gösterildiği gibi, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri analiz edilerek dört alt tema altında incelenmiştir: ideolojiler, küreselleşme, öğretmene verilen değer, toplumun beklentileri ve yasalar, kanunlar, normlar. Öğretmen adaylarının çeşitli ideolojilerden etkilenecek farklı değerlere sahip olması bir örtük program unsuru olarak bahsedilirken, günümüzde küreselleşmenin öğrencilerde değer yitimine neden olduğu ifade edilmektedir. Aşağıda verilen alıntıda görüşme yapılan öğretim elemanı toplumun değerlerinin ve küreselleşmenin öğretmen adaylarını etkileme şekillerini açıklamaktadır.

ÖE-10: “Öğrenci kulüpleri, öğretmenler, öğrencinin katılmaya istekli olduğu sosyal etkinlikler öğrencileri örtük olarak etkiler ancak kongreler, konferanslar fazla etkili değil diye düşünüyorum. Öğrenci bunlara çoğu zaman isteksiz. Üniversitenin içinde bulunduğu şehir, bağlantı kurduğu ideolojiler, cinsiyet, toplum, küreselleşme, teknoloji... Bunların hepsi daha etkili. Mesela küreselleşme sonucunda değersizleşme var. Eskiden bizim değer verdiğimiz şeylere artık değer verilmiyor. Daha bireysel artık öğrenciler. Değerler teorik biçimde kazandırılmaz. Toplum içinde kazanılır. Yine bir örnek verecek olursak, öğrenci toplumun kadına ve erkeğe bakış açısından etkilenecek cinsiyet rollerini öğreniyor...”

Toplumun öğretmene verdiği değer öğretmen adaylarının kimlik oluşumunu ve gelişimini etkileyebilmektedir. Öğretim elemanı ÖE-15 “Toplumun öğretmene bakış açısı öğretmen adaylarının motivasyonunu ve sahip olmaları beklenen öğretmen kimliği kazanımını etkiliyor.” demiştir. Öğretmenlik mesleğine verilen değeri belirleyen

unsurların öğretmenlerin aldıkları maaş ve toplumda gördükleri saygı ile ölçülebileceğini belirten bazı öğretim elemanları, bu unsurların öğretmen adaylarını dolaylı olarak etkilediğini ve bu nedenle örtük program kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini aşağıdaki alıntıda açıklamaktadırlar:

ÖE-14: “...Toplumun beklentileri, yasalar, kanunlar, daha aşağı indiğimiz zaman yönetmelikler, milli eğitimin amaçları ve üniversitenin amaçları. Çünkü öğretmenlik mesleğine yüklenen, toplum tarafından atfedilen bir değer de söz konusu.”

ÖE-21: “Öğretmen adayının kimden neyi öğrenmesi gerektiğini ele almak gerekiyor belki de. Ya da toplumun özelliği var. Şimdi bizim Türkiye toplumunu düşündüğümüzde biz genelde bakın her tarafta işleyişte şu vardır: işi daha kolay yollardan çözmek ya da fazla uğraşmadan birşeyler elde etmek gibi durumlar vardır...”

ÖE-26: “Toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değeri, öğrenci fakülteye geldiğinde hissedebiliyor. Çünkü üniversiteler de toplumun yansımalarının görülebileceği yerler. Burada arkadaşlarından duydukları ya da öğretim elemanlarının konuştuklarının altındaki alt metinler öğrenciler tarafından aslında algılanıyor. Hatta öğretmenlerin aldığı maaş bile toplumun öğretmene verdiği değer bir göstergesi.”

Öğretmenlik mesleğinin toplumda gördüğü değer ve itibarının kendisini etkilediğinden bahseden bir öğrenci görüşlerini şu sözlerle aktarmaktadır:

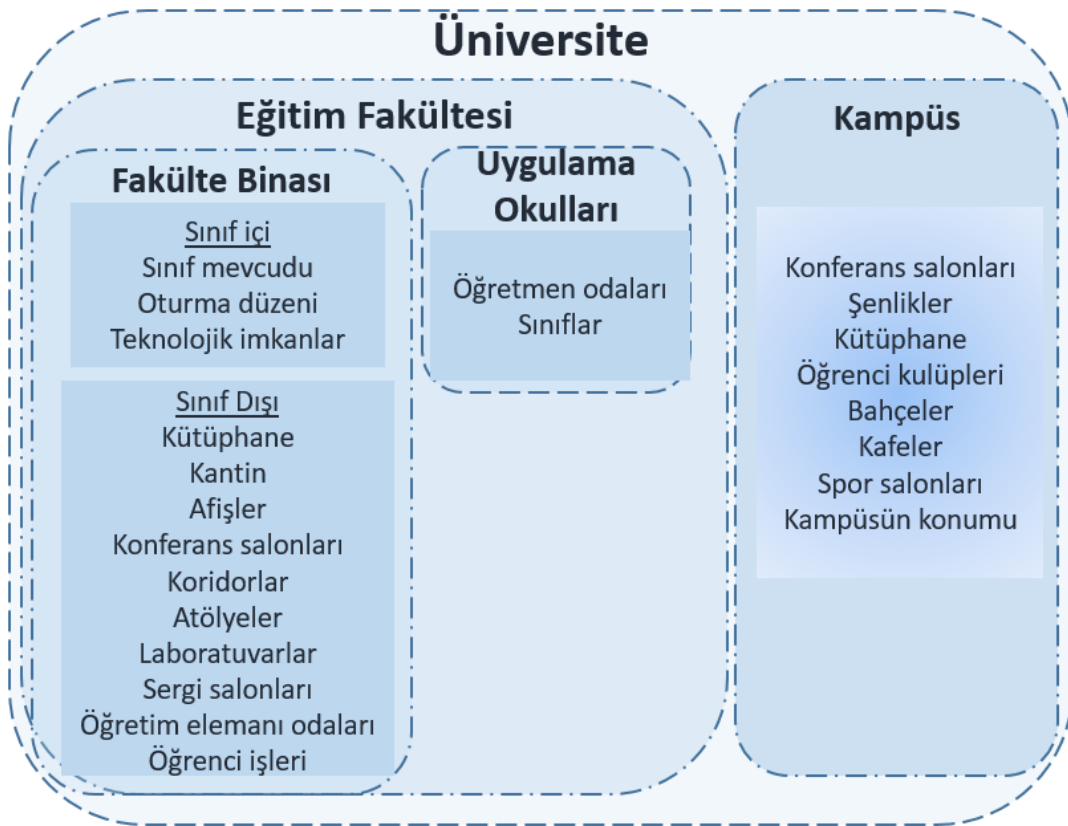
ÖA-19: “Ben öğretmen olacağımı söylediğimde bir yerde, insanların bana farklı baktıklarını hissediyorum. Bakışları değişiyor yani. Hem bir güven hissiyatı oluşuyor hem de saygı duyuyorlar. Sonuçta çocukları belki de bir gün bana emanet edilecek. Onlar da bunu biliyor.”

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, öğretim elemanlarına göre toplumun beklentileri, değerleri, yasaları, kanunları, normları, ideolojiler ve küreselleşme öğretmen yetiştiren kurumlardaki kurallara, yönetmeliklere, amaçlara ve yaşantılara yansımakta, dolaylı ya da doğrudan öğretmen adaylarının kazanımlarını etkilemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan bir örtük program unsuru olan “toplumun öğretmene verdiği değer” ise yalnızca bir öğrenci tarafından dile getirilmiş, diğer unsurlar öğrenciler ya da idari personel tarafından bahsedilmemiştir.

4.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Gerçekleştiği Ortamlar

Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarma temel amacını taşıyan araştırmanın üçüncü sorusu şöyledir: “3. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın gerçekleştiği ortamlar nelerdir?” Bu soruya öğretim elemanlarının,

öğrencilerin ve idari personelin kompozisyon formları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yöneltilen sorulara verdiği yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın amacı öğretmen yetiştiren kurumlarla sınırlı olduğu için “şehir” teması ile ilgili görüşler analiz kapsamına alınmamıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının örtük programdan etkilendikleri üniversite ortamına ait unsurlar Şekil 4.15’te gösterilmektedir.



Şekil 4.15. Öğretim elemanlarından, öğrencilerden ve idari personelden elde edilen verilere göre örtük program kapsamında üniversite ortamı

Şekil 4.15’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının örtük programdan etkilendiği ortam ve koşullar eğitim fakülteleri kapsamında yer alan fakülte binası ve öğretmen adaylarının staja gittiği uygulama okulları ile kampüs ortamıdır.

Fakülte binası: Sınıfın mevcudu, oturma düzeni ve teknolojik imkanlar öğretmen adaylarının sınıf içinde örtük programdan etkilendikleri ortamlar olarak ifade edilmektedir. Bu konu ile ilgili görüşler öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personelden doğrudan alıntılar verilerek desteklenmeye çalışılmıştır.

ÖE-16: “...Daha sonra yeni binaya geçtik. Bu binada mesela amfi imkanımız oldu. Daha büyük sınıflarda, daha yeni sınıflarda, daha teknolojik sınıflarda, teknik olarak donanım imkanları iyi sınıflarda iki yılı geçirdik. Bu açıdan baktığımda yeni binaya geçmenin benim o binayla ilgili veya öğretimle ilgili, eğitim programıyla ilgili alabileceğim faydayı ben maksimize ettiğini düşünüyorum. Ha bununla ilgili ben birebir örnek verebilir miyim? Bilmiyorum. Ama ben en azından duygusal olarak bunu bu şekilde hissediyorum.”

Eğitim fakültelerinde sıklıkla karşılaşılan bir durum olan yere sabitlenmiş sıra sisteminin ve arka arkaya oturma düzeninin de örtük olarak öğretmen adaylarına çeşitli mesajlar verdiği Şekil 4.6’da da gösterilerek açıklanmıştı. Grup çalışmalarının önemine vurgu yapan yeni öğretim yaklaşımları anlatılırken, eğitim fakültelerinde bulunan sıraların arka arkaya yere çakılı olması “biz bu düzeni değiştiremiyoruz”, “bizim anlattıklarımızla yaptıklarımız çelişiyor”, “biz kolaya kaçıyoruz, kaostan çekiniyoruz” mesajları verdiği öğretim elemanlarının bazıları tarafından ifade edilmişti. Araştırmaya katılan öğrencilerden ÖA- de bu durum ile ilgili görüşlerini “Yani üniversite ortamlarında davranışçı eğitim sistemi var. Bir ortam olsun, hala sıralara çakılı halde durup sadece anlatım dinliyoruz.” diyerek dersliklerin yapısının kendilerini kısıtladığını açıklamaktadır.

Eğitim fakültelerinde sınıfların mevcudunun da öğretmen adaylarını etkileyebileceğini belirten bir öğretim elemanı, amfilerde verilen eğitim ve öğretimin öğrencilerin kendilerini sözlü ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik imkan sağlamada yetersiz olacağını belirtirken, bir idari personel de benzer görüş belirtmiştir.

ÖE -25: “...sınıf mevcudu. Yani sınıf mevcudu derken, küçük bir sınıfta öğrenciye daha çok söz hakkı gelir. Ama büyük bir sınıfta, hatta mesela amfilerde hangi öğrenciye söz hakkı vereceksiniz? Kısıtlı bir imkan söz konusu. Halbuki bir öğretmenin sözlü anlatım becerisinin gelişmiş olması beklenir.”

İdari personelden İP-1 de benzer şekilde “...Sınıflar çok kalabalık. Çok fazla öğrenci alınıyor. Mekan olarak da yetemiyoruz.” diyerek görüş belirtmiştir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını etkileyen sınıf dışı ortam ve koşulların kütüphane, kantin, afişler, konferans salonları, koridorlar, atölyeler, laboratuvarlar, sergi salonları, öğretim elemanlarının odaları ve öğrenci işleri olduğunu ÖE -5 “... kantinler bile, oturma alanları bile örtük programın çok olabileceği noktalar...” sözleriyle açıklarken ÖE -25 eğitim fakültelerindeki sergiler ve kütüphane olanaklarına değinmiştir.

Öğrencilerden ÖA-3 “... burada bir sürü panolarımız var bunların daha aktif kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” derken başka bir öğrenci “...Mesela buranın tavanı şey, cam. O bile beni çok şey ediyor, bazen güneş tam tepeden vuruyor böyle, çok

güzel oluyor. Zaten yeni bir fakülte. Çok hoşuma gidiyor diyebilirim.” (ÖA-7) fakülte binasının tasarımının kendisini olumlu etkilediğini açıklamıştır. Başka bir öğrenci ise fakülte binasının durumunun kendilerini ne şekilde etkilediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

ÖA-11 “.. Dışı pembe ama pambesinin tonu bile kötü. Her şeye para var ama temizliğe, güzelliğe para yok sanki. Bu arada yeni bir bina yapıldı dışarıya şuraya. Ama o da aynı biçimde ruhsuz. Yani sorun tam olarak eski olması da değil belki. Buraya gelen herkes bir an önce çıkmaya bakıyor. Sanki böyle buraya girip, alacağınızı alın ve çıkın durumu var. Ben böyle olunca buraya ait hissetmiyorum kendimi...”

Öğretim elemanlarının odalarının konumunun kendilerini etkilediğini ifade eden bir öğretmen adayı, bina içerisinde yer alan sınıfların karşısında öğretim elemanlarının odalarının bulunmasının önemini şöyle açıklamaktadır:

ÖE-16: “...Öğrenciler ders aralarında ve genel olarak okul içerisindeki boş vakitlerinde birebir öğretim elemanı ile irtibat halinde olabiliyorlar. Bu sayede bizim okulumuzda öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki çalışma, ders dışı işbirliğinin daha yüksek olabilmesi sağlanmış oluyor.”

Uygulama okulları: Öğretmen adaylarının örtük programdan etkilendiği bir diğer ortam uygulama okullarındaki sınıflar ve öğretmen odalarıdır. Bu unsurlardan az sayıda öğretim elemanı bahsetmiş olsa da öğretmen adaylarını etkileyen önemli bir örtük program unsuru oldukları söylenebilir. Öğretim elemanı ÖE-18 “Sınıf öğretmenlerinin en büyük sorunlarından birisi bileştirilmiş sınıflarda ders vermek...” diyerek birleştirilmiş sınıfların öğrencilerin sınıf yönetimini zorlaştırdığını ve onları korkuttuğunu belirtmiştir. ÖE-2 ise stajlardaki öğretmen odalarının durumunun öğrenciler açısından cezbedici bir görünütüsünün olmadığını ima etmiştir.

Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kalabalık veya birleştirilmiş sınıfları gördüklerinde, kontrol etmede zorlanacaklarını düşünmeleri ya da öğretmen odalarının akademik bir ortamdan uzak olması öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öğretmen kimliklerini olumsuz etkileyebilir.

Kampüs: Eğitim fakültelerinin yer aldığı kampüslerin fiziki konumu, koşulları, olanakları ya da kısıtlılıkları da öğretmen adaylarını etkileyecek bir örtük program oluşturmaktadır. Öğretim elemanı ÖE -13 “Öğrenci kulüplerinin etkinlikleri, konferans salonunda gerçekleştirilen eğitim-öğretime yönelik seminerler, konferanslar, paneller, bölümlerin yaptığı yılsonu sergileri, bahar şenlikleri... Tüm bunların kampüste yapılması...” şeklindeki sözleriyle kampüs ortamının öğrencilere sunduğu olanakların

olumlu bir örtük program olduğundan bahsetmiştir. Kampüs ile ilgili diğer bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

ÖA-7: “...burada mesela orta bahçe o kadar güzel ki, ağaçlar yeşillikler falan. Eğitim fakültesinin hemen önünde güller var. Bilmiyorum onlar zaten insanın ruhunu okşuyor diyebilirim. Bunlar buradan öğrenebileceğim şeyler. Yani insanın okula gelesi geliyor...”

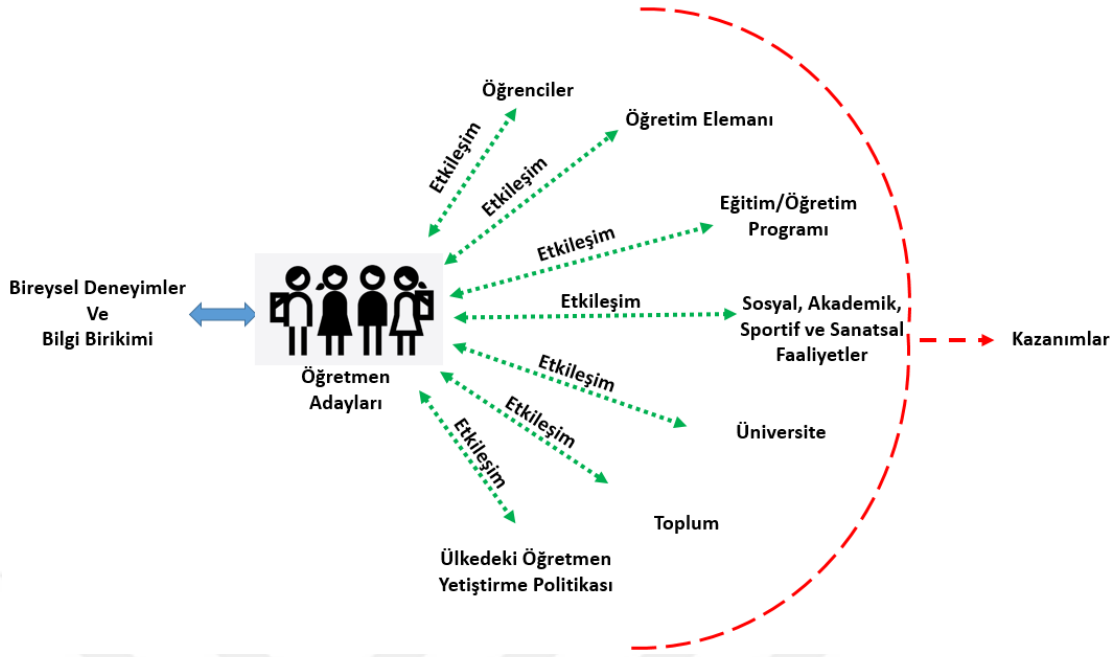
İP-5: “Burası şehir olarak da çok güzel öğrenci için. Bir öğrencinin arayıp da bulamadığı hiçbir şey yok. Sanki öğrenciler için inşa edilmiş bir şehir... Ulaşım çok kolay. Öğrencileri de etkiliyor tabii. Koşulların öğrencilere göre ayarlanmış olması onları olumlu yönde etkiliyor.”

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşıldığı gibi, üniversitenin kampüs ortamı, eğitim fakültelerinin sınıf içi ve sınıf dışı ortam ve koşulları ile staj okulları örtük programın ortaya çıktığı yerlerdir. Öğretmen adayları bu fiziki ortam ve koşulları yaşayarak ya da gözlemleyerek olumlu ya da olumsuz kazanımlar elde edebilmektedirler.

Örtük programın ortaya çıktığı diğer ortam ve koşullardan olan toplum Şekil 4.14’te, dersler Şekil 4.10’da, okullardaki kurallar, Erasmus +, kurslar, kurum kültürü ve kurumun internet sitesi Şekil 4.12’de ve sosyal faaliyetler ise Şekil 4.11’de alıntılar ile desteklenerek açıklandığı için bu bölümde yer verilmemiştir.

4.4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Örtük Programın Gerçekleşme Biçimleri

Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarma temel amacını taşıyan araştırmanın dördüncü sorusu şöyledir: “4. *Öğretmen yetiştirme programlarında örtük programın gerçekleşme biçimleri nasıldır?*”. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin kompozisyon formları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yöneltilen bu soruya verdiği yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4.16’de gösterilmektedir.



Şekil 4.16. Öğretmen yetiştirme programlarında örtük programın gerçekleşme biçimleri (http-11)

Şekil 4.16’da görüldüğü gibi, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmeye başlayan öğretmen adayları örtük program unsurlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu unsurlar öğrenci, öğretim elemanı, eğitim/ öğretim programı, sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler, üniversite, toplum ve ülkedeki öğretmen yetiştirme politikasıdır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki öğrenim süreleri boyunca bu örtük program unsurları ile etkileşimleri sonucunda, bireysel deneyimleri ve bilgi birikimi yoluyla öğrenmeler gerçekleşmekte ve öğretmen adayları kazanımları ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanı ÖE-24 “Eğitim fakültelerinde örtük program, kurum içi tüm öğelerin oluşturduğu, eğitim-öğretim faaliyetleri süresince, öğrencilerin maruz kaldığı davranışları, etkileşimleri, ortamları ve bunların sonucunda ortaya çıkan öğrenci kazanımlarını içerir.” şeklindeki açıklamasıyla örtük programın eğitim fakültelerinde gerçekleşme biçimine bütüncül bir bakış açısı getirmektedir. Araştırmanın diğer katılımcıların bu konu ile ilgili görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen adayının diğer öğrenciler ile etkileşimi: Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmaları sonucunda yeni kazanımlar ortaya çıkabilmektedir. Bir öğrenci diğer öğrenciyle etkileşime girdiğinde, beraberinde getirdiği bilgi birikimi ve deneyimlerini ortaya koymakta, bu etkileşim sonucunda yeni yaşantılar oluşturmakta, bireysel deneyimleri ve bilgi birikimi

artmaktadır. Bu sürecin kendisi ve ortaya çıkan öğretmen adayı kazanımları, eğitim fakültelerindeki örtük programın gerçekleşme biçimini yansıtmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel, öğretmen adaylarının diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmasının örtük programın gerçekleşme biçimlerinden birisi olduğunu ifade etmektedirler. İdari personelden İP-4, “Birbirlerinden etkileniyorlardır...” diyerek öğrencilerin diğer öğrenciler ile olan etkileşimine değinirken, ÖE-5 de “Burada sosyal birliktelikler oluşturuyor çocuklarımız. Dolayısıyla birbirlerinden öğrenmeleri, akran öğrenmeleri de çok fazla oluyor.” şeklindeki sözleriyle öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin örtük programı gerçekleştirmesine değinmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA-19 arkadaş çevresinin özelliklerinin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini ifade ederken, ÖA-18 de benzer şekilde öğrenci özelliklerinin diğer öğrencileri etkilediğini, bunun da öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın önemli bir parçası olduğunu belirtmektedir. ÖA-15 “Bizim sınıf çok rekabetçi. Mesela bir sunum oluyor. Arkadaş çok güzel yapmış falan. Ben de kendimi çok iyi olmak için çabalarken buluyorum.” şeklindeki açıklamalarıyla diğer öğrencilerin özelliklerinin ve davranışlarının örtük programdaki etkisini vurgulamaktadır.

Öğretmen adayının öğretim elemanları ile etkileşimi: Araştırmanın katılımcılarına öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın nasıl gerçekleştiği sorulduğunda öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki etkileşim sonucunda da gerçekleşebildiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarının kişilik özelliklerini, tavırlarını, davranışlarını, iletişim biçimini ve dış görünüşünü bilinçli ya da bilinç dışı bir şekilde sürekli olarak gözlemlemektedirler. Bu süreç esnasında ve sonucunda örtük program ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayı ÖA-7, en çok öğretim elemanlarının davranışlarından ve kendilerine karşı tutumlarından etkilendiğini ve bir şeyler öğrendiğini söylerken, ÖA-17 de öğretim elemanlarıyla iletişim kurdukları her anın bir örtük öğrenme süreci olduğunu, nasıl öğretmen olunabileceğine dair olumlu ya da olumsuz birçok şeyi farkında olmadan o esnada öğrenebildiklerini belirtmektedir. İdari personelden İP-3 öğretim elemanı davranışlarının örtük programın gerçekleşmesindeki en önemli unsur olduğunu belirtirken, iyi örnek olmanın önemine vurgu yapmaktadır. İP-5 de benzer şekilde, öğretim elemanları ile öğrenci arasında etkileşimin örtük programın etkili gerçekleşme biçimi olduğunu bu nedenle de öğretim elemanlarının olumsuz örnek teşkil edecek davranışlar sergilememesi gerektiğini söylemektedir. Bu konu ile ilgili öğretim elemanı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

ÖE-20: “Öğrenciler öğretmeni gözlemliyor... Mesela, öğretmen yaşantısıyla, okumalarıyla rol model çiziyor olabilir. Kılık kıyafete bakıldığında kimi beyaz önlüklü, kimisi çok tertipli düzenli, kimi değil. Ama bakıyor öğrenci öyle tertipli olmayanı da var. Öğrenci bunları kendileri değerlendirip olumlu ya da olumsuz alıyorlar. Bir söz var. ‘One size does not fit for all’...”

ÖE-26: “Öğrencilerle öğretmenin sohbet etmesi, örnek davranışlar sergilemesi ve öğrencinin gözlemlemesi yoluyla, gizil öğrenme ile gerçekleşir. Çoğu zaman öğrenci öğrendiğinin farkında bile değildir. Öğretmenine bakar. Bir şekilde gördüklerini edinmeye başlar. Tabii her öğrenci hemen her gördüğünü öğreniyor diyemeyiz ama mümkün olduğunca öğrenciye olumlu örnek teşkil etmekte fayda var. ”

Kurumda bulunan öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşiminin yanı sıra onların ders içinde ve ders dışında sergiledikleri davranışlar, diğer öğrenciler ile ya da birbirleri ile olan iletişimleri de öğrencileri etkilemektedir. Öğretim elemanı ÖE-4 “Öğretim elemanının dersi işleme biçimi, ders esnasında ve ders dışında öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla iletişim ve etkileşim biçimi örtük program uygulamaları kapsamındadır.” derken ÖE-2 “Öğretmenin öğrencisi/öğrencileri ile kantinde yapacağı bir sohbetin de etki ettiğinden bahsetmiştir. Öğrenci ÖA-10 da örtük program ile ilgili “Öğrenci ile öğretmen arasında gerçekleşiyor. Öğretmenlerin söylemleri, tavsiyeleri...”diyerek öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki etkileşim esnasında öğretmenlerin söylediklerine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayının Eğitim ve Öğretim Programı ile etkileşimi: Öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitim ve öğretim programlarının amaçları, öğretim programları kapsamında verilen dersler ve ölçme ve değerlendirme durumları ile öğrencilerin etkileşimi, örtük programın ortaya çıktığı durumlardan birisidir. Katılımcılar özellikle öğretmen adayının uygulamalı derslerde etkileşimde bulundukları kişiler ile etkileşime girmesi sonucunda örtük programın gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Örneğin, öğretmen adayları uygulama okullarına gittiklerinde ortaya çıkan örtük program, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri, uygulama okulundaki öğrenciler ve öğretmen adayları arasında gözlemler ve diyaloglar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğretmen adayları hem öğrenciler ile konuşup onları gözlemlerken, hem de uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin ders esnasında, koridorlarda ya da öğretmen adayları ile karşılaştıkları diğer ortamlarda sergilediği tutumu, davranışları ve öğretim yaklaşımlarını gözlem halindedirler.

ÖA-13: “Gittiğimiz okullardaki öğretmenlere bakarak ne yapmamız gerektiğini öğrenmemiz gerekiyor. Ama bazen ne yapmamamız gerektiğini de görüyoruz. Mesela bir öğrenciyi

azarlaması. Bir kaynaştırma öğrencisini azarlamıştı öğretmen. Ben bunun çok yanlış olduğunu düşünüyorum.”

ÖA-15: “Okullardaki öğrencilerle bir bağ oluşuyor. Ben her gittiğimde aynı öğrencinin yanına oturuyorum mesela. O da bana alıştı. Mesela öğretmenine anlatamadıklarını bana anlatıyor. Ben de onlarla yakınlaştıkça onlara olan sevgimin arttığını hissettim.”

Öğretim programlarının sık değişmesi ve/veya esnek olup olmaması da öğretmen adaylarına çeşitli şekillerde yansımaktadır. Öğretim elemanları programların sık değişmesi nedeniyle uyum sorunu yaşayabilmekte, eksiklik gördükleri noktalara ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik konu ve etkinlikleri değiştirebilmekte ya da eklemeler yapabilmektedirler. Bu durumda kurumda eğitim ve öğretim programının özelliklerinden kaynaklı bir örtük program gerçekleşmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümünde Müzik derslerini vermekte olan ÖE-22, müzik aleti yapabilmenin bir sınıf öğretmeni için çok önemli olduğunu ve yoklukta bir şeyler üretebilmenin önemini öğretmen adaylarının öğrenmeleri gerektiğini düşündüğü için programda yer almadığı halde öğrencilerine öğrettiğini şu sözlerle anlatmaktadır:

ÖE-22: “Basit defterden, zillerden, kalemlerden yapılan çelik üçgenlerle öğrencilerime bunun sosyal aktivitede kullanabilecek bir çalgı niteliği nasıl kazanır, bunları öğretmeye çalıştım. Özellikle okul öncesi öğretmenleri öğretmen olduğunda milli eğitimin onlara sunmadığı malzemeleri, kendilerinin küçük bir çaba ile yapabileceklerini öğrettim. Bu çalgıları yaptık, bu çalgıları çeşitli okullara götürüp öğrencilere hediye ettik. Öğrencilerim bunları yaparak öğrendiler. Ders müfredatında olmadığı halde...”

Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının ihtiyacı olduklarını düşündükleri konular doğrultusunda, resmi programlarda yer almayan hedefleri benimsemesi ve bu amaçla eğitim-öğretim faaliyetleri süresince etkinlikler düzenlemesi sonucunda çeşitli kazanımların ortaya çıkması eğitim fakültelerinde sıkça gerçekleşen bir örtük programdır. Örneğin, Uni-2’de bir öğretim elemanı öğrencilerinin sınıf öğretmeni olduklarında gerçek hayatta nelerle karşılaşabileceklerine dair daha kapsamlı fikir ve deneyim edinebilmeleri amacıyla, onları birleştirilmiş sınıfların yer aldığı köy okullarına geziye götürdüğünü anlatmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilk atandıkları zaman birleştirilmiş sınıflarla karşılaştıklarında büyük şaşkınlık yaşadıklarını belirten bir öğretim elemanı, programda yer almayan bu gibi uygulamalarla öğrencilerini gerçek hayata hazırladıklarını düşündüğünü ifade etmektedir.

ÖE-16: “...eğitim programlarını destekleme amaçlı değişiklikler yapıyoruz. Örneğin seçmeli derslerle destekleyerek... İlkokullarla yürütülen çalışmalar, mesela birleştirilmiş sınıf gezisi,

özel eğitimle alakalı olarak özel eğitim kursları veya okullarında gözlem faaliyetleri. Bunlar öğrencileri ve ortamı tanımaya yönelik...”

Öğretmen adayının sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler ile etkileşimi: Öğretmen yetiştiren programlarda okumakta olan öğrenciler öğrenim süreleri boyunca gönüllü ya da zorunlu olarak çeşitli faaliyetlere katılmaktadırlar. Katılımcılara göre bu faaliyetlere hazırlık aşamasında, faaliyet esnasında ve sonrasında öğrenciler yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek bilgi, beceri, deneyim ve kimlik kazanmaktadırlar. Bu faaliyetlerde öğrenciler sorumluluk almakta, araştırma yapmakta, başkaları ile iletişim kurmakta ve sosyalleşmektedirler. Öğrencilerin faaliyetlerde bulundukları etkileşim sonucunda örtük programın gerçekleşme biçimi ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

ÖE-19: “Ağaç dikme, öğrenci-öğretmen etkileşimi... Materyal sergileri, üniversitenin düzenlemiş olduğu kurslar, öğrencilerin bireysel çabalarıyla girdikleri etkinlikler, bazı hocaların verdiği makale yazma gibi kurslar... Milli eğitimden gelen hocaların öğrencilerimizle deneyim paylaşımları...”

ÖE-25: “... yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin kendi düzenledikleri sosyal faaliyetlerin daha sık olması nedeniyle de kendi kendine öğrenme ve akran öğrenmelerinin örgün öğretimin diğer kademelerine kıyasla daha çok gerçekleştiğini ve bunun da örtük programın bir parçası olduğu söylenebilir diye düşünüyorum... Sosyal faaliyetler, örneğin konferanslar, söyleşiler, yarışmalar, sergiler...”

Öğrencilerden ÖA-7 “Eğitim fakültesinde sürekli aktiviteler oluyor. İSMEK gelmişti, konserler oluyor. Sadece orta bahçede çalan müzik bile kendimi iyi hissetmeme neden oluyor...” diyerek örtük program faaliyetlerinin öğrencilerin ruh halini etkilediğine değinmiştir.

Ders dışı faaliyetlerin olması öğretmen adaylarının sosyal, kişisel, mesleki ve akademik gelişimine katkı sağlarken, yeteri kadar faaliyetin olmaması da örtük programın gerçekleşmemesi ya da öğretmen adayı kazanımları bakımından olumsuz etki yaratması anlamına gelmektedir. Örneğin, öğrenci şenliklerinin son yıllarda düzenlenmemesini öğrenci gelişimi açısından bir eksiklik olarak gören bir öğretmen adayının bu konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖA-3: “Müzik olsun bir şey olsun herhangi biri dört yıldır şenlik diye bir durum yaşamadık. Maalesef bizim şenlikler herhalde yaşanan olaylardan dolayı ertelendi. Ya da olmadı bir daha yapılmadı. Burada tabi insanların kaynaşması müzik olarak diğer farklı aktiviteler olarak gelişmesini sağlarken bu şeyin olmaması biraz eksik.”

Öğretmen adayının üniversite ile etkileşimi: Eğitim fakültelerindeki öğrenciler üniversite ve fakültedeki yönetsel süreçler, kurallar ve yönetmelikler, kurum kültürü ve fiziki ortam ile etkileşime girmektedirler. Bir öğretim elemanı örtük programın tüm unsurlarının kurum kültürü ile şekillendiğini ve öğretmen adayına yansıdığını, bu nedenle de kurum kültürünün örtük programın gerçekleşmesinde etkili ana unsurlardan olduğunu belirtmektedir.

ÖE-23: “... Genel olarak örtük program neyi içerir, ne bağlamı vardır, onun hakkında bilgi verebilirim diye düşünüyorum. Şimdi aslında genel bir tanımı var ya, resmi programın dışında falan diye. Eğitim fakülteleri açısından bakıldığında, ben örtük programın tamamen kurum kültürü ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Bir kurum kültürünün eğitim programlarına yansımastır.”

Örtük programın öğrencilere yansımaya biçimlerinden birisi de kişiler aracılığıyla. Öğretmen yetiştirme programları üniversiteler bünyesinde yer aldığından, öğretmen adaylarının en çok etkileşimde bulundukları idari personel öğrenci işleri personeli olduğu için örtük programın öğrenciler ile öğrenci işleri arasında da ortaya çıkması kaçınılmazdır. İdari personel İP-7 “Örtük program öğrenci ile idari personel arasında, öğrenci işleri arasında gerçekleşiyor. Mesela bize karşı önyargılı oluyorlar çoğu zaman. Bizi tanıdıkça bu azalıyor.” derken İP-3 fakülte dekanının tutumuna değişmiş “Öğrencilerle çok ilgili dekan. Herkese selam verir. Senden önce verir.” dedikten sonra dekanın öğrencilere ve personele olan yaklaşımının öğrencileri olumlu yönde etkilediğinden bahsetmiştir. Aynı üniversiteden olan ÖA-8 de “Ben bir sorunun olduğunda öğrenci işlerine giderken ya da bir idareciyle konuşurken çok rahat hissediyorum burada.” sözleriyle idari personelin görüşlerine benzer görüşler bildirmiştir.

Öğrencilerden ÖA-8: “Mesela ben bir personelin işini iyi yaptığını gördüğümde ona saygı duyuyorum.” diyerek işini hakkıyla yapmanın beraberinde getirdiği saygınlığı gözlem aracılığıyla öğrendiğini bir örnekle açıklamakta ve sözlerine şu şekilde devam etmektedir: “...ben de saygı görmek istiyorsam işimi yapmam gerektiğini biliyorum. Ya da tam tersi işini iyi yapmıyorsa, buna rağmen o kişi orada çalışmaya devam ediyorsa, ben de bir gün işimi iyi yapmazsam bana hiçbir şey olmayacağını düşünürüm.” Bir öğretim elemanı da fakültenin örtük programının gerçekleşme biçiminin kurumdaki kişiler aracılığıyla da gerçekleşebileceğini aşağıdaki sözleriyle aktarmaktadır.

ÖE-20: “Bir fakültenin örtük programı, kurumsal kimliğinin bir parçası olarak, o kurumun başındaki kişilerin yönlendirmesi, satır aralarında verdikleri mesajlar kapsamında, öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere taşıyor olabilir.”

Bu bağlamda, yöneticiler ile öğrenciler, akademik personel ve idari personel arasında gerçekleşen örtük programın öğretmen adaylarının özellikle duyuşsal özelliklere ve sosyal becerilere yönelik kazanımları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada, yöneticilerin öğrencilere, akademik ya da idari personele yönelik tutum ve davranışları, sorunlara çözüm bulma şekilleri ve sağladıkları imkanların örtük program kapsamında olduğundan 4.2. başlığı altında ayrıntılı olarak bahsedilmiştir.

Üniversitenin sağladığı imkanlar, koyduğu kurallar ve yönetmelikler ve öğretmen adaylarıyla iletişim biçimi de örtük programın gerçekleşme biçimini etkilemektedir. Öğretmen adayları için öğrenci değişim programlarının olması öğrencilerin kazanımlarını zenginleştirirken, bu imkanların çeşitliliği ve kontenjan sayısı da etkili bir faktör olarak katılımcılar tarafından bahsedilmektedir. İP-2: “Erasmusla çok fazla giden var... Web sayfamız çok aktif mesela. Tüm güncel içerikler mevcut. Bologna sayfasında eğitim planları falan en ince ayrıntısına kadar var. Duruma göre senato kararları bile öğrenciye göre değiştiriliyor.” şeklindeki sözleriyle öğrencilere okulda ne kadar değer verildiğini açıklamaktadır. Ayrıca yöneticilerin öğrenciler ile iletişim kurmak için tercih ettikleri yollar da öğrencilerin kazanımlarını ve okula yönelik tutumlarını etkileyen örtük program unsurlarındandır. Örtük programın gerçekleşmesinde üniversite ve fakültelerin düzenledikleri faaliyetlerin sayısı ve niteliği kadar, öğretmen adaylarına duyurma biçimleri de önem kazanmaktadır. Uni-1’de dördüncü sınıfta okuyan bir öğretmen adayı olan ÖA-3, okulda sık sık seminer ve konferanslar olduğunu, ancak çoğuna katılamadığını ve bunun nedeninin duyuruların yapılma biçimi olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

ÖA-3: “... bana duyurusu iyi yapılmadığı için araştırmam gerekiyor. Benim takip etmem gerekiyor edasıyla şey yapıyorlar. Ama bana bir şey katacaksa bence öğretmenlerin olsun ya da burada bir sürü panolarımız var. Bunların daha aktif kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Ya da teknoloji geliştii yani. Bir mesajla ya da maille aslında Uni-1 atıyor mail bir etkinlik olduğunda ya da bir plan olduğunda. Ama hani çok sık olmuyor diye düşünüyorum.”

Uni-3’de öğrenim gören başka bir öğrenci de benzer bir surumu şöyle aktarmaktadır:

ÖA-12: “Sosyal etkinlik sık oluyor ama kaçırıyoruz. Geç haberimiz oluyor. Ben takip edemiyorum. Panolar pek güncel olmuyor. Bir de her zaman panoların önünden geçmiyoruz. Belki mesaj gelse ya da sosyal medya hesaplarından duyurulsa. Mesela bir instagram hesabı falan olsa ya da toplu mesaj atılsa...”

Üniversite fiziki ortam ve koşulları hem alanyazında sıkça bahsedilen hem de öğretim elemanları tarafından önem verilen bir örtük program unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle laboratuvar, atölye, kütüphane, kantin gibi olanakların mevcudiyeti ve teknolojik imkanların iyi olması öğretmen adaylarının öğrenmelerini etkileyen unsurlardandır. Ayrıca dersliklerin boyutu, konumu ve oturma düzeni de eğitim-öğretim süreçlerini etkileyen örtük program unsurları olarak öğretim elemanları tarafından dile getirilmektedir. Fiziki ortam ve koşulların kurumun kurum kültürünün bir yansıması olduğu da katılımcı görüşleri arasında yer almaktadır.

ÖE -4: “Türkiye’de birçok üniversite var, bazı üniversitelerin kapısından girerken yani dış kapısından girerken bu kurum kültürü ve atmosferi hissetmeye başlıyorsunuz. Çok planlıdır, sistemattir, güvenliği bellidir, yolu bellidir, nasıl gidebileceğiniz. Diğer öğrencileri görürsünüz onların hali tavı fark eder.”

Ayrıca öğretim elemanlarının odasını görme, gözlemleme imkanı bulan, orada vakit geçiren öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimine örtük olarak katkı sağlandığı düşünülebilir. Kısacası öğretmen adayları öğrenim süreleri boyunca üniversite ve fakültenin fiziki ortam ve koşulları içerisinde yaşamakta, yönetsel süreçleri ve kurum kültürünü deneyimlemektedir. Bu süreç içerisinde tüm unsurlar ile etkileşime girmekte ve örtük program gerçekleşmektedir.

Öğretmen adayının toplum ile etkileşimi: Toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısı ve mesleğe verdiği değer, mesleğin toplumdaki statüsü ve saygınlığı kişilerin söylemlerine ve davranışlarına yansımaktadır. Örneğin, bir öğrencinin kantinci ya da güvenlik görevlisi ile yaptığı sohbet esnasında, onların öğretmenlik mesleğini yalnızca bir para kaynağı olarak görmesi ya da mesleği saygı göstermeye değer bulmaması öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve öğretmen kimliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin toplumun öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinden etkilenmesi kaçınılmazdır.

ÖA-19: “Toplumun üniversite öğrencilerine ve öğretmenlere bakış açısı etkiliyor... Mesela sınıf öğretmeni olacağımı duyanlar daha bir anlayış gösteriyor. Mesela param eksik çıksa almıyor. Çünkü bence benim bir gün onun çocuğunu yetiştireceğimin farkında.”

ÖE-26: “Eğitim bir bütün. Toplum da bunun bir parçası. Bu çocukları aslında toplum yetiştiriyor. Özellikle meslek algılarını toplum belirliyor. Burada mesela biriyle konuştuğunda ve bölümünün sınıf öğretmenliği olduğunu söylediğinde alacağı tepki ayrı, İngilizce öğretmeni olacağımı söylediğinde alacağı tepki ayrı...”

Öğretmen adayının ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası ile etkileşimi: Bir ülkenin öğretmen yetiştirme politikası hizmet öncesi eğitime öğrenci seçiminden

başlayarak hizmet öncesi üniversite eğitimi, öğretmenlik uygulamalarını, öğretmen seçimini, atamaları, hizmet-içi eğitimleri ve performans değerlendirmelerini kapsamaktadır. Doğrudan öğretmen adaylarının eğitimi ile ilgili olmayan öğretmen adayı seçim süreci, bu sürecin nasıl yönetildiğine bağlı olarak öğrencilerin ve hizmet öncesi eğitimi tamamlamış öğretmen adaylarının kalitesini etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi, tutum, yatkınlık ve iletişim becerilerine bakılmaksızın öğretmen yetiştirme programlarına merkezi bir sınavla seçilen öğrenciler, fakültede aldıkları eğitim sırasında motivasyonlarını kaybedebilmekte ve öğretmen kimliği kazanımında sorun yaşamaktadırlar. İdari personelden İP-1, öğrencilerin eğitim fakültelerine bu şekilde seçilmesi sonucunda öğretmen kimliğine sahip olmayan öğrencilerin bölümde okuduklarını belirtmektedir.

İP-1: “Bakıyorsunuz, üzerinde öğretmen gömleği olmayan öğrenciler var. Buraya öylesine gelmiş. Ya puanı başka bölüme yetmemiş, sırf boşta kalmamak için gelmiş ya da mezun olduğunda iş bulma derdim olmasın, bir şekilde bir yerlere atanırım düşüncesiyle tercih yapmış ...”

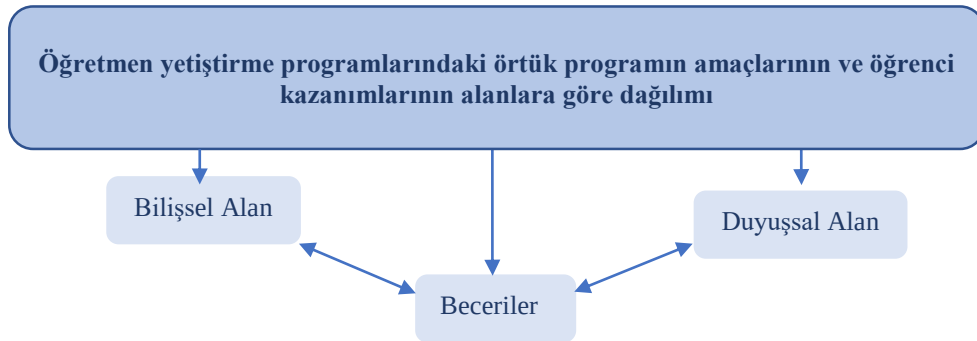
Ülkedeki öğretmen yetiştirme politikalarının bir parçası olan üniversite eğitiminin niteliği de öğrencilere örtük program olarak yansımaktadır. Özellikle programlardaki derslerin sayısı, içeriği ve öğretmenlik uygulamaları dersleri öğretmen adayı kazanımları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Sınıf öğretmenliği programlarındaki alan derslerinin sayısının azaltılması, bölümdeki öğretim elemanları tarafından doğru bulunmamakta, öğrencilerin yeterli alan bilgisine sahip olamadan öğretmen olacaklarını düşünmektedirler. Türkiye’de öğretmen adayları istihdam edilirken öğretmenlik mesleğine geçiş için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adında merkezi bir sınava girmektedirler. Bu aşamada öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı ilgi, tutum ve yatkınlıklarına ya da iletişim becerilerine sahip olup olmadığı ölçülmemektedir. Ayrıca arz-talep dengesi gözetilmeden açılan yüksek sayıda kontenjanlar sonucunda istihdam sorunu ortaya çıkmakta, öğrenciler öğrenim hayatı boyunca atanamama kaygısı duyabilmekte, dördüncü sınıfa geldiklerinde derslere katılmak yerine öğretmenlik mesleğine geçiş kurslarına gitmeyi ve sınava hazırlanmayı tercih etmektedirler. Bu durum hem öğrencilerin öğrenimlerini olumsuz etkilemekte hem de öğretmenlik mesleğinin saygınlığı zedelenmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarından ÖA-2 sınıf arkadaşlarının çoğunun dönem sonuna yaklaştıkları için derse gelmediklerini, öğretmenlik mesleğine geçiş sınavlarına çalıştıklarını ve kendisinin de bir hafta sonra derslere gelmeyi bırakacağını ifade etmektedir.

ÖA-2: “Siz iki hafta önce falan gelseydiniz daha çok öğrenci bulurdunuz. Şimdi sınava az kaldı. Herkes ya kursa gidiyor ya da evde, yurttaki kalıp ders çalışıyor. Ben de haftaya gelmeyeceğim. Hocalar da zaten anlayışla karşılıyor. Sınav haftasında geliriz anca. Finaller başlayınca.”

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmeye başlayan öğretmen adayları örtük program unsurlarıyla zorunlu ya da gönüllü, bilinçli ya da bilinçsiz, planlı ya da plansız olarak etkileşime girmeleri sonucunda, bireysel deneyimleri ve bilgi birikimleri aracılığıyla örtük programı gerçekleştirmekte ve ondan etkilenmektedirler. Bu örtük program sonucunda istedik ya da istenmeyen yönde öğrenci kazanımları ortaya çıkmaktadır. Ancak bu kazanımlar kişiye özeldir kurumdan kuruma değişiklik göstermektedir.

4.5. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Gerçekleşen Örtük Programın Amaçları ve Öğrenci Kazanımları

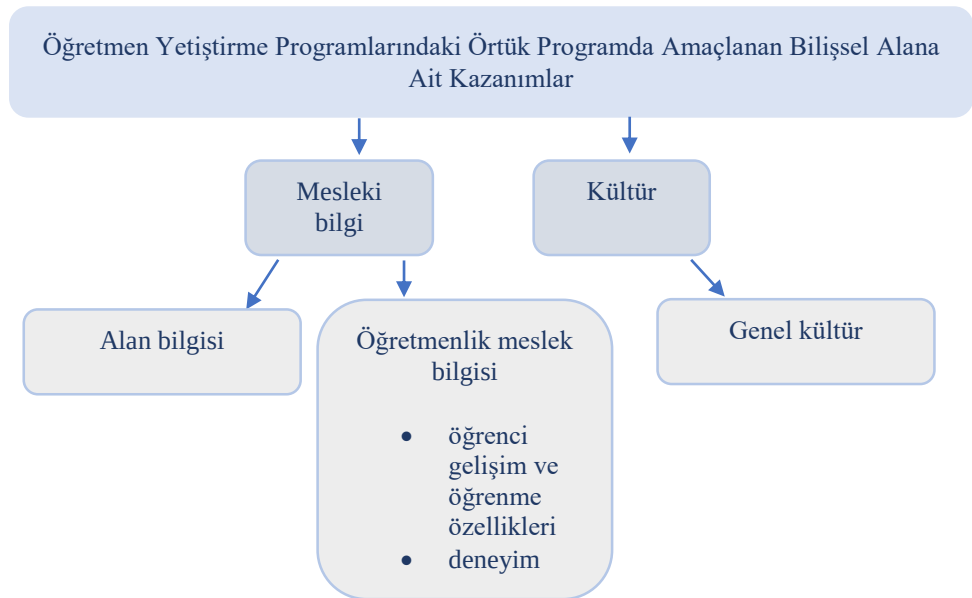
Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarma temel amacını taşıyan araştırmanın beşinci sorusu şöyledir: “*Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın amaçları ve öğrenci kazanımları nelerdir?*” Bu soruya öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin kompozisyon formları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yöneltilen sorulara verdiği yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük programın amaçlarının odağında öğrenci kazanımları olduğunu belirtmektedirler. Çözümlenen veriler *Bilişsel Alan*, *Duyuşsal Alan* ve *Beceriler* başlıkları altında Şekil 4.17’de gösterilmektedir.



Şekil 4.17. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın amaçlarının ve öğrenci kazanımlarının alanlara göre dağılımı

Şekil 4.17’de gösterildiği gibi, öğrencilerin istendik özelliklere sahip bir birey ve öğretmen olabilmeleri için onlara bilişsel ve duyuşsal kazanımlar ile bazı becerileri kazandırmak örtük programın amaçlarındandır. Bu amaçlar ve örtük programda ortaya çıkan öğrenci kazanımları ile tutarlıdır. Örtük program kapsamında ortaya çıkan öğrenci kazanımlarının hepsi olumlu ve istenilen kazanımlar değildir. Şekil 4.19’da da görüldüğü gibi, katılımcıların bahsettikleri amaçlar ve kazanımlar bilişsel alan, duyuşsal alan ve becerilerle ilgilidir ve *Bilişsel Alan*, *Duyuşsal Alan* ve *Beceriler* başlıkları altında analiz edilmiş, doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek açıklanmıştır.

Bilişsel Alan: Eğitim ve öğretimde bilişsel alana yönelik hedefler ilk kez Bloom (1956) tarafından taksonomik olarak sınıflandırılmıştır ve daha sonra Krathwohl (2002) tarafından revize edilmiştir. Son taksonomik düzenlemeye göre bilgi hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma boyutlarında ele alınmaktadır. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük program öğrencilere mesleki bilgi ve kültür kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu öğeler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’nde yer alan hedefler ile de örtüşmektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin yeterli derecede sahip olmadıklarını düşündükleri bilgileri kazandırabilmek için örtük programa başvurumaktadırlar ve örtük programda amaçlanan bu kazanımlar Şekil 4.18’de gösterilmektedir.



Şekil 4.18. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda amaçlanan bilişsel alana ait kazanımlar

Mesleki bilgi ile ilgili amaçlar: Öğretim elemanları mesleki yeterlik alanlarına yönelik öğrenci kazanımlarını desteklemek amacıyla örtük program faaliyetleri gerçekleştirebilmektedirler. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilere göre amaç öğretmen adaylarına alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmaktadır. Öğrencilerden ÖA-7 “...bilgi üretme için... öğretim yöntem ve tekniklerini öğretmek için, alan bilgisi kazandırmak için...” şeklindeki sözleriyle örtük programın meslek bilgisine yönelik amaçlarını belirtmektedir. Örneğin, öğretim yöntem ve teknikleri resmi programlarda yer alsa da öğretim elemanları sınıf dışında da bu kazanımları artırmak ve öğretmen adaylarının öğrencileri tanıması amacıyla ilkokul öğrencileri ve öğretmen adaylarını çeşitli şekillerde bir araya getirmektedirler.

ÖE-16: “...amaç... çocuklarla öğrencileri bir araya getirmek, okullarda gözlem faaliyetleri yapılıyor mesela öğrencileri ve ortamı tanımaya yönelik. Eğitsel açıdan gelişimlerine katkı sağlama, öğretmen adaylarına öğrenciyle sosyal ilişkiye ve öğretmenliğe dair bilgi ve deneyim elde etme fırsatı sağlama...”

Öğretmen adaylarından ÖA-8 “Öğrencide her açıdan istendik yönde değişim yaratmak, ilköğretimdeki öğrencileri tanımak amaçlanıyor.” diyerek ÖA-18 ise “Öğrenci özelliklerini anlayabilen ve onlara hitap edebilen öğrenci yetiştirme amacı var.” şeklindeki sözleriyle örtük programın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kazanımlara değinmektedir.

Uni-2’de öğretmen adayları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarından gelen öğrencilere gönüllü olarak ders vermektedir. Ayrıca fakülte bünyesinde çocuk şenlikleri gerçekleştirilmekte, cezaevlerindeki çocuklara ziyaretler düzenlenmekte ve bu sayede öğretmen adayları hem teorik olarak derslerde öğrendikleri bilgileri uygulamaya koyma, hem de öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Tüm bu etkinlikler öğretim elemanları aracılığıyla örtük program kapsamında gerçekleşmektedir. Çünkü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’nde yer alan Alan Bilgisi hedeflerinde “Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.” şeklinde bir kazanım ifadesi yer almasına rağmen, resmi programlarda öğretmen adaylarının öğrencileri tanımlarına ilişkin süreçler Öğretmenlik Uygulamaları dersleri ile sınırlıdır.

Yenilenen eğitim ve öğretim programlarında alan derslerinin sayısı azaltıldığı için öğretmen adaylarının meslekleri için gereken alan bilgisine sahip olmayacaklarını düşünen öğretim elemanları, bu durumu telafi edebilmek amacıyla örtük program etkinliklerine başvurduklarını açıklamaktadırlar. Öğretim elemanları eğitim ve öğretim

alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip edebilmek ve güncel kalmak için de örtük programa başvurumaktadırlar. Bu durum hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından dile getirilen konulardan olmuştur. ÖE-11 “Fakültedeki eğitim programlarının yetersiz olması, ihtiyacı karşılamaması, sürekli değişmesi ve bu durumu telafi etmek... Alan bilgisi yeni eğitim programlarında azaltıldığı için öğretmen adaylarına verilemiyor.” derken öğrencilerden ÖA-16 “...programda yer almayan ya da yetersiz kalan bilgileri öğrencilere öğretmek...” demiştir.

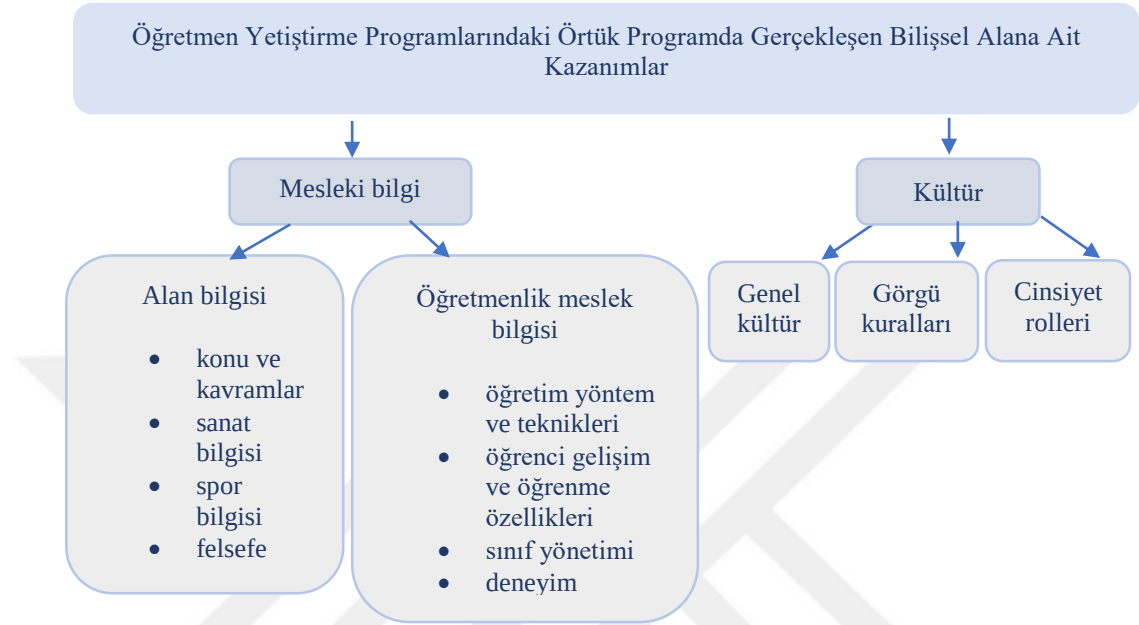
Sınıf öğretmenlerinin vereceği dersler arasında müzik ve resim gibi sanat dersleri de bulunmaktadır. Araştırmaya katılan müzik dersi öğretim elemanları, bu konuda öğrencilerin bilgili ve donanımlı olmaları gerektiğini ancak derslerin sayısını yetersiz bulmaları sebebiyle öğrencilere ders dışı görev ve sorumluluklar verip etkinlikler düzenleyerek sanata dair bilgilerini ve alan bilgilerini artırmayı amaçlamaktadırlar. Örneğin, bir öğretim elemanı ÖE-22 öğrencilerin müzik aletlerini tanımaları için derse mutlaka bir enstrüman ile gittiğini belirtirken, Uni-3’te görev yapan bir diğer öğretim elemanı ÖE-9 ise ofis ortamını bir müzik dükkanı gibi tasarlayarak müzik aletleri ve müziğe dair materyallerle donatmıştır.

Kültür ile ilgili amaçlar: Eğitim fakültelerinde öğrencilere aynı zamanda kültür kazandırmak amaçlanmaktadır. Tüm öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin mutlaka zengin bir genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir ve öğrencilere kültür kazandırmanın, örtük programın amaçlarından olduğuna değinilmektedir. ÖE-22: örtük programın amacının “Öğrenciye kültür kazandırmak...” olduğunu belirtmiş, İP-6 da “... öğretmenler belli bir kültüre sahip olmalı, bunu amaçlar...” diyerek benzer görüş bildirmiştir. ÖA-6 ise “...sosyal, kültürel yönlerden öğrencileri geliştirmek...” amacının olduğuna değinmiştir.

ÖE-7 “Hem eğitim alanında hem de teknolojiyle ilgili güncel gelişmeleri, yenilikleri takip etmek amaçlar arasında.” diyerek öğrencilerin özellikle bilimsel, sanatsal ve/veya teknolojik gelişmeleri ve yenilikleri takip etmelerinin beklendiğini vurgulamıştır.

Yukarıda yer alan amaç ifadeleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında okumakta olan öğretmen adaylarının aldığı hizmet öncesi eğitimleri kapsamında mesleğe başlamadan bazı mesleki bilgi ve genel kültür bilgisine sahip olması beklenmektedir. Örtük programdaki öğrenci kazanımları ise mesleki bilgi, genel kültür, felsefi bilgi, görgü kuralları ve cinsiyet rolleri bağlamında ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılanların görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program kapsamında gerçekleşen öğretmen adaylarının bilişsel alana ait kazanımları Şekil 4.19’da gösterilmektedir.



Şekil 4.19. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda gerçekleşen bilişsel alana ait kazanımlar

Mesleki bilgi ile ilgili kazanımlar: Verilen görüşlere göre örtük programdaki öğrenci kazanımları felsefeye, sanata ve spora ilişkin konu ve kavramları kapsayan alan bilgisini içermektedir. Bu konuyla ilgili ÖE-17 “...ilkokula gittiklerinde öğrencilerine neler öğretecekleri konusunda fikir sahibi olmalarına yardımcı oluyor.” derken öğrenci ÖA-1 “Sportif kazanımlar mesela futbol bilgisi. Piyano öğrendim, dans öğrendim.” demiştir.

Öğretim elemanlarından ÖE-8 “Bilgilerini rafine ediyor, varoluşçuluğu öğreniyor.” diyerek öğrencilerin felsefi bilgiyi örtük program aracılığıyla edinebileceklerini ve onu sentezleyebileceklerini belirtmektedir.

Ayrıca öğretmen adayları sınıf yönetimi bilgisi, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine yönelik bilgi ve deneyim de kazanmaktadır. Bu kazanımlar amaçlarla tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerden ÖA-7 öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri, alan bilgisi kazandıklarından bahsederken, ÖA-3: “Öğretmen özellikleri kazanılıyor. Öğrencinin ihtiyaçlarını, yeteneklerini, ilgi alanlarını saptayabilen...öğrenciler yetişiyor.” demiştir. ÖA-5 ise “Meslekle ilgili tecrübe kazanıyoruz.”derken ÖA-4: “Öğrenciler okul yönetimi, sınıf hakimiyeti,...hakkında bilgi

ediniyor.” diyerek öğrencilerin kazanımlarını detaylandırmaktadır. ÖA-8 ise “... öğrenciler ilköğretim öğrencilerini tanıyorlar...” demiştir. Öğretim elemanlarından ÖE-13 öğrencilerin görüşlerine benzer şekilde “... sınıf kontrolünü sağlama konusunda kendilerini geliştirirler.” demiş, İP-1 de “Deneyim kazanıyorlar.” diyerek öğrencilerin mesleki deneyim kazanmalarına değinmiştir.

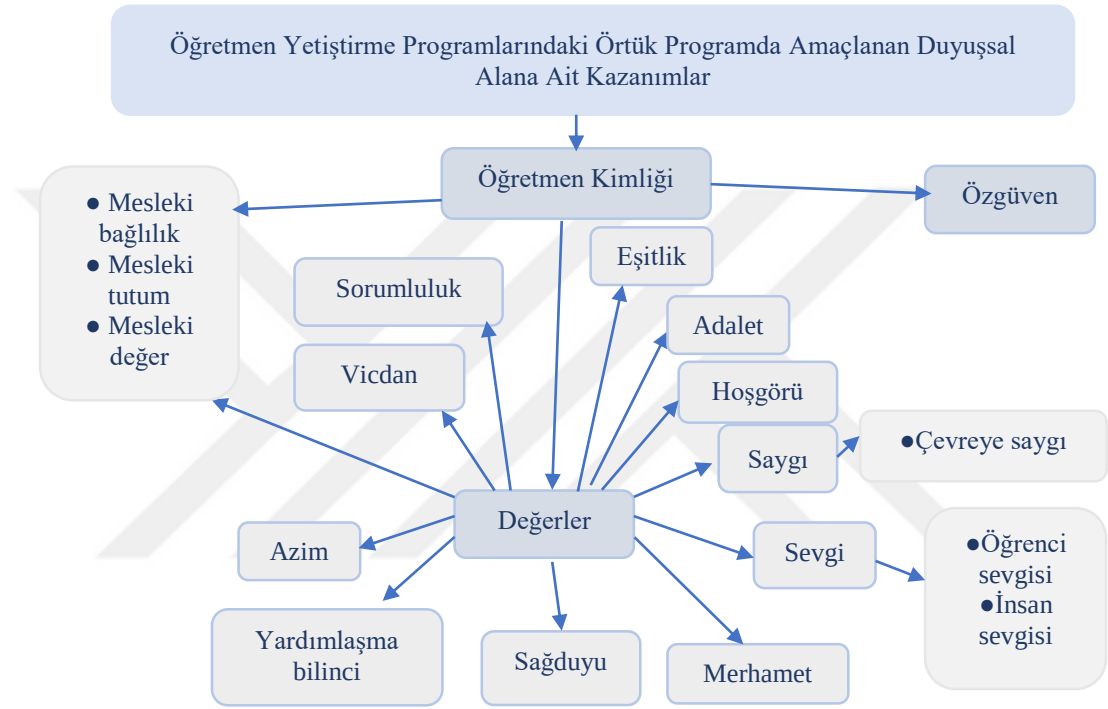
Kültür ile ilgili kazanımlar: Öğretmen adayları örtük program aracılığıyla kendilerini topluma uyumlu bireyler haline getirecek olan kuralları ve normları da öğrenmektedirler. İki öğretim elemanı ÖE-25 ve ÖE-22 öğrencilerin kültür kazandıklarından bahsetmektedir. Öğretim elemanlarından ÖE-10 “Toplumun kadına ve erkeğe bakış açısından etkilenecek cinsiyet rollerini öğreniyor.” derken ÖE-8 “...kapıyı çalmayı öğreniyor, kız-erkek ilişkilerine bakışı normalleşebiliyor” sözleriyle örtük programın öğrencilere görgü kurallarını ve cinsiyet rollerini öğretmek onları topluma uyumlu bireyler haline getirmesine vurgu yapmaktadırlar. Kazanımlarla ilgili ifadeler incelendiğinde, üç öğrenci ÖA-7, ÖA-8 ve ÖA-9 örtük programın öğrencilere genel kültür kazandırdığını ifade etmişlerdir. Ancak bu genel kültürün kapsamı ile ilgili bir ayrıntı ifadelerde yer almamaktadır.

Örtük program her zaman bir plan ya da amaç dahilinde gerçekleşmeyebilir ve ortaya çıkan kazanımlar da beklenmedik olabilmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın amaçları öğrenciye mesleki bilgi ve kültür kazandırmaktır. Ancak bu amaçlar arasında yer almadığı halde öğrenci kazanımları olarak dile getirilen bazı çıktılar da bulunmaktadır. Bunlar felsefi bilgi, görgü kuralları ve cinsiyet rolleridir.

Duyuşsal Alan: Duyuşsal alan, insan davranışlarını şekillendiren sevgi, ilgi, tutum, akademik özgüven, güdü gibi unsurları kapsamaktadır. Kişinin değer yargılarıyla, kişiliği ve kimliği ile ilgilidir. Ayrıca öğrencinin duygusal kazanımlarının ağır bastığı öğretim hedeflerini içermektedir. Duyuşsal alana yönelik hedefler taksonomik olarak beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirmedir (Kratwohl, Bloom ve Masia, 1964).

Bir öğretmenin milli, manevi ve evrensel değerler, öğrencinin gelişimini destekleyici, iletişim ve işbirliğine açık bir tutum ve kişisel ve mesleki bir takım değerler benimsemesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan önce sahip olması beklenen bu kazanımlar öğrencilere ancak örtük program aracılığıyla ve dolaylı yoldan kazandırılabilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, öğrenciler

ve idari personele göre öğretmen adaylarının sahip olması amaçlanan kazanımlar öğretmen kimliği, kurumsal aidiyet ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu tutum, öğretmenlik mesleğine değer verme, öğrenci sevgisi, özgüven, hoşgörü, merhamet, vicdan, azim, insan sevgisi, duyarlılık, sorumluluk bilinci, yardımlaşma bilinci, dünya görüşü geliştirme, hayat felsefesi geliştirme ve çevre ve doğa bilincidir ve Şekil 4.20’de gösterilmektedir.



Şekil 4.20. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda amaçlanan duyuşsal alana ait kazanımlar

Şekil 4.20’de gösterildiği gibi, öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde kazandırılması amaçlanan duyuşsal alana ait öğretmen kimliği, değerler ve özgüven ile ilgili kazanımlar doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen kimliği ile ilgili amaçlar: Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar olduğu için akademik ve idari personelin amacı öğretmen kimliğine sahip, donanımlı ve yeterli öğretmenler yetiştirmektir. Bu doğrultuda gerçekleşen örtük program uygulamaları öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazandırmayı, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeyi ve değer vermeyi, dolayısıyla da örnek öğretmen davranışları ve özgüven kazandırmayı amaçlamaktadır. Duyuşsal kazanımlara ilişkin amaçlara dair katılımcılardan ÖE-1 “Meslekle ilgili değerleri, inançları, tutumları kazandırmak.”

demiş, ÖE-2 ise “Temel amaç, ders dışı ortam ve etkinliklerle örnek davranış biçimleri ve alana uygun mesleki kimlikler oluşturmak ya da oluşma halindeki davranış ve kimlikleri pekiştirmek ve zenginleştirmektir.” diyerek mesleki değerlere ve inançlara vurgu yapmıştır. ÖE-4’e göre de “Amaç ... öğretmene uygun davranışları, duruşu...” öğretmen adaylarına kazandırmaktır. Öğrenci ÖA-9 “Öğrencilere değerler kazandırmak amaç...” diyerek değerlerden genel olarak bahsederken ÖA-3 “Öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve beklentileri karşılayacak özelliklere öğretmen adaylarının sahip olması amacıyla...” öğrencilere değerler kazandırılması gerektiğini söylemiştir. İP-4 de “Örnek öğretmen davranışları kazandırmak, mesleki deneyim ve farkındalık kazandırmak örtük programın amaçlarındandır.” demiştir.

Öğretmen kimliğine sahip bir öğretmen adaylarının öğrencileri ve insanları sevmeleri, hoşgörülü, vicdanlı, merhametli, azimli, duyarlı, sorumluluk sahibi ve yardımsever olabilmeleri gerekmektedir. Tüm bunları sağlamanın yolu da örtük programdan geçmektedir. Katılımcılar örtük programın öğretmen adaylarına bir takım değerler kazandırmayı amaçladığını ve değerlerin ancak örtük program yoluyla kazandırılabilceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan değerlere yönelik ÖE-8 “...hoşgörüğü öğretmek...” demiş, ÖE-24 “Öğretmen adayına öğrenci sevgisi ve merhamet kazandırmak, sorumluluk bilinci aşmak, öğretmenliğin sadece ders anlatmaktan ibaret olmadığını göstermek, yardımlaşmanın önemini göstermek.” demiş, ÖE-25 ise “Bu uygulamaların amacı öğrencilere bir takım değerler, inançlar kazandırmaktır. Onları daha kültürlü, donanımlı bireyler olarak yetiştirmek ve daha iyi bir öğretmen olmalarını sağlamaktır.” demiştir. Öğrencilerden ÖA-3 “Sorumluluk kazandırmak...”, ÖA-6 “... değer geliştirmek, uyumu kolaylaştırır...”, ÖA-7 ise “...insan sevgisi kazandırmak, değerler kazandırmak...” amacı olduğunu söylemiştir. İdari personelden İP-3 de öğrencilere “Yardımlaşma, insan sevgisi kazandırmak” amacı olduğuna değinmiştir.

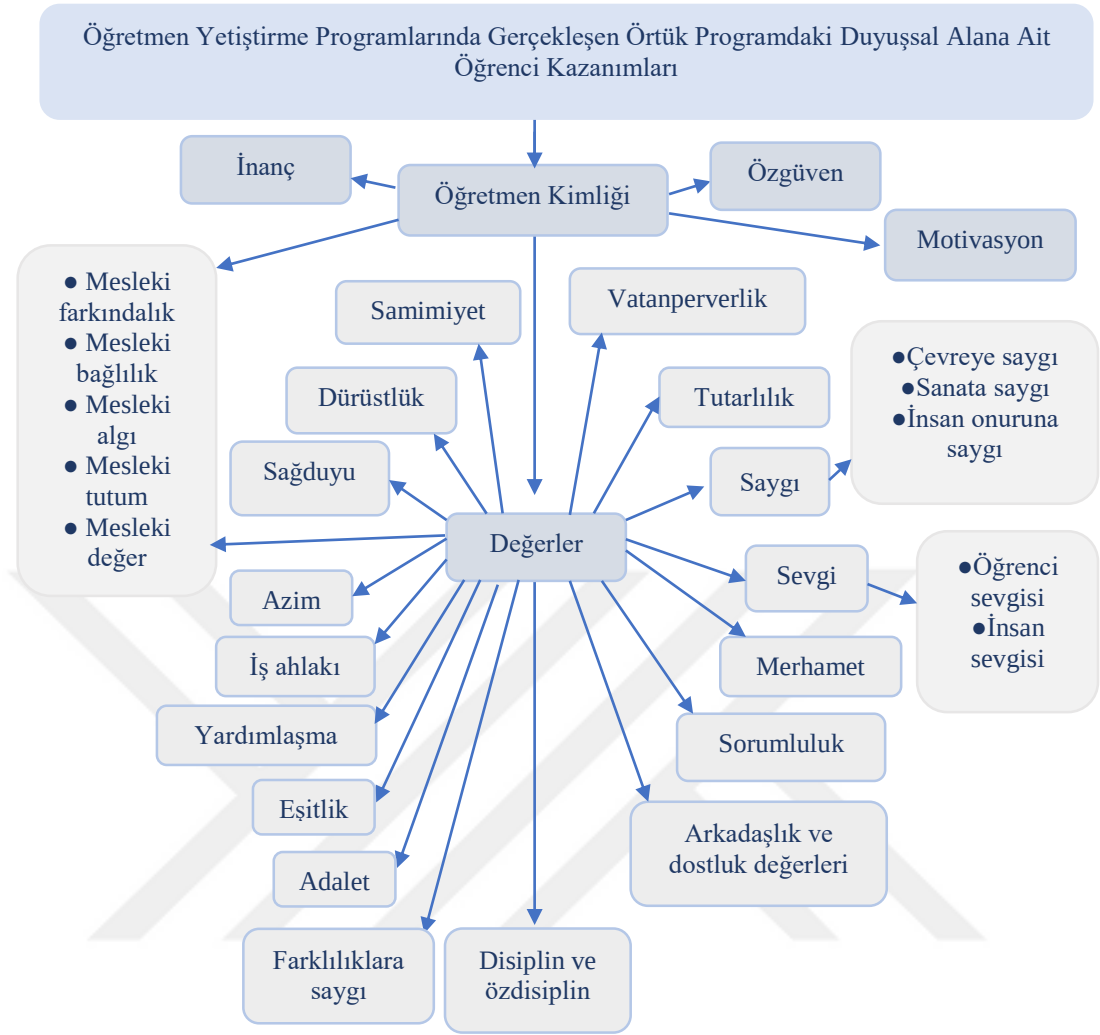
Bir öğretim elemanı kendisinin yaptığı örtük program uygulamalarında amacının “...öğrencilerin kısıtlı imkanlarla da olsa bir şeyler yapabileceklerini öğretmek ve bu sayede öğrenciye yaratıcılığı ve azmi öğretmek” (ÖE-22) olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden ÖA-7 ise örtük program aracılığıyla daha demokratik, adil ve eşitlikçi öğretmenlerin yetiştirilmesi amacı güdülmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğretim elemanı ÖA-12 “Doğaya saygı duymak, Çevre duyarlılığı kazandırmak” diyerek örtük

program aracılığıyla öğretmen adaylarına çevre ve doğa bilinci kazandırılmaya çalışıldığından bahsetmektedir.

Öğretmen adayının özgüven sahibi olması gerektiğini belirten katılımcılar, yeterli teorik bilgiye sahip olmanın bunu sağlamadığını, sorumluluk alacakları aktiviteleri çeşitlendirerek, öğrencilerini tanıyıp onlarla etkileşimde bulunmalarını sağlayarak ve sınıf önü deneyimleri artırarak öğretmen adayına özgüven kazandırılabilceğini belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili ÖE-9 “Örtük programın amaçlarından biri de özgüven kazandırmak.” demiştir.

Ayrıca bir öğretim elemanı ÖE-6 örtük programın amacının “olumsuz öğretmen davranışlarını ortadan kaldırmaya çalışmak” olduğunu belirtmektedir. Öğretim elemanı ÖE-16 ve ÖE-4 ise öğretmen adaylarına doğrudan anlatım yoluyla kazandırılmayacak özellikleri kazandırmanın örtük programın amacı olduğunu belirtmektedir ve ÖE-4 “Amaç... Yaşam felsefesini, ahlaki ve etik değerleri, tacit knowledge denen, öğrenciye anlatarak ya da okutarak kazandırılması zor bilgileri, deneyimleri kazandırmak.” diye eklemektedir.

Araştırmaya katılanların görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program kapsamında gerçekleşen öğretmen adaylarının duyuşsal alana ait kazanımları Şekil 4.21’de gösterilmektedir ve bu kazanımlar Şekil 4.20’de gösterilmekte olan hedef kazanımlar ile tutarlıdır.



Şekil 4.21. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda gerçekleşen duyuşsal alana ait kazanımlar

Şekil 4.21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin örtük program aracılığıyla kazandıkları duyuşsal kazanımlar oldukça fazladır. Öğretim elemanlarından ÖE-1, örtük programın öğretmen adaylarına daha çok duyuşsal özellikler kazandırdığını belirttiikten sonra, “Kazandırılması öngörülen değer, inanç, tutum, ölçü, kural vb. örtük programla kazandırılması niteliklerin içselleştirilmesi ve kalıcılığı için önemlidir.” diyerek duyuşsal değerleri doğrudan anlatım yoluyla kazandırılmayacağını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliği kapsamında değerler, inanç, özgüven ve motivasyon ile ilgili kazanımları katılımcıların görüşleri ile desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

-Öğretmen kimliği ile ilgili kazanımlar: Öğretmen adaylarından ÖA-1, 3, 4, 6, 8, 16 ve 18, öğretim elemanlarından ise ÖE-13 ve 14 örtük program aracılığıyla öğretmen kimliğinin kazanılabilir, geliştirilebilir ya da kaybedilebilir olmasından

bahsetmektedirler. Örneğin ÖA-7 öğretmen kimliği kazandıklarından bahsederken, ÖA-18 “...olumsuz sınıf içi uygulama deneyimleri sonucu öğretmen kimliğinin kaybedilmesi de mümkün.” sözleriyle örtük program kazanımlarının sadece istedik yönde olmadığına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde ÖE-12 de “öğretmenleri gözlemleyerek öğretmenliğe ilişkin bir algı oluşturuyorlar 16 yıllık eğitimleri süresince.” şeklindeki sözleriyle öğretmen kimliğinin ve meslek algısının öğrenci gözlemi yoluyla olduğundan ve bu kimlik ve algının her zaman olumlu olmadığından bahsetmektedir. Katılımcıların öğretmen kimliği ve mesleğe yönelik duyuşsal alan kazanımları ile ilgili görüşleri aşağıdaki yer almaktadır. ÖA-7 “Mesleki özgüven, mesleki motivasyon kazanıyoruz. Öğretmenliğe karşı olumlu tutum, öğretmen kimliği kazanıyoruz.” derken, ÖA-6 “Örtük program uygulamaları sonucunda öğrenciler sosyal, kültürel yönlerden gelişir. Örtük program değer geliştirir, uyumu kolaylaştırır, ders içi etkinlikleri destekleyip öğrenmeleri kolaylaştırabilir, kişisel ve mesleki donanımı artırabilir.” şeklinde öğrencilerin duyuşsal kazanımlarını detaylandırmaktadır. Öğretim elemanı ÖE-3 de “Mesleğe olan algı ve tutumlar olumlu yönde değişmektedir. Hayata, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik bir derinlik algısı oluşmaktadır.” diyerek öğrencilerin duyuşsal kazanımlarını açıklarken ÖE-2 “...iş ahlakı, farkındalık, otonomi, ve mesleki bağlılık...”konularına değinmektedir. ÖE-24 ise öğrencilerin duyuşsal kazanımlarına meslek algısı ve inanç açısından yaklaşarak “Öğretmenliğin ne kadar kutsal bir meslek olduğunu, sadece ders anlatmak olmadığını idrak ederler.” demiştir.

Öğretim elemanlarından ÖE-22 de ÖE-24’ün görüşlerine benzer şekilde öğretmenliğin sadece ders anlatmaktan ibaret olmadığını düşündüğünü söyleyerek “Sınıf öğretmeni olacak öğrencilerime müzik dersleri etkinliğinin yalnızca ders anlamında değil, çocuklarla eğlenmek, çocuklarla mutlu olmak, onları eğlendirmek de olduğunu kazandırdım.” şeklindeki sözleriyle öğrencilerin meslek algılarına yönelik düşüncesini açıklamaktadır.

Bir öğretim elemanı olan ÖE-12 ise öğretmen adaylarının meslek algısı ile ilgili yanlış kazanımların ortaya çıktığını “Öğretmen adayları öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere konu anlattırmak olduğunu zannediyorlar. Biz böyle öğretmedik ama bunu anlamışlar.” şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir.

Katılımcıların sıklıkla bahsettiği duyuşsal kazanım ise değerler olmuştur. Bir öğretmen adayının çok sayıda değer sahibi olması beklenirken, bu kazanımların gerçekleşmemesi ya da yanlış değerler kazanması büyük bir sorun olarak ele alınmıştır.

Örneğin, bir öğretim elemanı öğretmen adaylarının örtük program *sonucunda* “değerler ve inançlar” (ÖE-25) kazandığını söylerken, bu değerlerin neler olduğuna dair hem öğrenciler hem de akademik ve idari personelden katılımcılar çok sayıda görüş bildirilmiştir. Bunlardan bazılarına değinmek gerekirse, ÖE-19 “...Değerler, arkadaşlık ve dostluk değerleri...kazanıyorlar” demiş, ÖE-20 “Örtük program... demokratik değerler ...kazandırıyor.” demiştir. ÖE-23 “Burada belki de en önemli kazanım siyasi düşünceler arasındaki zenginlik.” şeklinde farklılıklara değinirken ÖE-22 “Öğrencilerin kısıtlı imkanlarla da olsa bir şeyler yapabileceklerini öğrenmesi,... azim, vatanperverlik...” gibi duyuşsal alan kazanımlarına değinmektedir. Diğer bir öğretim elemanı ÖE-2 “...sağ duyu... kazanıyor” demiş, ÖE-8 de “Kimlik kazanıyor, bir arada yaşamayı, sevgi, saygı hoşgörüyü öğreniyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. ÖE-24 de “Merhamet, sevgi gibi öğretmenlik mesleğinde çok önem arz eden duyguların gelişimine katkı sağlar. Yardımlaşmanın önemini kavrayabilirler...” diyerek öğrencilerin duyuşsal alana dair kazanımlarını örneklendirmiştir. Öğrencilerin duyuşsal alan kazanımlarına dair görüşleri de öğretim elemanlarının görüşleriyle benzerlik göstermektedir. ÖA-9 “İdeal bir öğretmen olmayı öğreniyoruz, ...değerleri...” derken, ÖA-12 “Doğaya saygı duyma, çevre duyarlılığı, insan sevgisi...” gibi kazanımlardan bahsetmektedir. ÖA-17 “Değerler, disiplin,... Demokratik ve eşitlikçi,... adil olmayı, ...hoşgörüyü öğreniyoruz.” şeklinde kazanımları açıklarken benzer şekilde ÖA-14 de “Çalışma disiplini. Hayat görüşü.” demiştir. ÖA-7 ise “Mutlu olmayı, kültürel hoşgörüyü, insan sevgisini...” öğrendiklerini söylemiştir. ÖA-11 örtük programın “...hakkını aramak, azim...gibi şeyler” kazandırdığını söylerken idari personelden İP-3 de örtük program aracılığıyla “Yardımlaşma. İnsan sevgisi kazandırmak mümkün...” demiştir.

ÖA-8 ve ÖA-13 ile ÖE-15 öğretmen adaylarının örtük program aracılığıyla kazandıklarından bahsederken “Sorumluluk kazanıyorlar.” ifadesini kullanmışlardır.

İP-1 ve ÖE-3, 9 ve 13 ile ÖA-7 öğretmen adaylarının özgüven kazandıklarını belirtirlerken, özgüvene dair diğer katılımcıların görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

ÖE-9 “Sahneye çıkmayı, özgüveni kazanıyor.” derken ÖE-3 “İlgileşim ve özgüven artışı sağlanmaktadır...” demiştir. İdari personelden İP-1 ise fakültede ve derslerde çeşitli projeler olduğunu söyledikten sonra “Özgüven kazanıyorlar projelerde görev alarak.” diyerek öğrencilerin kazanımlarından bahsetmiştir.

ÖE-3 “... Hayata, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik bir derinlik algısı ve motivasyon oluşmaktadır.” diyerek, ÖA-7 ise “... mesleki motivasyon kazanıyoruz.” şeklindeki cümlesiyle öğretmen adaylarının örtük program aracılığıyla motivasyon kazandıklarını ifade etmektedir.

Öğrencinin “Dürüst, samimi, çalışkan, tutarlı ve yetkin öğretmen olması olumlu (ÖE-6)” bulunmaktadır. Ancak duyuşsal kazanımların ölçülemediği, bu nedenle de zaman zaman olumsuz kazanımların ortaya çıkabildiği ve bunun kontrol edilmesinin zor olduğu öğretim elemanları tarafından açıklanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program sonucunda duyuşsal alana ilişkin ortaya çıkan olumsuz kazanımlar ile ilgili çok sayıda öğretim elemanı görüş bildirmiştir. ÖE-2 öğrenciler ile ilgili “para kazanmayı önemsiyorlar sadece. Değerleri yok. Çaba sarfetmeden sonuç alma arzusu var... Daha iyi bir öğretmen olma kaygısı yok.” diye eleştiri sunarken, ÖE-10 “Daha bireysel olmayı öğreniyor. Küreselleşme sonucunda değersizleşme var. Değerler teorik biçimde kazandırılmaz. İnsan olmaya dair bir şey kazanmıyor.” diyerek küreselleşmenin öğrenciler üzerindeki dolaylı olumsuz etkisine değinmiştir. ÖE-12 ise öğrencilerin olumsuz kazanımları konusunda öğretim elemanlarını sorumlu bulmakta ve “İtaatkar olmayı öğretiyoruz... Dünya görüşü kazandıramıyoruz.” demektedir. ÖE-25 de “Öğretmenliğe karşı olumsuz tutum geliştirebiliyor...” demiş, ÖE-21 “Türkiye toplumuna baktığımızda işi daha kolay yollardan çözmek ya da fazla uğraşmadan bir yerlere gelenler vardır. Öğrenci bunları da öğreniyor.” diyerek toplumun öğrenciler üzerindeki örtük etkisinden bahsetmiştir. ÖE-5 ise kazanımların olumlu ya da olumsuz olabileceğini söyleyerek “Örnek öğretmen davranışları kazanabiliyor ya da olumsuz bir öğretmen davranışı görürse, onu da kazanabilir. Örneğin öğrenci kayırma. Ama bunların neler olabileceğini söylemek zor.” şeklinde sözlerine devam etmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi, öğrenciler içerisinde bulundukları sistemin tüm unsurlarından etkilenmektedirler. Özellikle öğretim elemanlarının davranışlarını gözlemleyen öğretmen adayları bunları benimsemekte ve kendileri de öğretmen olduklarında, edindikleri davranışları öğrencilerine yansıtmaktadırlar. Bu durum zincirleme bir reaksiyon gibi nesillerden nesillere aktarılmakta olduğu için öğretim elemanları örnek öğretmen davranışları sergilemeli, adil olmalı, öğrenci kayırmamalı, kolay yoldan haksız kazanç elde etme çabası içerisinde olmamalıdır. İdari personelden İP-6, “Çaba sarfetmeden sonuca ulaşma arzusu var.” şeklinde görüşlerini açıklarken, öğrencilerden ÖA-14 “Olumsuz olarak kopya çekme diyebilirim, yalan söyleme, kolay

yoldan başarılı olma arzusu,...” diyerek öğrencilerin örtük program sonucu kazandıkları olumsuz davranışlara örnekler vermektedir. Benzer şekilde görüşe sahip olan bir öğretim elemanı bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

ÖE-15: “Zaten öyle bir sistemden gelmiş, eğitim fakültesinde de bunu görüyor, dolayısıyla onun öğretmenliğinde de devam ettiriyor. Bu sefer yeni nesillere bu şekilde aktarılıyor. O yüzden kaliteli insan yetişmiyor. Sürekli sistemler işte trafik trafikte mesela kırmızı ışıkta varsa durulur yoksa geçilir. Geçmezse, ya da sıra sıra da beklenmez. İşin bir şekilde kolay yolu alınır. Kimse sırasını beklemez bizim ülkemizde. Böyle şeyler bence bizim okulda okullarımızda olan şeyler diye düşünüyorum.”

Öğretim elemanı ÖE-15, bu durum sonucunda kopya çeken, özdisipline ve azim duygusuna sahip olmayan öğrenciler yetiştiğini söylemektedir. Bir başka öğretim elemanı ÖE-12 ise olumsuz öğretmen davranışına örnek verirken, öğretim elemanlarının öğrenciyi görmezden gelmesine ve onların sorunlarıyla ilgilenmemesine değinmektedir. Bu davranış insan onuruna karşı saygısızlık içermesine karşın, bazı öğretim elemanları zaman zaman bu tarz davranışlar sergileyebilmektedir. Benzer şekilde ÖE-24 de “Öğretmen olduklarında öğrenciyle sadece sınıf içinde iletişim kurmak, koridorda gördüğünde onu görmezden gelmek, sorunlarıyla ilgilenmemek...” şeklindeki ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir. ÖA-18 “Olumsuz olarak... olumsuz sınıf içi uygulama deneyimleri sonucu öğretmen kimliğinin kaybedilmesi...” diyerek öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin olumsuz uygulamalardan zarar gördüğünde yitirilebileceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca uygulama dersleri esnasında, süreçlerin planlı ve programlı bir şekilde yönetilememesi ve öğretmen adaylarına gereken desteğin sağlanmaması sonucunda öğretmen adayları özgüvenlerini yitirebilmekte, öğrencilere ve mesleğe karşı olumsuz duygu ve tutum geliştirebilmekte, motivasyonları kırılmaktadır. Öğrenciyken sorumluluk alma fırsatı bulamayan ya da verilmeyen öğretmen adayları, sorumluluklardan kaçan bir birey haline gelebilirler ve öğretmen kimliğine sahip olmayan öğretmenler maddi kazancı öncelikleri olarak benimseyebilirler.

Beceriler: Katılımcılara göre, örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bazı beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların hepsi birlikte işe koşulmaktadır ve bir beceri birden fazla öğrenme alanına dair unsur barındırabilir. Örneğin problem çözme ve araştırma becerileri bilişsel ağırlıklı olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, iletişim becerisi duyuşsal ağırlıklı bir beceri

iken, araç-gereç tasarımı ve araç kullanma becerisi hem bilişsel hem de devinişsel alanda düşünülebilir.



Şekil 4.22. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda amaçlanan becerilere ait kazanımlar

Araştırmanın katılımcılarına göre örtük programda amaçlanan öğrenci kazanımları sosyal beceriler, üst düzey düşünme becerileri, psikomotor beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileridir. Bu beceriler aşağıda doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek açıklanmıştır.

-Sosyal beceriler ile ilgili amaçlar: İdari personelden İP 5, 7 ve 8 sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin üzerinde dururken İP-3 ise iyi iletişim kurmanın amaç olduğunu ya da olması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde iki öğretim elemanı da iletişim becerilerine vurgu yapmakta “Amaç öğrencilere etkili iletişimi, ...öğretmek.” (ÖE-4) ve “Amaç iletişim kurabilen, eleştirel düşünen,...insan yetiştirmek” (ÖE-13) demektedirler.

Ayrıca sosyal becerilerin toplumun sorunlarına çözüm bulmada katkı sağlaması amacıyla kazandırıldığı belirtilmiştir. ÖA-16 “Problem çözen, yaratıcı düşünen, sosyal öğrenciler yetiştirmek,...” amacı olduğunu söylemiş, ÖA-17 de “...takım çalışmasını öğretmek”amacına değinmiştir. İP-1 ise örtük programda “Sosyalleşme, toplumun sorunlarına çözüm üretme...” amacı olduğunu belirtmiştir.

-Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili amaçlar: Toplumun sorunlarına çözüm üretmesi beklenen öğretmenlerin sosyal becerilerin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bazı beceriler katılımcılar tarafından örneklendirilmiştir.

İP-2 “Eleştirel düşünme becerileri kazandırmak,...” demiş, ÖA-17 “...araştırma becerilerini ... öğretmek.” konusuna değinmiş, ÖA-7 ise daha kapsayıcı bir ifadeyle “yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma becerileri...” kazandırmanın örtük program amaçları kapsamında olduğunu ifade etmiştir.

-Psikomotor beceriler ile ilgili amaçlar: Öğretim elemanları ve öğrencilere göre eğitim fakültelerindeki örtük programın bir diğer amacı da öğrencilere beceri içeren bazı devinışsel özellikler kazandırmaktır. ÖE-17: “Sanat konusunda geliştiriyor. Bir şey, bir eser ortaya koyabilmelerini sağlıyor.” derken, diğer öğrenciler “Enstrüman çalmayı öğrenmek...”(ÖA-1), “Materyal geliştirmek, artık materyalleri değerlendirmek...”(ÖA-12), “...enstrüman çalabilmek” (ÖA-18) gibi becerilerin amaçlar kapsamında olduğunu söylemiştir.

-Yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili amaçlar: Bir öğretmenin meslek hayatı boyunca yenilikleri ve gelişmeleri takip eden bir kişiliğe sahip olabilmesi için örtük program aracılığıyla bazı özellikler kazandırılması amaçlanmaktadır. ÖA-4 öğrencilere “... araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri kazandırmak, yeniliklere uyum sağlama becerileri kazandırmak.” amaçlandığını söylemektedir. ÖA-16 de örtük programın amaçlarından birinin “Yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmak.” olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’nde belirtilen “Mesleki Beceriler” başlığı altında “Eğitim ve Öğretimi Planlama”, “Öğrenme Ortamları Oluşturma”, “Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” ile ilgili kazanım ifadeleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri incelendiğinde, beceriler ile ilgili ifadelerinin çoğunluğunun mesleki beceriler değil kişisel beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak araç-gereç tasarımı ve araç kullanma becerileri mesleki beceriler kapsamında değerlendirilebilir.

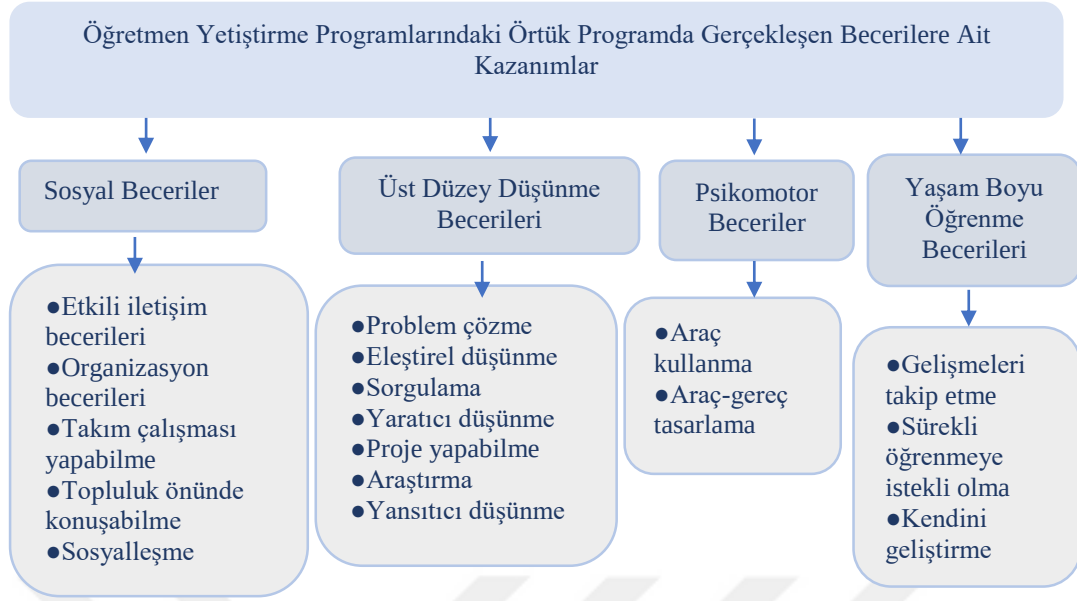
Öğretmen yetiştirme programlarının örtük programı bir amaca yönelik gerçekleşebilirken, her zaman planlı bir amaç doğrultusunda ortaya çıkmayabilir. Bu amaçlar bilinç düzeyinde olabildiği gibi bilinç dışı da gerçekleşiyor olabilir. Öğretim elemanlarından ÖE-24 ise örtük programın her zaman bir amaç dahilinde ortaya çıkmadığını belirtmektedir.

ÖE-24: “...Çünkü planlı ya da plansız ortaya çıkabiliyor dedik. Bu ne demek: örtük program her zaman bir amaç dahilinde ortaya çıkmayabilir. Örneğin, öğretmen davranışlarını ele alacak olursak, öğretmenler sizce sürekli örtük bir amaç güderek hareket ediyor olabilirler mi?”

Benzer şekilde ÖE-5 de örtük programın amacının öğrencilere olumlu öğretmen davranışları kazandırmak olduğunu belirterek “Bir amaç dahilinde ya da amaç dışı ortaya çıkabilir” sözleriyle ifadesini bitirmiştir.

Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar oldukları için benimsenen tüm açık ve örtük hedefler öğretmen adaylarının istedik öğretmen yeterliliklerine ve öğretmen kimliğine sahip olması amacıyla eğitim ve öğretim programlarının yetersiz kaldığı bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaya yöneliktir. Öğretim elemanlarından ÖE-26 “Öğrencilere eğitim programının kazandıramadığı bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak.” derken aynı şekilde öğrencilerden ÖA-9 de “Öğrencilere eğitim programının kazandıramadığı özellikleri kazandırmak.” diyerek görüş bildirmiştir. Başka bir öğrenci de “Öğrencilere eğitim programında yer almayan ama bir öğretmende olması gereken değer, tutum, davranış ve bilgi kazandırmak.” (ÖA-11) şeklindeki ifadesiyle eğitim programlarının kazandıramadığı kazanımlara değinmiştir. ÖE-3 “Derslerde kuramsal çerçevede tanımlanan veya ders içerikleri içerisinde olmayan hedeflere ulaşmak mümkün olabilmektedir.” diyerek örtük programın eğitim programlarında olmayan hedeflere ulaşmada kullanabildiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki örtük program aracılığıyla kazandıkları kazanımlar sorulduğunda, sosyal becerilerden, üst düzey düşünme becerilerinden, psikomotor becerilerden ve yaşam boyu öğrenme becerilerinden bahsetmektedirler. Bu beceriler Şekil 4.22’de yer alan beceriler ile tutarlılık göstermektedir ve Şekil 4.23’te görülebilir.



Şekil 4.23. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programda gerçekleşen becerilere ait kazanımlar

Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki örtük program aracılığıyla kazandıkları beceriler doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek aşağıda açıklanmaktadır.

-Sosyal beceriler ile ilgili kazanımlar: Şekil 4.23'te görüldüğü gibi, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrenciler örtük program aracılığıyla çeşitli sosyal beceriler kazanmakta ya da bu becerilerini geliştirmektedirler. Katılımcılar bu sosyal becerilerin etkili iletişim, organizasyon becerileri, takım çalışması, sosyalleşme ve topluluk önünde konuşabilme becerisi olduğunu belirtmektedirler. ÖE-19 ve ÖE-10 öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiğini, ÖE-13 ve 24 iletişim becerilerinin geliştiğini, ÖE-3 ve 4 ise hem sosyal becerilerinin hem de iletişim becerilerinin geliştiğini söylemiştir. ÖE-25 de benzer şekilde “Öğretmen adayı daha etkili ve verimli ders anlatabilir. Öğrencilerle iyi iletişim kurabilir. Onların sorunlarını çözebilir. Topluma örnek olmaya çalışan, sorumluluk sahibi bir birey olur.” demiştir. Öğrencilerden ÖA-3, 4, 11, 12 ve 16 öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ÖA-12 örtük program sayesinde öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmanın yollarını öğrendiklerini söylemiş ÖA-17 de bu becerilere ek olarak “Araştırma becerileri ve takım çalışması...”gibi beceriler kazandıklarını belirtmiştir. İdari personelden de İP-1 “Sözlü iletişim becerileri...”, İP-3 “İyi iletişim kurma becerisi...”, İP-5 “Kendini ifade edebilme becerisi...” ve İP-7 “...Sözlü ve yazılı iletişim becerisi” kazanımlarının örtük program sayesinde gerçekleşebildiğini söylemiştir.

İki öğretmen adayı, ÖA-8 ve ÖA-14, üniversitede aldıkları eğitimin onlara sosyalleşmeyi öğrettiğini, daha önce çekingen bir karaktere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. ÖA-1 de örtük programın kendisine arkadaş çevresi kazandırdığını söylemiştir.

Öğretim elemanı ÖE-12 ise “örtük müdür bilemem ama ben yazma becerisi kazanmadığını düşünüyorum. 1 ve 4. sınıflar arasında bir fark göremiyorum. Okuma ve yazma becerilerinin gelişmediğini, bunu kazandıramadığımı düşünüyorum.” şeklindeki sözleriyle temel hedefleri arasında bulunmayan okuma ve yazma becerilerinin aslında kazandırılması gerektiğini ama bu kazanımın gerçekleşmediğini gözlemlediğini söylemektedir.

-Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili kazanımlar: Şekil 4.23’te de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının örtük program aracılığıyla üst düzey düşünme becerileri kazandıkları görülmektedir. Bu beceriler problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı düşünme, proje yapabilme, araştırma ve yansıtıcı düşünmedir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan ÖE-4 ve 13 ile İP-1 öğrencilerin problem çözme becerileri kazandıklarını düşünürken ÖE-15, ÖA-7, ÖA-13 ve ÖA-16 problem çözme becerilerinin yanı sıra yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve araştırma becerileri kazandıklarını da eklemiştir. İdari personelden İP-2 ve 5 ise öğrencilerin örtük program aracılığıyla eleştirel düşünme becerisi, sorgulama becerisi ve öz değerlendirme becerisi kazandıklarını söylemiştir.

Dört öğretim elemanı ise üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiğini ancak bu kazanımların ortaya çıkmadığını ifade etmiştir. ÖE-9 “Problem çözme becerisi kazanmalı öğrenci ama bakıyorsun sadece yalan söylemeyi kazanmış.” derken ÖE-11 “Düşünme becerisi kazandırmıyor. Stajlara giden öğrenciler yetersiz oluyor.” demiş, ÖE-12 ise “Sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandıramıyoruz.” diyerek sorumluluğun öğretim elemanlarında olduğunu ima etmiştir. ÖE-24 de “Sorumluluktan kaçan, gittikleri yerlerde problemleri görmezden gelen veyahut çözemeyen bireyler yetişiyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.

-Psikomotor beceriler ile ilgili kazanımlar: Öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının çabalarıyla, kurslar aracılığıyla ya da çeşitli etkinliklerde psikomotor becerilerini geliştirmekte, araç kullanmayı ya da tasarlamayı

öğrenmektedirler. Örneğin, enstrüman çalmayı öğrenebilmekte, materyal geliştirmekte ve el becerisi kazanmaktadırlar. Bu konu ile ilgili ÖE-17 örtük programın öğrencilerin “El becerilerini geliştiriyor.” derken öğrencilerden ÖA-2 “Enstrüman çalmayı öğrendim. Materyal tasarlama,... dersleri eğlenceli hale getirme... konusunda kendimi geliştirdim” demiştir. ÖA-12 ve 13 materyal geliştirme becerilerinin geliştiğini söylerken ÖA-3 “Sanatsal bilgi ve beceriler gelişiyor.” demiştir. ÖA-18 ise enstrüman çalanılmayı öğrencisini belirtmiştir.

-Yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili kazanımlar: Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki örtük program aracılığıyla kazandığı bir diğer beceri yaşam boyu öğrenme becerileridir. Öğretim elemanları ve öğrencilere göre bir öğretmen adayı, mesleği gereği gelişime açık olmalı, yenilikleri ve güncel gelişmeleri takip etmeli, kişisel, akademik ve sosyal gelişimini tasarlamalıdır. Bu konuyla ilgili ÖE-15 “Kendini geliştirmeyi öğrenmek, hem öğretmenlik mesleğine yönelik, hem kişisel gelişimlerine yönelik, hem de öğrencilerini nasıl geliştireceklerini öğrenmeye yönelik bilgi ve deneyim kazanıyorlar.” derken, ÖA-16: “... yaşam boyu öğrenmeyi prensip haline getiren öğrenciler yetişiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖA-18 “Gelişime açık öğrenciler yetiştiğini söylemiş, benzer şekilde ÖA-8 de “Kişisel gelişimine önem veren,...” öğrencilerin örtük program sonucunda bu becerileri kazanabileceğine değinmiştir. Başka bir öğrencinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili kazanımlara dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA-4 “...yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri kazanma, merak duygusu oluşturmak, araştırma, kendi kendini motive edebilme becerileri kazandırmak, yeniliklere uyum sağlama becerileri kazanma... Bunlar hep öğrencilerin kazanımları”

Tüm bu kazanımların yanısıra, öğretmen adaylarından bazıları okulun kendilerine kazandırdıklarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. ÖA-2 “Öğretim dersleri dışında okulun bize yeterli bir şey kattığını düşünmüyorum.” dedikten sonra sözlerine “Okulda yapmamam gerekenleri de öğreniyorum.” diyerek, örtük program sonucunda kazanılanların öğrenciden öğrenciye değişebileceğini ima etmektedir. Öğretim elemanı ÖE-20 ve ÖE-21’in görüşleri de bunu destekler niteliktedir. ÖE-21, her öğretim elemanının davranışının öğrencilere geçmediğini, çünkü öğrencilerin her öğretim elemanını kendilerine rol model olarak seçmediklerini ifade ederken, ÖE-20 de öğretim elemanlarının her davranışını benimsemediklerini, seçici davrandıklarını söylemiştir.

ÖE-21: “Derse vaktinde girip çıkıyorsa, dersin kazanımlarını, öğrenme öğretme süreçlerini, ölçme değerlendirme etkinliklerini tam anlamıyla yapıyorsa ve öğretmen adayı bu öğretim

elemanını model alıyorsa bunları kazanır. Ama bazen başka özelliklerinden ötürü model alınmayabiliyor.”

ÖE-20: “Kılık kıyafete bakıldığında kimi beyaz önlüklü, kimisi çok tertipli düzenli, kimi değil. öğretmen dediğin tertipli düzenli olmalı. ama bakıyor öğrenci öyle olmayanı da var.

Öğrenci bunları kendileri değerlendirip olumlu ya da olumsuz alıyorlar.”

Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Program ile İlgili Sorunlar: Araştırmancının katılımcıları öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program ile ilgili soruları yanıtlarken karşılaştıkları çeşitli sorunlara değinmişler ve bu sorunların çözülmesinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program oldukça kapsamlıdır. Bunun yanı sıra çok sayıda olumsuzluk bulunmaktadır. Öğretim elemanları görüşlerine göre örtük program kapsamında değerlendirilmesi gereken sorunlar şöyledir:

- Dersliklerde yer alan sıra ve sandalyelerin yere sabitlenmiş olması,
- Yeni sisteme göre, staj yoklamalarını gidilen okulun idarecilerinin alması ve bazı danışmanların staj uygulamalarına gitmemesi,
- Öğretmenlik Uygulamaları derslerinde bazı danışman öğretim elemanlarının öğretmen adayına anında geribildirimde bulunmaması,
- Sosyal etkinliklerin duyurularının öğrencilere ulaşmaması,
- Öğretmenler Günü’nün eğitim fakültelerinde etkili kutlanmaması,
- Örtük program etkinliklerinin iyi organize edilmemesi ve öğrencilerin etkinlik sonunda derse yorgun ya da uykusuz gelmeleri,
- Sanat ve spor derslerinin sayısının yetmemesi,
- Atölyelerin yeterli sayıda olmaması,
- Eğitim programlarında alan bilgisi derslerinin sayısının az olması,
- Yapılandırmacı Yaklaşımın geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılması,
- Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılmış olması ve bütün sorumluluğun eğitim fakültelerinde olması,
- Öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olması ve öğretmen adaylarının sınıf içi pratiği yapmak için yeterli fırsat bulamaması,
- Genel olarak ülkemizde öğretmenliğin, istihdam alanı rahat olduğu için tercih edilmesi
- Eğitim ve öğretim programlarının çok sık değişmesi,

- Örtük öğrenmelerin ölçülememesi,
- Sınıfların çok kalabalık olması,
- Öğretim elemanlarının yeterli meslek bilgisi ve sınıf yönetimi becerisine sahip olmaması,
- Öğretmen adaylarının üniversiteye seçilme aşamasında mülakat olmadığı için öğretmen kimliğine sahip olmayan ya da sahip olma ihtimali olmayan öğrencilerin eğitim fakültelerine alınması,
- Bölüme giriş puanlarının her sene düşmesi,
- Örtük programın eğitimde çok kısa yer alması.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre örtük program kapsamında değerlendirilmesi gereken sorunlar şöyledir:

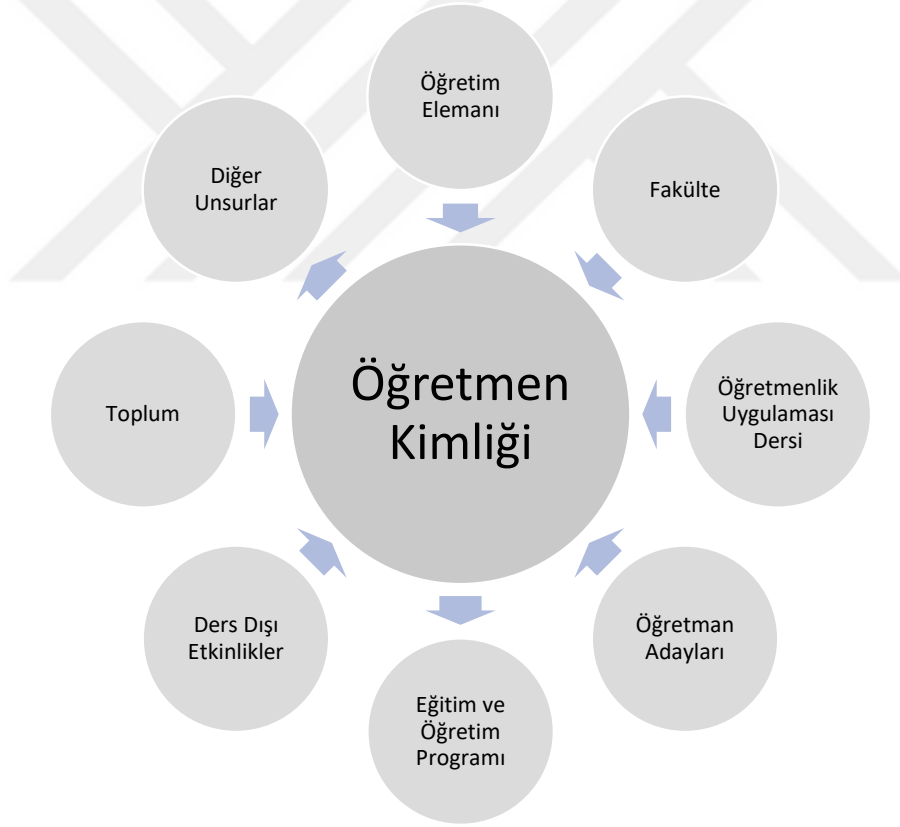
- Üniversite ve fakültede düzenlenen seminer, konferans, söyleşi gibi etkinliklerin süresinin uzun olması ve davetli konuşmacıların öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması,
- Öğrencilerin ders esnasında kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri için öğretim elemanlarının yeterince fırsat yaratmaması,
- Dersliklerde yer alan sıra ve sandalyelerin yere sabitlenmiş olması,
- Uygulama derslerinde yapılan uygulamaların yetersiz olması,
- Genel olarak ülkemizde öğretmenliğin, istihdam alanı rahat olduğu için tercih edilmesi
- Öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımlarının çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisini içermesi,
- Okulun kampüsü, bahçesi, bina içi gibi yerlerdeki fiziki koşullarının öğrencilerin sosyalleşebilmesine olanak sağlamaması.

İdari personelin görüşlerine göre örtük program kapsamında değerlendirilmesi gereken sorunlar şöyledir:

- Topluma Hizmet Uygulamaları derslerinin sayısının az olması,
- Öğretmen adaylarının üniversiteye seçilme aşamasında mülakat olmadığı için öğretmen kimliğine sahip olmayan ya da sahip olma ihtimali olmayan öğrencilerin eğitim fakültelerine alınması,

4.6. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Üzerindeki Etkisi

Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarma temel amacını taşıyan araştırmanın altıncı sorusu şöyledir: “ *Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisi nasıldır?*” Bu soruya öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin verdiği yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen örtük program ana unsurları Şekil 4.24’te görüldüğü gibi *öğretim elemanı, fakülte, Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adayları, eğitim ve öğretim programları, ders dışı etkinlikler, toplum ve diğer unsurlar* başlıkları altında analiz edilmiştir.

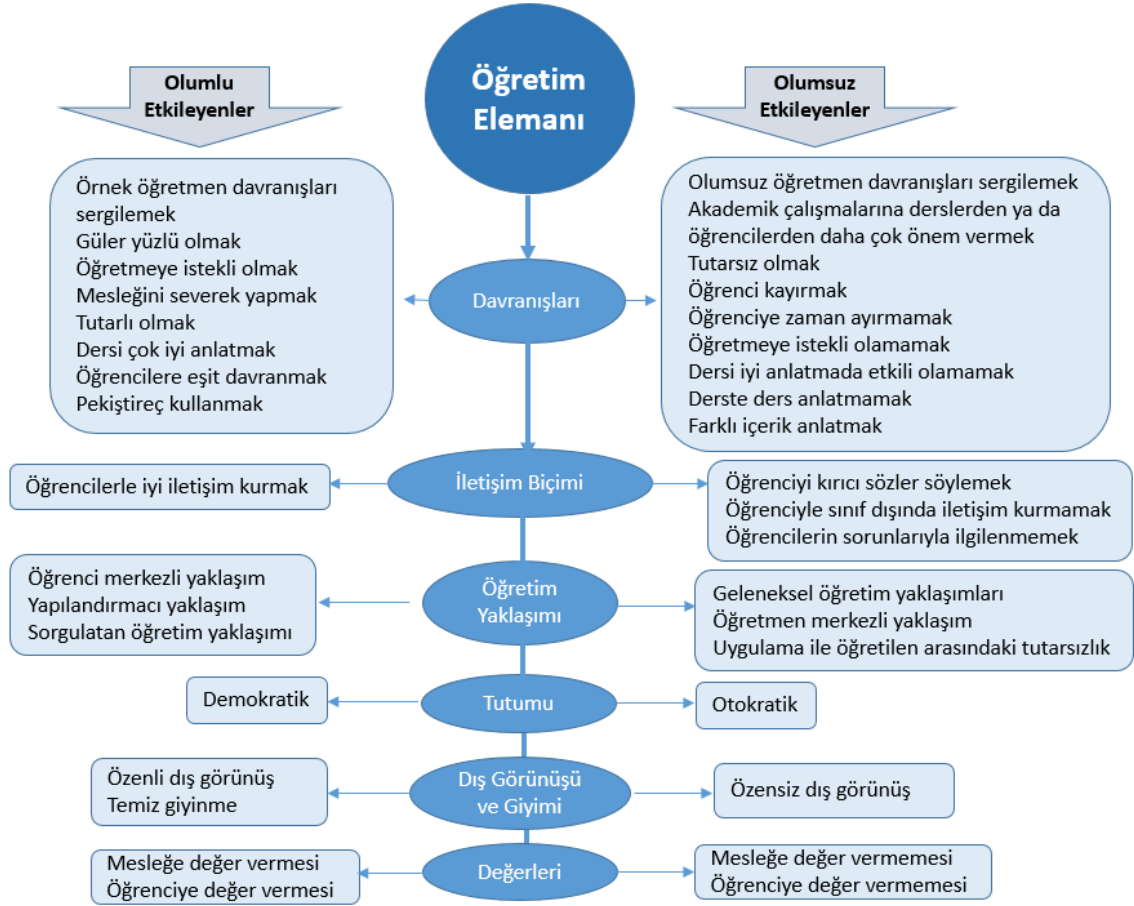


Şekil 4.24. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve idari personelin görüşlerine göre öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları ve alt unsurlara aşağıda yer alan başlıklarda yer verilmiştir.

4.6.1.Öğretim elemanları

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen öğretim elemanı unsurları ve uygulamalar Şekil 4.25’te gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil 4.25. Öğretim elemanı ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi

Şekil 4.25’te gösterildiği gibi, katılımcılar öğrencilerin öğretmen kimliğini etkileyen başlıca unsurun öğretim elemanlarının davranışları, iletişim biçimi, öğretim yaklaşımı, tutumu, dış görünüşü ve giyimi ve değerleri olduğunu belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının öncelikle örnek öğretmen davranışları sergileyerek iyi bir rol model olması, güler yüzlü ve istekli davranması gerektiği de öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. ÖE-12 “En önemlisi öğretmenin iyi bir rol model olması. Her bir dersin öğretim elemanı ayrı ayrı etkiler.” derken ÖE-24 “Öğretim elemanlarının olumlu olarak kabul gören davranışları, güler yüzlü ve istekli olması, mesleğini severek yapması.” demiştir. Öğretim elemanlarından ÖE-21 ise her öğretim elemanının rol model olarak alınmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

ÖE-21: “Öğretim elemanının öğrencinin rol model alabileceği nitelikte olması gerekiyor. Atıyorum şimdi çok nitelikli öğretim üyeleri vardır ama öğrenci tarafından farklı özellikleriyle cezbetmiyordur. O model alınmıyorsa da onun sergilediği davranışların çok bir anlamı kalmıyor gibi.”

Öğrencilerden ÖA-2 “...kötü rol model öğretmenler kötü etkiliyor.” derken benzer şekilde ÖA-17 de “Güler yüzlü, anlayışlı öğretmenler iyi yönde etkiliyor. Ama bunun tam tersi, ya da dersi kötü anlatan, hatta başka konular anlatan öğretmenler bize kötü örnek oluyor.” demiştir. İP-4 “Burada öğretim elemanları çok önemli bence. Bazı öğretmenler çok ilgili. İyi örnek oluyorlar. Bazıları o kadar ilgili değil. Onlardan etkileniyorlardır.” ve İP-5: “Öğretim görevlilerinin davranışları, dış görünüşü, iletişimi...” öğrencilerin etkilediği öğretim elemanı ile ilgili örtük program unsurları olmuştur.

Bir öğretim elemanlarının davranış biçiminin öğretmen kimliğini nasıl olumsuz yönde etkilediğini ve öğretmenliği bırakma noktasına getirdiğini açıklayan öğrenci ÖA-1, “Ben 2 kere öğretmenlerim yüzünden okulu, öğretmenliği bırakma kararı aldım. Son noktaya gelmişliğim oldu.” dedikten sonra, dersi tekdüze anlatan ve kendilerine hiç soru yöneltmeyen öğretim elemanına Felsefe dersinde sürekli sorular sorduğunu ve öğretim elemanının verdiği tepkiyi şu şekilde anlatıyor:

ÖA-1: “İkide bir bana şey diyo ‘sen çok konuşuyorsun, arkaya geç’ falan. En son bana dedi ki ‘sen bir dışarı çıksana nefes al gel’. Çok sinirlendim yani. Sonuçta öğretmen olacağız. Ama ben konuşmıyorum. Soru soramıyorum. Bir de ders felsefe yani. Ben kaldıramıyorum bunu. Bunu beklemiyordum. Bu iş böyleyse ben yokum dedim. Halkla ilişkiler falan okumalıyım dedim.”

Öğrenciye verilen değer en önemli göstergelerinden birinin onlara zaman ayırmak olduğunu belirten bir öğrenci, öğretmen kimliğini istenmedik yönde etkileyen örtük program unsurlarına dair görüşlerini “...öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için ortamlar oluşturmamak, fırsatlar yaratmamak ve zaman ayırmamak.” (ÖA-3) şeklinde açıklamaktadır:

Öğretmen adaylarını en çok etkileyen unsurun öğretim elemanları olduğunu düşünen bir öğretim elemanı ÖE-15, “Fakültelerdeki ders veren öğretim elemanlarının ‘öğretmen olacaksınız, şöyle olun böyle olun’ demekten ziyade kendimize yansıtıcı bakmalıyız.” diyerek öğrencilere ne yapacaklarını söylemenin yanı sıra, öğretim elemanlarının davranışlarına dikkat etmeleri gerektiğini şu sözlerle gerekçelendirmektedir:

ÖE-15: “Çünkü onların örnek aldığı kişiler biziz. Daha adil davranmak, bir şeyi gösteriş amaçlı yaptırmak olsun, bir sürü ödev alıp onları okunmaması.. Şimdi bunların hepsi

öğrencilerin bir tarafına yazılıyor ve bunlar birikiyor. Sonra öğrenciler de benzer şeyleri yapıyor.”

Ayrıca bu öğretim elemanı paralı dergilerle ya da çeşitli etik olmayan yollardan derecelerini yükselten akademisyenlerin kendi öğrencilerinin etik olmalarını beklèmelerinin tutarsız bir davranış olduğunu ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının tutarsız davranmalarının öğrencilerin öğretmen kimliğini olumsuz yönde etkilediğinden ve öğrencilerin söylenenleri değil gördüklerini yaptıklarından bahseden diğer katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

ÖE-5: “Derslerde hepimiz harikayız. Harikayı anlatıyoruz. En basit örnek ne? Diyelim çok zaman mesela ‘sigara içmek zararlıdır’. Ara verir vermez kendimizi dışarı atıyor ve bir köşede saklanıp ya da sığınıp bir sigara yakıyorsak sizin bu durumunuzu gören öğretmen adayı bundan nasıl etkilenir? Tutarsızlık bu.”

ÖA-14: “Mesela hoca etkili iletişimi anlatıyor ama kendisi söylediklerini yapmıyor. Göz teması diyor ama bizle göz göze gelmiyor. Ya da derste şöyle materyal kullanın, böyle görsel kullanın diyor ama tüm yıl dersi kitaptan işlemişiz.”

Öğretim elemanlarının derslerden ya da öğrencilerden daha çok akademik çalışmalarına önem vermesi de öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumsuz etkileyen bir uygulama olarak belirtilmektedir. ÖE-13 “Öğretim elemanlarının akademik çalışmalarına daha fazla odaklanıyor olması öğretmen adaylarına verdikleri eğitimin kalitesini düşürüyor. Eğitim programları yenileniyor ama çağın gerisinde kalıyor.” diyerek eleştirilerde bulunurken ÖA-18 “Bazen hoca dersi erken bitiriyor. Diyor ki mesela, ‘kongre var, sunum yapacağım’ falan. Biz de o sunum kadar önemliyiz aslında.” şeklindeki ifadesiyle öğretim elemanlarının akademik çalışmalarına öncelik vermesinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini açıklamıştır.

Öğretim elemanlarının adil olup olmamasının da öğrencilerin öğretmen kimliğini etkilemektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin akademisyenin örnek yaşantısından çok fazla etkilenmeleri olduğunu belirten öğretim elemanı ÖE-5, öğretim elemanları öğrenci kayırırsa öğrencilerin bunu normal bir davranış olarak algılamaya başlayacaklarını şu sözlerle açıklamaktadır:

ÖE-5: “Her sınıfta size daha yakın hissettiğiniz öğrencileriniz olabilir...Mesela bu öğrencilerle duygularınızı çok fazla diğer öğrencilerin gözlerine sokarak, onu biraz daha kayırıyor olmanız, bu da bir örtük program. Ama öğrenciye nasıl giden bir örtük program? Samimi olduğun ya da iyi anlaştığım öğrencileri kayırabilirsin.”

Mesleğini ilgiyle yapmayan ve öğrenciye ilgi göstermeyen öğretim elemanları da öğrencilerin öğretmen kimliğine örtük olarak zarar vermektedir.

ÖE-14: “Bugün baktığım zaman eskiden öğretmenler öğrencileri kendi çocukları gibi sahiplenirdi ve her şeyle ilgilenirdi. Psikolojik sorunlarını çözmeye çalışırdı, ekonomik sorunlarını çözmeye çalışırdı, sosyal duygusal olarak destek verirdi akademik olarak destekledi. Kendi çocuğu gibi sahiplenirdi. Bugün biraz daha ilişkilerin mekanik bir boyut aldığını görüyorum.”

Dersi etkili anlatmayan ve öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayamayan öğretim elemanları öğrencilerin yetersiz bilgiye sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu öğrencilerin öğretmen kimlikleri oluşmamakta ya da zarar görmekte ve kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. ÖE-10 “Teori ve uygulamaya yoğunlaşıyorlar ama davranışa dönüşecek bilgi olmadığı zaman kimlik kazanılamaz.” diyerek öğretmen kimliğinin oluşması için öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

ÖA-12: “Mesela ben derste sınıf disiplinini ile ilgili konu işlediğimizi pek hatırlamıyorum. İşlediysek de hiç aklımda kalmadı bir şey. Sonra sınıfa girince sınıfı kontrol edemedim. Gürültü, patırtı. Dedim bu iş bana göre değil. Ama bir şekilde mezun olacağım işte.”

Öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini bilmemesi ya da ders içerisinde etkili kullanmamasının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirten ÖA-9’un görüşlerine benzer şekilde ÖA-11 de “Bize öğretiş şekilleri ve gülümsemesi etkiliyor.” sözleriyle öğretim elemanının öğretim yaklaşımının ve güler yüzlü olmasının önemine değinmektedir.

Eğitim fakültelerindeki öğrencilerin öğretmen kimliğini etkileyen bir diğer örtük program unsuru öğretim elemanlarının sınıf içinde demokratik ya da otoriter olup olmadıklarıdır. Öğretmen adayları demokratik ve herkese eşit söz hakkı tanınan bir sınıf ortamından olumlu yönde etkilenirken, otoriter bir tutum öğrencileri aksi yönde etkilemektedir. Öğretim elemanlarından ÖE-12, öğretim elemanının otoriter tutumunu, “sınıf içinde baskı, sıkı disiplin, ödül-ceza mekanizması kurması.” şeklinde açıklamaktadır. Öğretim elemanı ÖE-18 ise “Öğretmen adaylarının olumlu davranışlarını ödüllendirmek...” sözleriyle, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine uygun davranışlarının pekiştirilmesinin onların öğretmen kimliğini olumlu yönde etkilediği görüşünü açıklamaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımı öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen bir örtük program unsuru olarak hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Öğrencilerin gelecekte nasıl bir öğretim yaklaşımı

benimseyeceklerini belirleyen temel etmenin öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımı olduğunu belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

ÖE-6: “Öğrencilerle sempozyumları katılıyorduk. O ortak proje hazırladık. Onları daha ön plana çıkardığımız. O zaman çocuk hem onu görüyor, hem seni görüyor. Yeterliklerini öğrenmeye çalışıyor. Orada senin çabanı görüyor. Oradaki inancını, oradaki samimiyetiniz ona bir takım sorumluluklar da yüklüyor. Ben de aynı şeyleri yapmalıyım diyor devam ettiricem bunları diyor.”

ÖA-14: “Bizim Yapılandırmacı Yaklaşımı benimsememizi anlatıyor hocalar. Ama biz öğrenirken Yapılandırmacı Yaklaşımı kullanacağımız bir ortam oluşturulmuyor pek. Yani biz genelde pasifiz. Bu yüzden de oturmuyor. Biz de öğretmen olduğumuzda aynısını yapacağız sınıfta büyük ihtimal.”

ÖE-24: “...Ya da öğrencilerimize hiçbir sorumluluk vermezsek, gelecekte onların da sorumluluktan kaçan, gittikleri yerlerde problemleri görmezden gelen veyahut çözemeyen bireyler olmaları kaçınılmazdır.”

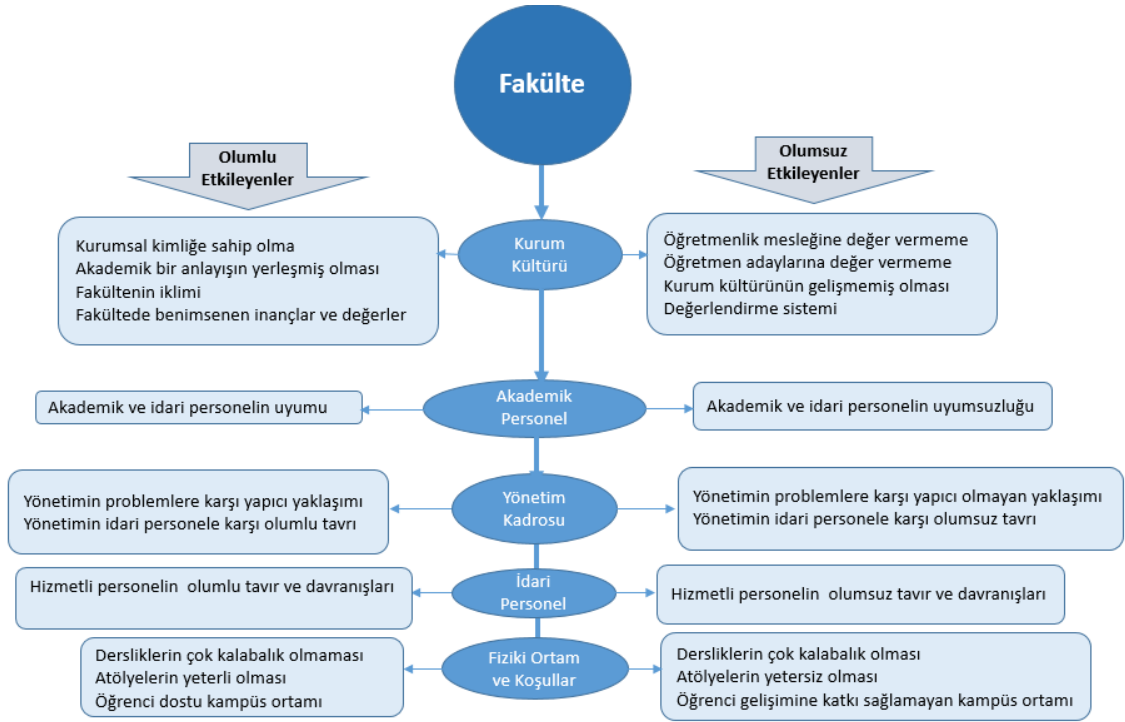
Öğrencilerle iyi iletişim kurmanın ve onları kırmamanın gerekliliği araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları tarafından şöyle bahsedilmektedir.

ÖE-24: Öğrenciyle sadece sınıf içinde iletişim kurmak, koridorda gördüğünde onu görmezden gelmek, sorunlarıyla ilgilenmemek... Bu gibi olumsuz davranışlar öğretmen olduklarında onların da benzer davranışları sergilemeleriyle sonuçlanacaktır.

Ayrıca öğretim elemanlarının özenli ve temiz bir dış görünüşe sahip olması, mesleğine ve öğrencilere değer verdiğinin bir göstergesi olarak öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen bir unsurdur.

4.6.2. Fakülte

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen fakülte unsurlar ve uygulamalar Şekil 4.26’da gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil 4.26. Fakülte ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi

Şekil 4.26’da görüldüğü gibi, fakülteadaki kurum kültürü, akademik personel, yönetim kadrosu, idari personel ve fakültenin fiziki ortam ve koşulları da eğitim fakültesinde okumakta olan öğrencilerin öğretmen kimliği üzerinde etkiye sahiptir.

Eğitim fakültelerinin kurumsal kimliğe sahip olması, kurumda akademik bir anlayışın yerleşmiş olması öğretmen kimliği üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, öğretmenlik mesleğine ve öğretmen adaylarına yeteri kadar değer verilmemesi, kurum kültürünün gelişmemiş olması olumsuz bir etkiye sahiptir. Fakültenin iklimi öğrenciler tarafından hissedilmekte ve fakülteadaki akademik ve idari personelin benimsediği inançlar ve değerler de dolaylı olarak öğretmen adayları tarafından algılandığı için örtük olarak öğrencilerin öğretmen kimliğini etkilemektedir.

ÖE-23: “Fakültede oturmuş kurumsal bir kimlik varsa akademik bir anlayışın yerleşmiş olması muhtemeldir. Seçeneklerin bol olduğu sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenir. En basitinden öğretmenler gününü kutlamak bile sizin nasıl bir anlayış sergilediğinizi gösterir.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından ÖE-25, öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları sorulduğunda “üniversitelerin ve staja gittiği okulların öğretmene verdiği değer de olabilir.” diye cevap verirken ÖA-19 “Akademik ve idari personelin öğrencilere gösterdiği değer...” diye cevap vermiştir. Bu yorumlara bakıldığında,

kurumların öğretmenlik mesleğine ve öğretmen adaylarında verdiği değerin öğretmen kimliği üzerinde örtük bir etkisi olmaktadır denilebilir.

Bir öğretim elemanı ÖE-4 kurum kültürünün oluşmasının önemine dikkat çekerken “...öğretmen yetiştiren kurumda iyi bir öğretmen yetiştirme havası yoksa, o kurumdaki insanlar öğretmenlerden beklenen nitelikler açısından sıkıntılıysa,..” diyerek fakültede oluşabilecek olumsuz iklimden bahsetmektedir. Bu öğretim elemanı fakültenin iklimini açıklarken bazı üniversitelerin kapıdan girildiği andan itibaren saygın bir ortam olduklarını hissettirdiğini de ifade etmektedir. Ayrıca fakültede benimsenen değerlendirme yaklaşımlarının da öğrencilere bir takım örtük mesajlar verebileceği, öğrenciye güvenin olmadığı hissettirildiği bir ortamın öğrencilerin öğretmen kimliğini istenmeyen yönde etkileyeceği belirtilmektedir.

ÖA-14: “...Yani şöyle düşünün burası öğretmen yetiştiren bir kurum, iki gözetmenle sınav yapıyoruz öğretmen adaylarıyla. Yani hangi örtük program? Yani burası öğretmen yetiştiren bir kurum, kopya çekilmesin diye biz iki gözetmenli sınav yapıyoruz. Düşünün. Kopya çekmez diye emin olamadığımız bir kişiye biz çocuklarımızı emanet ediyoruz.”

İdari personelden İP-2 ve İP-3 okul yönetiminin öğrencilerin sorunlarına çözüm odaklı yaklaşımları gerektiğini, bunun onlara değer gösterildiği anlamına geleceğini ifade ederken, yönetimin idari personel ile uyum içinde çalışması ve ilişkileri ile örnek olunması gerektiğini öne sürmektedir. Eğitim fakültelerindeki tüm personelin uyumu, sergiledikleri davranışlar ve pozitif ilişkiler öğretmen kimliğini etkileyen bir diğer unsurdur. İdari personelden İP-3 okul yönetiminin tutumunun eğitim ve öğretim süreçlerinin atmosferini etkilediğini söylemiş ve “Mesela benden bir çay isteseler, bir tane de kendinize alın derler. Dekan da o şekilde... Her akşam çıkışta bir isteğin var mı diye sorar... Bana çok değer verirler.” diye eklemiştir. ÖE-19 “Akademik ve idari personelin uyumu ya da uyumsuzluğu öğrencilerin okula uyumunu da zorlaştırıyor.” şeklinde görüş bildirirken ÖE-21 “...yönetim kadrosu, idari kadrosu, hizmetli personelin hal ve hareketleri. Mesela tam dersten çıktığımızda temizliğe giriyorlar... Yönetimin öğrencilerin karşılaştıkları problemlere karşı tavrı. Kurum bir bütündür ve bir arada almak önemli.” demiştir.

Kurumsallaşmanın kampüsün fiziki ortamına da yansıdığını belirten öğretim elemanı ÖE-4 “Hukukun üstünlüğünü hissettirmek için kocaman kapılar, kocaman pencereler falan vardır ya,... Mesela daha çok ahşap kullanılmıştı,r daha kahverengidir. Bunu hissettirir içeri girdiğinizde o ağırlığı. Yani burada bir saygı duymak gereken bir mekanizma varı hissettirir.” sözleriyle örtük programın etkisini hukuk fakültelerinden

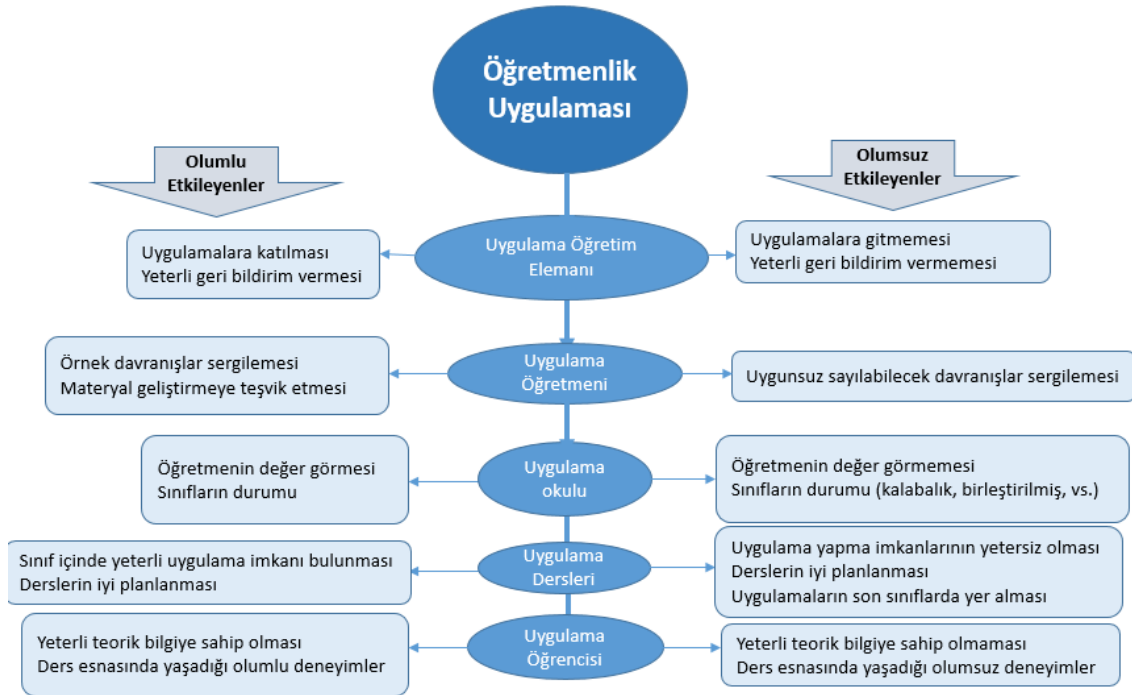
örnek vererek açıklamaktadır. Eğitim fakültelerinde de benzer durumun olduğunu, fiziki ortamın, kampüs ortamının ve kurumsallaşmanın etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

ÖE-4: “...Şimdi dolayısıyla bir eğitim fakültesinde barakalarda ya da dağınık arada burada eğitim veriyor fakülte. Hocalar yok ortada. Aradığın zaman kimseyi bulamıyorsun. O zaman bu örtük program olarak çok kötü mesaj veriyor öğrenciye demektir. Dağıtıyor toplamıyor. Dolayısıyla kurumsallaşma burada çok kritik.”

Fakültedeki dersliklerdeki öğrenci sayısı, atölyelerin yeterliliği ya da yetersizliği de katılımcılar tarafından belirtilen ve öğrencilerin öğretmen kimliğini etkileyen fiziki ortam ve koşullara ait örtük program unsurları olarak bahsedilmektedir. Bu konuyla ilgili ÖE-13 “Derslikler kalabalık olduğunda öğrenciyle ilgilenmek zorlaşıyor. Halbuki bunlar öğretmen olacaklar. Her birinin iyi yetişmesi çok önemli.” şeklindeki ifadeyle sınıf mevcudunun örtük programdaki etkisine değinmektedir. İP-1 de “Buradaki atölyelerde öğrenciler gelip kendileri de çalışabiliyorlar. Bunlar olumlu etkiliyor.” diyerek okulun öğrencilere sunduğu imkanların etkilerine değinmektedir.

4.6.3. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen Öğretmenlik Uygulaması dersi unsur ve uygulamaları Şekil 4.27’de gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil.27. Öğretmenlik Uygulaması ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi

Şekil 4.27’de gösterildiği üzere, araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilere göre Öğretmenlik Uygulaması derslerinde uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulları, uygulama dersleri ve uygulama öğrencileri öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerinde etkiye sahiptir. Uygulama derslerinden yalnızca bir idari personel bahsederken, öğretim elemanları ve öğrencilerden bu unsurlar ve uygulamalar hakkında çok sayıda görüş gelmiştir.

Uygulama öğretim elemanının uygulama esnasında derslerde bulunması, öğrenciye etkili danışmanlık hizmeti vermesi ve özellikle de öğrenciye geri bildirimde bulunması öğretmenlik deneyimlerinin başarılı geçmesi açısından gereklidir. Uygulamalar esnasında uygulama okullarında bulunmayan, uygulama dersi öncesi, esnası ve sonrasında yeterli danışmanlık sunmayan öğretim elemanı, öğretmen adaylarının olumsuz deneyimler edinmelerine ve öğretmen kimliklerinin olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet verebilir. Bu konuya yönelik öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

ÖE-4: “Belki bu konuyla ilgili en çok geri bildirimi yani örtük program kazanımları ile ilgili öğrenciler en çok geri bildirimi öğretmenlik uygulaması dersinde alıyorlar. Onları geliştirme açısından. Çünkü gözlemliyorsunuz orada ve gözünüze bir şey takıldığı zaman söylüyorsunuz öğrenciye.”

ÖE-5: “...kendi adıma uygulama alanlarından uzak kalmıyorum hiçbir zaman. Ve bunu genelde öğrencilerimle birlikte yapıyorum. Bizim uygulama alanımız ne: okullar, ilkokullar. Dolayısıyla uygulama alanlarının içinde olmaya çalışıyorum. Hangi sorunlar var, hangi sorunlarla nasıl mücadele edilebilir ve orada staj yapan öğrencilerime de problemlerle genelde karşı karşıya gelmesini sağlayarak nasıl hareket edecekler onu kazandırmaya çalışıyorum.”

Öğretim elemanlarından ÖE-26 “Uygulama okullarında öğretmen adayları ders anlattıklarında, verilen geri bildirimin yapıcı olması lazım.” şeklinde görüş bildirirken ÖA-3 Öğretmenlik Uygulaması derslerinin etkili olmadığını “Öğretmenlik uygulamalarının öğrenciye katkısının olmaması, yüzeysel olması, daha çok form doldurma şeklinde gerçekleşmesi...” şeklinde belirtmiştir. ÖA-2 de benzer biçimde “Staj hocalarının stajlara gitmemesi, nadiren gitmesi... Bu rahatlık yüzünden bir arkadaşım ders anlatmıyor. Biz anlatıyoruz ama o anlatmıyo.” diyerek Öğretmenlik Uygulaması derslerinin etkili olabilmesi için uygulama öğretim elemanlarının stajlarda etkin görev yapması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlik uygulamalarında edinilen deneyimlerin pozitif yönde olmasının kendilerine katkı sağladığını “Stajlarda yapılan sunumlar, başarılı sınıf deneyimleri...” şeklinde sözleriyle ifade eden ÖA-5, bunun önceden iyi bir planlama ile mümkün olduğunu söylemektedir. Ayrıca uygulama derslerinin öğretim elemanları tarafından baştan sona iyi planlanması ve öğretmen adaylarının uygulamalardan önce gereken teorik bilgiyi almış olduklarından emin olunması öğretmen kimliği açısından önem arz etmektedir. Bir öğretim elemanı “Ders planlamalarının kontrollü yapılması gerekli. Danışmanlar öğretmen adaylarına destek olmalı.” (ÖE-26) demiştir. Bir diğer öğretim elemanının konuyla ilgili görüşü ise aşağıdaki gibidir:

ÖE-25: “Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dersinin iyi planlanması, danışman hocanın öğretmen adaylarına gereken desteği sağlaması, yapıcı olması. Öğretmen adayının da sınıf içi uygulamalardan önce gereken teorik bilgiyi edinmiş olması...”

Bir öğretim elemanı ve bir idari personel ise öğretmenlik uygulamalarının sadece son sınıflarda yer almasını öğrencilerin öğretmen kimliği açısından geç bulmaktadır. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖE-21: “Öğrenciler gerçek sınıf ortamından uzak kalıyorlar. Bu nedenle de biz ne anlatsak havada kalıyor. Öğretmenlik uygulamaları olsun, Okul deneyimi olsun, biraz geç kalınıyor. Son sınıflarda yer alıyor uygulamalar. Evet bir eğitim sisteminin içerisinde öğrenci olarak geldiler. Ama bir öğretmen adayı ya da bir öğretmen bakış açısına sahip değiller.”

İP-1: “Uygulama dersleri de 3. sınıftan itibaren olmalı. Son sınıfa kalmamalı. Ne kadar çok deneyim kazanırsa, o kadar güven kazanıyor. Son sınıfa kaldığı takdirde öğrenci için geç olabiliyor bazı şeyler için. Mesela öğrenci son sınıfta mesleğin kendisine göre olup olmadığını da erkenden anlarlar.”

Uygulama öğretmenlerinin sınıf içinde ve dışında sergiledikleri davranışların da öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. ÖE-26 “Uygulama okullarındaki öğretmenlerin davranışları, sınıf içerisindeki hal ve hareketleri, öğrencilerle iletişimde kullandığı dil, sınıf yönetimi ve oluşturduğu disiplin, dersi iyi anlatıp anlatmaması...” derken ÖA-10 “Öğretmenler odasına bir girdim, birileri örgü örüyor, bir tane öğretmenin elinde saksılar, ucuzluktan almış. Onu anlatıyor. ‘Gün’ gibi.” demiştir.

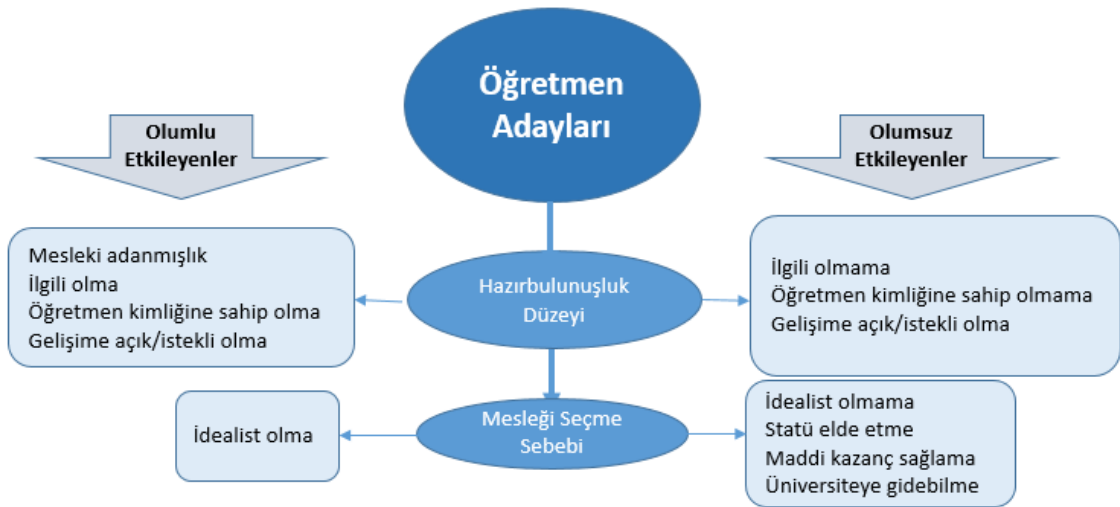
Bir uygulama öğretmenin çok iyi olduğunu ancak bunun bazen okul yönetimi tarafından istismar edildiğini gözlemlediğini söyleyen bir öğretmen adayı görüşlerini şöyle açıklamaktadır: “Mesela çok iyi bir öğretmen var bizim okulda, ona sürekli kaynaştırma durumu olan öğrenciler getiriliyor falan.” (ÖA-2).

Uygulama öğrencilerinin öğrencilerle gerçek ortamda bir araya gelme fırsatı buldukları ve ders işledikleri uygulama derslerinde edindikleri deneyimlerin olumlu geçmesi, onların öğretmen kimliğini en çok etkileyen etmenlerdendir. Bu esnada beklenmedik örtük program unsurları ortaya çıkabilmektedir. Bir öğretmen adayı kendisini etkileyen bir deneyimi şu şekilde anlatıyor:

ÖA-2: “Stajlarda öğrencilerle zaman geçirmek, stajlardaki öğrencilerden alınan olumlu geribildirimler. Mesela 1. Sınıflara giriyordum. Çarşamba günleri gidiyoruz geliyoruz. Öğrencilerin biri geldi teneffüste yanıma, dedi ki: öğretmenim benim en sevdiğim gün hangisi biliyor musunuz? Dedim hangi gün? Çarşamba dedi. Neden dedim? Hocam siz geliyorsunuz dedi. O zaman bana bir şey oldu böyle. O enerjiyi aldım. Tuhaf bir gülümsedim.”

4.6.4. Öğretmen adayları

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen öğretmen adayları unsur ve uygulamaları Şekil 4.28’de gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil 4.28. Öğretmen adayları ana ve alt unsurları ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi

Şekil 4.28’de gösterildiği gibi, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine geldiklerinde öğretmen kimliğine sahip olup olmadıkları, mesleki adanmışlık düzeyleri, idealistlikleri ve gelişime açık olup olmadıkları onların hazırbulunuşluk düzeylerini göstermekte ve eğitim süreçleri boyunca öğretmen kimliği gelişimlerini etkilemektedir. Araştırmaya katılan üç öğretim elemanı ve üç idari personel bu unsurlardan bahsederken,

yalnızca bir öğrenci bu konu hakkında görüş bildirmiştir. İdari personelden İP-8 “Öğrencilerin özellikleri ve karakteri önemli. Öğrencilerin kendini geliştirmeye istekli ve açık olması kimlik kazanımını etkiler.” diyerek öğrencilerin ilgili ve istekli olmasının öğretmen kimliği kazanımı açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

İdari personelden İP-7 öğretmen olmak için eğitim fakültesini tercih edenler hakkında “idealist olanlar kendileri burada bir şeyler kazanıyorlar. Diğerleri kazanmıyor ama.” diyerek öğretmenliği seçme sebebinin öğretmen kimliğini ve diğer kazanımları etkilediğini söylemektedir. ÖE-7 öğrencilerin öğretmen kimliği kazanabilmesi için her şeyden önce “mesleğe adanmış olarak gelme, öğrencinin hazırbulunuşluğu ve ilgisi gerekli” derken, öğretmen olma hayalleri kurduğu için İşletme Enformatiği bölümünde 1 yıl okuduktan sonra yapamayacağını anlayan ÖA-4 de Eğitim Fakültesi’ne geçiş yaparak kendisini öğretmenlikte bulduğunu ve başarı gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının statü ya da maddi kazanç elde etme amacıyla mesleği tercih etme sebepleri de onların öğretmen kimliğini etkileyen bir örtük program unsuru olarak katılımcılar tarafından bahsedilmektedir. Bir öğretim elemanı, günümüzde öğretmenlik mesleğinin ve akademisyenliğin tercih edilme sebebinin sıklıkla statü ve maddi kazanç ile ilgili olduğunu belirtmektedir.

ÖE-4: “Bir insan neden akademisyen olur? Mesela geçim için akademisyen olur, üniversiteye girme, daha iyi bir statü elde etme. Şimdi hedefler böyle. Böyle olunca aslında öğrenciler için hedef ne dediğiniz zaman öğrenciler ile ilgili hedef yok bunların içerisinde. Daha iyi statüye geçeyim ben akademik kariyer yapayım kendimi geliştireyim. Anlatabiliyor muyum farkı? Tüm bunlar olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum.”

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenliği seçme sebebi de öğretmen kimliği üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu mesleği seçme sebebinin çoğunlukla maddi kazanç sağlama olmasının nedeninin ülkenin ekonomik durumunun çalkantılı olması ve öğrencinin maddi imkanlarının yetersiz olmasını savunan öğretim elemanı ÖE-19 “Bunlar öğrencilerin mesleğe tutumunu olumsuz etkiliyor ya da atandıklarında para odaklı olabiliyor. Zorluk gördükleri için eğitim-öğretim odaklı değil para odaklı oluyorlar.” diyerek sözlerini desteklemektedir. Bir fakülte sekreteri olan İP-1 ise öğrencilerin bazılarının ebeveyn baskısı yüzünden bu mesleği tercih ettiklerini belirtirken, başka bir idari personel ise sadece üniversiteye gidebilmek için tercih ettiklerini, bunun sonucunda öğretmen kimliğine sahip olmayan öğrencilerin eğitim fakültelerinde eğitim gördüğünü “Öğretmen gömleği olmayan öğrenciler görüyorum. Aile baskısı yüzünden seçmiş mesela...” (İP-1) şeklinde ifade etmektedir. İP-6 ise

“...buraya boŖta kalmamak için geliyorlar.” diyerek bazı öğrencilerin eğitim fakültesine gelme nedenlerinin iŖ bulabilmek olduğunu ima etmektedir.

4.6.5. Eğitim ve ğretim programları

Öğretmen adaylarının ğretmen kimliğini etkileyen eğitim ve ğretim programları unsur ve uygulamaları Ŗekil 4.29’da gösterilerek aŖađıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



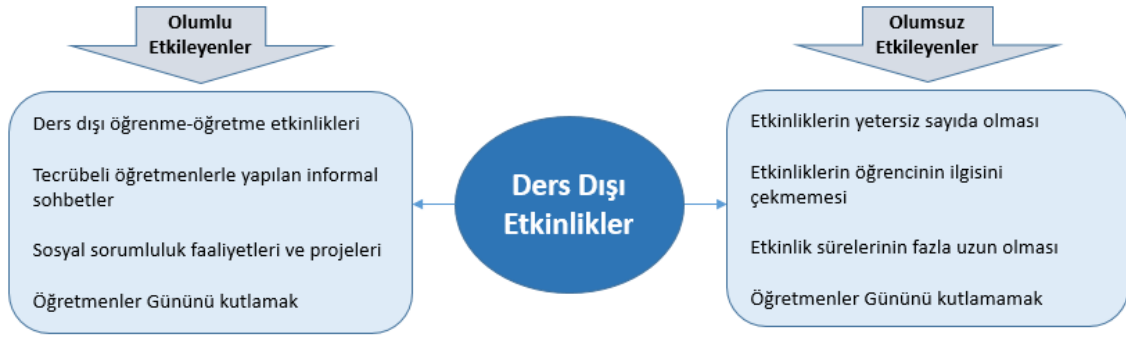
Ŗekil 4.29. Eğitim ve ğretim programları ana unsur ve uygulamalarının ğretmen kimliğine olan etkisi

Ŗekil 4.29’da gösterildiği gibi, araŖtırmaya katılan ğretim elemanları, öğrenciler ve idari personele göre programların sık deđiŖmesi, gerçek hayata hazırlama düzeyi ve tutarlılığı ya da tutarsızlığının öğrencilerin ğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları ve uygulamaları olduğunu ifade etmektedirler. İP-6 eğitim ve ğretim programları ile ilgili “... program deđiŖtiđinde bazı alması gereken dersleri almasına gerek kalmıyor ya da bazen tam tersi oluyor. Son anda alması gereken bir ders ortaya çıkıyor. Bu tutarsızlık öğrencinin moralini bozuyor.” demiŖtir. E-10 “Programlarda teori ve uygulamaya yođunlaŖıyorlar ama davranıŖa dnŖecek bilgi olmadığı zaman kimlik kazanılamaz.” Ŗeklindeki ifadesiyle programların öğrencileri gerçek hayata hazırlayamadığını söylerken E-9 “Eğitim programları ğretmen adaylarına, ğretmen olduklarında hiç ğretmeyecekleri Ŗeyler ğretiyor. Ancak nasıl dersi sevdirimini öğretmiyor. Bunlar olumsuz etkiliyor.” diyerek programların gerçek hayat ile bađdaŖmadıđını ifade etmektedir.

Bu unsur ve uygulamalardan bir idari personel ve iki ğretim elemanı bahsetmektedir. Öğrencilerden ise grŖ bildiren olmamıŖtır.

4.6.6. Ders dışı etkinlikler

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen ders dışı etkinlikler unsur ve uygulamaları Şekil 4.30’da gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil 4.30. Ders dışı etkinlikler ana unsur ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi

Şekil 4.30’da gösterildiği gibi, eğitim fakülteleri ve üniversite bünyesinde gerçekleştirilen öğretmen adaylarının sorumluluk almalarını, özgüven kazanmalarını ve öğrencilerle ya da tecrübeli öğretmenlerle bir araya gelmelerini sağlayan faaliyetler öğretmen kimliği kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. Bu etkinliklerin düzenlenmemesi ya da yetersiz sayıda düzenlenmesi öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimini negatif yönde etkilemektedir. Bu konuya ilişkin ÖE-16 “Tecrübeli öğretmenlerle yapılan informal sohbetler...” öğretmen kimliği kazanımına olumlu etki ettiğini söylemektedir. ÖE-24 ise “Öğrencilere sorumluluk aşıl原因an, öğretmen adaylarıyla öğrencileri bir araya getiren faaliyetler, örneğin okullara kıyafet, kitap yardımı, ağaç dikme, vb...” etkinliklerin öğretmen kimliği kazanımına olumlu katkı sağlayacağını ifade etmektedir. ÖA-10 “...çocuk şenliğinde öğrencileri tanıyoruz...” diyerek ders dışı etkinliklerin kendilerine sağladığı katkıya değinirken ÖA-6 “...öğrencilerle mektup arkadaşlığı ...” gibi etkinliklerin de öğrencileri tanımaya yardımcı olacağını ve öğretmen kimliği kazanmaya olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarından ÖE-1, Öğretmenler Günü gibi etkinliklerin fakülte içerisinde kutlanması gerektiğini, bunun öğretmenlik mesleğine verilen değerin bir göstergesi olduğunu ancak genelde eğitim fakültelerinde ihmal edildiğini ve bu durumun öğrencilerin inşaa ettikleri öğretmen kimlikleri üzerinde etkisi olabileceğini ifade etmiştir. ÖE-12 de benzer görüşünü şu şekilde aktarmaktadır:

ÖE-12: “Toplum öğretmenliği daha iyi, prestijli bir yere koymadığı sürece öğretmenler de o kimliği kabul etmekte zorlanacaklardır. Burada öğretmenler gününü kutlamak ve her birimizin öğretmen olduğuna dair bir farkındalık oluşturmak gerekebilir. Öğrenciler mezun olduklarında öğretmen olacağının farkında değil çünkü.”

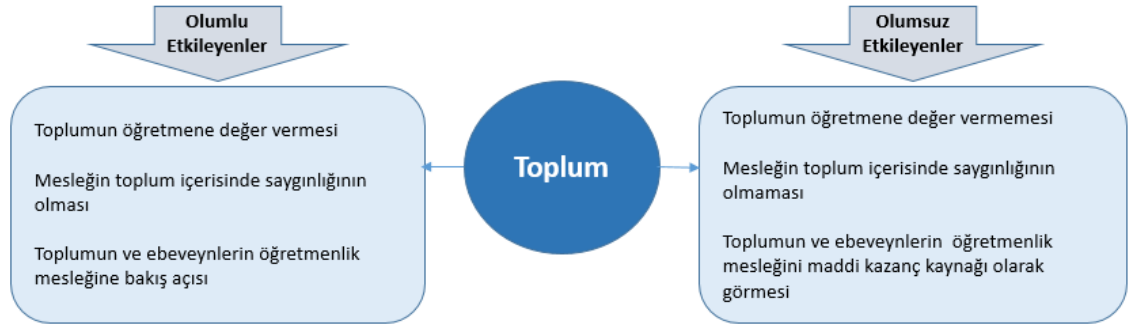
Öğrencilerden ÖA-1 ve ÖA-2, ders dışı etkinlikler düzenlenirken öğrenciler için ilgi çekici olmadığı takdirde ya da etkinlik çok uzun sürdüğünde sıkıldıklarını, bu nedenle de katılım göstermediklerini ve bu tarz etkinliklerin kendilerine bir katkısı olmadığını belirtmektedir.

ÖA-1: “Seminer ve konferanslara genelde katılmıyorum. Çok uzun ve sıkıcı oluyor. Bilindik kişiler olmadığı için. Bir de içerik de hiç ilgimi çekmiyor. Zorunlu oluyor bazen mesela. Genellikle yaşlı kişiler geliyor, konuşurken beni tam çekemiyorlar. Kendi getirdiklerimiz de oldu kulüp olarak. Onlar daha iyiydi.”

Ders dışı etkinlikler ile ilgili öğretim elemanları ve öğrenciler görüş bildirirken, idari personelden görüş bildiren olmamıştır.

4.6.7. Toplum

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen toplum unsur ve uygulamaları Şekil 4.31’de gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil 4.31 Toplum ana unsur ve uygulamalarının öğretmen kimliğine olan etkisi

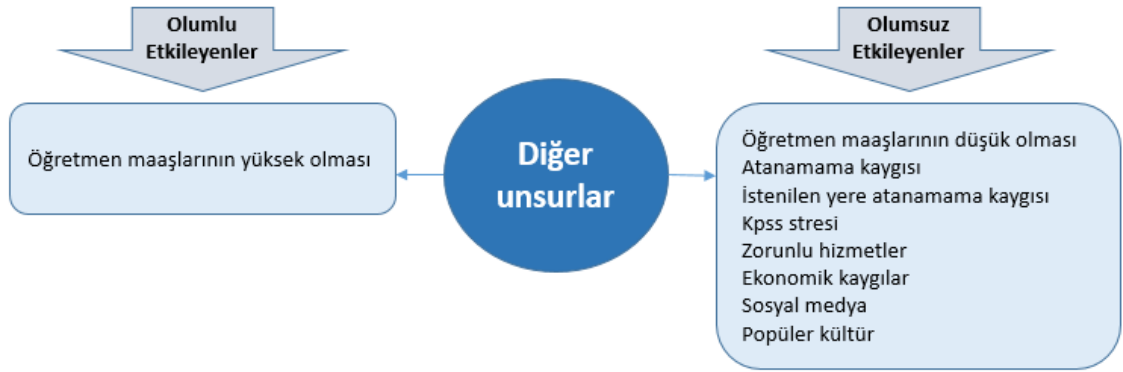
Şekil 4.31’de gösterildiği gibi, toplumun öğretmene verdiği değer, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından gördüğü saygınlık derecesi, toplumun ve ebeveynlerin mesleğe bakış açısı öğrencilerin öğretmen kimliğini benimsemede önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖE-12 “Toplum öğretmenliği daha iyi, prestijli bir yere koymadığı sürece öğretmenler de o kimliği kabul etmekte zorlanacaklardır.” şeklindeki yorumuyla toplumun öğretmene değer vermediği takdirde öğretmen adaylarının öğretmen kimliği edinmesinin zorlaştığını belirtirken benzer şekilde diğer katılımcılar da “Öğretmene diğer insanların bakış açısı...” (ÖE-15), “Öğretmenlik mesleğinin ülkedeki mevcut durumu, mesleğin toplum içerisindeki saygınlığı...” (ÖE-23) ve “Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve toplumda gördüğü değer,... Toplumun üniversite öğrencilerine ve öğretmen adaylarına bakışı...” (ÖA-19) gibi toplumsal etkenlerin de öğretmen kimliğini etkileyeceğini söylemiştir.

Üç öğretim elemanı ve bir öğrenci toplum unsurundan bahsetmiştir. İdari personelden ise bu konu ile ilgili görüş bulunmamaktadır.

4.6.8. Diğer unsurlar

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen diğer unsur ve uygulamalar Şekil 4.32’de gösterilerek aşağıda açıklanmakta ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmektedir.



Şekil 4.32. Diğer unsur ve uygulamaların öğretmen kimliğine olan etkisi

Şekil 4.32’de gösterildiği gibi, araştırmaya katılan katılımcılar öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları ile ilgili olarak Türkiye’de öğretmen maaşlarının düşük olduğunu, öğretmen adaylarının atanamama ya da istemedikleri yerlere atanma kaygısı yaşadıklarını ve bu nedenle öğretmenlik mesleğine geçiş sınavı stresi yaşadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının sürekli ekonomik kaygılarının olduğunu, zorunlu hizmet kapsamında atanacakları yerlerden endişe duyduklarını, sosyal medya ve popüler kültürün onlara daha çekici

geldiğini ve tüm bunların öğretmen kimliğini istenmeyen yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Bir öğretim elemanı ise Türkiye’de genel olarak kaliteli insan yetiştirme sorunu olduğunu ve bunun hayatın her alanını etkilediği gibi öğrencilerin öğretmen kimliklerine de yansıdığını savunmaktadır.

Bir idari personel öğrencilerde bulunan atanma kaygısının öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini “Bir de güney doğuya atanacaklarını biliyorlar. Bu onları üzüyor.”(İP-1) şeklinde ifade ederken bir öğretim elemanı atanma kaygısıyla ilgili “Böyle gönülden mesleğine bağlı, inadına öğretmen olmak istiyorum deme konusu biraz sonra geliyor. Sona geldikçe atanma kaygısıyla gelen bir süreç bu. Ama atanınca geçiyor bu kaygılar.” (ÖE-23) demiştir. Bir başka öğretim elemanı ise atanma kaygısı ile ilgili şöyle görüş bildirmiştir:

ÖE-15: “...bunların atanamamaları, atansalar bile istedikleri yere atanamayacak olmaları, KPSS var, gidecekleri yerde sınıfların durumu, bunlar hep öğrencilerin motivasyonunu düşürüyor. Bunları hep görüyoruz öğrencilerde ve zorlanıyoruz yani. “Hocam para kazanmalıyım” diyorlar... Bunlar öğretmenlik kimliği oluşturmalarında çok büyük problem oluyor.”

Öğrenciler ve öğretim elemanlarından bazı katılımcılar da sosyal medyanın öğrencileri her anlamda olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. ÖE-23 “Sosyal medya ve popüler kültürün olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” derken ÖA-15 “Sosyal medyada hayat daha renkli. Bu hepimizi cezbediyor. Herkes fenomen olmak istiyor. Daha çok ve kolay yoldan para kazanmayı vaad ediyor...” demiştir.

Öğretim elemanlarından ÖE-15, kolay yoldan para kazanma ya da ders geçme kültürü ve sistemi içerisinde gelmiş öğrencilerin eğitim fakültelerinde de benzer durum olduğunu gördüğünü ve bunu devam ettirdiğini, sonrasında da öğretmenliğine ve yeni nesillere bu değerleri aktardığını, bu nedenle de kaliteli insan yetişmediğini belirtmektedir. Bunun nedeninin ise örtük program ile açıklanabileceğini, tıpkı kırmızı ışıktaki başkalarının beklemediğini görüp geçmeye başlayan yayalar gibi eğitim fakültelerinde de yanlış özelliklerin örtük olarak öğretmen kimliğine aktarıldığını savunmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırma sorularına yönelik ortaya çıkan bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından, araştırmada ortaya konulan bulgular ve sonuçlar ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulamaya dönük ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler açıklanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma yükseköğretim lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında okumakta olan öğrencilerin sahip oldukları öğretmen kimliğini örtük programın nasıl etkilediğini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program araştırılmış, tanımlanması zor ve karmaşık olan bu kavramın kapsamı ve özellikleri açıklanmıştır. Ardından öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar örtük program ve öğretmen kimliği başlıkları altında tartışılmaktadır.

5.1.1. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın kapsamı

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programı tanımlamaları istendiğinde, katılımcıların yarısına yakını örtük program kavramını daha önce duymadığını ya da hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiş olsa da öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde gerçekleşen örtük programın farkındadırlar. Oran olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yarıya yakınının örtük program kavramını daha önce duymuş olduğu görülse de eğitim fakülteleri açısından düşünüldüğünde, bu kavramı duymayanların oranı yarıdan fazladır. Özellikle örtük programı uygulamada en etkili unsurlardan birisi olan öğretim elemanlarının yarısına yakınının bu kavramı bilmemesi önemli bir eksiklikler. Bu oranın öğrencilerde de aynı olduğu görülmektedir. Alanyazında örtük programın eğitim ve öğretim programlarından daha etkili olduğu vurgulandığı halde, öğretmen yetiştirme programlarında yeterince vurgulanmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programın ne olduğuna yönelik yapılan tanımların yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığından örtük program kavramının tanımlanmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Yapılan

açıklamalar öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programını kapsamı ve özellikleri ile ilgili olduğu için bu açıklamalardan bir tanıma ulaşmak olası değildir. Bunun birinci nedeni örtük programın; belirsiz ve karmaşık doğasıdır. Başka bir ifadeyle, örtük programın önceden yazılı olmaması, anlık ortaya çıkması, planlı ya da plansız ortaya çıkabilmesi, kontrol edilememesi ve sınırlarının belli olmaması tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. İkinci nedeni ise eğitim bilimcilerin örtük programa farklı açılardan yaklaşmalarıdır. Bu durum alan yazında da sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, örtük programı İşlevselciler farklı, Marksistler farklı tanımlamaktadır. Benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın da net bir tanımını ortaya koymaya dair çabaların, kişilerin bakış açıları ve örtük programın belirli bir boyutu ile sınırlı kalarak onun belirsiz kapsamını açıklamaya yetmemesi alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Vallance (1973) örtük program teriminin net bir karşılığını ortaya koymanın zor olduğunu belirtir ve önemli olanın örtük programın görünmeyen yanlarını araştırmak olduğunu söyler. Martin (1994) örtük programın ne olduğunu söyleyebilmenin mümkün olmadığını, bunun nedeninin aynı ortamdaki örtük programın bile farklı zamanlarda değişiklik göstermesi olduğunu belirtmiştir. Yine de Cornbleth (1984) örtük programın kapsamını ortaya çıkarmak için “ne?”, “nasıl?”, “kim tarafından?” gibi soruların sorulması gerektiğini söylemektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı açıklamaya yönelik ifadelerde öğretim elemanlarını odak noktası olarak belirtirken, öğrenciler en önemli unsur olarak öğrenci kazanımlarını görmektedirler. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının örtük program süreçleri içerisinde hem eğitim ve öğretime yön vermesi hem de örtük programı yöneten aktif bir konumda olmasıdır. Öğretim elemanları eğitim ve öğretim programlarını uygularken eksik gördükleri noktalarda yaptıkları program dışı aktiviteleri, sergiledikleri davranışları, söylemleri, inanç ve değerlerini göz önünde bulundurarak örtük programı ortaya çıkaran kişinin kendileri olduğunu düşünmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretim elemanları rol model olmaları bakımından da öğrenciler üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Öğretmen adayları ise öğretmen yetiştirme programlarının nihai hedefinin “öğretmen yetiştirmek” olduğu düşüncesinden yola çıkarak öğrenci kazanımlarını örtük programın en baskın unsuru olarak ele almakta ve örtük programı da bu bağlamda açıklamaktadırlar. Onlara göre öğretmen yetiştirme programlarının örtük unsurları olan eğitim fakülteleri, eğitim ortamları, öğretim elemanları, derslikler, kurallar, personel ve

etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin örnek bir öğretmen olmalarını amaçlamaktadır. Bu nedenle de öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programı açıklarken, öğrencilerin ne öğrendiğini merkeze almak gerekmektedir. Benzer bir farklılık alanyazında da yer almaktadır. Kohlberg (1970), Giroux (1983) ve Vallance (1973) örtük programı öğretmenler tarafından öğrencilere iletilen mesajlar, değerler ve inançlar bağlamında açıklarken, Dreeben (1968) örtük program ile ilgili olarak “ne öğrenildiği” konusuna odaklanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre örtük programın öğrenci ekseninde gerçekleştiğine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle de örtük programdaki en önemli ve baskın unsurun öğrenci kazanımları olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilere göre örtük programın kapsamı girdiler, amaçlar, süreçler ve çıktılardan oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, örtük programın eğitim ve öğretim programlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Alanyazında örtük programın kapsamı çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Jackson (1968) öğrencilerin sınıfta geçirdikleri zamanı, öğrenci rollerinin sınıf ortamından nasıl etkilendiğini ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini örtük program kapsamında ele alırken, Apple (1990) çeşitli ilgi alanlarını, kültürel formları, okulda üstü kapalı olarak verilen değerler, normlar ve kuralları örtük program kapsamında değerlendirmektedir. Yüksel (2004) ise okuldaki kuralları, fiziksel çevreyi, düzeni, idareci ve öğretmenlerin örtülü bir şekilde öğrenciye ilettikleri mesajların oluşturduğu duygu, değer, alışkanlık ve becerilerin kazandırılmasını örtük program kapsamında değerlendirmektedir. McNeil (1996) örtük programı örgütsel, kişiler arası ve kurumsal olarak üçe ayırmıştır. İzgi İpekel (2021) ise örtük program kapsamının okulun idari düzenlemeleri, okul ve çevresindeki etkileşimler ve sınıf iklimi olmak üzere üç temel kaynaktan oluştuğunu belirtmektedir. Ancak örtük programı etkili kullanabilmek ve olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için örtük programa daha bütüncül ve sistematik yaklaşmak, onu anlamayı ve bilimsel bir açıdan açıklamayı mümkün kılacaktır. Bu nedenle örtük programı eğitim ve öğretim programları gibi girdi, amaç, süreç ve çıktıları olan bir program gibi ele almak gerekir. Örnek vermek gerekirse, bir araştırmacı öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programda var olan öğretmen davranışlarını ya da okul araç ve gereçlerini örtük programın girdileri olarak değerlendirmek ya da öğrencilerin kazanmış olduğu değerleri örtük programın çıktıları olarak ele almak örtük program gibi soyut bir kavramın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Nitekim Tuncel (2008) örtük programın özellikleri ile ilgili “Katılımcıların kişisel, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri ile şekillenir”

diyerek örtük programın girdileri olan öğrenci ve öğretim elemanlarının özelliklerine atıfta bulunmaktadır. “Öğrencilerin haberdar olmadığı hedefleri içerir” sözleriyle örtük programın amaçlarına, “gerçek yaşamla birebir ilişkilidir, eğitim programında yer almayan ders içi ve ders dışı etkinlikleri kapsar” derken süreçlere ve “sonucunda istendik/istenmedik öğrenmeler meydana gelir” sözleriyle de örtük programın çıktılarına işaret etmektedir (Tuncel, 2008). Yapılan bu araştırmanın ise örtük programı eğitim ve öğretim programları gibi girdi, amaç, süreç ve çıktı bağlamında ele alarak örtük programa yenilikçi ve sistematik bir bakış açısıyla yaklaştığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın özellikleri “öğrenci kazanımları ve öğretim elemanı davranışlarının baskın olması”, “eğitim ve öğretim programlarının dışında kalan etkinlikleri içermesi”, “eğitim ve öğretim programlarından daha etkili olması”, “kesin olarak tanımlanamaması”, “kontrol edilememesi”, “gizli olması” ve “yazılı olmaması”dır. Örtük programın “Eğitim ve öğretim programlarının dışında kalan etkinlikleri içermesi” özelliği sadece öğrenciler tarafından bahsedilirken, “Eğitim ve öğretim programlarından daha etkilidir”, “kesin olarak tanımlanamaz” ve “kontrol edilemez” şeklinde belirlenen özellikleri yalnızca öğretim elemanları tarafından bahsedilmiştir. Örtük programın “gizli olması” ve “yazılı olmaması” hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından ifade edilen ortak özelliklerdir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın araştırmada çıkan özellikleri alanyazındaki örtük programın özellikleri ile benzerlik taşımaktadır. Bunun yanı sıra, örtük programı açıklayan katılımcıların örtük programın yazılı olmamasına, kontrol edilememesine ve resmi programların dışında kalmasına sık sık vurgu yapmaları internette bulunan ve sık başvurulmuş kaynaklardan etkilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak önceden kapsamı ve özellikleri bilinmeyen örtük programın son zamanlarda yavaş yavaş ortaya çıkartılmaya başlanmasıyla birlikte, öğrenciler üzerindeki etkisi de bilinmeye başlanmıştır. Önceden çeşitli kaynaklar tarafından kontrol edilemez olarak bahsedilen örtük program, günümüzde tamamen kontrol edilemez değildir. Öğrencilerin okula girdikleri andan itibaren okulun fiziki ortamından öğretim elemanı davranışlarına kadar birçok unsurdan örtük olarak etkilendikleri bilindiği için örtük programın görünen ve kontrol edilebilen bir yanı da bulunmaktadır. Tuncel (2008) örtük programın yazılı olmadığını ve bu nedenle de kurumlar tarafından kontrol edilmediği takdirde öğretmen adayları açısından olumsuz sonuçları olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca alanyazında örtük programın okula ve sınıfa özgü olduğu, kültüre, bölgeye ve koşullara

göre deðiřtiğinden bahsedilmektedir (Myles ve Simpson, 2001). Bu konuda katılımcılar açıkça görüş bildirmemiş olsalar da özellikle öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının ve öğrenci giriş özelliklerinin eğitim fakültelerindeki örtük programı etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program “kurumdan kuruma değışiklik göstermektedir” denebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programları etkileyen unsurlar:

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan örtük programı etkileyen unsurlar öğretim elemanları, öğrenciler, eğitim ve öğretim programları, sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler, üniversite/fakülte, ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası ve toplumdur. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar alanyazında yer alan yükseköğretimin örtük programı ile ilgili çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yüksel (2002) öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan etkilendiklerini belirtmektedir. Bunlardan ilki eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleridir. Bu çalışmadaki “ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası” ve “üniversite/fakülte” unsurları Yüksel’in (2002) belirttiğı kaynaklar ile benzerlik göstermektedir. İkinci kaynak okul-çevre arasındaki etkileşimlerdir. Bu çalışmada bahsedilen “toplum” unsuru, öğrencilerin çevre ile girdiğı etkileşime işaret etmektedir. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan “öğrenci” ve “öğretim elemanı” unsurları da Yüksel (2002) tarafından belirtilen üçüncü kaynak olan “sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimlerini” kapsamaktadır.

Öğretim elemanları:

Katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları öğrenciler üzerinde örtük olarak oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazında bahsedilen ve öğrencilere etki ettiğı ifade edilen öğretim elemanlarının değerleri, tutumları, davranışları ve kişilik özelliklerinin öğrencilere etkisi ile büyük oranda örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretim elemanının tutumu ve öğretim yaklaşımının kendilerini örtük olarak etkilediğinden bahsetmişlerdir. Yükseköğretimdeki örtük programı inceleyen araştırmalarda da öğretim elemanlarının sınıfta demokratik bir ortam oluşturmamışları, derslerin öğretim elemanı merkezli ve bilgi aktarma şeklinde olduğu belirtilmektedir (Yüksel, 2002). Öğretim elemanları öğrenciler tarafından rol model alındıkları için söylemleri kadar eylemleri de örtük

programda etkilidir ve öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarından öğretim yaklaşımlarına tüm özellikleri örtük programa dahildir. Derslerde öğretim elemanlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı sunuş yoluyla anlatması öğrencilerin ders esnasında kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri için fırsatlar yaratmaması öğrenciler tarafından sıklıkla bahsedilen ve örtük program açısından sorun teşkil eden bir başka durumdur. Bu sorun aynı zamanda sınıfların kalabalık olmasıyla da yakından ilgilidir ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerini yeterince geliştirememelerine neden olmaktadır. Ancak eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında sadece bir yaklaşımın benimsenmesinin mümkün olmadığı, çeşitli öğretim yaklaşımları benimsenerek öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verilmesi gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrenciler, öğretim elemanlarının kişilik özellikleri, davranışları, dış görünüşleri ve öğrencilerle kurdukları iletişim biçimi hakkında detaylı görüş bildirirken idari personelin bu unsurlardan detaylı bir şekilde bahsetmemesi şaşırtıcı değildir. Bunun nedeni idari personelin sınıf içinde öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki süreçleri gözlemlene fırsatı bulamamalarıdır. Öğrenciler öğretim elemanlarının güler yüzlü, dakik, esnek, anlayışlı, yenilikçi ve öğretmeye istekli olmaları gibi kişilik özelliklerine sık sık vurgu yaparken öğretim elemanları kişilik özellikleri ile ilgili öğrenciler kadar ayrıntılı görüş bildirmemişlerdir. Ancak öğretim elemanlarının değerler hakkında öğrenciler ve idari personelden daha fazla görüş bildirmesi davranışların kökeni olan duyuşsal özelliklere daha fazla önem verdikleri anlamına gelmektedir.

Öğrenciler:

Araştırmada öğrenci unsuru ile ilgili en çok vurgulanan örtük unsur öğrencilerin özellikleri olmuştur. Farklı şehirlerden gelen farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin özelliklerinin örtük programı etkilediğinden tüm katılımcı gruplarının bahsetmesi, öğrencilerin sosyal açıdan gelişimlerine ve her kesimden insana dair anlayış geliştirmelerine önem verildiği anlamına gelmektedir. Öğretim elemanları ve idari personel tarafından en çok eleştirilen öğrenci özelliği kendini ifade etme becerileridir. Öğrenciler ise öğretim elemanları ile ilgili görüş belirttiklerinde derslerde kendilerini ifade etmeleri için fırsat ve zaman yaratılmamasından şikayetçi olmuşlardır. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim fakültelerine geldiklerinde kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olduğu ve öğrenimleri süresince bu özelliklerini ders esnasında istedikleri oranda

geliştiremedikleri görülmektedir. Her katılımcı grubunun öğrencilerin etkileşimde bulundukları kişilerin, müdahil olduğu sosyal, kültürel, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetlerin ve öğrenci kulüplerinin önemini vurgulaması öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yöneliktir.

Eğitim ve öğretim programları:

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında sık sık değişiklikler yapıldığı görülmektedir ve öğretmen yetiştirme programlarının örtük programı, eğitim ve öğretim programlarındaki değişikliklerden etkilenmektedir. Yapılan bu değişiklikler her zaman öğretim elemanlarının beklentileri doğrultusunda gerçekleşmediği için, öğretim elemanlarının programa olan inancının azaltmakta ve sürekli olarak programın eksikliklerini kapatmaya yönelik program dışı uygulamalar yapılmaktadır. 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişikliklerde Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin sayısının artırıldığı görülmektedir. Ancak alanyazında yer alan araştırmalarda, Öğretmenlik Meslek Bilgisi programında yapılan güncellemelerin genel olarak eğitim niteliğini istenilen düzeyde artırmadığı ve öğretmenlik yeterliklerinin yeterince kazandırılmadığı belirtilmektedir (Yıldırım, 2022). Bu nedenle örtük programa ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programlarında alan bilgisi derslerinin sayısının az olduğunu ifade eden öğretim elemanları, öğretmen adaylarının yeterli alan bilgisine sahip olmadan mezun olduklarını düşünmektedirler. Bu alanların fen bilimleri, geometri ve müzik dersleri olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adayları eğitim ve öğretim programlarında yer almayan, meslek hayatlarında işlerine yarayacağını düşündükleri alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisine örtük program aracılığıyla sahip olmakta, meslekleri ile ilgili deneyim kazanmaktadırlar. Ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ezbere dayalı olması ve süreci değerlendirmede yetersiz kalması da bu noktada gerçekleşen olumsuz bir örtük program olduğunu göstermektedir. Genel olarak ülkemizde öğretmenliğin, istihdam alanı rahat olduğu için tercih edilmesi eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerin davranışlarını etkileyen bir örtük program unsurudur.

Ayrıca öğretmenlik uygulamaları yetersiz bulunmakta ve öğretmen adaylarının sınıf içi pratiği yapmak için yeterli imkânı olmamaktadır. Bu durumun çözüme kavuşturulamaması, öğretim elemanlarının öğrencilerin hangi dersleri kaç saat alacakları konusunda değişiklik yapamamasıyla da ilgilidir. YÖK, eğitim fakültelerinde yer alan her lisans bölümü için uygulanması gereken programları yayınlamaktadır. Bu programlarda

meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimine yönelik programlarda yer alması gereken derslerin adları, kaç saat verileceği ve hangi yarıyılta verileceği belirtilmiştir. Bu derslerin içerikleri sadece konu başlıkları şeklinde yer almaktadır. Öğretim elemanları bu dersleri verirken farklı konulara farklı zamanlar ayırıp, yeterli görmedikleri konuları ekstra materyalle destekleyebilseler de derslerin ne olacağı ve kaç saat olacağı konusunda değişiklik yapamamaktadırlar. Ancak YÖK 2020 yılında eğitim fakültelerine kendi eğitim programlarını hazırlayabilmeleri konusunda yetki verme kararı almıştır ve bu sayede öğretmen yetiştirme programlarının daha esnek olması mümkün olacaktır (http-10). Yeni geliştirilecek programlara daha fazla uygulama ve atölye çalışmaları eklenerek öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına daha etkili ve hızlı bir şekilde cevap verilebilmesi de olası görünmektedir. Ayrıca bu gelişme her fakültenin programını birbirinden bağımsız hazırlayabilmesine imkân sağladığı için, fakülteye özgü ihtiyaç ve eksikliklerin giderilmesine yönelik olumlu bir adımdır. Bu durumda örtük programın da bu değişikliklerden etkilenmesi ve daha baskın bir hale gelmesi kaçınılmazdır. Eğitim fakülteleri 2022-2023 öğretim dönemi için kendi programlarını oluşturmaya yönelik çalışmalarını yürütmektedir. Eğer bu programlar YÖK tarafından onaylanırsa 2022-2023 öğretim yılında bu programların uygulamaya konulması mümkün olacaktır.

Sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler:

Katılımcılara göre ders dışı faaliyetler öğrencilerin gelişimi açısından oldukça önemlidir ve tüm katılımcı grupları faaliyetlerin sayısı kadar kalitesine de değinmişlerdir. Öğrencilerin bu faaliyetlerin sıkıcı ya da uzun olmaması gerektiğine sık sık vurgu yapmaları sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetlerin her zaman öğrencilere hitap etmediği anlamına gelmektedir. Sosyal faaliyetlerin niteliği ve niceliği kadar bu faaliyetlerin duyurularının öğrencilere ulaşp ulaşmaması da önem arz etmektedir. Kurumların bu duyuruları öğrencilere ulaştırmada eksikliklerinin olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Üniversite/fakülte:

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yetiştirme programlarının yer aldığı üniversite ve fakültenin örtük program unsuru olduğu tüm katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Üniversite ve fakülte hem fiziki açıdan hem de yönetsel süreçler açısından örtük olarak öğrencileri etkilemektedir. Okulun fiziki imkanları söz konusu olduğunda,

dersliklerde yer alan sıra ve sandalyelerin yere sabitlenmiş olması öğretmen adaylarının hareket alanını kısıtlamakta ve grup çalışması yapmasını engellemektedir. Yükseköğretimdeki fiziksel ortamın örtük programını açıklamaya yönelik çalışmalarda kampüsün konumu ve ortamından, kütüphane, laboratuvar gibi imkanlardan, binaların durumu ve tasarımından bahsedilmektedir (Yüksel 2004; İzgi İpekel 2021; Tor, 2015). Ancak eğitim fakültelerinin fiziki ortamı ve örtük program ilişkisi ile ilgili ayrıntılı araştırma ya da açıklamalar mevcut değildir.

Üniversite ve fakültenin kurum kültürü bulgular bölümünde ayrı ele alınmış olsa da fiziki ortamı, yönetsel süreçleri ve kuralları, yönetmelikleri de kapsamakta, onları şekillendirmektedir. Farklı fakülteler farklı vizyonlara ve kurum kültürüne sahiptir. Bu da üniversite ve fakültelerin fiziki imkanlarının, kurallarının, ders dışı faaliyetlerinin farklılık göstermesine neden olmaktadır. Fakültelerin eğitim programları ortak olmasına rağmen öğretim programlarında yer alan derslerin ve öğrenme – öğretme süreçlerinin işleyişinin de aynı olmadığı görülmektedir. Ancak YÖK 2022-2023 öğretim döneminde eğitim fakültelerine kendi eğitim programlarını hazırlayabilmeleri konusunda yetki vermeye karar vermiştir. Bu da eğitim fakültelerinin birbirinden bağımsız olarak program geliştirmeye başlayacakları anlamına gelmektedir. Yeni geliştirilen programların daha esnek olması, daha fazla etkileşime, atölye çalışmaları ve uygulamalara imkân tanıyacak olması anlamına gelebilir. Dolayısıyla örtük programın da bu durumdan etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Ayrıca eğitim fakültelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çalışma alanları da diğer eğitim fakültelerdeki öğretim elemanlarından farklıdır. Diğer bir yandan, yeni kurulmuş kurumlarla kıyaslandığında, köklü üniversitelerdeki etkinliklerin çeşitliliği ve öğrenci kulüplerinin faaliyetleri de daha fazladır. Fiziki ihtiyaçlar büyük oranda giderilmiştir. Kurallar ve haberlerin duyuruluş biçimi diğer kurumlara kıyasla daha düzenlidir. Öğretim elemanların, öğrenci işlerinin ve diğer personelin öğrencilere yönelik algısı ve yaklaşım biçimi ortak değerler çerçevesinde şekillenmektedir. Kısacası yerleşmiş bir kurum kültürü bulunmaktadır. Bir eğitim kurumundaki örtük programdan bahsederken kurum kültürünün önemine ayrıca değinmek gerekir. Kurum kültürünün bir kurum ve çalışanlar tarafından benimsenen ortak değerler, inançlar, tutumlar, beklentiler ve tüm bunları ileten simge, seremoni ve mitolojiler olduğu, işlerin de bu şekilde planlandığı (Vural, 2003) göz önünde bulundurulduğunda, eğitim fakültelerinin kurum kültürü de tüm personelin benimsediği ve öğrencilerin de etkisinde kaldığı değerler, inançlar, tutumlar ve beklentilerden

oluşmaktadır denebilir. Kurum kültürü okul içerisindeki işleyişe yansımaktadır ve okulun kuralları, fiziki ortamı, etkinlikleri, afişleri ve personelin ya da öğrencilerin davranışları yoluyla da kurum içerisindeki kişilere iletilmektedir. Bu şekilde değerlendirildiğinde, kurum kültürünün örtük programı oluşturduğu, örtük programın da kurum kültürünü etkilediği söylenebilir. Özellikle 20 yıldan uzun süredir eğitim veren üniversitelerde yerleşmiş bir kurum kültürü bulunmaktadır ve örtük program faaliyetleri de etkisi de daha yoğundur. Bu nedenle hem öğretmen yetiştirme programlarındaki hem de diğer kurumlardaki örtük programı yorumlarken, bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası:

Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim fakültelerine giriş puanlarının her sene düşmesi ve öğretmen adaylarının üniversiteye seçilme aşamasında mülakat olmadan fakülteye kabul edilmeleri hem eğitim fakültelerinin kalitesini hem de mezun öğretmenlerin kalitesini örtük olarak etkilemektedir. Ayrıca Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılmış olması ve bütün sorumluluğun eğitim fakültelerinde olması da öğretmen yetiştirme programlarını dolaylı yoldan olumsuz şekilde etkilemektedir. Günümüzde eğitim fakültesine geldiğinde öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgisi olan hazırbulunuşluk düzeyi yüksek ve öğretmen kimliğine sahip öğretmen adaylarının sayısı Anadolu Öğretmen Liseleri kapatıldığı için daha azdır. Öğrenciler ve idari personel araştırmanın ikinci sorusunu cevaplarken ülkedeki öğretmen yetiştirme politikasını bir örtük unsur olarak görüş bildirmesine rağmen öğretim elemanları ikinci soruda bu unsur hakkında görüş bildirmemiştir. Ancak öğretim elemanları, örtük programın öğretmen kimliğine etkisi söz konusu olduğunda zorunlu hizmetler ve öğretmenlik mesleğine geçiş sınavları gibi unsurlardan bahsettikleri için tüm katılımcı gruplarının ülkedeki öğretmen yetiştirme politikasını bir örtük program unsuru olarak gördüğü söylenebilir.

Toplum:

Öğretim elemanlarına göre toplumun beklentileri, değerleri, yasaları, kanunları, normları, ideolojiler ve küreselleşme örtük program unsurları olarak ifade etmektedirler. Yalnızca bir öğrencinin toplumdan bahsetmesi ve idari personelin toplum hakkında görüş bildirmemesi bu iki katılımcı grubunun toplumu öğrenciyi etkileyen bir örtük program unsuru olarak düşünmeyip öğrencinin öğrenme sürecinin dışında değerlendirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Program Ortam ve Koşulları:

Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının örtük programdan etkilendiği ortam ve koşullar eğitim fakülteleri kapsamında yer alan fakülte binası, kampüs ortamı ve öğretmen adaylarının staja gittiği uygulama okullarıdır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel bu üç ortam hakkında görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca üniversitenin bulunduğu şehrin de öğretmen adaylarının etkilendiği ortama dahil olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Örtük Programın Gerçekleşme Biçimleri:

Araştırmanın katılımcıları örtük programın gerçekleşme biçimini açıklarken öğretmen adaylarının çeşitli unsurlar ile etkileşime girdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu unsurlar, araştırmanın ikinci sorusuna verilen yanıtlarda belirtilen örtük program unsurlarıyla tutarlılık göstermektedir. Eğitim fakültesi ve üniversitedeki öğrenciler ile etkileşim, öğretim elemanları ile etkileşim, eğitim ve öğretim programı ile etkileşim, sosyal, akademik, sportif ve sanatsal faaliyetler ile etkileşim ve üniversite/fakülte ile etkileşim hakkında üç gruba ait katılımcılar da görüş bildirmiştir. Toplum ile öğretmen adaylarının girdiği etkileşimden yalnızca öğretim elemanları ve öğrenciler, ülkedeki öğretmen yetiştirme politikasından ise yalnızca öğrenciler ve idari personel bahsetmiştir. Ayrıca hem bu sorudaki hem de ikinci sorudaki toplum ve ülkedeki öğretmen yetiştirme politikası hakkında görüş bildiren katılımcı grubunun aynı olduğu görülmektedir. Örtük program bir takım girdileri, süreçleri ve çıktıları da kapsadığı için daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Araştırma, öğrencinin tüm bu süreçler içerisinde pasif olmadığını, mevcut deneyim ve bilgi birikimini her etkileşimde işe koştüğünü ve bunlardan faydalananarak yenilerini oluşturduğunu, tüm bu süreçlerin sonunda da yeni kazanımlara sahip olduğunu açık bir şekilde ortaya koyması açısından ilk olma özelliği taşımaktadır.

Örtük programın nasıl ortaya çıktığı ya da gerçekleştiğine dair alanyazında yapılan açıklamalar kimi zaman öğrenci-öğrenci ya da öğrenci- öğretim elemanı arasında şeklinde açıklanırken, kimi zaman da ders içi ve ders dışı diye ikiye ayrılmıştır. Aras Kaya (2018) da yükseköğretimde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı arasındaki etkileşiminin niteliğinin örtük programın en önemli ögesi olduğundan bahsetmektedir. Ancak alanyazında öğrencilerin idari personel ile olan ilişkilerinin ya da öğretim

elemanlarının birbirleriyle ve idari personel ile olan ilişkilerinin öğrenciler üzerindeki örtük etkisine yeterince değinilmemektedir. Bazı araştırmalarda ise planlı ya da plansız ortaya çıktığından bahsedilmektedir. Bu araştırmada örtük programın “nasıl” gerçekleştiği sorusuna verilen yanıtlarda da alanyazındaki bu çeşitlilik görülmektedir. Ancak ayrıntılı incelendiğinde örtük programın öğrencinin eğitim fakültesine geldiği andan itibaren mezun olana kadar içinden geçtiği tüm aşamaları kapsadığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmeye başlayan öğretmen adayları örtük program ile zorunlu ya da gönüllü, bilinçli ya da bilinçsiz, planlı ya da plansız olarak etkileşime girmeleri sonucunda, bireysel deneyimleri ve bilgi birikimleri aracılığıyla örtük programı gerçekleştirmekte ve ondan etkilenmektedirler.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın amaçları ve öğrenci kazanımları:

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın genel amacı öğrencilere öğretmen kimliği ve istedik öğretmen özellikleri kazandırmaktır. Bu kazanımlar bilişsel alana ve duyuşsal alana ait kazanımlar ile becerilerden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın amaçları ile kazanımları arasında büyük oranda bir benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer deyişle, örtük programda öğrencilere kazandırılmak istenenler ile örtük program sonucunda öğrencilerin kazandıkları incelendiğinde, bu kazanımların bilişsel alana, duyuşsal alana ve becerilere yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının örtük program aracılığıyla kazandığı bilişsel alana yönelik kazanımlar incelendiğinde, mesleki bilgi ve kültür kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrenci kazanımlarının taksonomik yapısı Bloom’un (1956) taksonomisi ile kıyaslandığında benzerlik göstermektedir. Örtük programda amaçlanan ve örtük program sonucunda kazanılan bilişsel bilgi mesleki bilgi ile kültürü hatırlama, anlama, uygulama düzeyinde öğrenmeyi kapsamaktadır. Duyuşsal alana ait amaçlar ve kazanımlar ise sayıca oldukça fazladır. Bu durum duyuşsal alan kazanımlarının eğitim ve öğretim programlarından ziyade örtük program aracılığıyla kazanılmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, öğrenci sevgisi çeşitli etkinliklerde ilkokul öğrencileriyle bir araya gelerek mümkün olabilmektedir. Özguven ise uygulama derslerinde olumlu öğretmenlik deneyimleri sonucunda zaman içerisinde kazanılabildiği gibi olumsuz deneyimler sonucunda kaybedilebilir. Bir diğer ifadeyle örtük programda gerçekleşen kazanımlar her

zaman amaçlanan kazanımlar olmamaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kazanımları ile amaçlananların sayıca farklılık gösterdiği görülmektedir. Eisner (1985) okulun, öğretmeyi amaçladığından daha azını ya da daha fazlasını öğretebildiğini belirtmiştir. Katılımcılar amaçlardan bahsederken sınırlı sayıda görüş bildirirken, öğrencilerin kazanımları sorulduğunda daha ayrıntılı ve somut cevaplar vermişlerdir. Bunun nedeni, örtük programın amaçlarının daha görünmez olması, kazanımlarının ise daha net görünebilmesidir. Nitekim Bloom (1981) her okulun hedeflerinin çoğu zaman görünmeyen amaçlardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu da Bloom'un açıklamaları ile örtüşmekte hatta Bloom'un örtük program öngörüsünü destekler niteliktedir.

Örtük programın amaçları ve kazanımları ile ilgili olarak katılımcıların en çok üzerinde durduğu alan duyuşsal alan olmuştur. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına öğretmen kimliği, çeşitli değerler ve özgüven kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu değerler yalnızca mesleki değil, evrensel ve ulusal değerleri de kapsamaktadır. Öğretmen kimliğinin kapsamı göz önünde bulundurulduğunda, bir öğretmen adayının öğretmen kimliğine sahip olması, onun bir takım değerlere ve özgüvene sahip olduğu anlamını da taşımaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen değerler mesleki değer, tutum ve bağlılığın yanı sıra sorumluluk, vicdan, azim, sağduyu, yardımlaşma bilinci, öğrenci ve insan sevgisi, çevreye saygı, hoşgörü, merhamet ve demokratik değerlerdir. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri evrensel değerler, ulusal değerler, çalışma ve iş değerleri olarak ele alınmaktadır (Tunca, 2012). Bu değerler arasında “mesleki bağlılık”, “özgüven” ve “azim” çalışma ve iş değerleri kapsamında ele alınırken, mesleğe yönelik tutumdan bahsedilmemektedir. Bu çalışmada bahsi geçen “insanı-öğrenciyi sevmek”, “demokratik olma”, “vicdanlı olma”, “saygılı olma”, “toplumsal sorumluluk alma” ve “hoşgörülü olma” alanyazında evrensel değerler sınıflamasında yer almaktadır. Değer gelişiminin eğitimin temel ilkesi olduğunu vurgulayan Selvi (2006), bir öğretmen demokratik değerlere sahip olduğu takdirde öğrencilerinin de aynı değerleri benimseyeceğini ifade etmiştir. Selvi'ye (2006) göre demokratik değerler hak, adalet, özgürlük, yaşam hakkında saygı, dayanışma, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, farklılıklara saygı gibi çok sayıda değerden oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, alanyazın ile çalışmada elde edilen veriler büyük benzerlik taşımaktadır. Alanyazında yer alan “dürüst olma”, “tutarlı olma”, “empati kurma”, “fedakâr olma/özverişi olma”, “işbirliğine

açık olma”, “açık fikirli olma”, “sabırlı olma”, “şiddete karşı olma”, “ayrımcılık yapmama-adil olma”, “ilkeli olma”, “girişimci olma” gibi değerler örtük programın amaçları bağlamında katılımcılar tarafından bahsedilmezken, “dürüst olma” ve “tutarlı olma” öğretmen adaylarının kazandığı değerler olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların bahsettiği diğer değerler samimiyet, arkadaşlık ve dostluk değerleri, disiplin ve özdisiplindir. Öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan ve örtük program sonucunda öğretmen adaylarının kazandığı duyuşsal alana dair çok sayıda kazanımın aslında öğretmen kimliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının örtük program aracılığıyla sahip olduğu duyuşsal kazanımlar değerler ve özgüvenin yanı sıra, motivasyon ve inancı da kapsamaktadır.

Öğretmen adaylarının örtük program aracılığıyla sahip olması amaçlanan ve kazanılan beceriler ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu becerilerden bazıları bilişsel ve devinişsel alana yönelik olsa da bu becerileri daha görünür ve anlaşılır kılmak ve becerilere vurguyu artırmak adına böyle bir sınıflama yapılmıştır. Öğrenciler sosyal beceriler, üst düzey düşünme becerileri, psikomotor beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıklarını açıkça belirtmişlerdir. Ancak bu becerileri kullanırken, bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel kazanımlarını aynı anda işe koşabilirler. Örneğin, sınıf içerisinde bir etkinlik düzenleyen öğretmen adayı organizasyon becerilerini kullanırken, aynı zamanda sınıf yönetimi ile ilgili bilgilerini de uygulamaya dökmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yansıtıcı düşünen bir öğretmen adayı ise, aynı anda empati duygusunu da kullanıyor olabilir. Alanyazında da öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğundan bahsedilmektedir (Lala, 2021). Bu noktada beceriler diğer alanlardan ayrı incelenmiş olsa da birbirinden tamamen ayrı alanlar olduğu yanılgısına düşmemek gerekir.

Buna ek olarak, örtük program kazanımlarının ölçülememesi de öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca ne gibi kazanımlara sahip olduklarının bilinmemesi ve kontrol edilememesi anlamına gelmektedir. Bu sorunların öğretmen adaylarına olumsuz yansımalarını ortadan kaldırabilmek ve örtük programın olumsuz etkilerini azaltabilmek için düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

5.1.2. Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etkisi

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkilemektedir. Araştırmada yer alan katılımcıların tamamı eğitim programı dışında gerçekleşen ve öğretmen kimliğine etki eden süreçlerin farkındadır ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini eğitim fakültelerindeki örtük programın etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen kimliğinin öğretmen eğitim programı aracılığıyla öğretilmesinde ve geliştirilmesinde sorunlar yaşandığı için daha çok örtük program aracılığıyla kazanıldığı söylenebilir. Alanyazında öğretmen kimliği gelişiminin çok yönlü ve değişken olduğu (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004), sürekli olarak yeniden yapılandırıldığı ve şekillendiği (Flores ve Day, 2006), hem birey hem de bireyin içinde bulunduğu bağlamla yakından ilişkili olduğu (Zembylas, 2003) belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmen kimliği üniversite ve eğitim fakültesinde şekillenmekte ve öğretmen kimliğine çok sayıda unsur etki etmektedir. Yüksel (2007) ve İzgi İpek (2021) örtük programın öğretmen kimliğini etkilediğinden bahsederken, Ginsburg ve Clift (1990) öğretmen eğitiminde örtük programın öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini, görüş ve tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Yükseköğretimde örtük programın hangi unsurlarının öğretmen kimliğini etkilediği ve ne şekilde etkilediğine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları, öğretmen adayları, eğitim ve öğretim programları, Öğretmenlik Uygulaması dersleri, fakülte, ders dışı etkinlikler, toplum ve diğer bazı unsurlardır. Bu unsurların ne şekilde öğretmen kimliğini etkilediğine dair sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

Öğretim elemanı:

Araştırmada öğretmen kimliğine etki eden en önemli örtük program unsurunun öğretim elemanı olduğu ortaya konulmuştur. Öğretim elemanlarının davranışları, iletişim biçimi, öğretim yaklaşımı, tutumu, dış görünüşü, giyimi ve değerleri öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerinde etkiye sahiptir. Tüm katılımcılar öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını rol model aldığını belirtmektedir ve katılımcıların çoğu ilk olarak bu unsurdan söz etmiştir. Öğretmen kimliğini etkileyen unsurlardan ilk sırada öğretim elemanı ile ilgili görüş bildirilmesi, en önemli örtük program unsurunun eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları olduğunu göstermektedir. Öğretmen

kimliğinin öğretmen adaylarının benlik algısı ve inançları ile ilgili olduğu ve girdikleri sosyal etkileşimler sonucunda sürekli olarak yeniden yapılandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının sergiledikleri davranışların, iletişim biçimlerinin, öğretim yaklaşımlarının, tutumunun, değerlerinin ve dış görünüşünün öğrencileri örtük olarak etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının söylediklerinden daha çok söylemlerinin davranışları ile tutarlılık gösterip göstermediği ile ilgilenmektedirler. Bu da öğretmen yetiştirme programlarında yer alan içeriğin ve istendik öğretmen özelliklerinin öğrencilere kazandırılmasının ancak öğretim elemanı davranışları ile desteklendiğinde kazanıma dönüşeceğini göstermektedir. Öğretmen adayları öğretim elemanı ile olan etkileşimlerini kendi öğretmen kimliği algısı ile karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma esnasında yaşanan çatışmalar sonucunda da öğretmen kimliğini yeniden şekillendirmektedir. Bu durumda, örneğin öğretmen yetiştirme programlarında görev yapmakta olan bir öğretim elemanı Yapılandırmacı Yaklaşımı anlatırken sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullandığında, öğretmen adayının zihninde sunuş yoluyla öğretim stratejisinin de sık sık kullanılabileceğine ya da öğretim esnasında kolayca kaçılabilmesine dair bir algı şekillenebilmektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarıyla iyi iletişim kuran, onlara değer verdiğini gösteren davranış ve tutum sergileyen bir öğretim elemanı öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumlu yönde etkilerken, onlarla sınıf dışında iletişim kurmayan, güler yüzlü olmayan veya onlara zaman ayırmayan bir öğretim elemanı olmaya dair olumsuz yargılar oluşmasına neden olacaktır. Alanyazına göre öğretmenliğin merkezinde duygular yer almaktadır (Zembylas, 2003) ve iyi bir öğretmenin kim olduğunu tanımlarken onun duyuşsal özelliklerinden bahsederiz. Sonra da bu bilgiler ışığında öğretmen kimliğimizi şekillendiririz. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin istendik biçimde şekillenebilmesi için öğretmen kimliğine sahip ve öğretmen kimliğinin oluşumunda rol model oluşturma'nın önemini farkında olan öğretim elemanlarının bulunması oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, dış görünüşün de öğrencilerin öğretmen kimliğini etkileyebileceğinden bahsederek temizlik ve kılık-kıyafete vurgu yapmışlardır. Ancak ne giyilmesi ya da giyilmemesi konusunda ayrımı verilmemiştir. Öğrenciler ise dış görünüş konusunda özenli olmanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretim elemanlarının sayısı öğrencilere oranla daha fazladır. İdari personelden ise yalnızca bir katılımcı dış görünüşün önemine değinmiştir. Mitchell ve Weber (2003)

öğretmenin kimliğinin dış görünüşüne ve kıyafetlere yansıdığını öne sürmektedir. Öğretmenler nasıl göründüklerini seçerek, sahip oldukları kimlik, güç, statü, karakter ve cinsiyet ile ilgili karşısındakilere isteyerek ya da istemeden mesajlar vermektedirler. Bir diğer deyişle, dış görünüşleri, öğretmen kimliklerinin bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere, öğretim elemanlarının dış görünüşü ile ilgili de toplumun beklentileri bulunmaktadır. Özensiz bir dış görünüş ya da uygun olmayan kıyafetler, öğretmenin mesleğine önem vermediğine dair yanlış mesajlar yayabilir. Ancak özensiz giyinen bir öğretim elemanını eleştiren bir öğrenci kendi giyiminde onun gibi olmak yerine çok daha özenli giyinme şeklinde bir davranış sergileyebilir. Öğretmen adaylarına iletilen bu yanlış mesajlar örtük programın öğretmen kimliği üzerinde olumsuz olabilir.

Öğretmen adayları:

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik görüş bildiren öğretmen adayları, öğretim elemanları ve idari personel; yükseköğretimde ortaya çıkan bir örtük program unsuru olarak öğretmen adaylarının özelliklerinden bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve idari personel ise hem öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin hem de mesleği seçme sebeplerinin onların öğretmen kimliğini etkilediğine değinmektedir. Bunun nedeni, öğretim elemanları ve idari personelin öğrencileri dışarıdan gözlemleyerek genel bir fikir oluşturmaları ancak öğretmen adaylarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenleri değerlendirirken kendilerini pasif konumlandırmaları, öğretmen olma sorumluluğunu dış etmenlere yüklemeleri ya da kendilerine yönelik yansıtma yapmamaları olabilir. Bu durumda, yalnızca bir öğretmen adayının olumsuz örtük öğelerden etkilenmediğini söylemiş olması diğer öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin mesleğe hazır olacak düzeyde gelişmediği anlamına gelebilir. Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenmeye daha istekli ve ilgili olduğu, mesleğe yönelik adanmışlık hissettiği ve dolaylı olarak da öğretmen kimliğine sahip olduğu için yükseköğretim kurumlarındaki öğrenim hayatları boyunca öğretmen kimliklerinin olumlu yönde gelişmesinin mümkün olduğu tüm katılımcı grupları tarafından dile getirilmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrenimlerine başlamadan önce hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan ve/veya öğretmen kimliğine sahip olmayan öğrencilerin öğrenim hayatları süresince örtük programın olumsuz etkilerine karşı daha savunmasız oldukları ve öğretmen kimliklerinin gelişiminin yavaş olduğu katılımcılar

tarafından ima edilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını ders içinde ve ders dışında sürekli gözlemleri esnasında olumlu ya da olumsuz etkilendikleri belirtilse de, öğretmen kimliğine sahip ve öğretmen olma motivasyonu yüksek olan öğretmen adaylarının her olumsuz öğretmen davranışını benimsemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan aynı örtük programdan, farklı öğrenciler farklı şekillerde etkilenmektedirler ve bu noktada belirleyici unsur öğretmen adaylarının özellikleridir. Yani örtük program herkes için ayrı işlemektedir ve örtük program öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkilerken, öğretmen kimliği de öğrencilerin örtük programdan etkilenme şeklini ve düzeyini etkilemektedir. Öğretim elemanlarını gözlemleyen öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını rol model olarak benimsedikleri görüşmeler esnasında sık sık bahsedilmiş olsa da öğretmen adayları bazı öğretim elemanı davranışlarını gözlemleyerek yapmamaları gereken davranışların neler olduğuna dair de çıkarımlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Chong (2011a), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin değerine dair inançlarında dört yıllık öğretmen eğitiminin belirgin bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmada aynı zamanda programa kabul edilen öğrencilerin öğretmen olmaya dair olumlu tutum ve inanç taşıyarak geldikleri vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yüksek öğretmenlik algısına ve öğretmen kimliğine sahip öğrenciler gözlemlediklerini daha eleştirel bir süzgeçten geçirerek olumsuz davranışlardan daha az etkilenmektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde, öğretmen adaylarının fakülteye geldiklerinde sahip oldukları hazırbulunuşluk düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğretmen kimliğine sahip olup olmama durumlarının örtük bir unsur olarak öğretmen kimliğine etki ettiği görülebilir. Öğretmen kimliğinin durağan değil değişken olduğu unutulmamalıdır. Hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları güçlü bir öğretmen kimliğine sahip olan bir öğrencinin dahi örtük programın olumsuz yanlarına maruz kaldıkları zaman öğretmen kimliğinin zayıflayabileceğini ima etmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlik ile ilgili düşük motivasyona ve zayıf bir mesleki kimliğe sahip olan öğrencilerin, örtük programın olumsuz etkisine daha fazla maruz kalabilirler. Öğretmenlik mesleğini bir yükseköğretim kurumunda eğitimine devam edebilme, statü ya da maddi kazanç elde edebilme amacıyla seçen öğrencilerin öğretmen kimliğinin zayıf olduğu ya da mesleğe uygun olmadığı, bu nedenle de bu öğrencilerin eğitim fakültelerine alınmaması gerektiği görüşmeler esnasında öğretim elemanları ve idari personel tarafından belirtilmiştir. Bu durumda

öğretmen yetiştirme programlarına öğrencilerin seçilme prosedürünün tartışılması gerekmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime yerleşme, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan lisans yerleştirme sınavından alınan puanlarla yapılmaktadır ve öğretmen adaylarının seçilmesi de aynı şekilde yürütülmektedir. Ancak eğitim fakültelerinin öğrencilere sözlü mülakat yapmaması yetiyecek öğretmenlerin niteliği açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleğini yalnızca ekonomik nedenlerden ötürü seçen ve öğretmenlik mesleğini sevmeyen ya da öğretmen olma motivasyonu bulunmayan öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarına alınması, onların öğretmen kimliğinin kazanmalarını ve geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin örtük programın olumsuz etkisine maruz kaldıkları takdirde olumsuz etkilene düzeyleri daha yüksektir. Öğretim elemanları ve idari personel, kapatılan Anadolu Öğretmen Liseleri’nden gelen öğrencilerin son yıllarda gelen öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında öğretmen kimliğine sahip olma bakımından daha farklı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu liselerden mezun öğrencilerin öğretmen olma fikrini benimsedikleri ve öğretmen olma motivasyonlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla zaten büyük oranda öğretmen kimliğine sahip bir şekilde eğitim fakültelerine geldikleri belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği ile ilgili meslek liselerinin açılması teşvik edilmelidir. Kısacası, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına giriş özellikleri öğretmen kimliği kazanımı açısından oldukça önemlidir ve bu konuda düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim ve öğretim programları ile Öğretmenlik Uygulaması dersi:

Araştırma sonuçlarına göre programların sık değişmesi, gerçek hayata hazırlama düzeyi ve tutarlılığı / tutarsızlığı da öğretmen kimliğini etkileyen unsur ve uygulamalar arasındadır. Programda yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi ise örtük program ve öğretmen kimliği açısından katılımcılar tarafından en çok bahsedilen ders olmuştur. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulundaki öğrencileri uygulama okulları, uygulama dersleri ve uygulama öğrencileri öğretmen adaylarının öğretmen kimliği kazanmasında oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının örtük programından bahsederken öğretmen kimliğine etki eden üç unsura vurgu yapmışlardır: programların sık değişmesi, içeriği ve tutarsızlığı. Programın sık değişmesi öğrencilerin programa olan inancını

sarsarak ve aldıkları eğitimin kalitesini sorgulamaları sonucu mesleki yeterliliklerine dair algılarını ve dolayısıyla mesleki özgüvenlerini olumsuz etkiliyor olabilir. Bu durumlarda öğretmen kimliği zayıflamaktadır. 2022-2023 yılında eğitim programlarının yenilendiğinde yaratacağı etki henüz bilinmese de eğitim fakülteleri, eğitim programlarını kendileri düzenleme yoluna gittiklerinde kurum kültürünün, öğretim elemanlarının özelliklerinin ve uzmanlık alanlarının örtük program açısından daha etkili bir unsur haline geleceği söylenebilir. Derslerin içeriğinin öğretmen kimliği kazandırmaktan uzak olduğu, ağırlıklı olarak teorik eğitime, ardından da uygulamalara önem verildiği görülmektedir. Duyuşsal hedeflere ulaşmada nasıl bir yol izleneceği ve sürecin sonunda gerçekleşen kazanımların ne şekilde değerlendirileceği gibi konular YÖK tarafından belirlenen derslere ve içeriklere bakıldığında belirsizdir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına yönelik içeriklerin az olmasının dışında bu özelliklerin öğretmen adayları tarafından kazanılıp kazanılmadığı tam olarak ölçülmemektedir ve öğretmen kimliğinin eğitim ve öğretim programlarından ne derece etkilendiği bilinmemektedir.

Öğretmen kimliğinin kazanılması için hem bilişsel ve duyuşsal alan kazanımları hem de beceriler çok önemlidir. Bu kazanımların gerçekleşiyor olması öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın işlevini yerine getirmesi anlamına gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük programın, öğretmen adayları üzerinde etkisinin çok büyük olduğu düşüncesi katılımcılar arasında genel kanıyı oluşturmaktadır. Bu etkiden bahsedilirken, örtük programın olumsuz etkisine daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir ve katılımcılara göre örtük program ile ilgili çok sayıda sorun bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarına öğretilenlerin gerçek hayatla bağdaşmamasının ya da uygulamalar için yetersiz kalmasının öğretmen kimliği üzerine olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak katılımcılar öğretmen yetiştirme programlarındaki değerlendirme süreçlerinin öğretmen kimliğine etkisi ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. Öğretim elemanları araştırmanın ikinci sorusunda ölçme değerlendirme süreçlerinin örtük program açısından büyük önem taşıdığını, buna rağmen sınavlarda bilgi ve ezber düzeyinde sorulara ağırlık verildiğini belirttikleri için öğretmen kimliği açısından da ölçme değerlendirme süreçlerinin önem taşıdığı söylenebilir. Bunun nedeni bilginin içselleştirilememesi, becerilerin ve duyuşsal kazanımların ihmal edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissedecek olmasıdır. Bu durum, alanyazında öğretmen kimliğini etkileyen eğitsel faktörlerle

benzerlik göstermektedir. Erimez (2013)'e göre sınavlarda sorulan soruların öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda öğrendiklerinden farklı olması ve ezbere dayalı olması bilginin değersiz ve anlamsız olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ezbere öğrenilen konular öğretmen adaylarının öğrendiklerini gelecekteki mesleki yaşantılarıyla bağdaştıramamasına ve uygulamalarda kullanamamasına neden olmaktadır. Kazanımlarını değersiz ve anlamsız bulan öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata transfer etmede sorun yaşamaları mesleki açıdan yetersiz hissetmelerine ve mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir. Duman (2019) ise hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin meslek bilgisi derslerinin belirtilen amaçlara genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde ulaştığını belirtmektedir. Eret Orhan (2017) da meslek bilgisi derslerinin kuramsal ağırlıklı olduğuna ve öğretmen adaylarının derslerde yaptıkları uygulamaların gerçek hayata hazırlamada yetersiz kaldığına değinmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adayları öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dönüştürme ve öğretmen olmadan önce gerçek öğrenme ortamını deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Öğretmen kimliği kişinin öz yeterlilik algısı ve özgüveni ile çok yakından ilgili olduğundan, öğretmenlik uygulamalarının öncesi, esnası ve sonrası, öğretmen adaylarının gelişimini destekleyerek özyeterlilik ve özgüven algılarına zarar vermeyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik uygulamaları ile ilgili çok sayıda sorun bulunmaktadır ve bu durum öğretmen adaylarının mesleki kimliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunlardan ilki Öğretmenlik Uygulaması derslerinin sadece son sınıfta yer almasıdır. Önceki programda yer alan ve öğretmen adaylarının ders anlatmaya başlamadan önce sınıf içi gözlem yapma fırsatı buldukları Okul Deneyimi dersinin programdan çıkartılmış olması öğretim elemanları tarafından sıklıkla dile getirilen bir olumsuzluktur. Öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri dördüncü sınıfta uygulamaya geçirmeye başladıkları için, öğrencileri tanımakta ve öğrendiklerini gerçek hayatla bağdaştırmada geç kalmaktadırlar. Her ne kadar tüm öğretmen adayları öğrenci ve öğretmen olmanın nasıl olduğunu bilse de bir öğretmen adayı olarak sınıf içinde bulunmak için dördüncü sınıfı beklemek durumundadırlar. Gerçek hayatta ne ile karşılaşabileceklerine dair fikirleri olmayan öğretmen adaylarının, birleştirilmiş sınıfları gördüklerinde büyük şaşkınlık yaşadıklarını belirten bazı öğretim elemanları, örtük program kapsamında geziler, şenlikler düzenleyerek öğretmen adaylarını kendi imkanlarıyla öğrencilerle buluşturmaya

çalışmaktadırlar. Son senelerinde öğrencilerle buluşan ve o ana dek öğrendiklerini pratiğe dökerek olan öğretmen adaylarına uygulama öğretim elemanlarının danışmanlık yapması büyük önem taşımaktadır. Yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğretmen adayları uygulama okullarına gittiklerinde öğretmen kimliğine sahip olsalar dahi olumsuz deneyimleri sonucunda özgüvenlerini kaybedebilmektedirler. Bu nedenle uygulamalar öncesinde uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına gereken desteği vermeli, ders esnasında uygulama öğrencisini gözlemlemeli ve uygulama sonrasında geri bildirimde bulunmalıdır. Çok hassas bir süreç olan lisans eğitimi süreci iyi yönetildiğinde öğretmen adayının öğretmen kimliği gelişirken, iyi yönetilmediği takdirde öğretmen kimliği zayıflamakta, bazı durumlarda da tamamen kaybedilmektedir. Bu durum alanyazını destekler niteliktedir (Coldron and Smith,1999). Castañeda (2011) da stajların öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada mesleği bırakma ya da devam etmeye karar vermede uygulamalı stajların kritik bir rol oynadığı sonucunu elde etmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları bu süreçlerin iyi yönetilemediğinden ve örtük programın bu noktada öğretmen kimliğini olumsuz etkileyebilecek şekilde işlediğinden şikayet etmektedirler. Öğretmen adaylarının yeterli teorik bilgiye sahip olup olmadıkları kontrol edilmeksizin uygulama derslerine girmeleri; uygulama öğretim elemanlarının dersleri iyi planlamaması, uygulamalara gitmemesi ve öğretmen adaylarına yeterli geri bildirim vermemesi öğretmen adayının başarısızlıklar ve hatalarla başbaşa kalmasına neden olmaktadır. Sorunlarla nasıl başa çıkacağını bilemeyen ya da sınıfta kontrolü kaybeden öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum geliştirmektedirler. Tüm bu süreçler örtük programın kontrol edilmemesinden ve denetlenmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda öğretmen adayı öğretmenlik için bilgi ve becerisini sorgulamakta ve kendisini yeterli görmemektedir. Uygulama derslerinde edinilen deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleki özgüvenini pekiştirebilmesi ya da sarsabilmesi örtük programının öğretmen kimliğini ne kadar kökten etkilediğini göstermektedir. Chong (2011a) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine verdikleri değerini iyi bir eğitim ortamı sonucunda değişmediğinden bahsederken, stajlarda yaşanabilecek olumsuz deneyimlerin öğretmen adaylarının öz yeterliliğini ve öğretmen kimliklerini olumsuz etkilediğini açıklamaktadır. Bu durum ancak örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkileri incelenerek açıklanabilir. Bezzina'nın (2006) "geçiş şoku" olarak adlandırdığı, öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini gerçek hayata, stajlarda pratiğe aktaramama durumu örtük

programın iyi yönetilememesi ile ilgilidir. Öğretim elemanları Öğretmenlik Uygulaması derslerinin işleyişi ile ilgili sistematik bir açık olduğunu da görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu kapsamda ele alınması gereken sorunlardan birisi yeni sisteme göre, staj yoklamalarını gidilen okulun idarecilerinin alması ve bazı uygulama öğretim elemanlarının staj uygulamalarına gitmemesidir. Bununla bağlantılı olarak da Öğretmenlik Uygulamaları derslerinde öğretim elemanlarının öğretmen adayına anında geribildirimde bulunmamaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının gözünde öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesine ve kendi öğretmen kimliğini kaybetmesine neden olabilir. Türkiye ile Finlandiya'daki dil öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmen kimliği kazanımı bakımından etkilerini karşılaştıran bir çalışmada, Türkiye'deki staj uygulamalarının öğretmen kimliği gelişimi açısından Finlandiya'daki uygulamalar ile karşılaştırıldığında daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tunaz, 2020). Uygulama öğretim elemanının derslere katılıp katılmadığı denetlenmemektedir ve uygulama öğrencilerinin staja gelip gelmediği uygulama okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere sorularak kontrol edilmektedir. Uygulama öğretim elemanlarının uygulamalara katılmaması gibi durumların ortaya çıkmaması için Öğretmenlik Uygulaması derslerinin işleyişi ile ilgili yeni önlemler alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen kimliğine etki eden bir örtük program unsuru olan eğitim ve öğretim programları ele alındığında Öğretmenlik Uygulaması derslerinin de ayrı bir önem taşıdığı unutulmamalıdır.

Fakülte:

Eğitim fakültelerindeki kurum kültürü, akademik personel, yönetim kadrosu, idari personel ve fakültenin fiziki ortam ve koşulları da öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkilemektedir. Bir eğitim fakültesinin öğretmenlik mesleğine verdiği değer onun kurum kültürünü oluşturur. Kurum kültürü de dolaylı olarak, düzenlenen ders dışı faaliyetlerden öğretim elemanlarının davranış ve söylemlerine, ölçe ve değerlendirme biçimlerinden okulun fiziki ortamına kadar her alana yansımaktadır. Kurumların öğretmen adaylarına ve öğrencilerine verdiği değer, öğretmen adayları tarafından kurum kültürü aracılığıyla bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde hissedilmektedir. Kurum kültürü bir bütündür ve tüm örtük program unsurları ile iç içedir. Bir örnek vermek gerekirse, öğretim elemanları Öğretmenler Günü'nün kurum kültürü içerisinde yer almadığını ancak bunun öğretmen kimliği açısından bir eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Bu günün coşkulu bir

şekilde kutlanmaması ya da hiç kutlanmaması, öğretmen adayları tarafından öğretmenlik mesleğine yeterince değer verilmediği şeklinde yanlış yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre fakültelerdeki derslik, laboratuvar ve atölyelerin durumu ile kampüs ve fakülte ortamının öğretmen kimliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni dersliklerin kalabalık olması sonucunda öğretmen adaylarının konuşma fırsatı bulamamaları ve iletişim becerilerini geliştirememeleridir. Atölyelerin ve laboratuvarların olması da benzer şekilde öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ile ilgilidir. Örneğin müzik atölyelerinin olmadığı bir ortamda, sınıf öğretmenlerinin müzik aletleri ile tanışma ve sanatsal becerilerini geliştirme imkânı kısıtlanabilir. Bunun sonucunda mesleği için gereken becerilere sahip olmayan ve kendini yetersiz hisseden öğretmenler yetişecektir. Özellikle öğretmen adayları sosyalleşmeleri için uygun ortamların olmadığını vurgulamaktadırlar. Ders aralarında ya da sonrasında, arkadaşlarıyla sohbet etme, etkileşimde bulunma ya da eğlenme fırsatı bulamayan öğrencilerin öğretmen kimliği bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Alanyazın da bu sonuçları destekler niteliktedir. Eret'in (2013) Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimini öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlaması açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında katılımcılar eğitim fakültelerinin yer aldığı binaların eski olduğunu ve sosyalleşmek için yeterli alanın olmadığını bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Weinstein (1993) fiziki ortamın öğretmenlerin ve öğrencilerin hissetme, düşünme ve davranış biçimleri etkilediğini savunmaktadır. Öğretmenlik sosyal bir meslek olduğu için, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin bir parçası olan sosyal becerileri geliştirecek öğrenme-öğretme ortamları seçilmeli ya da tasarlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının fakülte içerisinde olup bitenleri sürekli gözlem halinde olması akademik ve idari personelin tavır ve davranışlarına ayrı bir önem yüklemektedir. Yöneticilerin, öğrenci işlerinin ve diğer idari personelin öğrencilerle ve birbirleri ile iletişim kurma biçimleri, olaylara yaklaşımları, kurum kültürüne etki etmekte ve aynı zamanda öğretmenlik mesleğine ve öğretmen adaylarına ne derece önem verdiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan üç katılımcı grubu da bu konuda benzer görüş bildirmişlerdir. Sadece okulun değerlerini ve kültürünü değil, toplumun da değer ve kültürünü davranışlarına yansıtan personel, öğretmenlik mesleğine değer verdiğini gösteren davranışlar sergilemelidir. Öğretmen adaylarının sorunlarını çözmek için çaba gösteren yöneticiler ve öğrenci işleri personeli, öğretmen adayları için olumlu örnek teşkil etmektedirler. Tüm personelin uyum içinde çalışmasının önemini sadece akademik ve

idari personel değil öğretmen adayları da vurgulamaktır. Alanyazında ise personelin uyum içinde çalışması ve birbirleriyle iletişim halinde olmaları konusunda bir bilgiye rastlanmamaktadır. Fakültenin sıcak, samimi, temiz ve vakit geçirilebilecek, sosyalleşmeyi sağlayacak bir ortama sahip olması da öğrencilere değer gösterildiği mesajını örtük olarak iletmektedir. Öğretmen adayları kendilerinin değer görmediği bir ortamda farkında olmadan değersizlik hissine kapılabilirler ve/veya zamanla öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirebilirler.

Ders dışı etkinlikler:

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları, öğrenme ve öğretme ile ilgili ders dışı etkinliklerin, tecrübeli öğretmenlerle yapılan informal sohbetlerin ve bu etkinliklerin yeterli sayıda olmasının eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğretmen kimliğini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Alanyazında da öğretmenlerin öğrencileriyle tecrübelerini paylaşmasının onları mesleki açıdan geliştireceği savunulmaktadır (Tuncel, 2008; İzgi İpek, 2021). Ders dışı etkinlikler öğrenme ve öğretme ile doğrudan ilgili görünmese dahi, öğretmen kimliğine çeşitli şekillerde katkı sağlayabilir. Çalışmada sosyal sorumluluk faaliyetleri ve projelerin de öğretmen kimliğine dolaylı yünden katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da ders dışı etkinliklerin ve sosyal faaliyetlerin öğretmen adaylarına katkısından bahsedilmektedir. İzgi İpek (2021) örtük programın öğretmen adayları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada ders dışı etkinliklere katılan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı, kendilerini önemli hissettikleri, kaliteli zaman geçirdikleri, toplumsal farkındalıklarının arttığı ve mesleki yünden onları geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları ders dışı etkinliklere katılmalarının öğrencilere model olma, öğrencilerle ders dışı etkinlik yapma ve öğrencileri etkileme olarak mesleğe yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitim kurumlarında çeşitli alanlarda kulüpler olması ve aktif biçimde etkinlikler yürütülmesi, kültürel ve bilimsel etkinliklerin yapılması örtük olarak öğrencilerin katılımlarının ve etkinliklerin önemsendiği mesajını vermektedir (Yüksel, 2004; Sarı, 2007). Ders dışında düzenlenen akademik ve bilimsel etkinliklerin sürelerinin uzun olması, öğrenciler tarafından olumsuz bir durum olarak ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler etkinliklerin sayılarına, sürelerine ve etkinliği yürütenlerin niteliğine vurgu yapmaktadırlar. Bu görüşler doğrultusunda, özellikle öğretmen kimliğinin geliştirilmesi içinö düzenlenen etkinliklerde bu üç konuya dikkat etmek gerekmektedir denebilir.

Toplum:

Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen bir başka örtük program unsuru toplumdur. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşmeler esnasında bu unsur ile ilgili hem örtük programdan hem de örtük programın öğretmen kimliğine etkisinden bahsederken görüş bildirirken idari personel toplum ile ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Bu durum idari personelin örtük program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından ya da toplumu bir örtük program unsuru olarak görmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak toplumun öğretmen kimliğini sadece yükseköğretimde değil eğitimin ve hayatın her aşamasında bireyleri etkilediğini unutmamak gerekir. Öncelikle öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesinde toplumun etkisi büyüktür. Öğretmenlik mesleğine değer veren ve onun statüsünü üst bir konuma yerleştiren toplumda yetişen bireyler öğretmen olmaya daha istekli olmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen olma isteği ve motivasyonunun yüksek olması onların daha sağlam bir öğretmen kimliğine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Toplum, etkisini öğretmen yetiştirme programlarında da göstermektedir. Toplumun bir parçası olan ve üniversite bünyesinde çalışan güvenlik görevlileri, kantin çalışanları, temizlik personeli gibi bireyler öğretmen adaylarıyla girdikleri etkileşim esnasında toplumun değerlerini, inançlarını ve öğretmenliğe karşı tutumunu yansıtmaktadırlar. Bu noktada öğretmenlik mesleğine değer verildiğini gösteren sözler, tutumlar, tavırlar veya davranışlar öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini pekiştirirken, mesleği değersizleştiren tavırlar, sözler, tutumlar ya da davranışlar öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini zayıflatır ve hatta kimliğin tamamen reddedilmesine neden olabilir. Örneğin, kampüsteki bir kırtasiyede öğretmen adaylarının çalışma materyallerinin fotokopisini çeken bir görevli, öğrencinin öğretmen olacağını duyduğunda olumlu bir tepki verirse öğretmen adayı mesleki kimliğini benimsemeye zorlanmayacaktır. Ancak öğretmenliğin iyi bir meslek olmadığına dair geri bildirimde bulunması, öğretmen adayının mesleki kimliği ile çatışma yaşamasına neden olabilir. Bu noktada öğretmen maaşları, medya ve politik söylemlerin de toplumdaki öğretmenlik algısını şekillendirdiğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Diğer unsurlar:

Öğretmen maaşlarının durumu, atanamama ya da istedikleri yere atanamama kaygısı, öğretmenlik mesleğine geçiş sınavları stresi, zorunlu hizmetler, ekonomik kaygılar, sosyal medya, popüler kültür gibi unsurlar da öğretmen adaylarının öğretmen

kimliğini etkileyen diğer örtük program unsurları olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etki eden bu unsurların tamamı kimliğe olumsuz etki etmektedir. Bunlardan ilki öğretmen maaşlarının durumudur. Öğretmen maaşları toplumun ve devletin öğretmenlik mesleğine verdiği değerin bir göstergesi olarak algılanmaktadır. Türkiye’deki diğer meslekler ve diğer ülkelerdeki öğretmenler ile karşılaştırıldığında, nispeten düşük olan öğretmen maaşları ekonomik kaygıları da beraberinde getirmektedir. Bu durum sadece öğretmen adaylarının motivasyonunu değil bölüme girmek isteyenlerin sayısını da düşürmektedir. Bunun bir sonucu olarak bölüme giriş puanları da her sene düşmekte, akademik bilgisi daha düşük öğrenciler bölüme alınmaktadır. Dolayısıyla alan bilgisi ve motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğretmen kimliğinin eğitim fakültelerindeki öğrenimleri süresince oluşması ya da gelişmesi de zor olacaktır. Ayrıca mezun olan öğretmen adaylarının atanamaması ya da istedikleri yere atanamaması, öğrenim gören öğrenciler arasında kaygıya neden olmaktadır. Öğrenciler KPSS stresi yaşamakta ve sınava hazırlanmak için son sınıfta derslere katılmamaktadırlar. Bu noktada, katılımcılar tarafından sadece bir idari personel tarafından dile getirilmiş olsa da kontenjanların sayısının da sürekli olarak artırıldığından bahsetmek gerekmektedir. Bu nedenle her sene daha çok öğretmen adayı mezun olmakta ve atanamayan öğretmenlerin sayısı da artmaktadır. Zorunlu hizmetler de öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumsuz etkileyen unsurlar arasındandır. Türkiye’de öğretmen adaylarının ilk atandıkları yerler yaşam koşullarının zor olduğu bölgelerde yer aldığı için öğrenciler arasında kaygıya ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini olumsuz etkileyen bir diğer unsur da sosyal medya ve popüler kültür olarak öğretim elemanları tarafından dile getirilmiştir.

Yukarıda bahsedilen ve öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurlarını sınıf içinde ve dışında gözlemlene fırsatı bulunamamış olsa da bulgular alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla sık sık benzerlikler taşımaktadır. Katılımcılar öğretmen yetiştirme programlarının örtük programını açıklarken çok sayıda unsurdan bahsetmişler, söz konusu öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etki eden unsurlar olduğunda yalnızca önemli gördükleri unsurlara değinmişlerdir. Görüşmeler esnasında katılımcıları yönlendirici sorulardan kaçınıldığı için, öğretmen kimliğine etki edebilecek bazı unsurların katılımcılar tarafından dile getirilmemiş olması muhtemeldir. Örneğin; araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurları

arasında Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden bahsedilmemiş olsa da öğretmen adaylarının sorumluluk, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik ve merhametlilik gibi değerlerinde olumlu yönde değişiklik olmasına katkı sağladığı alanyazında yer almaktadır (Coşkun, 2012). Dolayısıyla bu derslerin de öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine örtük olarak katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca örtük programın sabit olmadığı, yere, zamana ve kişilere göre değişiklik gösterdiği unutulmamalıdır.

5.2. Öneriler

Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları ışığında, eğitim fakültesi programlarına, öğretim elemanlarına, yükseköğretim kurumlarına ve eğitim fakültelerine, araştırmacılara ve eğitim politikacılarına yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.

Bu noktada, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin kuram ve uygulama dengesinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Eğitim fakültesi programlarına yönelik öneriler:

- Öğretmen adaylarının, öğretmen kimliklerini ve diğer tüm kazanımlarını önemli derecede etkileyen ve gelecekte de öğrencilerini etkileyecek olan örtük program hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bunun için örtük program kavramı, kapsamı ve özellikleri öğretmen yetiştirme programlarında eğitim ve öğretim programı kavramlarının tartışıldığı içeriğe daha kapsamlı bir şekilde dahil edilebilir. Örneğin, öğretmen yetiştirme programlarında ilk yarıyıl da yer alan Eğitime Giriş gibi derslerde eğitim ile ilgili kavramları açıklanırken örtük program kavramı daha kapsamlı tartışılabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük programın kapsamını, özelliklerini, unsurlarını, gerçekleştiği ortamları, amaçları ve ortaya çıkan kazanımları öğretmen adaylarının öğrenmesine, örtük programdan fayda sağlamasına ve örtük programın olumsuz etkilerinin azaltılmasına ilişkin yeni yollar aranmalıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının farkındalığını artırmaya ve fikir alışverişi yapmaya yönelik söyleşi ve paneller düzenlenebilir. Bu faaliyetlerde öğretmen adaylarına öğrenciler, öğretim elemanı davranışları, okulun fiziki ortamı, yönetsel süreçler gibi örtük program unsurlarından nasıl etkilendikleri sorularak örtük programın olumlu ve olumsuz taraflarının ortaya konması

sağlanabilir. Katılımcıların ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda temalar oluşturularak öğrenme ortamları ve/veya çalışmalar düzenlenebilir.

- Öğretmen adaylarının öğrencilerle buluşmalarını, onları tanımalarını ve öğretmen kimliği ve öğrenci sevgisi kazanmalarını sağlayacak sosyal, kültürel, sportif ya da sanatsal faaliyetler programa dahil edilebilir. Öğretmen adaylarının örtük programdan etkili bir şekilde faydalanması amacıyla her sene öğrenci şenlikleri, köy okulları ziyaretleri, yarışma, piyes gibi ders dışı faaliyetler düzenlenebilir.

- Öğretmen adaylarının uygulama okullarına gitmeden önce sınıf içinde ya da dışında yapacakları deneme uygulamalarının sayısını ve süresini artırmaya yönelik faaliyetlerde bulunulmalıdır. Örneğin, derslerde yürütülen uygulamalara ek olarak öğretmen adaylarından arkadaşlarına ya da gönüllü öğrencilere ders anlatmaları ve bu dersleri Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun bir şekilde video kaydı yapmaları istenebilir. Bu videolar derslerde öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile birlikte izlenerek incelenebilir ve daha etkili bir öğretimin yolları aranabilir. Böylece öğretmen adaylarına yetkinlik, deneyim ve özgüven kazandırılarak öğretmen kimliği ve mesleki becerilerine olumlu katkı sağlayanabilir.

- Öğretmenlik Uygulaması ya da Özel Öğretim Yöntemleri derslerine yönelik, ideal ve etkili bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen adaylarının çıkarım yapmalarını sağlayacak, örtük program içeren uygulamalar tasarlanabilir. Örneğin, öğretmenlik ile ilgili filmler izlenerek örnek alınabilecek ya da kaçınılması gereken öğretmen davranışları ve tutumları tartışılabilir.

- Öğretmen adaylarının okullar hakkında fikir edinebilmeleri ve uygulama okullarında yaşayabilecekleri “geçiş şoku”nu ortadan kaldırmak amacıyla, öğretmen yetiştirme programlarının ilk senesine programdan kaldırılan “Okul Deneyimi” dersi gibi bir gözlem dersi konulabilir.

- Her bir dersin içerisinde örtük programı daha etkili kullanabilmek amacıyla öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal kazanımları ile becerilerini zenginleştirecek örtük program faaliyetleri derslerin içeriğinde açıkça vurgulanabilir. Ayrıca her ünitenin sonuna öğretmen adayları için önerilen örtük program faaliyetleri eklenebilir

- Öğretmen adaylarının duyuşsal kazanımlara sahip olmalarını sağlayacak toplumsal sorumluluk projelerinin sayısı artırılabilir. Öğrencilerin hissederek

edindikleri bilgi içselleştirilebildiği için öğretmen adaylarının insana, mesleğe ve topluma bakışı önemli ölçüde değişebilir.

- Öğretmen adaylarının ders dışı etkinliklere katılımı eğitim sürecinin içine ve ölçme ve değerlendirme sistemine dâhil edilebilerek örtük programdan daha fazla fayda sağlamaları teşvik edilebilir. Örneğin, performans notları öğrencilerin ders içi performanslarının yanı sıra ders dışında katıldıkları etkinlikler göz önünde bulundurularak verilebilir. Öğrencilerden katıldıkları etkinlikleri fotoğraflayarak raporlandırımları istenebilir.

- Örtük program uygulamalarının gerçekleştirilebileceği seçmeli bir ders programa konulmalıdır.

- Öğretim elemanlarının eğitim ve öğretim programlarında gördükleri eksiklikleri tamamlayabilmeleri, anlık ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayabilmeleri ve öğretmen adaylarının beklenti ve taleplerini karşılayabilmeleri için programlarda esneklik sağlanmalıdır. YÖK'ün 2020 yılında almış olduğu fakültelere eğitim programlarını tasarlama yetkisi kararının önümüzdeki yıllarda uygulamaya konulmaya başlanacaktır.

Öğretim elemanlarına yönelik öneriler:

- Öğretim elemanları öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen örtük program ve örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalıdırlar. Bunun için hizmet içi eğitimler kapsamında öğretim elemanlarını bilgilendirmeye yönelik kısa seminerler, paneller ya da konferanslar düzenlenebilir, filmler izlenmesi tavsiye edilebilir.

- Öğretim elemanları geleceğin öğretmenlerini yetiştiren önemli bir konumda olmaları itibarıyla ve öğretmen adayları tarafından rol model olarak alındıkları için, örtük programda etkili bir unsur olduklarının farkında olmalıdırlar.

- Öğretmen Uygulamaları dersi kapsamında, uygulama öğretim elemanları uygulama öğrencileri ile birlikte dersleri planlamalı, uygulama derslerinde sınıf içerisinde bulunmalı, dersi ve uygulama öğrencisini gözlemleyerek geri bildirimde bulunmalıdır.

- Öğretim elemanları öğretmen adaylarına doğa sevgisi, öğrenci sevgisi ve insan sevgisi kazandırmak amacıyla, derslerin içeriğine uygun projeler ve sorumluluk hizmetleri yaptırabilirler.

- Öğretmen adaylarının derslerde kendilerini sözlü olarak etkili bir biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlamak amacıyla başta Etkili İletişim Becerileri dersleri olmak üzere tüm derslerde eşli çalışmaların ve grup çalışmalarının sayısı artırılabilir.
- Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişmesi için ders içi ve ders dışında yapılan faaliyetlere aktif katılım olanakları yaratmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına meslekleriyle ilgili değerleri, davranışları, tutumları, inançları ve ölçüleri kazanmalarına katkı sağlamak için her yıl okutulması gereken ders dışı kitaplar ve filmler belirlenebilir, okutulabilir ve tartışılabilir.

Yükseköğretim kurumlarına ve eğitim fakültelerine yönelik öneriler:

- Eğitim fakültesi yöneticileri, akademik ve idari personelin örtük programın farkına varabilmesi ve örtük programın öğretmen kimliği üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinmesi amacıyla hizmet içi eğitimler ya da tanıtım toplantıları düzenlenebilir. Öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasındaki ilişkiyi ve iletişimi artırmak amacıyla gezi, proje, seminer, festival gibi örtük program faaliyetleri düzenlenebilir.
- Eğitim ve öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğretmen kimliğine katkısı örtük programdaki kadar etkili olmadığı için, örtük programın öğretmen kimliğine olumlu yönde etki edecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.
- Yükseköğretim kurumları öğretmenlik mesleğine verdikleri değer bir göstergesi olarak Öğretmenler Günü'nü kutlayabilir ya da akademik personeli ve öğrencilerini yetiştirebilmek için seminerler, konferanslar ve çalıştaylar düzenleyebilir. Öğretmen adayları tecrübeli öğretmenlerle bir araya gelerek sohbet toplantıları yapılabilir.
- Öğretmen adaylarını gerçek hayata hazırlayabilmek için köy okullarına ve birleştirilmiş sınıflara ziyaretler örtük program faaliyetlerine dahil edilebilir.
- Eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerin sosyalleşebilmesi için kampüste ve bina içinde yer alan fiziki ortamların niteliği ve niceliği artırılabilir. Öğretmen adaylarının kişisel, akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak atölye, laboratuvar, spor salonu, müzik odası, bilgisayar odası, kütüphane gibi fiziki imkanların kapasitesi ve kalitesi artırılmalıdır. Öğretmen adaylarının sınıf

içerisinde grup çalışması, eşli çalışma gibi etkinlikler yapabilmeleri için yere sabitlenmiş sıra sistemi eğitim fakültelerindeki dersliklerde tercih edilmemelidir.

- Örtük program faaliyetlerinin duyurusu etkin bir biçimde yapılarak öğretmen adaylarına ulaşması sağlanmalıdır.

Eğitim politikacıları için öneriler:

- Öğretmenlik mesleğine ilgisi olan, hazırbulunuşluk düzeyi ve motivasyonu yüksek, bir diğer deyişle öğretmen kimliğine sahip öğretmen adaylarını öğretmen yetiştirme programlarına kabul edebilmek için sözlü mülakat olması yönünde çalışmalar yapabilirler.
- Öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilen öğretmen adaylarının sayısı azaltılarak, sınıf mevcudunun azaltılması ve niteliğin artırılması hedeflenmelidir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen örtük program unsurlarının her biri ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir ve sınıf içi ve dışı gözlemler yapılarak örtük programın öğretmen kimliğine nasıl etki ettiği detaylandırılabilir.
- Öğretmen adaylarının örtük program sonucunda sahip oldukları kazanımları ortaya çıkarabilmek amacıyla, eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik çalışmalar tasarlanabilir.
- Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini güçlendirmeye yönelik örtük program faaliyetleri düzenlenerek bu faaliyetlerin öğretmen kimliğine etkisi araştırılabilir.

Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde itibarını artırmak ve toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun öğretmen adaylarına olumlu şekilde yansımaları sağlayabilmek için öğretmen maaşlarının yükseltilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük programın sistematik, bilinçli ve planlı bir şekilde uygulanabilmesi ve öğretmen adayları üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılabilmesi için, öncelikle örtük program hakkında bilgi sahibi olmak ve örtük programın kapsamını, işlevini ve öğretmen kimliği üzerindeki etkilerini anlamak gerekmektedir. Unutmamak gerekir ki, örtük programın bilincinde olmamak, istenmeyen yaşantıların ve kazanımların gerçekleşmesine neden olabilir.

KAYNAKÇA

- Ahola, S. (2000) *Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?* Research Unit for the sociology for education- University of Turku. Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference
- Alsup, J. (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Apple, M. W. (1982) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1990) *Ideology and curriculum*. London, UK: Routledge. Third Edition
- Aras Kaya, H. Ö. (2018) *Gizli Müfredat: Üniversiteye İlişkin Bir Çözümleme*, Doktora Tezi, Ankara
- Arpacı, D. (2015) *Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ.H. (2014) Örtük Program Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetsel Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Erzincan Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı:16-1 Yıl: 2014
- Bayad, A. (2016) Erving Goffman'ın Benlik Kavramı ve İnsan Doğası Varsayımı, *Psikoloji Çalışmaları* 36-1 (2016) 81-93 <http://dergipark.gov.tr/iupcd>
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education* Vol. 39, No. 2, June 2009, 175–189
- Becher, T. (1999) *Professional Practices: Commitment and Capability in a Changing Environment*, Routledge, Londra
- Beijaard, D., Meijer, P.C. ve Verloop, N. (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity, *Teaching and Teacher Education* 20 (2004) 107–128
- Bergenhenegouwen, G. (1987) Hidden Curriculum in the University, *Higher Education*, Vol. 16, No. 5 (1987), pp. 535-543 Published by: Springer <http://www.jstor.org/stable/3446831> Accessed: 10-04-2017
- Berk, L. E. (1992) The Extracurriculum. J. Philip.(Ed.). *A Project of American Educational Research Association*. Newyork: Macmillian Library Reference.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education* 32(2), 411-30.

- Bloom, B.S. (1981) *All Our Children: A Primer for Students and Teachers*, N.C. Cromhin, York
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Bowles, S. Ve Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York Basic Books.
- Britzman, D. (1993) The terrible problem of knowing thyself: toward a poststructuralist account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing*, pp. 23–46.
- Britzman, D. (2003) *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised Edition. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brouwer, N., ve Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Bullough, R. (1997) The Quest for Identity in Teaching and Teacher Education, Editör: Garry F. Hoban *The Missing Links in Teacher Education Design*, s. 237-258
- Burke, P. ve Stets, J. E. (2009) *Identity Theory*, Oxford University Press
- Canbay, A. (2007). İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*.174, 152 -162.
- Carter, K, ve Doyle, W. (1996) Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula,T.J. Buttery, ve E. Guyton (eds.), *Handbook on Research in Teacher Education*. New York:Simon & Schuster Macmillan
- Castañeda, J., A., (2011) *Teacher Identity Construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher*, Doktora Tezi, Newcastle University.
- Caza, B. ve Creary, S. (2016) The Construction of Professional Identity, *Perspectives on Contemporary Professional Work*, Edward Elgar Publishing, s.259-285
- Chong, S., Ling,L.E. ve Chuan, G.H. (2011,a) Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study, *International Education Studies* Vol. 4, No. 1; February 2011, www.ccsenet.org/ies
- Chong, S., Ling, L.E. ve Chuan, G.H. (2011,b) Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 36, 8, August 2011

- Cohen-Scali, V. (2003) The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults, Sage Journals, Volume: 29 issue: 4, page(s): 237-249
<https://doi.org/10.1177/089484530302900402>
- Coldron, J. ve Smith, R. (1999) 'Active location in teachers' construction of their professional identities', *Journal of Curriculum Studies*, 31:6, 711 – 726
- Connelly, F. M. ve Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press
- Cornbleth, C. (1984) Beyond hidden curriculum?. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 29-36.
- Coşkun, N. (2016) *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* (Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi)
- Coşkun, Z. S. (2012) *Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi*, Yüksek lisans tezi. Erzurum
- Crossman, J. (2004). Factors influencing the assessment perceptions of training teachers. *International Education Journal*, 5(4), 582–590.
- Crow, N. (1987) *Hidden curriculum in a teacher education program: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington DC
- Curry, M. J. (2001). Preparing to be Privatized: The Hidden Curriculum of a Community College ESL Writing Class. E. Margolis (Editör) *The Hidden Curriculum in Higher Education* içinde 175-192. New York: Routledge.
- Çetin, G. (2017) *Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği Ve Olası Benliklerin Rollerini*, Doktora Tezi, Bolu.
- Çulha Özbaş, B. ve Güray, B. (2014) Prospective Teachers' Perceptions of Professional Identity: The Role of Gender and Department, (Editör, Lit Verlag) *Gender and Education from Different Angles*, Jarecka-Zyluk Malgorzata, Holz Oliver, Berlin, ss.103-125, 2014
- Demirel, Ö. (2004) *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Dickerson, L. (2007). *A postmodern view of the hidden curriculum*, Doktora Tezi, Georgia Southern University. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd>

- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkan, B., Sarı, M., ve Akbulut, T. (2015) Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Dreeben, R. (1968) *On what is learned in school*. Reading, Mass.: Addison-Wesley,
- Duman, S. N., (2019) *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Ankara.
- Edwards, F.C.E., ve Edwards, R.J. (2017) A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation, *The Curriculum Journal*, Vol. 28, No. 2, 190–211
- Eisner, E. (1985) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Second Edition, Merill Prentice Hall Company.(s.74-83, 87-91)
- Eret, E. (2013) *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlaması Bakımından Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara
- Eret Orhan, E. (2017). Türkiye’de Öğretmen Adayları Aldıkları Öğretmen Eğitimi Hakkında Ne Düşünüyor? Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*; Selected papers with a historical introduction by Davis Rapaport, New York: International University Press.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: Norton
- Erimez, C. (2013) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, Aralık 2013, ss.13-26
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Flores, M. A., ve Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education* 22 (2006) 219–232
- Franks, A. (2013) *Becoming a Teacher in England: Education or Training?* (doi: 10.12828/75801)

- Friesen, M. D., Besley, S. C. (2013) Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective, *Teaching and Teacher Education* 36:23–32 · November 2013.
- Gair, M. ve Mullins, G. (2001) Hiding in Plain Sight, E. Margolis (Editör) *The Hidden Curriculum in Higher Education* içinde s. 21-42. New York: Routledge.
- Gair, M. (2003). *Socrates never took attendance: hidden curricula in a teacher preparation program*. Doktora Tezi, Arizona State University Tempe, AZ.
- Gee, J. P., (2001) Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, Vol. 25 (2000 - 2001), s. 99-125
<http://www.jstor.org/stable/1167322>. (13.11.2018 tarihinde ulaşıldı).
- Gibbs, C. J. (2006). *To be a teacher: Journeys towards authenticity*. Auckland: Pearson Education New Zealand.
- Ginsburg, M. ve Clift, R. (1990) The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education, Editors: W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education* içinde s.450-465, Publisher: Macmillan.
- Girayhan, Sedanur (2019) *Üniversite Yerleşkelerinin Kalite Yaklaşımları Ve Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)*, Yüksek lisans tezi, Ankara
- Giroux H. A. (1983) *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin and Garvey.
- Glesne, C. (2013) *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çeviren Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu), Anı Yayıncılık
- Gordon, D. (1983). Rules and the effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), 207-218.
- Görgeç, İ. ve Kabaran, G.G. (2016) Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2
- Gür, K. (2010) *Anadolu Öğretmen Liseleri Öğrencileri ile Anadolu Liseleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi*, Yüksek lisans tezi, Konya
- Güven, B. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. Ş. Tan (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, s. 1-29. Ankara: Pegem Akademi

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Holloway, I. (1997) *Basic Concepts for Qualitative Research*, Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Hubbard, K., Gawthorpe, P., Fallin, L. ve Henri, D. (2020) Addressing the Hidden Curriculum during transition to HE: the importance of empathy, Tim Hinchcliffe (Editör) *The Hidden Curriculum of Higher Education* içinde, s. 59-68
- Isotalo, S. (2017) *Teacher Educators' Professional Identity Formation in a Challenging Context: Experience from Eritrea*, Master's Thesis in Education, Department of Education, University of Jyväskylä
- İpek, İ. İ. (2021) *Öğretmen Eğitiminde Örtük Programın Etkisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları İle Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Antalya
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt,
- Juuti, K., Christophersen K. A., E., Elstad, T., Solhaug ve A., Turmo, (2018) Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy, *Issues in Educational Research*, 28(2), 2018
- Kelchtermans, G., ve Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kelchtermans, G, (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy, *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 995–1006
- Kelly, A. V. (2004) *The Curriculum: Theory and Practice*, Sage Publications, London
- Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana UP.
- Kesici, A. (2010) *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri*, Doktora Tezi, Aydın
- Knight, P., Tait, J. ve Yorke, M. (2007) The professional learning of teachers in higher education, *Studies in Higher Education*, Volume 31, 2006 - Issue 3
- Knowles, M. (1996.) *Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim* (Çeviri: Serap AYHAN), A.Ü. yayımları, Ankara

- Koc, M. (2011). Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27, 95–106.
- Kohlberg, L. (1970) "The moral atmosphere of the school." In the unstudied curriculum, edited by Norman Overly. Washington
- Korthagen, F. (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education* (2004) 77–97, doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Korthagen, F. ve Vasalos, A. (2008) *Quality from within' as the Key to Professional Development*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March, 2008, New York
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives: *Handbook 2: The Affective Domain*. New York: David McKay Company.
- Krathwohl, R. D., (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218
- Kumru, M. (2010) *Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Öğretmenlik Mesleğine Yöneltilmedeki Etkisinin Değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Zonguldak.
- Küçükali, E. (2017). Teacher identity and transnational experience: A case of an EFL teacher from Georgia teaching in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 4(4), 458-473.
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/269/183>
- Lala, Ö. (2021) *Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır
- Lamote, C. ve Engels, N. (2010) The development of student teachers' professional identity, *European Journal of Teacher Education* 33(1):3-18 · February 2010
DOI: 10.1080/02619760903457735
- Lankveld, van T., Schoonenboom, J., Gerda, M. V., Croiset ve Jos Beishuizen (2017) Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development*, 36:2, 325-342, DOI: 10.1080/07294360.2016.1208154

- Lasky, S. (2005) A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v21 n8 p899-916 Nov 2005.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: Sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Loughran, J. (2014) Pedagogies of Developing Teacher Identity, *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) Emerald Group Publishing Limited, Bingley, s. 257-272.
- Low, E.L. ve Tan O.S. (2017) *Teacher Education in the 21st Century*, DOI 10.1007/978-981-10-3386-5_2
- Lynch, K. (1989) *The Hidden Curriculum. Reproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Falmer Press.
- MacLure, M. (1993) Arguing for Your Self: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives, *British Educational Research Journal* Vol. 19, No. 4 (1993), pp. 311-322 (12 pages)
- Margolis, E. (2001) *Hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., ve Gair, M. (2001) The Hidden Curriculum in Higher Education Perspectives on Identity E. Margolis (Editör) *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Martin, J. R. (1976) What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6 (No. 2, 1976), 135-151
- Martin, J.R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women and curriculum*. New York: Routledge. (s. 157)
- Massialas, B. G. (2001). Hidden curriculum in the classroom. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 6683-6685.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5. Baskı). New York: Harper Collins College Publishers.
- Mead, G. H. (1972) *Mind, Self, and Society*, The University of Chicago Press, Chicago and London

- Meijer, P., Graaf, G. ve Meirink, J. (2011) Key Experiences in Student Teachers' Development, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v 17, n1, s. 115-129
- Milli Eğitim Bakanlığı Milli (2005). Milli Eğitim Bakanlığı *İlköğretim ve Orta öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği* .(Resmi Gazete, 25699. 13 Ocak)
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, (s.85-139) John Wiley & Sons: Hoboken
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. (İkinci Baskı). California, Sage Publications.
- Mitchell, C. ve Weber, S. (2003) *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*, Falmer Press, London and Philadelphia
- Nias, J. (1989) Teaching and the self. *Perspective on teacher professional development*, ed. M.L. Holly and C.S. McLoughlin, 151-171. London: Falmer Press.
- Orde, H. (2016) Perspectives on Identity, An Overview Of Identity Concepts From Psychoanalysis, Sociology, And Psychology 6-9 www.br-online.de adlı online kaynaktan alındı.
- Ortaçtepe, D. (2015) EFL Teachers' Identity (Re)Construction as Teachers of Intercultural Competence: A Language Socialization Approach, *Journal of Language, Identity & Education*, 14:2, 96-112, DOI: 10.1080/15348458.2015.1019785
<http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2015.1019785>
- Osipow, S. H. (1989) *Career Development Models: A Brief History of Relevant Theory*, San Diego, California
- Özdemir, Y. B. (2010) *Öğretmen Kimliği: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma (Malatya Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Elazığ
- Parsons, T. (1961) 'The School Class as a social system: some of its functions in American Society,' in Halsey, P., Broadfoot., P. Cross, M. Osborn., D.Abbott (eds.) *Education, Economy and Society* London, Collier/Macmillan pp 434-455.
- Pearce, J. and Morrison, C. (2011) "Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links," *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 36: Iss. 1, Article 4. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss1/4>

- Pinnegar, S. (2005) Identity Development, Moral Authority and the Teacher Educator, *The Missing Links in Teacher Education Design* by Hoban G. 2005, Published by Springer
- Pillen, M., Brok, P. ve Beijaard, D. (2013) Professional identity tensions of beginning teachers, *Teachers and Teaching Theory and Practice* 19(6)
- Pitts, S. (2003) What do Students Learn when we Teach Music? An Investigation of the 'Hidden' Curriculum in a University Music Department, *Arts and Humanities in Higher Education* 2(3):281-292
- Posner, J.G. (1995). *Analyzing the Curriculum*. New York: Mc Graw-Hill Inc.
- Richardson, M., Abraham, C. ve Bond, R. (2012) *Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis Psychological Bulletin*, 2012, Vol. 138, No. 2, 353–387
- Rijswijk, M. M. V., Akkerman, S. F. ve Koster Luken Loopbaan, B., (2013) Student Teachers' Internally Persuasive Borderland Discourse and Teacher Identity, *International Journal for Dialogical Science*, Volume 7, Number 1, s. 43-60
- Rodgers, C. R., ve Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* içinde s. 732–755. New York: Routledge.
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: the impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249–268.
- Sachs, J. (2005) *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*, editör: P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Oxford: Routledge.
- Sambell K. ve McDowell, L. (1998) The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education* Volume 23, No: 4 s. 391-403
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Schepens, A., Aelterman, A. ve Vlerick, P. (2009), Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*. Vol. 35, Nr 2
- Seggie, F. N, ve Bayyurt, Y. (2015) *Nitel Araştırma*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research*. 3rd Edition. New York: Teachers College Press. (s. 60-74)
- Selvi, K. (2006) Developing a Teacher Trainees' Democratic Values Scale: Validity And Reliability Analyses, *Social Behavior And Personality*, 34(9), 1171-1178
- Slay, H. Ve Smith, D. A. (2011) Professional Identity Construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64, 85-107.
- Sönmez, V. (2008) Opposite Curriculum, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30,99715
- Tavşancıl, E. ve Arslan, E. (2001) *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tavşanlı, Ö. F.,ve Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 689-703.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Thomas, L. (2012) ‘What works? Facilitating an effective transition into higher education’, *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14: 4–24.
- Tor, D. (2015) *Yükseköğretimde Fiziksel Ortamın Örtük Programının İncelenmesi: Bir Gömülü Kuram Çalışması*, Doktora Tezi
- Tunaz, M. (2020) *The Effects of Teacher Education Programs On Pre-Service English Language Teachers' Identity Formation: A Cross-Cultural Comparative Study*, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tunca, N. (2012) *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tuzcuoğlu, S. (1994) Meslek Seçimi ve Önemi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Sayı:6, s. 265-280

- Türedi, H. (2008) *Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya
- Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük (10. bs.). TDK Yayınları
- Tyler, R. W. (1957) *The Curriculum Then and Now*. In *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problem*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. s. 79
- Ünal, D. P. (2015) *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Örtük Programın Etkisi*, Adana, İccı-epok 2015 Kongre Bildirisi
- Ünal, D. P. (2017) Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 3, Aralık 2017; Sayfa 430-440 DOI: 10.5961/jhes.2017.220
- Vallance, E. (1973). "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform", *Curriculum Theory Network* 4:1, 1973/74, 5-21
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*. 162(1), 138-151
- Vallance, E. (1991). "Hidden Curriculum", invited entry in *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, Editors-in-Chief (Oxford, England: Pergamon Press Ltd., 1986), pp. 2177-2179; reprinted in *The International Encyclopedia of Curriculum*, Arie Lewy, Editor (Oxford, England: Pergamon Press, 1991).
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikleri*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, L. (2007) *Okulda Ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)* Doktora Tezi
- Vural, B. (2003) *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim.
- Weinstein, C. S. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J. ve Moon, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research* 68: 130-178.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour*, Saxon House (UK) Columbia University Press
- Wren, D.J. (1955) School Culture, Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence* Vol:34 No :135 Libra Publishers, San Diego
- Yaman, B. (2018) *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya 'da Öğretmen Yetiştirme* (2000-2017) Doktora tezi, Malatya
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, N. (2022) *Yenilenen öğretmenlik meslek bilgisi öğretim programlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yolcu, M. (2018) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Yunus, F., Malik, M. ve Zakaria, A. (2012) A Study on the Identity Status of Future English Teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 35 (2012) 146 – 153
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program. Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüksel, S. (2007) Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar 2007, Sayı 50, ss: 321-345
- Zacharias, N.T. (2010) The Teacher Identity Construction of 12 Asia NNEST Teachers in TESOL Graduate Programs, *The Journal of Asia Tefl*, Vol. 7, No.2, pp.177-197
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- http-1 : <http://www.yok.gov.tr/documents>
- http-2 : <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/turkiye-de-yuksekogretim-sistemi> (05.05.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır)

http-3 : (18.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

http-4 : https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/gelisli.htm
(09.11.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-5 : <https://aef.marmara.edu.tr/fakulte/tarihce/> (10.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-6 : <http://uludag.edu.tr/egitim/default/konu/1175> (18.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-7 : <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/152/egitim-fakultesi/genel-bilgi>
(18.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-8 : https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf
(18.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-9 : <http://snf.aef.marmara.edu.tr/lisans-programi/ders-listeleri> (18.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-10 : <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
(20.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

http-11 : <https://thenounproject.com/> (görseller The Noun Project'in sitesinden 2021 yılında alınmıştır.)

EKLER

EK-1. Öğretim Elemanları için Kompozisyon Formu

Öğretim Elemanları için Kompozisyon Formu

Değerli Katılımcı

Bu kompozisyon formu Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora tez çalışması kapsamında görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen örtük programı tanımlaması ve örtük program unsurlarını saptamaya yönelik Türkiye’de yapılmış kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Alınan görüşler öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük programı tanımlamak amacıyla değerlendirilecektir.

Elde edilen örtük program tanım doğrultusunda, örtük programın öğretmen kimliğine olan etkisi belirlenecektir. Daha sonra öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazanmaya katkı sağlayacak bir dersin tasarımı yapılacaktır.

Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Bu kompozisyon formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgiler içeren sorulara ayrılmıştır. İkinci bölümde amaca dair açık uçlu sorular yer almaktadır. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız. Araştırma sürecimize verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz

Canan KÖSE

1. Kişisel Bilgiler

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- 1.Mesleğinizde kaçınıcı yılınıızı çalışmaktasınız? _____
- 2.Temel Eğitim Bölümü'nde hangi dersi vermektedirsiniz? _____
- 3.Mezun olduğunuz programı lütfen belirtiniz. _____

2. Kompozisyon Soruları

Lütfen aşağıdaki sorulara cevapları içeren bir kompozisyon yazınız.

1. Öğretmen yetiştirme programlarında/Eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük program kavramını nasıl tanımlarsınız/açıklarsınız?
2. Sizce öğretmen yetiştirme programlarındaki/eğitim fakültelerindeki hangi uygulamalar örtük program uygulamalarıdır? Bu uygulamaların amacı ve uygulama biçimlerini açıklayınız?
3. Mevcut örtük program uygulamaları dışında hangi tür örtük programlar olmasını önerirsiniz? Bu önerileri neden yapıyorsunuz? Önerdiğiniz örtük programlar öğretmen yetiştirmeye hangi açıdan katkı getirebilir?
4. Örtük program uygulamaları sonucunda öğrenciler ne tür kazanımlara sahip olmaktadır?

EK-2. Öğretim Elemanları için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretim Elemanları için Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu kompozisyon formu Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora tez çalışması kapsamında görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen örtük programı tanımlaması ve örtük program unsurlarını saptamaya yönelik Türkiye’de yapılmış kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Alınan görüşler öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük programı tanımlamak amacıyla değerlendirilecektir.

Elde edilen örtük program tanım doğrultusunda, örtük programın öğretmen kimliğine olan etkisi belirlenecektir. Daha sonra öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazanmaya katkı sağlayacak bir dersin tasarımı yapılacaktır.

Öğretim faaliyetlerinin içinde aktif olarak bulunan kişiler olarak görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Araştırma sürecimize verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz

Canan KÖSE

1.Sizce öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük program nasıl tanımlanabilir ya da açıklanabilir?? ► Sizce öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan hangi unsurlar ve uygulamalar örtük program kapsamındadır? ► Örtük program nerede ve nasıl gerçekleşmektedir? ► Örtük programın amacı nedir? ► Örtük program sonucunda ortaya çıkan öğrenci kazanımları nelerdir?	
2.Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri süresince kazanmaları beklenen özelliklerden birisi de öğretmen kimliğidir. Örtük program uygulamaları sizce öğrencilerin sahip olduğu ya da olacağı öğretmen kimliği üzerinde bir etkiye sahip midir?	
► (Cevap Evet ise) -Nasıl bir etkiye sahiptir? /Bu uygulamalar öğrencilerin kimlik kazanımını ne şekilde etkiler? - Hangi örtük program uygulamaları Öğretmenlik mesleği kimliği kazanımını olumlu yönde etkilemektedir? - Bu örtük program uygulamaları sonucunda ne gibi kazanımlar/davranışlar/sonuçlar ortaya çıkmaktadır? Örnek verebilir misiniz? -Öğretmen kimliği kazanımına en çok katkı sağlayan örtük program uygulamaları nelerdir? -Hangi örtük program uygulamaları öğretmenlik mesleği kimliği kazanımını olumsuz yönde etkilemektedir? -Bu uygulamalar sonucunda ortaya çıkan olumsuz davranışlara/tutumlara/sonuçlara örnek verebilir misiniz?	► (Cevap Hayır ise) Öğrencilerin kimlik kazanımı nelerden etkilenir?
3. Mevcut örtük program uygulamaları dışında hangi tür örtük programlar olmasını önerirsiniz? Bu önerileri neden yapıyorsunuz? Önerdiğiniz örtük programlar öğretmen yetiştirmeye hangi açıdan katkı getirebilir?	
4. Öğretmen adaylarına örtük program aracılığıyla öğretmen kimliği kazandırmak için sınıf içinde ne gibi uygulamalar/ etkinlikler yapılabilir? Bu amaçla oluşturulacak bir ders tasarısında ne tür uygulamaların olması öğretmen adaylarının mesleki kimlik kazanmalarına katkı sağlar?	

EK- 3. Öğretmen Adayları için Kompozisyon Formu

Öğretmen Adayları için Kompozisyon Formu

Değerli Katılımcı

Bu kompozisyon formu Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora tez çalışması kapsamında görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen örtük programı tanımlaması ve örtük program unsurlarını saptamaya yönelik Türkiye’de yapılmış kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Alınan görüşler öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük programı tanımlamak amacıyla değerlendirilecektir.

Elde edilen örtük program tanım doğrultusunda, örtük programın öğretmen kimliğine olan etkisi belirlenecektir. Daha sonra öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazanmaya katkı sağlayacak bir dersin tasarımı yapılacaktır.

Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Bu kompozisyon formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgiler içeren sorulara ayrılmıştır. İkinci bölümde amaca dair açık uçlu sorular yer almaktadır. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Araştırma sürecimize verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz

Canan KÖSE

1. Kişisel Bilgiler

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Eğitim fakültesinde kaçınıcı yılınızı okumaktasınız? _____

2. Kompozisyon Soruları

Lütfen aşağıdaki sorulara cevapları içeren bir kompozisyon yazınız.

1. Öğretmen yetiştirme programlarında/Eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük program kavramını nasıl tanımlarsınız/açıklarsınız?
2. Sizce öğretmen yetiştirme programlarındaki/eğitim fakültelerindeki hangi uygulamalar örtük program uygulamalarıdır? Bu uygulamaların amacı ve uygulama biçimlerini açıklayınız?
3. Örtük program uygulamaları sonucunda öğrenciler ne tür kazanımlara sahip olmaktadır?
4. Mevcut örtük program uygulamaları dışında hangi tür örtük programlar olmasını önerirsiniz? Bu önerileri neden yapıyorsunuz? Önerdiğiniz örtük programlar öğretmen yetiştirmeye hangi açıdan katkı getirebilir?

EK-4. Öğretmen Adayları için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmen Adayları için Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu kompozisyon formu Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora tez çalışması kapsamında görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen örtük programı tanımlaması ve örtük program unsurlarını saptamaya yönelik Türkiye’de yapılmış kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Alınan görüşler öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük programı tanımlamak amacıyla değerlendirilecektir.

Elde edilen örtük program tanım doğrultusunda, örtük programın öğretmen kimliğine olan etkisi belirlenecektir. Daha sonra öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazanmaya katkı sağlayacak bir dersin tasarımı yapılacaktır.

Öğrenim faaliyetlerinin içinde aktif olarak bulunan kişiler olarak görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Araştırma sürecimize verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz

Canan KÖSE

1.Sizce öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan örtük program nasıl tanımlanabilir ya da açıklanabilir?? ► Sizce öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan hangi unsurlar ve uygulamalar örtük program kapsamındadır? ► Örtük program nerede ve nasıl gerçekleşmektedir? ► Örtük programın amacı nedir? ► Örtük program sonucunda ortaya çıkan öğrenci kazanımları nelerdir?	
2.Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri süresince kazanmaları beklenen özelliklerden birisi de öğretmen kimliğidir. Örtük program uygulamaları sizce öğrencilerin sahip olduğu ya da olacağı öğretmen kimliği üzerinde bir etkiye sahip midir?	
► (Cevap Evet ise) -Nasıl bir etkiye sahiptir? /Bu uygulamalar öğrencilerin/sizlerin kimlik kazanımını ne şekilde etkiler? - Hangi örtük program uygulamaları öğretmenlik mesleği kimliği kazanımını olumlu yönde etkilemektedir? - Bu örtük program uygulamaları sonucunda ne gibi kazanımlar/davranışlar/sonuçlar ortaya çıkmaktadır? Örnek verebilir misiniz? -Öğretmen kimliği kazanımına en çok katkı sağlayan örtük program uygulamaları nelerdir? -Hangi örtük program uygulamaları öğretmenlik mesleği kimliği kazanımını olumsuz yönde etkilemektedir? -Bu uygulamalar sonucunda ortaya çıkan olumsuz davranışlara/tutumlara/sonuçlara örnek verebilir misiniz?	► (Cevap Hayır ise) Öğrencilerin kimlik kazanımı nelerden etkilenir?
3. Mevcut örtük program uygulamaları dışında hangi tür örtük programlar olmasını önerirsiniz? Bu önerileri neden yapıyorsunuz? Önerdiğiniz örtük programlar öğretmen yetiştirmeye hangi açıdan katkı getirebilir?	
4. Öğretmen adaylarına örtük program aracılığıyla öğretmen kimliği kazandırmak için sınıf içinde ne gibi uygulamalar/ etkinlikler yapılabilir? Bu amaçla oluşturulacak bir ders tasarısında ne tür uygulamaların olması siz öğretmen adaylarının mesleki kimlik kazanmalarına katkı sağlar?	

EK-5. İdari Personel için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İdari Personel için Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu kompozisyon formu Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora tez çalışması kapsamında görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen örtük programı tanımlaması ve örtük program unsurlarını saptamaya yönelik Türkiye’de yapılmış kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Alınan görüşler öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleşen örtük programı tanımlamak amacıyla değerlendirilecektir.

Elde edilen örtük program tanım doğrultusunda, örtük programın öğretmen kimliğine olan etkisi belirlenecektir. Daha sonra öğretmen adaylarına öğretmen kimliği kazanmaya katkı sağlayacak bir dersin tasarımı yapılacaktır.

Öğretim faaliyetlerinin içinde aktif olarak bulunan kişiler olarak görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Araştırma sürecimize verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz

Canan KÖSE

1. ► Sizce öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan hangi unsurlar ve uygulamalar örtük program kapsamındadır? ► Örtük program nerede ve nasıl gerçekleşmektedir? ► Örtük programın amacı nedir? ► Örtük program sonucunda ortaya çıkan öğrenci kazanımları nelerdir?	
2.Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri süresince kazanmaları beklenen özelliklerden birisi de öğretmen kimliğidir. Örtük program uygulamaları sizce öğrencilerin sahip olduğu ya da olacağı öğretmen kimliği üzerinde bir etkiye sahip midir?	
► (Cevap Evet ise) -Nasıl bir etkiye sahiptir? /Bu uygulamalar öğrencilerin kimlik kazanımını ne şekilde etkiler? - Hangi örtük program uygulamaları Öğretmenlik mesleği kimliği kazanımını olumlu yönde etkilemektedir? - Bu örtük program uygulamaları sonucunda ne gibi kazanımlar/davranışlar/sonuçlar ortaya çıkmaktadır? Örnek verebilir misiniz? -Öğretmen kimliği kazanımına en çok katkı sağlayan örtük program uygulamaları nelerdir? -Hangi örtük program uygulamaları öğretmenlik mesleği kimliği kazanımını olumsuz yönde etkilemektedir? -Bu uygulamalar sonucunda ortaya çıkan olumsuz davranışlara/tutumlara/sonuçlara örnek verebilir misiniz?	► (Cevap Hayır ise) Öğrencilerin kimlik kazanımı nelerden etkilenir?

EK-6. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

ÇALIŞMANIN ADI : Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Programların Öğretmen Kimliği Kazandırmaya Etkisi: Bir Ders Programı Taslağı Önerisi

Bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Bu araştırma bir doktora tezi çalışması kapsamında, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde doktora öğrencisi Canan KÖSE tarafından yürütülmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağını çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını, risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılmaya karar verirsiniz imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu verilecektir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Araştırmada yükseköğretimde lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük programın tanımlanması, örtük program unsurlarının öğretmen kimliği oluşumuna etkisinin ortaya çıkarılması ve öğretmen eğitimi programına yönelik öğretmen kimliği oluşturmaya destekleyecek örtük program içeren bir dersin önerilmesi amaçlanmıştır.

ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ:

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük program kavramını tanımlayabilmek ve açıklayabilmek için **kompozisyon yazdırma** tekniği kullanılacak, verileri desteklemek amacıyla **görüşme tekniğinden** yararlanılacaktır. Araştırma kapsamındaki veriler kompozisyon formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğrencilerden, öğretim elemanlarından, idari personelden ve yöneticilerden toplanacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizden bir kompozisyon yazmanız ve/veya görüşme sorularına cevap vermeniz beklenmektedir. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika (kompozisyon için 15 dakika, ses kaydıyla görüşme için 15 dakika) ayırmanız istenmektedir. Eğer ihtiyaç duyulursa belirtilen sürelere ekleme yapılabilir. Araştırmaya tahminen 20 öğretim elemanı, 40 öğrenci, 5 yönetici, 10 idari personel katılacaktır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Yapılan çalışmaya katılmanız durumunda, lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlardaki örtük program tanımlanarak alanyazına katkıda bulunmak, örtük program unsurlarının öğretmen kimliği oluşumuna etkisini ortaya çıkararak öğretmen adaylarında ve öğretim elemanlarında farkındalık oluşturmak ve öğretmen eğitimi programına yönelik öğretmen kimliği oluşturmaya destekleyecek örtük program içeren bir dersin taslağı ile, elde edilen bulguları hayata geçirmek beklenmektedir. Alınan sonuçlar ve olası yararların katılımcı ile de paylaşılması planlanmıştır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI RİSKLERİ NELERDİR?

Yapılan çalışmaya katılımın sonrasında alınan sonuçların getireceği öngörülen bir risk bulunmamaktadır.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız. Bununla birlikte kimlik bilgileriniz çalışmanın herhangi bir aşamasında açıkça kullanılmayacaktır. Doldurduğunuz anketlere verdiğiniz cevaplar ve araştırma süresince görsel/işitsel cihaz kullanılarak edinilen her türlü bilgi yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya Katılma Onayı

Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

<i>Gönüllü Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres:</i> <i>e-mail:</i> <i>Telefon:</i>		

<i>Araştırmacı Adı Soyadı:</i>	Canan KÖSE	<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres, e-mail ve Telefon:</i>		

EK-7. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Çalışması Örneği

Görüşme Dokümanı

Ben: Sizce eğitim fakültelerinde gerçekleşen örtük program nedir nasıl tanımlarsınız?

cvp: Örtük Program yazılı olmayan ama açıkçası Eğitime özelliği öğretme özelliği yazılı olan kaynaklardan çok daha fazla vurgulu olan, çok daha fazla damgalı olan programdır.^[B11B11] Bu anlamda açıkçası sanki iyi bir rol modeldir^[B21B23] olmak çok önemli gibi geliyor. Siz ne kadar eğitimciler olarak ne kadar iyi rol model olursanız öğrencilerinizin etkileneceği bundan son derece fazla oluyor. Eğer siz iyi bir rol model değilseniz, maalesef öğrencileriniz bu olumsuz durumdaki etkilenecekler ve bu olumsuz haller böyle yelpaze gibi maalesef genişleyerek devam ediyor. Dolayısıyla bu eğitim öğretimin de yadsınmayacak bir durum örtük program hatta diyebiliriz ki yazılı programda olandan çok daha çok daha baskın^[B11B18] bir program olabilir.

B: Peki sizce bu program eğitim fakültelerinde nerelerde gerçekleşiyordur? Örneğin sınıf içinde kurum içinde nerelerde daha çok öğrenciler etkilenebiliyor acaba?

cvp: Sınıf içinde tabii mutlaka gelişiyor ama sınıf dışı ortamlarda da okul dışı ortamlarda mutlaka gelişiyor.^[B31B35] Burada sosyal birlikler oluşturuyor çocuklarımız. Dolayısıyla birbirlerinden öğrenmeleri, akran öğrenmeleri de çok fazla oluyor. Okulumuza çeşitli yerlerden gelen çeşitli illerden gelen bir sürü öğrencimiz var. Dolayısıyla birbirlerinden bu anlamda Öğrendiklerinde çok şey var. ^[B21B26] Bu eğer doğru yönetilebilirse bu çok güzel bir şey ama eğer yönetilemezse de istenmeyen boyutlara ^[B71B76] ulaşılabilircek bir şey. Dolayısıyla kantinler bile, oturma alanları bile örtük programın çok olabileceği noktalar. Dolayısıyla kantin bile deyim geçmemek gerektiğini düşünüyorum. Bunu bile eğitim sürecinin içine dahil etmek gereken bir durum olduğunu düşünüyorum ^[B11B18] Her nokta Örtük programı açıkçası. ^[B21B26]

B: Çok teşekkür ederim. Peki uygulamalar olarak düşünüldüğünde hangi uygulamalardan etkilenebilir olabilirler? Bu ders dışı olabilir okul dışı olabilir. Ne tür uygulamalar etkilenebilir olabilir öğrenciler sizce?

cvp: Üniversitemin gerçekleştirdiği bir takım sosyal faaliyetler var.^[B11B18] Bunlardan mutlaka etkilenebilirler. Öğretmenlerle birlikte yapılan faaliyetler olabilir. Akademisyenlerle yapılan faaliyetler. ^[B11B18] Çiğnesin altında oturup bir çay içelim demek bile bir örtü programı unsuru oluşturuyor. Ve sanki çok daha canlı öğrenmeler oluyor gibi geliyor. Orada öğrenciler sizin hayata karşı bakışınızı bile sorguluyorlar ve aslında burada sizi örnek almak için bunu sorguluyorlar. ^[B11B18] Belki Dolayısıyla problemlere çözüm yollarını, problemleri alternatifli çözüm yolları öğrenmez, hangisini tercih ettiğiniz hangi nedenlere göre tercihlerinizi belirlediğiniz bile Örtük programın bir gereği oluyor. Bu esnada bir grup öğrenci varsa, onun söylediği başka bir şey ortaya yepyeni bir eğitim süreci çıkıyor ve ben hatta bu örtük programın oluşabilmesi adına bazen derslerimi farklı çevrelerde bile yapıyorum. Çünkü o zaman uyarlanır çok değişiyor. Sadece sınıf ortamında projeksiyon bilgisayar, öğrenciler ve sizden ziyade için için farklı insanlar, farklı bakışlar farklı dokunuşlar giriyor ve öğrenme sanki daha çeşitleniyor ve daha kalıcı oluyor gibi geliyor açıkçası. ^[B11B13]

B: Öğrenciler bu tür uygulamalar sonucunda ne tür kazanımlara sahip oluyor olabilirler? Mesela rol model alıyorlar öğretmeni ve ne tür bir kazanım oluyor olabilir öğrencide?

N: Olumlu ya da olumsuz olabilir.^[B11B14] Örtük programın maalesef sıkıntılı olabileceği yönü bunu belirleyemeyiz. Uyarın sayısı daha ne kadar artarsa örtük programı denetleyebilmekte o kadar zor oluyor.^[B81B15] Planlı değil programlı değil, aniden gelişebiliyor. ^[B11B18] Burada bana **akademisyene düşen görevi soracak olursanız eğer, her adımımda örnek olmak diyebiliriz.** ^[B11B18] Bir kişiyle konuşurken, otururken kalkarken bir derdimizi anlatmaya çalışırken belki bir hakazlıkla karşılaşmış ve tepkinizi ortaya koyarken veyahatta öğrenme ortamında öğretmenliğini sergilerken insan ilişkilerinde, öğrenci ile olan iletişiminizde, arkadaşlarınızla olan iletişiminizde, her biri örtük programın bir parçasıdır.^[B11B17] Ne kadar olumlu örnek olursak program o kadar iyi ve kaliteli sonuç oluşturur. Ne kadar kötü olursak da çünkü öğrenciler her şeyin farkında oluyorlar. Yani sizin köşeye geçip yaptığınız bir telefon konuşmasında o güne kadar var olan durumunuzdan bambaşka bir tavır halinde olmanız bile ah bu hoca baya oynuyor muş ya, hiç böyle değildi diyebiliriz ve aslında siz gizli mesaj olarak şunu veriyorsunuz: insanlar oldukları gibi görünmeye bilirler. Oynayabilirler. Siz bir idolsınız öğrencinin gözünde. Siz bu yanlış yaparsanız öğrenci niye yapmasın? Dolayısıyla şahit oldukları her durumda sizin gibi örnek olay gibi rol model gibi davranmanız gerektiğini düşünüyorum. Tabii bu zor bir şey. Hayatı ona göre programlamak ama madem ki bu meseleği seçtik bu meseleğin içinde çok fazla parmak izi var. Çok fazla hayata dokunma var. ^[B81B15] Dolayısıyla biraz kendinizi kısıtlamanız, sınırlılıkları belirlemenizi gerekiyor. ^[B21B18]

B: O zaman öğretmen kimliği kazandırmaya da etki ediyor diyebilir miyiz?

Cevap: kesinlikle.

Ben: peki ne tür uygulamalar öğretmen kimliği kazanmaya etki ediyordur? Bir örnek verebilir misiniz?

Cevap: şunu verebilirim: kendi adına uygulamaya Alanlardan uzak kalmıyorum hiçbir zaman. O ve buna genelde öğrencilerimle birlikte yapıyorum. Bizim uygulamaya alacağımız ne okullar, ilkokullar. Dolayısıyla uygulamaya alanlarımız içinde olmaya çalışıyorum. Hangi SORUNLAR var, hangi sorunlara nasıl müdahale edilebilir ve orada staj yapan öğrencilerime de problemli genelde karşı karşıya gelmesini sağlayarak nasıl hareket edecek onu kazandırmaya çalışıyorum ^[B81B21] ^[B11B18] Birbirlerinden çok fazla etkilenebilir. Ama görüyorum ki akademisyenin örnek yaşantısından da çok fazla etkilenebilir. ^[B11B20] Bu anlamda örtü programın gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum.

Ben: Peki mesela olumsuz uygulamalara örnek verecek olursak olursanız aklınıza gelen bir şey var mı? Cevap: her sınıfta size daha yakın hissettiğiniz öğrencileriniz olabilir. Bütün öğrenciler çok özeldir. Benim gibi öğretmen için bütün öğrenciler evlat gibidir. Ama her sınıfta bu birtakım daha size yakın olan ya da yakınlık istediğiniz bir öğrenci olur. Mesela bu öğrencilerle duygularınızı diğer öğrencilere çok fazla diğer öğrencilerin gözlerine sokarak onu biraz daha kayırıyor olmanız, bu da bir örtük programdır. ^[B11B21] Ama öğrenciye nasıl giden bir örtük program? Samimi olduğun ya da iyi anlaşmış öğrencileri kayırabilirsiniz. Bu şimdi doğru bir şey değil. Ancak tam da örtük programın olumsuz yanlarından biri. ^[B81B25] Veyahutta örtük programda bir öğretmenin tutarsız olması. ^[B11B22] Derslerde hepimiz harika yız. Harikayı anlatıyoruz. En basit örnek ne diyelim çok zaman mesela sigara içmek zararlıdır. Ara verir vermez kendimizi dışarı atıyor ve bir köşede saklanıp ya da sığınıp bir sigara yakıyorsak sizin bu durumunuzu gören öğretmen adayları bundan nasıl etkilendir? Tutarsızlık. ^[B21B23] Burada herhalde örtü programın olumsuzluklarından biridir. Bu anlamda da akademisyen, öğretmen söylediği ile yaptığı tutarlı olan kişi olmak zorundadır. Sonucu çıkabilir.

Ben: hocam sen sorum. Örtük program uygulamaları dışında hangi örtük programlar olmasını önerirsiniz eğitim fakültelerinde? Öğretmen kimlik kazanımı açısından da olabilir. Daha genel de olabilir.

cvp: Akademisyenlerin de içinde olacağı sosyal faaliyetler artırılabilir. Sosyal faaliyetler gerçekleştiriliyor ama haberdar da oluyunuz ama belki bu anlamda ulaşma anlamında kimi panoya bakıyor kimi bakmıyor. Dolayısıyla sanki her anabilmek dalında bu işle görevli birileri olup bu anlamda senkronizasyonu sağlana çok daha iyi olur gibi düşünüyorum. Vallahi örtük program dediğimiz zaman benim aklıma en çok sosyal ilişkiler geliyor. ^[B11B24] Dolayısıyla sosyal ilişkileri ne kadar artırırsak, kalitesini ne kadar artırırsak örtük programda o kadar pozitif olur. Diye düşünüyorum. ^[B81B25]

Ben: Peki hocam siz sınıf deneyimi uygulamalarından danışmanlık yapıyor musunuz? Cevap: evet yapıyorum.

Ben: Buralarda olumsuz kazanım ortaya çıkartabilecek bir uygulama oluyor mudur örtük programı unsuru?

Cevap: olmaz mı. Sınıf öğretmenlerinin Öğrenci yaklaşımı iletişimi, veli ile olan iletişimindeki tavır hareketleri, öngörülleri ya da verdiği kararlar, aday öğretmenler için birer örnek oluyor. Dolayısıyla burada aslında gizli ama bariz bir öğrenme ortaya çıkıyor. Veliyle şöyle konuşulabilir. Hatta buna çok yakın bir örnek dün başımıza geldi. Bir öğretmen bir veli ile ilgili sınıfta çocuğu azarlamış. Senin annen böyle bir şeyi bana nasıl söylüyor diye. ^[B11B25] Burada aday öğretmen de sınıfta ve ne mesajı verdik biz? Çocuğu rencide etmek, eğer bir şeyi sinirlenmiş sen o yolda çocuğu rencide edebilirsin ezedebilirsin. Çocuk başlanmış ağlamaya. Bu nasıl bir öğrenme şekli olabilir? Çok kötü. Dolayısıyla maalesef böyle örnekler oluyor ya da Bir kaynaştırma öğrencisi var. Siz o kaynaştırma öğrencisine sınıf öğretmeni olarak öteliyorsanız, görmezden geliyorsanız, bunun özelliklerine uygun programlar hazırlamıyor uygulamiyorsanız, aday öğretmen buna yine şahit oluyor ve burada bana çok Dönütlüyor geliyor ^[B11B26] Farklı okullarda da stajyerlik yapan öğrenciler anlatıyorlar "hocam böyle oluyor biliyor musunuz? Hocam sizin anlatılarınızı hatırladığımız zaman hüngür hüngür Ağladığımız zamanlar oluyor. Oyle de öğrenme çablığı var ama Öğretmen bunun üzerine böyle çalışıyor. " İstanbul'da çok sıkıntılı bu Açıldan. Oluşturmaya çalıştığımız şey empati duygusu ama nerede empati? Dolayısıyla sıkıntılar...

Ben: ne önerirsiniz örtük programı daha iyi yönetmek açısından ve öğretmen kimliği kazandırmak için.

Cevap: Öncelikle danışmanım uygulama aşamasında orada olması gerektiğini düşünüyorum. Yani stajyer başladı deyim elimi etegini oradan çekmek çok doğru değil gibi. Çocuk karşılaştığı bir sorun ya da sıkıntılı bir durumda kime başvuracak? Kendi akademisyen hocasına başvuracak. O olay esnasında müdahale etmek de çok önemli oluyor. ^[B11B27] Çünkü çocuk onu size aktara ne kadar zaman geçiyor, unutabiliyor ama maalesef öğrenme belleği kazanmış oluyor. Kafasında oluşmuş olan yanlış imajı temizleyebilmek adına orada olmak gerekiyor.

Ben: çok teşekkür ederim hocam.

- 1. Örtük program tanımı
- 1.1. örtük program unsuru: rol model olma
- 1.1. örtük program unsuru: rol model olma
- 1. Örtük program tanımı
- 2.1. örtük programın gerçekleştiği yerler: sınıf içi, sınıf dışı, okul dışı
- 2. Örtük program uygulamaları: akran öğrenmeleri
- 3. istenen ya da istenmeyen kazanımlar
- 2.1. örtük programın gerçekleştiği yerler: kantin
- 2.1. örtük programın gerçekleştiği yerler: her nokta
- 2. Örtük program uygulamaları: sosyal faaliyetler
- 2. Örtük program uygulamaları: öğretmenlerle yapılan faaliyetler
- 2. Örtük program uygulamaları: öğretmenlerle yapılan faaliyetler
- 2.3. örtük programın gerçekleşme biçimleri: öğrenci-öğretmen etkileşimi

- 3. Örtük program kazanımları:
- Örtük programı
- 3. Örtük program kazanımları:
- 4. öneri: rol model/ örnek olmak
- 2.3. örtük programın gerçekleştiği
- Örtük programı gerçekleştirilmede öğretim elemanlarımız rol model olma sorunlarına
- 4. Öneri: öğretmen davranışları
- Örtük program
- 5. öğretmen kimliği kazanımı
- 5. öğretmen kimliği kazanımı
- 5.2 öğretmen kimliği kazanımı
- Örtük program kazanımları:
- 5.2 öğretmen kimliği kazanımı
- 5.2. tutarsız öğretmen

- 6.2. ders dışı öneri: sosyal faaliyetler
- Ders dışı öneri: sosyal ilişkilerin niceliksel ve niteliksel açıdan geliştirilmesi
- 5.2 öğretmen kimliği kazanımına olumsuz etki eden unsurlar: sınıf uygulamaları öğretmenini etkileyen
- 5.2 öğretmen kimliği kazanımına olumsuz etki eden unsurlar: sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yaklaşımı
- 6.1. öğretmen kimliği kazanımı için öneri: danışman öğretmenin öğrencisine staj esnasında desteği

EK-8. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 12.12.2018

Protokol No: 114785

Tarih: 26.12.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Programların Öğretmen Kimliği Kazandırmaya Etkisi: Bir Ders Programı Taslağı Önerisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
TEZ YAZARI:	Canan ÇAKAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-9. Marmara Üniversitesi Araştırma İzin Onayı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Temel Eğitim Bölümü



Sayı : 36747361-302.08.01-E.1900135367
Konu : Canan ÇAKAR'ın Doktora Tezi Uygulamalzin Talebi

27.05.2019

ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

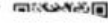
İlgi : 24.05.2019 tarihli ve 65796619-302.08.01-E.1900134252 sayılı belge.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi ve tez aşamasında olan Canan ÇAKAR "Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Programların Öğretmen Kimliği Kaznadırmaya Etkisi: Bir Ders Programı Taslağı Önerisi" konulu tez çalışması, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalımızca uygun bulunmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN
Bölüm Başkanı



Yatırımcı Kurum, Yatırımcı Kurum



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Midrabi Cihangir DOĞAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/7E1E59BDC43B4485>

EK-10. Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma İzin Onayı

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 31/05/2019-E.29331



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı: 26468960-605.01/19777

30/05/2019

Konu: Canan ÇAKAR'ın Uygulama İzni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 20.05.2019 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.41090 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Canan ÇAKAR, Prof. Dr. Kıymet SELVİ'nin danışmanlığında "Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Programların Öğretmen Kimliği Kazandırmaya Etkisi: Bir Ders Programı Taslağı Önerisi" başlıklı Doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemizde anket uygulama talebiniz Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

imza

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu evrakın 5070 sayılı Kanun gereğince e-imza ile imzalandığı tasdik olunur.
30.05.2019 A
E

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. 1 eylet için: https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?sOS_FluQWkihtn9vve...

BURSA
ULUDAĞ
ÜNİVERSİTESİ

EK-11. Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma İzin Onayı

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 02/07/2019-E.33356



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı

Sayı : 96187715-605.01-E.1907010029

Tarih: 01.07.2019

Konu : Uygulama İzni hk.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 63784619-605.01 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereğince, Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Canan ÇAKAR'ın, "Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Programların Öğretmen Kimliği Kazandırmaya Etkisi: Bir Ders Programı Taslağı Önerisi" konulu tez için yapılması istenen çalışma 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi ile 2019-2020 öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyeleri, yöneticileri, idari personel ve öğrencilerine anket çalışması yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İbrahim EMİROĞLU
Rektör Yardımcısı V.

EK-12. Anadolu Üniversitesi Araştırma İzin Onayı

Ana. Uni. Evrak Tarih ve Sayısı: 20/05/2019-E.42396



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Canan ÇAKAR'ın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08/05/2019 tarihli ve 38742 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Canan ÇAKAR'ın, Prof. Dr. Kıymet SELVİ'nin danışmanlığında hazırladığı "Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Örtük Programların Öğretmen Kimliği Kazandırmaya Etkisi: Bir Ders Programı Taslağı Önerisi" başlıklı Doktora tez çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Güler GÜNSOY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Canan KÖSE

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi:



